

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LINDALVA GOUVEIA NASCIMENTO

**A prática discursiva das contribuições da Escola de Gestores para
a gestão escolar democrática**

**João Pessoa – PB
2012**

LINDALVA GOUVEIA NASCIMENTO

**A prática discursiva das contribuições da Escola de Gestores para
a gestão escolar democrática**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação, orientado pelo Professor Dr. Wilson Honorato Aragão.

**João Pessoa– PB
2012**

N244p Nascimento, Lindalva Gouveia.

A prática discursiva das contribuições da Escola de Gestores para a gestão escolar democrática / Lindalva Gouveia Nascimento.-- João Pessoa, 2012. 132f.

Orientador: Wilson Honorato Aragão

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1. Educação. 2. Gestão escolar. 3. Educação – qualidade social. 4. Professores gestores – educação continuada.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

LINDALVA GOUVEIA NASCIMENTO

A prática discursiva das contribuições da Escola de Gestores para a gestão escolar democrática

Trabalho apresentado pela Mestranda, Lindalva Gouveia Nascimento, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovado em 30 de novembro de 2012.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão - UFPB
(CE/PPGE - UFPB - Orientador)

Prof. Dr. Luiz de Sousa Junior - UFPB
(CE/PPGE - UFPB – Membro)

Prof. Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues - UFPB
(CE/ PPGE – Membro)

Prof. Dr^a. Marisete Fernandes de Lima - UFPB
(PPGCR/UFPB – Membro)

Dedico a Deus, aos meus familiares, amigos e a todos que preconizam a defesa da educação pública e de qualidade social.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, a realização desse Mestrado em Educação.

Ao professor e orientador Dr. Wilson Honorato Aragão, pelo apoio, compreensão e orientações. Autonomia, liberdade e respeito nortearam nosso horizonte de trabalho.

Aos examinadores desta dissertação, o Prof. Dr. Luiz de Sousa Junior, a Profa. Dr^a. Marisete Fernandes de Lima, a Profa. Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues, os homenageio pela excelência na vida acadêmica, e pela disposição em compartilhar o conhecimento.

Aos diretores das Escolas Municipais da cidade de Areia - Paraíba, que participaram da pesquisa, tornando possível o desenvolvimento do trabalho.

A uma pessoa muito especial, que esteve ao meu lado compartilhando meus escritos e me ajudando no que era possível durante o curso.

Aos familiares queridos e a todas as pessoas que de alguma forma favoreceram a realização deste estudo.

Durante este trabalho...

As dificuldades não foram poucas...

Os desafios foram muitos...

Os obstáculos, muitas vezes, pareciam intransponíveis.

Muitas vezes me senti sozinha, e, assim, estive em alguns momentos.

O desânimo quis contagiar, porém, a garra e a tenacidade foram mais fortes, sobrepondo esse sentimento, fazendo-me seguir a caminhada, apesar da sinuosidade do caminho.

Agora, ao olhar para trás, a sensação do dever cumprido se faz presente e posso constatar que as noites de sono perdidas, o cansaço dos encontros, os longos tempos de leitura, digitação, discussão; a ansiedade em querer fazer e a angústia de muitas vezes não o conseguir, por problemas estruturais; não foram em vão.

Aqui estou, como sobrevivente de uma longa batalha, porém, muito mais forte e hábil, com coragem suficiente para mudar a postura, apesar de todos os percalços...

Como dizia *Antoine Saint Exupéry* em sua obra prima *“O Pequeno Príncipe”*:

“Foi o tempo que perdeste com a tua rosa, que fez a tua rosa tão importante.

NASCIMENTO, Lindalva Gouveia. **A prática discursiva das contribuições da Escola de Gestores para a gestão escolar democrática**. 132f. Dissertação de Mestrado. João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa consistiu em analisar as contribuições do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica para a prática de gestores escolares na rede pública municipal de Areia-Paraíba. Esse programa faz parte das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação e está sendo oferecido aos gestores das escolas públicas da Educação Básica. Problematicou-se esta temática a partir do interesse em analisar a implementação de uma política pública, por meio de um curso de formação continuada voltada para gestores escolares que atuam em escolas com baixos índices de desenvolvimento escolar. A investigação insere-se na abordagem qualitativa e a pesquisa constitui-se como um estudo de caso sobre a formação de gestores escolares, compreendido no período de 2011 a 2012, sob a responsabilidade do Ministério da Educação, em regime de colaboração com a União de Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), e as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Foram utilizados como fonte de pesquisa os documentos oficiais do programa em estudo, e constatamos que estes contêm uma concepção de formação voltada para a oferta de elementos teórico-práticos que viabilizam uma educação escolar básica com qualidade social. Consultamos a literatura da redefinição do Estado Brasileiro, bem como, a expansão do ensino superior que se estendeu na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Na coleta de dados utilizamos questionário e entrevista. Nesse trabalho contemplamos as ideias do método de Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough (2008), que ao mesmo tempo é teoria e um método de análise. As considerações provisórias permitem constatar que a referida formação tem contribuído para mudanças na prática de gestão construída a partir da compreensão do princípio de gestão democrática.

Palavras chaves:

Educação - gestão escolar – qualidade social da educação – formação continuada de professores-gestores.

RESUMEN

Esta investigación fue analizar las contribuciones del Curso de Especialización en Gestión Escolar Programa de Entrenadores Escuela de Educación Básica en la práctica de los gestores escolares en la red pública municipal en la ciudad de Areia-Paraíba. Este programa hace parte de los objetivos del Plan de Desarrollo de la Educación y se ofrece a los gestores de las escuelas públicas de educación básica. El estudio tiene como objetivo examinar la práctica discursiva de los gestores escolares sobre de las contribuciones de Especialización en Gestión Escolar para la la práctica de gestión. Problematicada por este tema del interés en el análisis de la implementación de una política pública, a través de un curso de educación continua enfocada en los gestores escolares que trabajan en escuelas con bajos índices de desarrollo escolar. La investigación es parte del enfoque y la investigación cualitativa es como un estudio de caso sobre la formación de los directivos escolares, comprendidos en el período entre 2011 y 2012, bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación en colaboración con el régimen de los dirigentes sindicales Municipal de Educación (UNDIME), y el de Educación Municipal y del Estado. Se utilizaron como fuente de los documentos oficiales de investigación del programa de estudio, y se encontró que contienen una concepción de la formación orientada a ofrecer elementos teóricos y prácticos que permitan una educación con calidad social básica. Se consultó la literatura de la redefinición del Estado brasileño, así como la expansión de la educación superior que se extendía en la Formación del Profesorado Nacional. La colecta de datos se utilizó un cuestionario y entrevista. Neste trabajo ha sido contemplado las ideas del método de Análisis Crítico del Discurso (ACD) de Fairclough (2008), es que mientras que la teoría y el método de análisis. Las consideraciones provisionales ayudar a determinar que dicha formación ha contribuido a los cambios en las prácticas de gestión ha contribuido sobre la comprensión del principio de la gestión democrática.

Palabras clave:

Educación- gestión escolar - la calidad social de la educación - formación continua de los profesores-directores.

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
DFIGE	Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional
EAD	Educação a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas do País
HULW	Hospital Universitário Lauro Wanderley
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola

PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEGEB	Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEB	Secretaria de Educação Básica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Evolução do Número de Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas – 2001 a 2010.....	48
Gráfico 2 Expansão das Universidades Federais no período de 2003 a 2010.....	49
Gráfico 3 – PROUNI - Bolsas ofertadas por ano.....	50
Gráfico 4 – Bolsistas ProUni 2005-2009.....	50
Gráfico 5 Resultado da adesão.....	64
Gráfico 6 Situação – Gestão Escolar	65
Gráfico 7 Distribuição de vagas - 1ª seleção.....	72
Gráfico 8 Demonstrativo de matrículas.....	78
Gráfico 9 Demonstrativo do movimento escolar.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Indicador de qualidade de ensino.....	81
Quadro 2- Indicador de Qualidade de ensino (2011)	82
Quadro 3 Perfil das unidades escolares.....	83
Quadro 4 Perfil dos gestores.....	86
Quadro 5 A opção para exercer o cargo de Gestor (a) Escolar.....	87
Quadro 6 Atribuições do gestor escolar.....	88
Quadro 7 Afirmacões acerca da gestão democrática.....	91
Quadro 8 Atividades que consomem maior tempo.....	91
Quadro 9 Atividades relacionadas a qualidade social da educação.....	92
Quadro 10 Atuação na gestão.....	93

SUMÁRIO

CAPÍTULO I _____	16
1. Introdução	17
 CAPÍTULO II _____	28
2. Trajetórias do Estado Brasileiro na política educacional	29
2.1 Redefinições no contexto das políticas educacionais	35
 CAPÍTULO III _____	43
3. Delineamentos na política de educação superior	44
3.1 Possibilidades de espaços para a formação docente	52
 CAPÍTULO IV _____	56
4. A proposta de formação do Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEBP)	57
4.1 Representações do PNEGEBP na Paraíba	71
 CAPÍTULO V _____	74
5. O percurso teórico metodológico	75
5.1 Cenário da pesquisa	75
5.2 Análise dos questionários	85
5.3 Análise das entrevistas	98
 6. À guisa de conclusão _____	107
 Referências _____	111
 Apêndices _____	119
Apêndice A – Questionário	120
Apêndice B - Roteiro para entrevista semiestruturada com os gestores escolares participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar	123

Apêndice C - Roteiro para entrevista semiestruturada com a gestora da Secretaria de Educação do Município	124
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Entrevista	125
Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Questionário	127
 ANEXOS	129
Parecer da Comissão de Ética do HULW/UFPB	130
Carta de Anuência	131
Censo Escolar da Rede Municipal de Ensino de Areia-PB (2011)	132

CAPÍTULO I



escola de gestores

da educação básica

"As ideias e as estratégias são importantes, mas o verdadeiro desafio é a sua execução."

(PERCY BARNEVICK)

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se na área de concentração “Políticas Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, cujo título “**A prática discursiva das contribuições da Escola de Gestores para a gestão escolar democrática**” que aborda o tema da formação continuada de gestores escolares da rede pública de Educação Básica.

O interesse da pesquisadora pelo tema está imbricado com a defesa pela educação pública e de qualidade, e teve início, mesmo de forma sucinta, com a experiência profissional no cargo de gestora escolar. Algumas questões problemáticas em relação ao trabalho na gestão implicou em insatisfações, entre elas, uma indefinição em relação às atribuições inerentes ao gestor para exercer o seu trabalho. Então, ao tomar conhecimento sobre a formação para gestores escolares ascendeu à necessidade de estudar as contribuições desse curso para a prática na gestão da escola.

Essas indagações nos levaram a realizar esta pesquisa por entender que a função do gestor escolar em instituições públicas possui elevada complexidade, exigindo competências apropriadas para o exercício do cargo, considerando, inclusive, as relações de poder e liderança emanada pela função.

É importante examinar a implementação de uma política pública, assim como, seus resultados e se de fato funcionam, no sentido de perceber os processos operados para as políticas alcançar, ou não, os efeitos desejados (PEREZ, 2010).

Segundo Perez (2010, p.05):

a literatura especializada tem chamado a atenção para as contribuições proporcionadas por esse tipo de pesquisa: 1) visam corrigir o curso das ações, fornecendo subsídios aos implementadores durante o curso da política, em razão de suas características de *policy oriented*; 2) buscam ampliar a efetividade do processo de decisão dos programas públicos; 3) contribuem para ampliar a *accountability* dos programas; 4) ampliam a integração dos corpos administrativo, político e comunidade, fundamentais para a mudança do desempenho educacional.

Em vista desse cenário, vemos reforçada a necessidade de acompanhar atentamente os resultados de uma política que visa contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social, que emergem de um contexto

marcado por inúmeras transformações sociais. Dessa forma, esta pesquisa é relevante para avaliar a continuidade de ações como as do Programa Escola de Gestores no intuito de favorecer a formação continuada dos profissionais de educação - professores gestores - para melhorar a qualificação e o efetivo desempenho de suas funções.

A relevância social do estudo reside, ainda, na possibilidade de oferecer análises sobre as condições de formação e atuação do gestor, de confrontar a própria voz com a regulação instituída pelo PNEGEBP e com isso, vislumbrar a prática discursiva. Segundo Fairclough (2001, p.126) como “modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens de discurso existentes”.

O Ministério da Educação (MEC) tem lançado vários programas, projetos e ações governamentais que contam com a participação de instituições e de entidades representativas do campo educacional que, de algum modo, buscam influenciar os rumos de políticas educacionais em curso, em que pesem estas terem ingredientes político - institucionais que ultrapassam os limites da interferência desses setores (AGUIAR, 2010).

Para possibilitar uma opção no atendimento das necessidades do sistema escolar, no âmbito da gestão escolar e a consolidação de uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o governo criou uma política de formação continuada de professores gestores através do Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEBP) em nível de Pós-graduação Lato Sensu (Especialização). Segundo Borges (2001, p.64):

Os objetivos do PDE referem-se ao aperfeiçoamento da gestão da escola pública na direção da qualidade do ensino. Sua proposta é possibilitar uma reflexão sobre a missão da escola e seus respectivos valores para, a partir daí, as unidades escolares traçarem seus objetivos, estratégias, metas e planos de ação. Os recursos, voltados para o financiamento das ações definidas no PDE, chegarão diretamente às escolas, tornando-se necessário um gerenciamento eficiente dos mesmos.

O PNEGEBP visa contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social, então, é fundamental entender de que forma o referido programa tem promovido resultados positivos na gestão, o que nos permite

problematizar as repercussões dessa ação no tocante à formação e ao trabalho docente na atual conjuntura das políticas públicas educacionais.

De início, foi realizada uma leitura mais cuidadosa a respeito dos documentos do curso e percebeu-se que a proposta de formação é voltada a atuação do gestor na perspectiva da gestão democrática e da educação inclusiva, e intenta contribuir para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL/MEC/2009). Essa proposta configura-se como um desafio, porque entendo que a função do gestor escolar em instituições públicas possui elevada complexidade, exigindo competências apropriadas para o exercício do cargo.

Outro aspecto que desperta inquietações é que a formação do PNEGEBP dispõe de um currículo, cujo conteúdo do curso foi padronizado para ser desenvolvido por todas as universidades parceiras da Escola de Gestores. Não podemos perder de vista a diversidade e a pluralidade de cada ente federativo, assim como, o caráter identitário.

O Ministério da Educação (MEC) tem oferecido capacitação profissional para gestores escolares das escolas públicas por meio do PNEGEBP através do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Esta oferta de capacitação para profissionais da Educação Básica insere-se na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica consolidada através do Decreto N° 6.755/09¹ e também faz parte de uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A formação do PNEGEBP é considerada como essencial para atender as exigências da gestão educacional e está sendo promovida para os diretores e vice-diretores das escolas públicas, compreendendo a rede estadual e municipal. O programa também oferece um Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, e Cursos de Formação de Conselheiros Escolares, e Atualização de Gestores em nível nacional, mas não será discutido nesta dissertação por não se constituir como objeto de estudo da pesquisa.

A gestão democrática, no contexto da gestão escolar pública - instituída na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 – demanda mudanças no papel do gestor, pois essa atuação tornou-se fundamental para a garantia das conquistas legais e da democratização das

¹ BRASIL, Congresso Nacional. Decreto n. 6755. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../Decreto/D6755.htm

relações, e também da qualidade da educação. A partir dessa realidade, a condução do trabalho na escola deve ser repensada no sentido da sua democracia associada à participação da comunidade escolar como um todo e da sua autonomia administrativa, financeira e pedagógica.

Os princípios constitucionais referentes à gestão democrática devem se efetivar em práticas no chão da escola. Segundo Souza Colares; Rocha; Alencar Colares (2012, p. 15):

Tais observações correspondem a uma clara compreensão da relação central entre a formação continuada de gestores escolares e o avanço da qualidade do ensino, da realização e do fortalecimento da gestão democrática da educação pública.

A importância do papel da gestão para propiciar o funcionamento e desempenho das instituições escolares é fundamental para a qualidade social da educação. Com essa visão, é importante estudar como tem sido efetivada a política de formação continuada do gestor escolar ao dimensionar para o perfil do profissional “a atuação na gestão da escola na perspectiva da gestão democrática e da educação inclusiva” (BRASIL, MEC, 2007, p.5). Como enfatiza Bueno e Araújo (2011, p. 54-55):

A qualificação de equipe gestora escolar é de extrema importância, na medida em que desejamos uma escola que atenda às atuais exigências da vida social: formar cidadãos, oferecendo a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social.

Neste trabalho, a concepção de gestão da educação será relacionada à democratização do ensino público. O entendimento perpassa pela formação dos gestores escolares que atuam em diferentes espaços escolares públicos. De acordo com Souza Colares; Rocha; Alencar Colares (2012, p. 15):

A gestão democrática da educação está relacionada a mais do que uma simples mudança nas estruturas organizacionais e requer mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma nova proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão onde haja participação dos envolvidos no processo educativo, ou seja, uma gestão efetivamente democrática.

O curso é realizado em parceria com universidades federais, e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) é parceira na implementação desta política

pública² desde 2008, a qual já tem inúmeros gestores formados no Estado da Paraíba distribuídos em diversos municípios no período de 2009 até 2012, dentre os quais está incluído o município de Areia, já sendo possível aferir resultados ou o impacto da implementação dessa ação governamental.

Alguns estudos já foram realizados sobre a Escola de Gestores enfocando aspectos como o de Gomes; Santos; Melo (2009) que analisaram o papel do PNEGEBP na formação de gestores escolares no Estado de Pernambuco. Enquanto Sousa (2010) analisou o processo de formação no Estado do Piauí. E na mesma direção, Souza (2011) pesquisou a experiência do referido curso no Estado do Paraná. Esta pesquisa ganha relevância por não ter sido encontrado estudo acerca do PNEGEBP na Paraíba sob os aspectos aqui destacados, dessa forma, espera-se ampliar os estudos sobre a Escola de Gestores.

É na defesa da gestão democrática que realizamos este estudo direcionado a uma ação concreta que está sendo realizada nesta perspectiva, chamada de Curso de Especialização em Gestão Escolar, na modalidade de educação a distância (EAD), na Universidade Federal da Paraíba. Considerando que o referido programa já desenvolveu duas formações compreendidas no período de 2009-2012 abrangendo diversos municípios da Paraíba, a análise será focalizada nas contribuições para a prática de gestão escolar na rede pública municipal de Areia-Paraíba.

Enquanto modalidade educativa, a educação a distância contribui para a viabilização dos processos de formação inicial e contínua, revalorizando os contextos, os meios e os caminhos para viver a experiência educativa em si mesma, ou seja, a complexa interação entre os diferentes sujeitos participantes do processo, os conteúdos, os meios, os materiais e os demais elementos que intervêm no processo educativo (SANTOS, 2010, p.26).

Tornou-se necessário uma discussão de cunho teórico a fim de destrinchar os fatores que podem impulsionar a democratização da gestão, ao se configurar como um desafio imposto aos profissionais da educação proporcionando novas formas de entender como se dá tal processo e possibilitará também caminhos para que os gestores compreendam a importância da participação de cada um no exercício da autonomia educacional.

² Nesta dissertação será adotado o conceito de política pública trabalhado por HÖFLING (2001) entendida como o “Estado em ação” (Gobert, Muller, 1987), ou seja, é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.

A realização de uma pesquisa parte do confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele a partir de um problema (LUDKE; MARLI, 1986). Diante da possibilidade de confrontar dados relativos à importância do trabalho na gestão escolar se tornou relevante fazer uma pesquisa acerca das contribuições da formação em gestão escolar, ao discutir as concepções, os processos e as dificuldades advindas das práticas desenvolvidas no interior da instituição escolar.

É focalizado na presente dissertação o PNEGEBP tendo como objeto de análise o Curso de Especialização em Gestão Escolar ofertado por esse programa aos gestores da rede pública municipal de Areia-PB. De maneira específica, procura-se neste estudo responder a seguinte questão de pesquisa: **Qual a prática discursiva dos gestores escolares acerca das contribuições do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional da Escola de Gestores na prática de gestão democrática?**

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar as contribuições do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa da Escola de Gestores na prática de gestão escolar democrática. Portanto, foi realizada uma consulta nos documentos referente ao programa em estudo e constatamos que estes contêm uma concepção de formação voltada para a oferta de elementos teórico-práticos que viabilizam uma educação escolar básica com qualidade social.

A partir desse objetivo geral foram definidos os objetivos específicos que procuraram manter coerência e articulação com o objetivo geral, procurando agregar dados, informações e conhecimentos ao fenômeno estudado, os quais foram traçados da seguinte forma: identificar nos discursos dos gestores as principais ações responsáveis por mudanças na prática de gestão; investigar o processo de formação continuada de gestores escolares no Curso de Especialização em Gestão Escolar; e conhecer, na visão dos cursistas, as contribuições do curso para a prática de gestão escolar democrática.

A pesquisa constitui-se como um estudo de caso sobre a formação de gestores escolares na rede pública municipal de Areia - PB, compreendido no período de 2011 a 2012 - oferecido pelo PNEGEBP - sob a responsabilidade do Ministério da Educação, em regime de colaboração com a União de Dirigentes

Municipais da Educação (UNDIME), e as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Espera-se deste estudo como contribuição propiciar subsídios para analisarmos e compreendermos práticas de gestores escolares que tem se consubstanciado no processo de democratização da gestão escolar pública, por meio da bibliografia especializada, dos documentos oficiais do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa da Escola de Gestores, dos documentos institucionais do Estado Brasileiro e das ações dos segmentos da sociedade civil – professores, alunos, funcionários, pais e comunidade – envolvidos nesse processo no âmbito da instituição escolar pública.

A contribuição prática desta pesquisa busca o reconhecimento da especificidade do trabalho docente e visa promover momentos de discussão que conduzam à articulação necessária entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) para atender as exigências das condições materiais e institucionais em que atua o gestor escolar, pois, a formação continuada deve estar articulada com uma perspectiva de democracia e participação da comunidade escolar. Esse estudo servirá também para refletir e se posicionar sobre os limites e possibilidades para a formação dos gestores.

Na metodologia utilizada procurou-se tomar as seguintes orientações partindo da temática **“A prática discursiva das contribuições da Escola de Gestores para a gestão escolar democrática”** que determinou a escolha da abordagem qualitativa para o tratamento metodológico da problemática a ser investigada.

Como a pesquisa envolve “práticas discursivas”, a abordagem qualitativa nos direciona para uma aproximação da realidade social no campo da gestão escolar. Essa abordagem é utilizada quando se busca descrever a complexidade de determinado problema – não envolvendo manipulação de variáveis ou estudos experimentais, buscando levar em consideração todos os componentes de uma situação e suas interações (GRESSLER, 2003).

Neste trabalho contemplamos as ideias do método de Análise Crítica do Discurso (ACD) conforme proposto por Fairclough (2008), que ao mesmo tempo é teoria e um método de análise³. A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira

³ Não foram priorizadas neste trabalho todas as perspectivas de análise crítica do discurso.

convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la (FAIRCLOUGH, 2008).

Do ponto de vista do objeto, esta pesquisa se caracterizou como sendo de natureza descritiva e exploratória, pois tem como enfoque os fatores determinantes ou contribuintes para a ressignificação da prática na gestão escolar. A pesquisa descritiva e exploratória é realizada por pesquisadores sociais que estão preocupados com a atuação prática. O objetivo principal nas pesquisas exploratórias é o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, ao passo que a pesquisa descritiva trata-se de uma investigação com a finalidade de exaurir as características do objeto proposto (GIL, 1991).

Para buscarmos respostas as questões deste estudo, utilizamos um processo dinâmico envolvendo como instrumentos de coleta de dados, levantamento bibliográfico e documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas.

Antes de darmos início à coleta de dados, o projeto de Dissertação foi submetido à apreciação da Comissão de Ética em pesquisa com seres humanos do Hospital Universitário Lauro Wanderley - HULW/UFPB para aprovação, conforme pode ser constatado em anexo. Foi solicitada aos sujeitos da pesquisa, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que visa garantir o sigilo e o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Cronologicamente, foi feito um recorte histórico pretendendo situar a pesquisa na política educacional a partir da década de 1990, em seguida situamos as mudanças efetivadas no Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172, de 09 de Janeiro de 2001), a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2005), e o documento final da Conferência Nacional de Educação.

No projeto de pesquisa pretendíamos fazer uma comparação entre as práticas dos gestores capacitados pelo PNEGEBP com a prática dos demais gestores da rede em estudo. Mas, julgamos inviável contemplar esse aspecto devido às subjetividades inerentes à realidade, pois poderiam nos levar a dimensões multifacetadas e incapazes de serem efetivamente aferidas.

Na constituição do *corpus* da pesquisa buscamos a representatividade na rede pública municipal de Areia, a partir de um pequeno grupo de gestores com Especialização em Gestão Escolar, capacitados pelo Programa Nacional da Escola de Gestores. “O corpus poderia ser considerado não como totalmente constituído antes do início da análise, mas aberto e com possibilidades de crescimento em resposta a questões que surgem na análise” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 279).

A opção por uma representatividade, que envolve seleção e organização dos sujeitos, se deu em função de que os dados coletados nos possibilitaram a descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo. Na definição do número dos sujeitos consideramos o entendimento de Minayo (1994, p.43):

[...] a pesquisa qualitativa não se baseia em critério numérico para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante neste item é ‘quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?’. [...] a boa amostragem é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões.

Realizou-se, após a fase de escolha das técnicas a serem utilizadas, a aplicação de um questionário e de entrevista semiestruturada com três gestores capacitados pelo PNEGEBP, os quais atuam em unidades escolares diferentes, mas que estão exercendo a função por mais de três anos. A aplicação dos questionários e a realização das entrevistas ocorreram fora do ambiente escolar e foram previamente agendados pelos sujeitos da pesquisa.

Considerando que o problema enfocado diz respeito à(s) possível (is) transformação (ões) ocorrida(s) na gestão escolar dos sujeitos revelada por meio do seu discurso, foram utilizados na coleta de dados as seguintes técnicas presentes na pesquisa exploratória: primeiro, foi elaborado um **questionário** composto por uma série ordenada de perguntas que estão associadas ao trabalho na gestão escolar, cujas indagações procuraram discutir os aspectos pertinentes à gestão escolar.

Em seguida, ocorreu uma **entrevista semiestruturada** com os gestores especialistas em Gestão Escolar, que demonstraram a satisfação de estar sendo entrevistados para uma pesquisa com o intuito de analisar resultados de uma política pública a qual fizeram parte como cursistas. E também foi feita uma entrevista com a Secretária de Educação da rede pública municipal de Areia, cujo intuito foi perceber a dinâmica da gestão como um todo em âmbito local, ou seja,

buscou-se o entendimento de forma geral sobre o trabalho do gestor escolar junto ao sistema municipal de educação. Para Triviños (2009, p.146) a entrevista semiestruturada é:

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Na entrevista semiestruturada, as perguntas tiveram o designo de recuperar, na fala dos sujeitos, a relação teoria/prática, tomando como foco aproximado o seguinte roteiro: atividades desenvolvidas e consideradas próprias da gestão escolar; mudanças ocorridas a partir da compreensão da democratização da gestão e de que forma o Curso de Especialização em Gestão Escolar contribuiu para a sua formação. Ainda, na entrevista, buscou-se na fala do sujeito perceber qual entendimento o gestor tem a respeito da formação continuada; que relação existe entre teoria e prática no cotidiano escolar; como se dá a participação entre a escola, os professores e a Secretaria de Educação sobre a tomada de decisões; o processo de escolha para cursar a Especialização em Gestão Escolar; quais foram as principais contribuições da formação continuada para a prática diária; a atividade do curso que realmente a metodologia e a temática/conteúdo ofereceu subsídios para melhor desenvolver o trabalho na gestão.

De posse dos questionários respondidos pelos gestores e do material colhido na entrevista, foi realizada uma transcrição dos dados que exigiu bastante tempo e atenção, mas nos possibilitou a interpretação das falas dos sujeitos. Logo após essa fase, agrupamos as falas em um quadro de acordo com as respostas a cada indagação realizada, que foram identificadas através da codificação do material coletado. Utilizou-se como código a sigla “G1” onde a letra “G” significa gestor, e “1” refere-se a uma sequência numérica para efeito de contagem (G1, G2, G3). Após a codificação, ocorreu uma análise das respostas com o referencial teórico.

Para a sistematização dos dados, foi mantida a concepção de Fairclough (2008) acerca da análise do discurso que deve ser idealmente um “empreendimento interdisciplinar”. Essa concepção “envolve um interesse nas propriedades dos textos, na prática social em várias instituições, no relacionamento da prática social

com as relações de poder e nos projetos hegemônicos no nível social” (FAIRCLOUGH, 2001, p.276). Nesta fase, recorreremos às abordagens teóricas para colocarmos a prática discursiva dos gestores aliada ao diálogo acadêmico. Neste interim se fez presente as falas dos sujeitos e as contradições geradas por elas. Para nortear a análise foi eleita como hipótese a possibilidade dos conhecimentos oferecidos durante a formação propiciada pelo programa de formação de gestores da Escola de Gestores da Educação Básica não serem postos em prática pelos cursistas egressos.

Os capítulos desta pesquisa estão organizados a partir da introdução que consta como primeiro capítulo desta dissertação. No segundo capítulo apresentamos as trajetórias do Estado Brasileiro para a política educacional, se desdobrando no tópico das redefinições do Estado no contexto das políticas educacionais.

O terceiro capítulo diz respeito aos delineamentos na política de educação superior pós a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, que se apresenta como marco regulatório para as mudanças na educação brasileira e especificamente no ensino superior que culminaram com a expansão, assim como, deu início ao Sistema Universidade Aberta do Brasil na modalidade de educação a distância, implicando na Política Nacional de Formação de Professores.

No quarto capítulo discutimos as nuances do Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica Pública, que se constitui como objeto de estudo desta pesquisa, baseado no Projeto do Curso e nas Diretrizes Nacionais do Curso de Especialização em Gestão Escolar, além de discursos acadêmicos acerca desse programa. E, o desdobramos nas ramificações dessa política pública no Estado da Paraíba, em parceria com a Universidade Federal da Paraíba.

O último capítulo traz a essência desta pesquisa, ou seja, diz respeito ao percurso teórico metodológico, nesta parte é apresentado o cenário da pesquisa. Após esta etapa, é feita as análises do questionário e das entrevistas, esta última com base na análise do discurso, orientando-se com as contribuições de Fairclough (2008). Finalizamos esta dissertação pondo em evidência “à guisa de conclusão” que revela inconclusividade da pesquisa, assim como, ideários e contradições presentes na prática discursiva dos sujeitos envolvidos neste estudo.

CAPÍTULO II



escola de gestores

da educação básica

“Convençamo-nos de que todo brasileiro poderá ser um homem admirável e um modelar cidadão. Para isso conseguirmos há um só meio, uma só terapêutica, uma só providência: é preciso que todos os brasileiros recebam educação”.

(GETÚLIO VARGAS, 1933).

2. Trajetórias do Estado Brasileiro na política educacional

Sabe-se que o desafio de termos uma educação de qualidade prescinde de vários aspectos, entre eles, a formação de profissionais aliado a condições de trabalho, como a garantia de planos de cargos e salários. No atual contexto das transformações na sociedade capitalista se faz necessário nos reportar a análise de políticas públicas educacionais, então se torna imprescindível considerar o papel do Estado nesse delineamento.

O Estado adotou como estratégia, para amenizar a crise econômica e o esgotamento do modelo weberiano, a reestruturação de seu papel. Uma saída encontrada para o período de crises aberto nos anos 1970 - efeitos indiretos de ordem internacional, tais como a crise do Estado de bem-estar social, a nova onda de inovações tecnológicas, a crise fiscal generalizada dos Estados, a crise do socialismo real, dentre outros - levou ao fortalecimento e a implementação de políticas de cunho neoliberal (CORSI, 1997). Em meio a estas crises, que não se desenvolveu no Brasil, a sociedade passou a ser re (definida) sobre a influência das bases do neoliberalismo, impulsionado pelo avanço dos programas de governo de Margareth Tacher, Reagan-Bush e Helmut Kohl (ARAÚJO, 1998). Segundo Albuquerque (2012, p. 07):

Os governos de M. Tatcher e R. Reagan, numa ampla articulação político-econômica, provocaram discussões sobre a utilização do *managerialism* na administração pública em várias partes do mundo, “seja, na Europa Ocidental (CASSESE, 1989), seja no Leste europeu ou ainda no Terceiro Mundo (CAIDEN, 1991; KAUL & COLLINS, 1995 Apud ABRÚCIO, 1997, p.8).

A década de 1980 foi movida por lutas dos movimentos sociais e greves estaduais em todo o Brasil reivindicando políticas que tinham como eixo a democratização da escola pública mediante a universalização do acesso e a gestão democrática centrada na formação do cidadão. Em 1988, houve a conquista da Constituição, único documento democrático da década de 1980. Na agenda da política educacional buscou-se um novo modelo de administração que pretensamente propiciasse uma participação dos atores sociais na concepção e execução de tais políticas. Nesse plano de proposições a meta era incluir como prioridade o planejamento participativo, que se expressa de forma acentuada

envolvendo a sociedade no poder delegado, pois as decisões tendem a ser compartilhadas (SOUZA, 2001). Entretanto, até 1979 quando eclodiram as primeiras greves dos educadores brasileiros, a gestão era autoritária. Segundo Albuquerque (2012, p. 08):

A partir da década de 1980, o modelo de gestão gerencial ganhou uma nova dimensão, o *consumerism*, que se constituía numa correção do modelo anterior, tendo incorporado o conceito de qualidade aos serviços públicos, (qualidade como algo que dá satisfação ao consumidor). Esse novo conceito foi introduzido na administração pública voltada para a relação cliente/consumidor no atendimento ao cidadão.

Diante da crise do sistema capitalista que se configurava a partir da década de 1970 e foi aprofundada na década de 1990, surgiram medidas para melhoria da qualidade da administração, repercutindo em mudanças no sistema judicial e político brasileiro. Essas reformas objetivavam dar maior governabilidade por meio da mudança na legislação, administração pública e a estrutura do governo central (PERONI, 2003).

A partir dos anos de 1990 essa centralidade no governo foi mudada e tal inovação na gestão pública passou a enfatizar a qualidade entendida como produtividade (SILVA, 2009). O Estado passou a buscar maior eficiência e eficácia por via da autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços públicos. De acordo com Albuquerque (2012, p. 09):

No âmbito das políticas educacionais na década de 1990, evidencia-se uma maior atenção a avaliação da educação Básica por meio da implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por parte do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação MEC. Resulta do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de melhorar a educação oferecida às crianças, jovens e adultos.

Ampliar a governança do Estado significa a busca de resultados, por tanto, foram definidos objetivos específicos direcionados as atividades exclusivas da reforma do Estado como: o fortalecimento de práticas de adoção de mecanismos que possibilitem a participação popular tanto na formulação quanto na avaliação de políticas públicas, viabilizando o controle social das mesmas. Entre outros aspectos e por meio desta governança, percebemos uma abertura para a sociedade civil na administração pública, assim como uma desconcentração de tarefas. As políticas

públicas devem ser de responsabilidade do Estado que não podem ser reduzidas a políticas estatais (HÖFLING, 2001).

Com o neoliberalismo, não foi o Estado que enfraqueceu, mas seu papel enquanto agente redistribuidor, comparado aos tempos anteriores ao Estado do bem-estar social. Por sua vez, o Estado se faz forte na medida em que seu aparato sustenta a agressividade neoliberal e transfere à empresa capitalista os recursos públicos que detêm (OFFE, 1987).

As ações do Banco Mundial, principalmente no que tange às políticas sociais e educacionais, devem ser analisadas a partir da totalidade dos fatores que as englobam, suas diretrizes estão vinculadas a um projeto comprometido com a manutenção da sociabilidade burguesa. Seus métodos estão atrelados a conceitos como produtividade, rentabilidade e eficiência (CABRAL NETO, 2007). Com isso, suas estratégias assistencialistas e seus ajustes estruturais não são soluções para as políticas sociais, mas sim ações que contribuem para que a propriedade privada dos meios de produção continue a organizar a sociedade em exploradores e explorados. Para Albuquerque (2012, p. 04):

Todavia, a compreensão de Cabral Neto e Castro (2005), é que as reformas educacionais em curso trazem um novo modelo de regulação que se vem instaurando na organização e governança. Para eles, são instituídas formas quase mercantis de delegação de poderes e de relação com a demanda educacional, tendo o mercado como indicador das realizações em todas as esferas sociais, ressignificando o conceito de cidadania.

“O neoliberalismo em educação deve ser compreendido muito mais como uma política de regulação do Estado do que como uma política educacional de governo” (HYPÓLITO, 2010, p.04). No setor educacional insere-se na tensão ou dualidade de atuação do Estado: por um lado, a minimização quanto a iniciativas e decisões no nível macro, por outro, a maximização na definição do conhecimento oficial, das normas e dos valores (APPLE, 1999). Segundo Assis (2011, p. 64):

Esse contexto intensificou-se a partir da década de 1990, influenciando fortemente as políticas e as práticas da gestão na Educação Básica brasileira, uma vez que os princípios da *administração gerencial* tornaram-se hegemônicos nos documentos oficiais e nas orientações dos projetos a serem desenvolvidos pela comunidade escolar, sobretudo no decorrer do octênio do governo de Fernando Henrique Cardoso, quando houve um processo de ajuste das políticas educacionais aos princípios neoliberais, aplicando-se no sistema público de ensino a mesma lógica concorrencial do mercado de bens e serviços. (grifo da autora)

Essa ideologia representou uma reação teórica e política ao Estado de Bem-Estar Social. Enquanto movimento ideológico, o tema do discurso neoliberal centra-se na defesa do domínio do mercado como propulsor do progresso social geral e a correspondente meta do “Estado Mínimo”. Em contraposição a esta ideologia, Offe (1984) define o Estado como um conjunto de estruturas organizacionais e constitucionais, cuja especificidade é a de reconciliar e harmonizar a economia privadamente regulada com os processos de socialização originados desta mesma economia.

O Estado por não resolver os problemas estruturais do seu aparato Offe (1984), passa a conduzir práticas neoliberais que se materializam pela adoção de medidas como privatizações de empresas estatais, redução de gastos públicos nas áreas sociais, cabendo ao Estado intervir, preferencialmente na forma de políticas compensatórias, transferência de recursos para promover a modernização tecnológica e a modernização de métodos de trabalho, fusão dos bancos e empresas privadas, terceirização, flexibilização, desregularização dos direitos trabalhistas e abertura da economia ao comércio internacional.

Este aporte neoliberal recomendado, naquela época, pelo governo norte-americano e ratificado pelo “Consenso de Washington” foi adotado através de medidas de ajustes e pós-ajustes pelos organismos que assessoram o capital como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) indicando o caminho que conduz a competitividade, à produtividade e à qualidade do setor industrial. Silva (2009, p. 221) aponta que esses caminhos “legitimam critérios de qualidade e produtividade, bem como a forma de medi-los sob a frágil aparência de eficácia”.

O Estado Brasileiro, por volta de 1995, passou por uma reforma administrativa/ financeira devido à crise fiscal acentuada na década de 1980. Neste período, o modelo de Estado Burocrático, herdado do regime da Ditadura Militar-Civil, considerado economicamente uma “década perdida”, estagnou o crescimento econômico do país.

Nas condições em que o país se encontrava surge o discurso de tornar o Estado brasileiro num Estado Mínimo, buscando a adaptação as tendências globais através dos serviços sociais. “A integração de uma sociedade depende do papel que

exerce o Estado em relação aos seus cidadãos, ou seja, as políticas públicas e sociais que desenvolve e põe em ação” (OLIVEIRA, 2011).

As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem “feições” diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo (HÖFLING, 2001, p. 31-32, grifo da autora).

Em função da crise econômica fiscal é justificada a reforma do Aparelho do Estado, então, a Administração Burocrática, que tinha como princípios a grande hierarquia funcional a partir da profissionalização – com mérito nos moldes weberianos – e um caráter impessoal na forma de eleger os agentes e servidores, apresentando rigidez nos processos de admissão de pessoal, nas compras e no atendimento a demandas, passa a assumir a posição de uma Administração Pública Gerencial em busca de ajuste fiscal e resultados (PERONI, 2003).

O projeto de reforma administrativa fortemente vinculada ao ajuste fiscal e a redução de custos do Estado, tornou-se possível no governo de Fernando Henrique Cardoso em função de três fatores: por insular determinados grupos técnicos, provindos ou não da carreira burocrática, do sistema político, a fim de realizar determinados programas controlados pela própria Presidência da República, com semelhanças históricas da administração de Juscelino Kubitschek; a grande preocupação em traçar um diagnóstico preciso da situação da administração pública; e por fim o Plano Diretor da Reforma do Estado em 1995.

Ao desenvolver um modelo gerencial para o setor público com a proposta de gerar resultados, foi adotado medidas que buscavam a criação de mecanismos que viabilizassem a integração dos cidadãos no processo de definição, implantação e avaliação da ação pública por meio do controle social a fim de garantir serviços de qualidade (PERONI, 2003).

Na verdade, a implementação do modelo gerencialista de gestão pública não resultou de uma ruptura com a linha tecnocrática, além de continuar reproduzindo o autoritarismo e o patrimonialismo, pois o processo decisório continuou como um monopólio do núcleo estratégico do Estado e das instâncias executivas, e o ideal tecnocrático foi reconstituído pela nova política de recursos humanos. Por outro lado, a despeito do discurso participativo da nova administração pública, a estrutura e a dinâmica do Estado pós-reforma não garantiram uma inserção da sociedade civil nas decisões estratégicas e na formulação de políticas públicas. (PAES DE PAULA, 2011, p.141).

O Estado reduziu seu papel de prestador direto de serviços e passou a atuar como gerenciador ou regulador de forma flexível e eficiente, objetivando o atendimento do cidadão, que passou a ser visto como cliente. “O modelo gerencial preconizado pelos apologistas do livre mercado não superou o modelo de gestão burocrática, o que houve foi à transformação desta em uma burocracia flexível, e coerente com o novo modelo de produção” (ARAÚJO E CASTRO, 2011, p.43).

As mudanças no setor educacional são de tal forma que a nova roupagem é mostrar a qualidade na prestação de serviços por meio da produtividade. Essas mudanças na gestão das políticas públicas sociais, envolvendo outros setores da sociedade, não resultaram em maior eficiência (OLIVEIRA, 2011).

Durante os governos de Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, o Estado assumiu o papel de agente planejador e organizador das bases de uma nova política industrial e comercial, em que privilegia a adoção e a ampliação das novas formas de organizar a produção e o processo de trabalho e, conseqüentemente, a política educacional e social sob a égide da chamada terceira revolução industrial, como meio de inserir-se nas novas relações capitalistas.

Na próxima seção discutiremos alguns elementos que se fizeram presentes na redefinição do Estado a partir da década de 1990 que refletem no atual contexto das políticas educacionais.

2.1 Redefinições no contexto das políticas educacionais

No delineamento das exigências da formação profissional no âmbito da política educacional brasileira, faz-se necessário retomar a configuração do neoliberalismo enquanto contexto em que ocorreu esse paradigma, estabelecendo os reflexos de sua ideologia política na educação.

A década de 1990, no Brasil, denominada de “Década da Educação”, representou o aprofundamento das políticas neoliberais orientadas por meio, entre outros processos, da Reforma do Estado, que engendrou alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão, com destaque para as políticas públicas no campo educacional (PERONI, 2003). Tais mudanças foram influenciadas por grande parte dos países do mundo, atingindo especialmente, aqueles considerados periféricos, que passaram a dar início a reformas no currículo, como na organização, gestão e no financiamento dos sistemas de ensino (CABRAL NETO, 2007).

Segundo Lustosa Costa (2008, p. 863):

O Estado assume um papel menos executor ou prestador direto de serviços mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor destes. Nesta nova perspectiva, busca-se o fortalecimento das suas funções de regulação e de coordenação, particularmente no nível federal, e a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infraestrutura. Considerando essa tendência, pretende-se reforçar a governança — a capacidade de governo do Estado — por meio da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania.

Durante o governo Collor, a ideologia neoliberal foi amplamente difundida e transformada em propostas para a solução dos problemas da educação, consolidando-se nos dois Governos seguintes de Fernando Henrique Cardoso. Nesse período, circulou um discurso que desqualificava o serviço público, construindo elementos para a legitimação e credenciamento do setor privado. Com efeito, a agenda da reforma educacional brasileira iniciou com a tentativa de substituição do modelo burocrático de administração pelo modelo gerencial, orientado por elementos das teorias e técnicas da gerência empresarial, deflagrando o processo de modernização (CABRAL NETO, 2007).

Nesse contexto, as ideias neoliberais de privatização foram largamente difundidas pelos meios de comunicação, enfatizando a ineficiência e a insuficiência dos setores públicos, se comparados ao sucesso da iniciativa privada e, aos poucos, restringindo a ação do Estado, garantindo os interesses dos setores privados na economia, o que favoreceu a proliferação dos empresários educacionais (GENTILI, 1998).

As reformas nos sistemas educacionais motivaram debates constantes, e provocou mudanças no terreno econômico, social e político, influenciadas por processos como a globalização e sua repercussão nas transformações sociais, reconfigurando a realidade em todas as partes do mundo. Tais transformações representam o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo (PERONI, 2003).

Desse modo, as políticas educacionais brasileiras foram balizadas por mudanças representadas, inicialmente, pela Constituição Federal de 1988; em seguida, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996⁴ e por um conjunto de leis, decretos e portarias subsequentes a esta. Tais reformas educativas no país, para os diferentes níveis e modalidades de ensino, tem seu caráter centralizador evidenciado na avaliação das políticas de formação, de financiamento, de descentralização e de gestão de recursos. Segundo Perez (2010, p.10):

A avaliação de políticas, programas e projetos sociais e educacionais foi incorporada, de fato, à agenda governamental brasileira no início dos anos de 1990. Dentre os fatores que contribuíram para isso destacam-se: a consolidação democrática, o ajuste econômico e consequente redução dos recursos para a área social, as maiores exigências impostas pelos órgãos financiadores, especialmente internacionais, em relação ao controle de gastos e resultados etc. Uma dinâmica de racionalização, que incluiu a observância dos critérios de eficácia, efetividade e eficiência na utilização dos recursos financeiros, e uma preocupação crescente com a *accountability* passaram a envolver a gestão pública brasileira.

Este traço centralizador da avaliação atrelou-se às políticas dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e principalmente a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL),

4

Ver: BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394 de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996, v.135, n.24.

que contribuíram para a definição da agenda das reformas educacionais (CABRAL NETO, 2007). Para isso, contou com o Ministério da Educação de cada país, como agência reguladora dos mecanismos que atendam ao ideário neoliberal. O Banco Mundial teve forte influência na definição das políticas educacionais brasileiras não só pelo volume de recursos, mas por influenciar as políticas sociais, porque seu aval abria portas para a liberação de empréstimos destinados a programas de ajuste estrutural (HADDAD, 2008).

Uma concepção de qualidade da educação vinculada às necessidades do mundo moderno passou a ser a bandeira defendida pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquirindo importância estratégica. Surgindo o discurso hegemônico de qualidade total em educação, que tinha como estratégia a transposição de valores mercantis para a educação (SILVA, 2009). Essa ideologia remete à concepção econômica e meramente técnica, gerencial e administrativa, que tem como objetivo o controle do indivíduo. A partir dessa perspectiva, a escola é vista como uma instituição produtiva à imagem e semelhança das empresas (GENTILI, 1994).

O quadro de ajuste global é direcionado para uma concepção produtivista, com o papel de desenvolver habilidades para o mercado de trabalho, cujo objetivo é formar em cada indivíduo, um banco de reserva de competências que lhe assegure a empregabilidade, termo cunhado pela ideologia diante de um processo de globalização sem precedentes, viabilizado por novas tecnologias microeletrônicas e de informática, passando por novos arranjos culturais e meios tecnológicos de comunicações globais, sustentados pela ideologia e pelas políticas neoliberais (FRIGOTTO, 1994).

Passamos a vivenciar uma educação voltada para os interesses e a lógica do mercado. As formas encontradas para conjugar ampliação do acesso à educação com a redução de custos no setor educacional foram os diferentes mecanismos de privatização da educação. Diante desse quadro, exige-se da escola o cumprimento de finalidades educacionais compatíveis com o interesse capitalista. A trajetória do capital é imprevisível, sempre se baseou na especulação de novos produtos, novas tecnologias, novos espaços e localizações, novos processos de trabalho (HARVEY, 2000).

A gestão da qualidade total vincula-se as transposições de critérios empresariais de eficiência, através do modelo gerencial estabelecido pela Qualidade Total (SILVA, 2009), pois a oferta de ensino não deve ser associada à venda de um produto e sim a garantia de uma educação que tenha por finalidade o pleno desenvolvimento do educando. É preciso estabelecer limites e direcionamentos que levem a determinadas prioridades sociais, e a educação é um desses direitos.

O discurso da qualidade com eficiência e produtividade, do campo produtivo empresarial, foi assumindo uma retórica como contraponto ao discurso da democratização, que começou a se desenvolver no fim dos anos oitenta. A ideia subjacente ao projeto de reforma educacional se instalou rapidamente como senso comum, na perspectiva da construção de uma política educacional coerente com as demandas dos novos padrões de competitividade no mercado mundial (CABRAL NETO, 2011).

Com essas mudanças, a qualidade torna-se sinônimo de excelência, e nesse contexto, a educação se reduz à noção de rentabilidade e produtividade, cujo “produto” deve ter a capacidade de adaptar-se às demandas do mercado, para que, a partir daí seja feito o controle através da avaliação. Essa é uma ideia posta a partir das exigências dos organismos oficiais nos diferentes países, visando à adequação da educação às transformações no âmbito neoliberal, estimulada pelo individualismo competitivo. “O setor privado incentivaria a competição e diminuiria a burocracia e a inércia supostamente inerentes ao sistema público” (CROSO SILVA; GONZALEZ; BRUGIER, 2008, p. 96).

O tema da qualidade total esteve relacionado ao fator de modernização e produtividade, assim como, a estratégia da gerência participativa, competitividade, redução dos custos e desperdício do universo organizacional (ARAÚJO, 1998). Esse modelo de gestão da qualidade total, “baseada nos princípios mercantis” Borges (2001) não perdurou e era preconizado por alguns autores, a exemplo de Cosete Ramos (1992).

Essas nuances se configuraram mediante os mecanismos das políticas de desregulamentação, descentralização, flexibilização e privatização, nas mais diferentes instituições. Por outro lado, não há política social que atinja grande parcela da população brasileira, gerando contradições sociais que se expressaram na desigualdade de classes. Situar a educação como política social do Estado

significa admitir que os sistemas educacionais respondem de modo específico às necessidades de valorização do capital (NEVES, 2002).

Na consolidação desse projeto educacional neoliberal para a década de 1990, os avanços da ciência e da tecnologia nas últimas décadas, as múltiplas exigências/desafios e o mundo do trabalho, colocaram, no centro das mudanças, instrumentos de controle social, suprimindo a participação democrática dos atores sociais.

A partir desta perspectiva, a questão da qualidade de ensino nos conduz ao fio econômico, político e tecnológico do fenômeno da globalização: uma nova ordem de acumulação de capital norteada pela lógica de mercado ampliado, baseada na reconversão tecnológica que exige um novo perfil de mão-de-obra qualificada. Neste molde, a importância da educação pública e universal passa a ser tida como mecanismo de sustentação da própria ordem capitalista (OFFE, 1984).

Com as transformações geradas pela globalização, a escola assume o discurso da modernidade para responder às exigências do mundo globalizado, competitivo e excludente, o discurso oficial direciona uma educação voltada para os objetivos do mercado de trabalho, enquanto o contexto exige uma educação que se preocupe com o cidadão ético e que tenha compromisso coletivo. Para Frigotto (1994, p.36): “Trata-se de uma relação conflitante e antagônica, por confrontar de um lado as necessidades da reprodução do capital e de outro as múltiplas necessidades humanas”.

A influência da política neoliberal presente nas privatizações, na desregulamentação da economia e na liberalização das importações possibilitou a expansão dos mercados para a atuação de grupos privados, bem como o enfraquecimento de empresas locais. De fato, a política neoliberal prevê “o progressivo dismantelamento do Estado como agência produtora de bens e serviços e como aparelho institucional orientado a garantir e promover os direitos da cidadania” (GENTILI, 1999, p. 106).

Neste contexto, as reformas educacionais implementadas no Brasil foram legitimadas por um discurso que atribuiu a crise da educação à ineficiência de aspectos específicos como gestão, má formação dos professores, currículos inadequados, falta de insumos, entre outros. Assim, foi apontada a ineficiência do

Estado na administração educacional e defendida a necessidade da reforma associada à ideia de modernização dos sistemas (PERONI, 2003).

Dessa forma, a redefinição do papel do Estado gera uma alteração na configuração da própria educação nacional. O movimento de reforma acabou por transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores (GENTILI, 1998). Segundo Albuquerque (2012, p. 02):

Em linhas gerais, é quase consenso na literatura que as orientações políticas para implementação dessas reformas se originaram ou estão fundamentadas nos acordos de cooperação firmados pelos governos com as instituições financeiras internacionais mais influentes: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) ou Banco Mundial; Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Além dessas, outras instituições assumiram papel de destaque: a Comissão Econômica para América Latina (CEPAL), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (ONU). A partir desses acordos, é possível identificar as diretrizes gerenciais para o setor público, especialmente o educacional, no sentido de consolidar os marcos regulatórios e os referenciais de gestão privada no setor público.

O Estado deve articular a política educacional ao projeto de sociedade que pretende implantar, e a não priorizar este fator relevante na construção de uma política de governo vivenciamos no sistema educacional imposições que pouco contribui para o desenvolvimento da educação. De acordo com Albuquerque (2012, p. 10-11):

A reconfiguração do Estado brasileiro e as exigências do mercado trouxeram novos desafios para a sociedade em geral e para a educação, implicando numa ampla reforma educacional. Novos papéis são delineados, tendo em vista a expansão da economia em escala mundial, baseada no modelo de acumulação flexível, provocando a instauração um novo modelo de organização e gestão da educação pública nos sistemas de ensino e na gestão Escolar. Uma gestão focalizada nos resultados baseado no tripé eficiência, eficácia e produtividade.

O Estado ao aderir mudanças na sua estrutura criou problemas de ordem estrutural que se consolidaram em reformas educacionais e os resultados não garantiram um ensino com qualidade social, pois ao adotar as estratégias neoliberais reduziu o papel de suas ações e a educação passou a ser objeto do mundo capitalista, estimulada pelo individualismo competitivo (GENTILI, 1998).

Neste cenário o que está em foco é a melhoria da qualidade da educação brasileira, de forma clara evidencia um redimensionamento da função do papel do Estado como avaliador e monitor na implementação das políticas públicas da educação básica. Por outro lado, identifica quais as redes de ensino municipais e as escolas que apresentam fragilidades no desempenho escolar e quais necessitam de maior apoio financeiro e de gestão (ALBUQUERQUE, 2012, p. 10).

Um estudo sobre a educação em Cuba buscando compreender o que é possível fazer e o que outros países da América Latina podem aprender com essa experiência, revela como a educação é oferecida em prol da vantagem acadêmica, e uma síntese da lição apontada por Carnoy (2008, p. 210) é que:

O Estado tem de ser muito mais que um fiador da educação de qualidade para todos: O estado deve assumir a responsabilidade pública pelo sucesso das crianças. O Estado tem de ser ativista na transformação da gestão escolar, rumo a um maior controle sobre o que acontece na escola. (...) O Estado deve garantir que todos os professores sejam eficazes na produção da aprendizagem dos alunos, avaliando seu desempenho com regularidade, desde a certificação inicial até a supervisão do seu trabalho nas salas de aula.

O tema da qualidade é complexo, além da imprecisão do conceito, que pode apresentar-se por múltiplas facetas. As políticas educacionais dessa primeira década de século XXI têm concorrido para que o tema da qualidade na educação seja alçado à questão central, urgente e de responsabilidade de toda a sociedade brasileira. “Tais políticas têm sido materializadas por uma plêiade de documentos, alguns transformados em resolução, outros no formato de pareceres ou orientações às escolas, às redes, aos sistemas e gestores públicos” (NARDI; SCHNEIDER, 2012, p. 02).

Durante o governo Lula, muitas políticas passaram por alterações significativas, na concepção, na abrangência e, ainda, nos processos de gestão e financiamento das políticas direcionadas a educação básica e a educação superior, bem como as modalidades educativas. Nessa direção, o PNE (2001-2010) foi secundarizado e aprovado um plano governamental, o PDE (DOURADO, 2011).

O PDE aborda como parâmetro de qualidade para a educação, direcionada as escolas públicas de Educação Básica, a social referenciada, mas “tomar a qualidade a partir da dimensão social implica em avaliar as múltiplas determinações que afetam as condições de ensino e de aprendizagem nas escolas e não apenas validar dados numéricos, os quais, muitas vezes, se encontram focados na ótica

produtiva” (NARDI; SCHNEIDER, 2012, p.03). De acordo com Cabral Neto (2009, p.88 e 89) “A concepção de qualidade é complexa, polissêmica e, inúmeras vezes, subjetiva, de maneira que é decodificada pelos diferentes agentes sociais segundo seus interesses e concepções de homem e sociedade”.

A qualidade social da educação deve envolver uma série de elementos que a justifiquem, como a dimensão intraescolar e a extraescolar. A primeira envolve as condições de oferta do ensino (plano do sistema); a gestão e organização do trabalho escolar (plano da escola); a formação, profissionalização e ação pedagógica do professor (plano do professor) e; as condições de acesso, permanência e desempenho escolar (plano do aluno). Ao passo que a dimensão extraescolar corresponde aos fatores econômicos, socioculturais e às obrigações do Estado no provimento público da educação e na viabilização de condições de formação e valorização da carreira docente (NARDI; SCHNEIDER, 2012).

As reformas, que fizeram parte deste contexto na década de 1990, promovidas no governo FHC repercutiram nas políticas educacionais, que priorizou os investimentos no ensino fundamental com a criação do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental) e o ensino superior ficou relegado com poucos investimentos no setor público. Para este nível de ensino foi desenvolvido uma política de incremento de vagas a partir da flexibilização e da facilitação da abertura de universidades privadas. Nesse sentido Sousa Junior (2011, p.03) sintetizou o cenário pelo qual passavam as universidades federais no governo FHC: “promoveu-se um profundo contingenciamento de suas verbas tanto para custeio quanto para pessoal, tendo como consequência o sucateamento da infraestrutura e a desvalorização e precarização do trabalho docente”.

A seguir, realiza-se a apresentação das políticas de acesso ao ensino superior no Brasil desde o governo FHC e durante o governo Lula, buscando discutir o papel do poder público na definição de seus contornos.



escola de gestores

da educação básica

“A ninguém se pode negar a oportunidade de aprender por ser pobre, estar isolado geograficamente, marginalizado, doente ou por qualquer outra circunstância que impeça seu acesso a alguma instituição de ensino. Estes são elementos que supõem o reconhecimento de uma liberdade para alguém decidir se quer ou não estudar”.

(CHARLES A WEDEMEYER, 1986, p.34).

3. Delineamentos na política de educação superior pós-LDB 9.394/96

Após um período marcado por pouca oferta de vagas para o ensino superior, o governo federal lançou um conjunto de iniciativas que fazem parte de políticas públicas de educação superior. Com o objetivo de oferecer acesso a educação superior, conforme estava previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001, que buscava diminuir as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país, visando atingir 30% da faixa etária de 18 a 24 anos no período de dez anos. Segundo a Andifes (2012, p. 5-6):

O Plano Nacional da Educação Brasileira 2001-2010 previa que, ao final do decênio, cerca de 30% da população deveria estar no ensino superior, mas o dado real é que este indicador não representa mais de 17% da população. Ao mesmo tempo, dados do IBGE revelam que as desigualdades no rendimento familiar *per capita* exercem grande influência na adequação idade/nível de ensino frequentado. Em 2009, entre os 20% mais pobres da população, 32% dos adolescentes de 15 a 17 estavam no ensino médio, enquanto, nos 20% mais ricos, essa situação se aplicava a 77,9%.

Nas últimas décadas, no Brasil, as políticas de Estado e do Governo Federal na área educacional foram mais consistentes e buscaram a eficácia. Ocorreram avanços na universalização da educação básica, na expansão, na reestruturação e melhoria do ensino superior, mas ainda está aquém das condições de uma educação de qualidade que o Brasil necessita para realmente se transformar em um país desenvolvido (ANDIFES, 2012).

Essa regulamentação imprimiu uma nova lógica, ao sistema educacional do país, na medida em que possibilitou a criação de vários tipos de instituições, ampliou o espaço de participação do setor privado na expansão do ensino superior no país e oportunizou a criação de novos cursos, com ênfase na modalidade de educação a distância. (ALDA CASTRO, p.27, 2011)

Com a legitimação da LDB n. 9.394/96 e os Decretos dela resultantes mudaram o perfil do ensino superior no país. Foi registrado um elevado incremento do setor privado nesse nível de ensino, seguido por uma grande flexibilização das estruturas e das formas das instituições e dos cursos. Nas palavras de Alda Castro (2011, p.26):

Essas transformações passaram a exigir uma reorganização do sistema de educação do país que foi viabilizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394 aprovada em 1996 (LDB). Com caráter mais flexível e abrangente, essa lei criou as condições no país marcadamente pela diversificação institucional, pelo estímulo à privatização, diferenciação de cursos, características fortemente recomendadas pelos organismos internacionais, dentre eles, a Unesco e o Banco Mundial.

O investimento no ensino superior aumentou durante o governo Lula, ao mesmo tempo em que houve muito incentivo a parceria pública - privada e a intensificação dos investimentos privados nesse setor. Para Castro (2011, p.25):

O ensino superior no Brasil, como em todas as políticas voltadas para o campo social, sofreu influências da reforma do Estado orientada pelas ideias da globalização neoliberal. A grande expansão verificada nesse nível de ensino foi viabilizada no início do governo de Fernando Henrique Cardoso quando da implementação da reforma geral do Estado, que tinha como finalidade a reestruturação e a modernização do Estado.

A maior oferta de vagas na graduação ocorre no setor privado de ensino superior, a expansão desse setor apresenta sinais de esgotamento, principalmente pela saturação de mercado em várias profissões e pela inadimplência de segmentos sociais incapazes de arcar com o custo da educação superior (ANDIFES, 2012).

Para a Andifes (2012, p.9):

Esta situação não exime o país de uma ampliação das vagas na educação superior pública. Ao contrário, torna-se imperativa para o atendimento da grande demanda de acesso à educação superior, bem como base para o crescimento econômico, que gera emprego e renda, dando sustentabilidade ao setor privado e um protagonismo científico à nossa nação em um mundo globalizado.

Um dos desafios para o Brasil alcançar o pleno desenvolvimento, está em investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o país desempenha no cenário mundial por se ressentirem da falta desses profissionais. “Sem uma sólida expansão dos cursos de pós-graduação com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o país dê o grande salto para o futuro” Andifes (2012, p.9).

A democratização da educação superior por meio da educação a distância permite mais oportunidades aos antes excluídos: jovens e adultos da classe trabalhadora, portadores de deficiência e milhares de professores, mesmo em salas de aula, e demais profissionais, possibilitando uma educação continuada de qualidade. “Ou seja, em síntese, é possível oferecer a milhares de brasileiros, independentemente ou apesar dos locais onde vivem oportunidades de cursar uma universidade” (ANDIFES, 2012, p.9). Ainda para a Andifes (2012, p.9):

A educação a distância (EAD) faz parte das ações da quase totalidade das instituições federais de ensino no Brasil, são 52 universidades federais que ofertam a modalidade à distância, atuando em 519 polos implantados com cursos de graduação não presencial, especializações e/ou aperfeiçoamento dos mais diversos. Em 2010, foram 43.959 vagas ofertadas nessa modalidade em 162 cursos, somente da graduação não presencial.

Com as transformações e a Revolução da Informação surgem novas formas de aprender e de ensinar, pois o campo educacional e a sociedade como um todo sofre influência dessas revoluções (CAVALCANTE, 2012). As tecnologias criam novos espaços de conhecimentos, através de novas metodologias, estratégias de ensino e novas relações na interação educacional.

Segundo Souza Colares; Rocha; Alencar Colares (2012, p. 14):

A EAD tem avançado de forma acelerada com o desenvolvimento tecnológico e a redução dos preconceitos anteriormente associados a esta modalidade. Hoje há maior entendimento de que o fato de ser a distância não implica em ausência de contato entre professor e aluno. Pelo contrário, pode haver até mais interatividade do que no sistema presencial, graças ao aperfeiçoamento dos mecanismos técnicos e dos procedimentos docentes entre o professor e o aluno possa se realizar de diferentes formas, incluindo as tradicionais, tais como os impressos, até os mais sofisticados, que permitem o contato em tempo real.

O governo federal desde 2003 tem implementado políticas públicas para o enfrentamento dessa necessidade, então foram lançados alguns programas como o Programa **Expandir**, o Programa Universidade para Todos (**ProUni**) por meio da Lei 11. 096, de 13 de janeiro de 2005, concedendo bolsa de estudos nas instituições privadas de ensino superior, somado ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (**Fies**), Sistema de Seleção Unificada (**Sisu**), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (**Reuni**) instituído por meio do Decreto N. 6. 096 de 24 de abril de 2007, Universidade Aberta

do Brasil (**UAB**) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica (BRASIL/MEC, 2012). Durante o governo Lula (2003-2010) ocorreu uma mudança no direcionamento de políticas que fomentam o acesso ao ensino superior no Brasil, esses programas procuraram demarcar a intervenção pública na democratização do acesso a este nível de escolarização (PEREIRA e SILVA, 2010).

Mesmo com a expansão na educação superior, o governo federal pretende lançar políticas para aumentar as oportunidades de acesso a esta modalidade de ensino. No antigo PNE, uma das metas, era diminuir as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país, visando atingir 30% da faixa etária de 18 a 24 anos no período de dez anos. Apesar de ter promovido algumas melhorias, é almejado no Projeto de Lei N. 8.035 relativo ao PNE 2011-2020, que até o presente momento está em processo de tramitação, através da Meta 12, a elevação da taxa bruta para 50% e da líquida para 33% da população de 18 a 24 anos (INEP, 2012). Segundo Pereira e Silva (2010, p.13):

Nas sociedades contemporâneas, uma das principais características das políticas públicas é o seu caráter redistributivo, tendo em vista que as mesmas pretendem produzir oportunidades iguais para atores sociais desiguais. Neste sentido, surgiram conceitos como o de igualdade de oportunidades, elaborado por Norberto Bobbio, que procuram explicitar os mecanismos de nivelamento em contextos de concorrência.

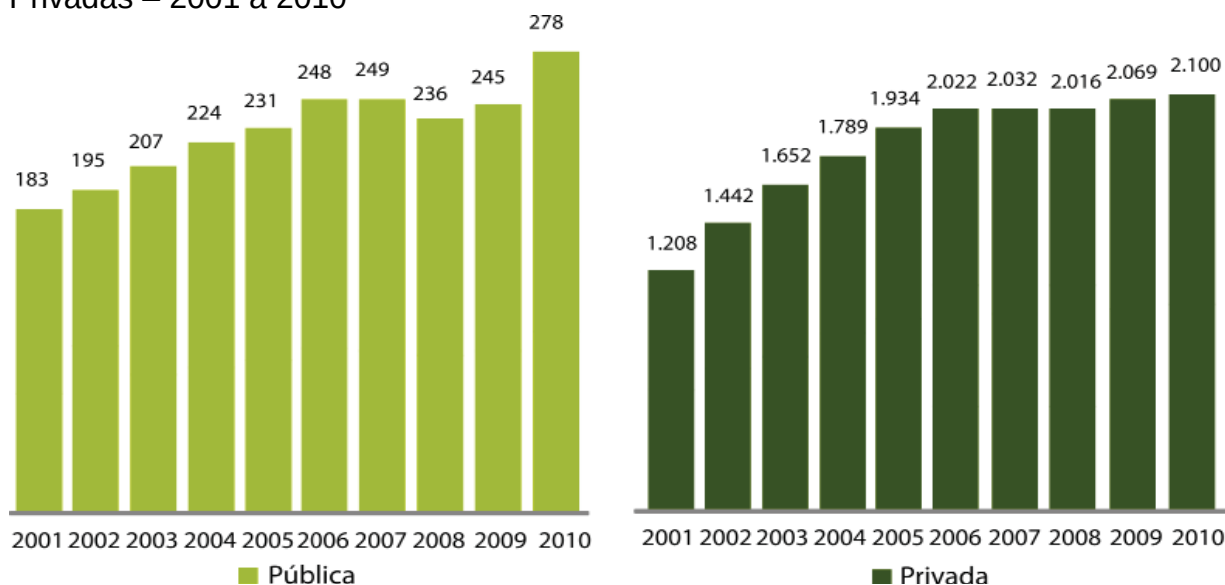
O governo lançou uma política de igualdade de oportunidades ao ensino superior para uma sociedade desigual, conforme o conceito de desigualdade de sociedade de Bobbio (1995), e tenta nivelar essas desigualdades lançando políticas afirmativas. Nas palavras de Pereira e Silva (2010, p.13):

(...) pode-se supor que o processo de formulação das políticas públicas estatais necessita considerar as desigualdades estruturais presentes na sociedade, de modo a garantir a igualdade substantiva dos indivíduos que se apropriam de forma desigual dos recursos socialmente produzidos. No âmbito da educação tal medida torna-se ainda mais necessária, visto que, historicamente, a mobilidade social ascendente nas sociedades capitalistas é dependente dos níveis educacionais aos quais os indivíduos têm acesso.

No gráfico a seguir, pode-se visualizar o avanço da quantidade das instituições privadas, que foram promovidas no final do governo FHC e nos dois mandatos do ex-presidente Lula da Silva. A partir desses delineamentos, LIMA (2011) aponta que as análises das políticas dos governos FHC e Lula evidenciam

um processo de continuidade de reformas neoliberais na educação superior no Brasil. No entendimento de LIMA, não há imposições de organismos internacionais ou subordinação, mas um “compartilhamento” na forma de gerir a educação, identificada como um “ensino terciário”.

Gráfico 1 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas – 2001 a 2010



Fonte: INEP (2012)

Com estes dados, pode-se visualizar o crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) no período entre os anos de 2001 a 2010, que demarcam o término do Governo FHC e os dois mandatos do ex-presidente Lula. Verifica-se que as IES públicas passaram de 183 (cento e oitenta e três) em 2001 para 278 (duzentos e setenta e oito) em 2010, um crescimento estimado em 52%, enquanto as IES privadas se destacaram com aumento de aproximadamente 74% no mesmo período, somando 2100.

O processo de expansão recente das universidades públicas federais se deu a partir de 2004 para 2005 com a criação de seis universidades, nesse período evidenciou-se um maior crescimento. Desde então, o aumento foi moderado, com uma média de duas instituições por ano. Por meio do Reuni foi criado 14 (quatorze) universidades em 8 (oito) anos, totalizando, ao final de 2010, 59 (cinquenta e nove) universidade federais, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Expansão das Universidades Federais no período de 2003 a 2010



Fonte: MEC (2012).

Percebe-se através dos dados apresentados no gráfico que houve um aumento no número de campi, com a criação de mais de 100, totalizando 231 unidades em 2010. A partir dessa ampliação foi aumentado o número de municípios atendidos pelas universidades que em 2003 era de 114 para 237 no final de 2011, período em que marca o início do processo de interiorização das universidades federais no governo do ex-presidente Lula (MEC, 2012).

A divisão dos recursos financeiros públicos para os setores público e privado tem gerado e suscitado discussões. No dizer de Lima (2009, p.87):

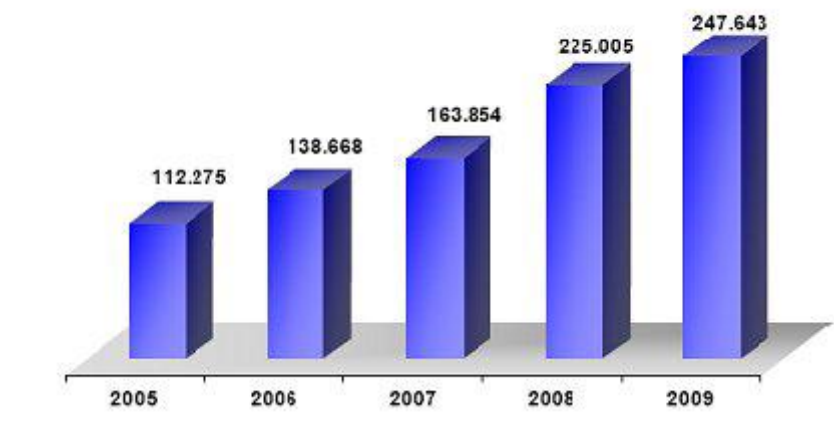
Ao longo da década de 1990, desencadeou-se uma ampliação do espaço privado nas atividades diretamente ligadas à produção econômica e também no campo dos direitos sociais, conquistados pelas lutas históricas da classe trabalhadora, o que gerou um aprofundamento da mercantilização da educação, particularmente da educação superior. Essa ampliação foi realizada através de dois movimentos: a) a expansão das instituições privadas, através da liberalização dos “serviços educacionais”; b) a privatização interna das universidades públicas, através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades pelos cursos pagos e do estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas, redirecionando as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Na Universidade Federal da Paraíba é proibido cobrar qualquer taxa e mensalidade para os cursos oferecidos pela entidade. Essa conquista se deu através de lutas internas travadas pelos movimentos estudantis, que envolveu parte dos docentes da Instituição.

Conforme os gráficos a seguir, podemos levantar algumas referências ao investimento financeiro em relação ao número total de bolsas (integrais e parciais)

disponibilizadas pelo estado brasileiro nas instituições privadas que vem aumentando progressivamente desde a implantação do programa:

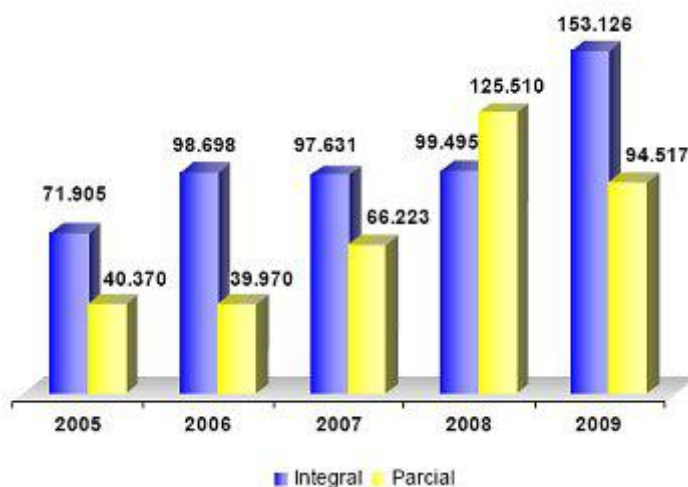
Gráfico 3 – PROUNI - Bolsas ofertadas por ano



Fonte: SISPROUNI, 08/07/2009 (PROUNI, 2010).

A expressividade destes números nos remete ao grande investimento para o acesso ao ensino superior no setor privado e ao mesmo tempo significa um redirecionamento de recursos públicos para o investimento não estatal, conforme visualizamos no gráfico abaixo.

Gráfico 4 – Bolsistas ProUni 2005-2009



Fonte: SISPROUNI, 08/07/2009 (PROUNI, 2010).

É perceptível nesses gráficos o alto investimento do governo federal na promoção de vagas no ensino privado, ao mesmo tempo em que facilita o acesso de jovens ao ensino superior, ao mesmo tempo continua o investimento nas universidades públicas. “O ProUni vem se constituindo como uma política que alcança números expressivos em relação à quantidade de estudantes matriculados no ensino privado com bolsas (integral ou parcial)” Pereira e Silva (2010, p. 17).

Essas nuances que se fizeram presentes no ensino superior, mesmo que não tenham impactado diretamente na Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, implicaram em abertura de espaços para o desenvolvimento de formações e ofertas de vagas para professores da educação básica de escolas públicas em Cursos de Licenciatura, Mestrado Profissional, Cursos de Aperfeiçoamento, entre outros, oferecidas em universidades públicas.

Na próxima seção, apresentaremos algumas ações governamentais em torno da formação docente dos profissionais da educação básica.

3.1 Possibilidades de espaços para a formação docente

Outro programa que tem se destacado é o Sistema Universidade Aberta do Brasil, o Sistema UAB⁵, criado pelo Decreto n.º 5.800 em junho 2006, pelo Ministério da Educação, com o objetivo de democratizar, expandir e interiorizar a oferta de ensino superior público e gratuito no país. A partir de 2007, com as novas atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o programa UAB passou a integrar as atividades da Diretoria de Educação a Distância, com a missão fundamental de colaborar com o processo de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

O processo de crescimento no ensino superior deve dar continuidade à política de expansão e valorização das licenciaturas em articulação com a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, pois a qualidade e o maior contingente de alunos egressos da educação básica é tarefa nacional em que as universidades federais devem ter protagonismo (ANDIFES, 2012).

Segundo Sousa (2010, p.43):

Desde o final da década de 1970 e início da década de 1980, os movimentos e entidades da educação e do magistério, representados principalmente pela ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES, CNTE, entre outras, têm se destacado na defesa e reivindicação de uma política global de valorização dos profissionais da educação, de caráter sócio-político, com uma concepção de formação ampla, tendo a docência como base de formação para todos os profissionais da educação.

A Capes coordenou as ações que culminaram no lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios para a elaboração de uma estratégia de formação inicial e continuada de professores. O plano estabeleceu os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que identificaram a demanda por educação a distância em licenciaturas de todas as áreas, e orientam a oferta de vagas pelas instituições públicas de ensino superior (Ipes) de cursos em

⁵ UAB (...) é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (UAB, 2010). Disponível em <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em 13 de março de 2012.

Polos de Apoio Presencial (Brasil, Mec, 2007). A adesão é feita por intermédio das Secretarias Estaduais de Educação e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (MEC, 2012). A UAB oferece, por meio das instituições públicas de ensino superior integrantes do Sistema, alguns cursos, entre eles, Especializações para professores, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC).

Após a legitimação da LDB 9.394/96 e do PNE (Lei n. 10.172) percebeu-se que várias reivindicações dos setores organizados da educação foram incorporadas, mas a ideia de um sistema nacional de formação de professores contemplando a formação e as condições do trabalho docente estiveram presentes na agenda governamental do ex- presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Segundo Aguiar (2010, p.162):

A demanda pela instituição de um sistema nacional de formação de professores da Educação Básica esteve presente, desde o final da década de 1970, com o esgotamento do regime autoritário, na agenda dos setores organizados da sociedade brasileira. A garantia de formação continuada articulada à formação inicial e condições dignas de trabalho para os profissionais da educação básica, em especial para os professores, são reivindicações históricas que, em tese, deveriam ser contempladas com a instituição de um sistema nacional de educação.

O Brasil não dispõe de um sistema nacional articulado de educação, em razão de concepções e de interesses antagônicos, presentes ao longo da História da Educação Brasileira, de desarticulação entre as políticas específicas dos vários sistemas de ensino e entre os níveis de dependências administrativas (CONAE, 2010). E até o momento, encontra-se sem nenhum Plano Nacional de Educação, pois está em tramitação o Projeto de Lei n. 8.035 /10, ou seja, a educação brasileira está sem orientação estratégica.

O Projeto de Lei n. 8.035 /10 enfrentará alguns desafios durante a sua execução, como promover expansão com qualidade da educação superior; implantação de uma efetiva política de democratização; promover o equilíbrio entre a esfera de educação superior e privada; garantir a expansão que atenda as necessidades regionais e nacionais de desenvolvimento social, econômico e cultural; equilíbrio regional e estadual na oferta de educação superior; ampliar a política de apoio público à titulação do corpo docente (OLIVEIRA, 2011).

Uma das explicações para implantação da política de formação docente, na agenda pública, pode ser identificada na forma de relacionamento institucional que se instaurou entre o governo, representado pelo MEC, e entidades acadêmico-científicas⁶ de educadores, em especial, ANPED, ANPAE, ANFOPE, FORUMDIR e CEDES (AGUIAR, 2010).

Uma das características do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, em duas gestões, foi o de procurar o apoio da comunidade acadêmica universitária na etapa de formulação e implementação de programas e projetos educacionais. Pode-se atribuir tal postura de governo, de um lado, ao fato de que intelectuais de reconhecida atuação em várias entidades sindicais e acadêmicas do campo educacional passaram a ocupar cargos diretivos no Ministério de Educação e em secretarias estaduais e municipais de educação, o que lhes permitiu com facilidade estabelecer vias de contato permanente com esses setores. E, de outro lado, a percepção de parte dos setores organizados da educação, identificados ou não com a plataforma governamental, de que a agenda estaria aberta e suscetível de redirecionamentos e de incorporação de outras demandas da área, argumento relevante para induzir a ampliação do nível de interlocução com as instâncias oficiais. (AGUIAR, 2010, p. 163).

As formas de atuação do gestor escolar foram redefinidas a partir da implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em 2007 e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pois com a efetivação destas ações governamentais foram introduzidos nas escolas mecanismos de gestão da iniciativa privada a partir da criação de Unidades Executoras, entidades de direito privado, que demandaram qualificação do gestor escolar.

O governo lançou um programa de formação para gestores escolares da Educação Básica pública baseada em outro modelo de gestão. O referido programa é o PNEGEBP, que foi lançado com o intuito de atender a uma grande parcela de gestores escolares, e tem como meta oferecer cerca de 35.000 (trinta e cinco mil) vagas, que propiciará uma formação voltada para atuação na gestão democrática, que é um dos principais objetivos deste programa.

A prioridade dada à formação docente como solução para os resultados negativos obtidos pelo Ideb em detrimento de um investimento financeiro adequado para a resolução dos problemas educacionais. Sem melhoria significativa nas

⁶ Foram indicados e participaram da reunião na SEB, em 7 de março de 2006, os pesquisadores do GT5 da ANPEd: Antonio Cabral Neto (UFRN), Antonio Lisboa (UFRN e vice-coordenador do GT5), Regina Vinhaes Gracindo (UnB e coordenadora do GT5), Márcia Angela Aguiar (UFPE), Luiz de Sousa Júnior (UFPB), Leda Scheibe (UFSC), Vera Peroni (UFRGS), Maria Dilméia Espíndola (UFMS), João Ferreira (UFG), Marcelo Soares (UFU), Benno Sander (Anpae), Erasto Mendonça (UnB), Nicholas Davies (UFF) e Graça Tavares (UFAL-GT 11 Anped). AGUIAR (2010, p. 166).

condições objetivas de trabalho, as mudanças poderão ser insignificantes. As ações do MEC para a formação têm contribuído para o enfrentamento de problemas, que impedem a melhoria da educação, mas ainda produzem resultados incipientes. Ou seja, é necessário mais investimentos na educação a fim de garantir condições para uma sólida formação.

Inteiramos nesse estudo a importância de política de formação de professores-gestores, por meio da elaboração de propostas de qualificação que envolvam as necessidades formativas, alinhadas ao contexto de atuação para possibilitar melhorias na gestão escolar. Nesse sentido, a formação deve privilegiar um conjunto de estratégias que articulem conhecimentos teóricos com os saberes inerentes ao ofício no dia-a-dia na escola.

A seguir, será discutido, no quarto capítulo, o PNEGEBP como fruto de uma política pública voltada para a formação de professores-gestores.



escola de gestores

da educação básica

“A formação continuada, como um dos momentos de educação permanente que é, deve desenvolver cada professor até o ponto de ser o professor que pode ser”.

(ISABEL ALARCÃO, 1991)

4. O Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEBP)

O PNEGEBP surgiu em 2005, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para contribuir com a construção de processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir da oferta de cursos de formação a distância, através de parcerias do MEC com uma rede de universidades federais públicas (BRASIL/MEC, 2009). Segundo Aguiar (2010, p. 163):

Como justificativa para instituição deste Projeto, o governo apontava o baixo desempenho dos estudantes no Censo Escolar de 2004 e os resultados do Sistema de Avaliação Básica - SAEB. Afirmava que a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas estava relacionada com o fortalecimento de uma gestão escolar democrática, participativa e que garantisse mudanças.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) estipulou critérios para o desenvolvimento do programa por meio da publicação de instruções normativas. A resolução n. 037, de julho de 2007, apresenta as condições de ingresso e implementação do programa nos estados e municípios, estabelece a organização e as responsabilidades dos entes federados envolvidos, das instituições de formação, dos sujeitos formadores e participantes (professores, tutores, coordenadores, cursistas), e do MEC, tanto na organização quanto na orientação, no acompanhamento e na fiscalização da execução do programa. Assim como, a resolução n. 145/2009 que apresenta as condições e instruções a serem seguidas pelos estados e municípios, interessados a ofertar o Programa Escola de Gestores (TEIXEIRA, 2011).

A primeira versão do programa considerado projeto piloto, foi implementada, em caráter experimental, no ano de 2005, sob a coordenação do INEP, tendo realizado a formação de dirigentes, por meio de um curso de 100 horas que atingiu 400 (quatrocentos) dirigentes de escolas em 10 (dez) Estados⁷ da Federação. Nesse

⁷ Tocantins, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Bahia, Espírito Santo, Santa Catarina, Mato Grosso e Rio Grande do Sul).

curso utilizou-se o suporte tecnológico do e-proinfo⁸. Dois documentos são essenciais para entender a proposta do curso: Diretrizes Nacionais do Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar (BRASIL/MEC, 2007) e o Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar (BRASIL/MEC, 2009). De acordo com o Projeto do Curso (Brasil/ Mec /2007, p. 4):

Esse programa surgiu da necessidade de se construir um processo de formação de gestores escolares, que contemple a concepção do caráter público da educação e da busca de sua qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática, olhando a escola na perspectiva da inclusão social e da emancipação humana.

Faz jus destacar que o PNEGEBP⁹ é uma ação integrante das políticas de formação da Secretaria de Educação Básica do MEC, iniciada no Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2005, na gestão do Ministro da Educação Tarso Genro e reorganizada em 2006, pelo seu sucessor Fernando Haddad, e é voltado a promover a formação continuada dos diretores das escolas públicas de Educação Básica, por meio de, nesta última versão, um Curso de Pós-graduação *Lato Sensu*, nível Especialização, na modalidade a distância.

A formação tem uma proposta metodológica inovadora no que tange aos tradicionais cursos de especialização ofertados na área, requerendo a participação ativa do cursista em atividades inerentes à gestão do cotidiano escolar (AGUIAR, 2010). Para Teixeira (2011, p.26):

A EAD é uma modalidade que facilita, pelo menos do ponto de vista econômico e da praticidade, os programas de formação inicial e continuada em países com uma extensão territorial ampla, tal como o Brasil. Mas há que se ter cuidado, especialmente no seu uso na formação inicial, em particular ainda na formação inicial do profissional da educação, pois o contato cotidiano presencial em sala de aula é uma face importante para a conformação do que se espera de um educador.

⁸ Ambiente colaborativo de aprendizagem que utiliza a tecnologia internet e permite concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensinoaprendizagem (Sousa, 2010).

⁹ A re-elaboração do PNEGEBP tem como referência, além da avaliação do projeto piloto realizada pelo INEP, estudo realizado sobre programas de formação de gestores escolares, que teve como objetivo analisar de forma comparativa cinco programas voltados para a formação de gestores escolares, indicando suas principais características em relação às novas tendências educativas. São eles: Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO, Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental – PROGED, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores - CINPOP, Programa de Formação de Gestores da Educação Pública – UDJF (BRASIL/MEC/2007).

A EAD recebeu na esfera federal uma atenção especial no âmbito do MEC através da criação da Secretaria de Educação a Distância, encarregada de investir nesta modalidade e nas novas tecnologias como uma das estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira, e em especial, na concretização da gestão democrática (SOUZA COLARES; ROCHA; ALENCAR COLARES, 2012).

Na gestão do Ministro Haddad foi registrada significativa mudanças, entre elas, na coordenação do Programa Escola de Gestores, que ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica, a qual optou pela oferta de um curso de pós-graduação *Lato Sensu*, Especialização em Gestão Escolar, e o curso de Coordenação Escolar – que não é objeto de estudo deste trabalho – sob a responsabilidade acadêmica de universidades federais. Segundo Aguiar (2010, p. 166):

Tomadas essas decisões, a SEB desencadeou o processo de articulação externa mediante contatos com instituições e órgãos da sociedade civil – ANPEd, ANDIFES, CNTE, CONSED, UNDIME, UNICEF –, com o propósito de assegurar sustentação política e acadêmica a esse empreendimento. Com este objetivo, em janeiro de 2006, essas entidades foram convocadas para uma reunião na SEB para apresentação e discussão do Programa de Formação Continuada dos Gestores da Educação Básica.

É almejado pelo MEC como resultado desta ação, a melhoria dos índices educacionais das escolas e dos municípios atendidos. A referida capacitação diz respeito à mobilização em torno da melhoria da educação básica no Brasil, contribuindo para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹⁰ (IDEB) das escolas e dos sistemas de ensino (BRASIL/MEC/2009). “Atualmente, é o indicador de maior impacto na qualidade da educação básica por traduzir, simbolicamente, o quanto as unidades escolares, o município e o estado avançaram em suas metas educacionais” (NARDI, SCHENEIDER, 2012, p.03).

O IDEB é formado por dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil) na área de Língua Portuguesa e Matemática.

¹⁰ O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica) obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio).
(Fonte: http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10&Itemid=13).

No atual cenário, os gestores dos sistemas e os professores passaram a ser destacados como os principais sujeitos para atuarem no processo de mudanças, assim como são responsabilizados pelos problemas relativos à má qualidade do ensino. Todos são chamados a minimizar ou resolver os graves problemas (repetência, abandono escolar, nível de desempenho insatisfatório dos alunos na área da leitura e escrita, conhecimentos matemáticos) de ineficiência que marcam o sistema educacional brasileiro e o tornam “improdutivo” (ALBUQUERQUE, 2012, p.11).

O dever do Estado de oferecer escola para todos não o exime de se comprometer com qualquer padrão mínimo de qualidade dos serviços oferecidos. Por esses padrões mínimos não serem delimitados, a estratégia da política de governo é criar um indicador de qualidade, e o que está presente no meio escolar exercido na avaliação como forma de controle é o IDEB. “Considerá-lo como um indicador de qualidade, como tem sido apresentado, além de um equívoco, é um risco” (OLIVEIRA, 2010).

Ter um indicador de qualidade é necessário por uma questão de parâmetro, o problema alia-se ao que é feito dos resultados que pouco tem contribuído para melhorias, apenas para um ranque do melhor índice escolar. Para Castro (2009, p.32):

A avaliação da qualidade por indicadores de desempenho constitui-se em uma das estratégias gerenciais de controle dos resultados e obriga os estados e municípios a estabelecerem contratos de gestão, pelos quais será analisada a sua performance em relação aos objetivos pretendidos no campo educacional.

A qualidade da educação é uma meta que deve ser buscada por todos, não devemos confundi-la com determinadas distorções acerca da política “Compromisso todos pela educação”, que é um plano de metas que integra o PDE e diz respeito à mobilização em torno da melhoria da educação básica no Brasil, contribuindo para a melhoria do IDEB das escolas e dos sistemas de ensino (BRASIL/MEC, 2009), pois, muitas vezes é interpretada como parcerias que visam transferências de responsabilidades.

Desta forma, ao privilegiar a formação e produção de conhecimento pretende que os gestores atuem na perspectiva da gestão democrática e da educação inclusiva. Ao exercerem a profissão com este fim, devem ter como orientação a afirmação do direito à educação escolar básica com qualidade social. Assim, os componentes curriculares e a abordagem teórico-metodológica deverão

considerar os fatores externos e internos associados à produção e gestão da escola (BRASIL/MEC/ 2007).

Em 2006, o programa coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), deu início ao Curso de Pós - graduação (*Lato Sensu*) em Gestão Escolar, com carga horária de 400 horas/aula, destinado a diretores e vice-diretores, em exercício, de escola pública da Educação Básica. É pretendido por meio deste programa, formar em nível de Especialização, incluídos aqueles de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional, contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social. Para Gomes, Santos e Melo (2009, p.269-270):

Da forma como são articulados esses princípios – a gestão democrática da escola, a educação como direito e a educação escolar com qualidade social –, poderíamos argumentar que há uma diretriz no sentido da superação dos modelos gerencialistas, produtivistas e hierarquizados. Este argumento parece ser plausível e sustentável pelo conjunto de princípios e razões relacionadas, o que diferencia esse projeto de formação de gestores daqueles modelos. No entanto, é necessário que sejam conduzidos estudos junto aos gestores que passaram pelo processo formativo para aprofundar o entendimento da pertinência dessa afirmativa.

O PNEGEBP é uma política pública, cujo objetivo é o de aperfeiçoar a qualificação e melhorar o desempenho técnico do gestor (a) no cumprimento de suas funções educativas (SILVA, 2011). Sendo assim, esta capacitação deve estar articulada com o enfrentamento dos desafios do cotidiano e singularidades de ações educativas. Espera-se que os profissionais possam atuar de forma reflexiva valendo-se de vários “saberes” (TARDIF, 2002).

O Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar (PNEGEBP) apresenta um currículo baseado na relação teoria e prática dentro dos marcos da democracia e da cidadania, buscando favorecer melhorias e incentivar inovações na prática cotidiana da gestão escolar, que concorram para a elevação qualitativa do padrão de escolaridade da Educação Básica (BRASIL/ MEC, 2007). A formação dispõe de um currículo, cujo conteúdo do curso foi padronizado para ser desenvolvido por todas as universidades parceiras da Escola de Gestores.

É proposta, no programa, uma formação profissional baseada na dialética entre a teoria e a prática, valorizando também a prática profissional como momento

de ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização dessa, presente nas soluções que os profissionais encontram em sua atuação. Portanto, nesse curso é propiciado o desenvolvimento da capacidade de refletir, oferecendo perspectivas de análise, para que os gestores escolares compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (BRASIL/MEC, 2009). De acordo com Araujo; Schwartz (2010, p.12):

Do ponto de vista dos princípios, as diretrizes do Curso de Especialização em Gestão Escolar do PNEGEB se configuram a partir do tripé: gestão democrática, qualidade do ensino e direito à educação. Do ponto de vista normativo, além da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as diretrizes se apoiam no que está prescrito no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 10.172/2001. Vale destacar que o PNE enfatiza a importância da gestão democrática nas unidades de ensino e apresenta como uma das metas para a gestão “Estabelecer, em todos os estados, com a colaboração dos municípios e das universidades, programas de curta duração de formação de diretores de escolas, exigindo-se, em cinco anos, para o exercício da função, pelo menos essa formação mínima”. Do ponto de vista curricular, o Curso de Especialização em Gestão Escolar do PNEGEBP adotou como princípios a interdisciplinaridade, a metodologia de resolução de problemas e estratégias de ensinoaprendizagem que dialogassem com o “chão da escola”, particularmente no que se refere à elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico.

A gestão democrática, o direito à educação e a qualidade social da educação são consideradas, do ponto de vista do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, como os princípios referenciais da política de gestão escolar. Segundo Andrade e Brito (2011, p.227-228):

Para a transformação almejada na escola, espera-se da gestão escolar o assumir de uma postura cooperativa, descentralizada, horizontal. Considerando que a escola ensina e aprende a partir das suas relações, dos seus fazeres, a liderança exercida pelos dirigentes assume papel significativo, visto que a autoridade conquistada é mais importante que a autoridade atribuída.

Os objetivos do Curso de Especialização em Gestão Escolar, oferecido pelo PNEGEBP, apontam para uma formação que coloca a gestão democrática no centro das preocupações dos gestores que atuam na escola e nos sistemas de ensino. Esse princípio é determinante para a compreensão da perspectiva de formação com a qual o curso trabalha, e torna-se claro na proposta da formação que a ampliação da democracia no ambiente escolar é um objetivo a ser perseguido, mesmo que com procedimentos organizacionais distintos (BRASIL/MEC/2009).

Esse programa está articulado ao “Compromisso Todos pela Educação”, plano de metas do PDE, que no seu conjunto de ações, viabiliza a implementação de uma política pública que torna a educação uma prioridade de governo e da sociedade brasileira. Entre os eixos do PDE para a melhoria da Educação Básica está a Formação e valorização de Professores e profissionais da educação.

Participam desta política voltada para a articulação, desenvolvimento e fortalecimento dos sistemas de ensino e das escolas várias instituições, destacando-se a interlocução com entidades e organizações como a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas do País (FORUMDIR), União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) (BRASIL/MEC, 2009).

O PNEGEBP atua por meio de parcerias com Instituições de Ensino Superior, com a utilização da Plataforma Moodle¹¹ no Ambiente Virtual de Aprendizagem. A escolha do MEC por esta modalidade de ensino “deve-se ao fato de que o sistema presencial de educação formal apresenta-se insuficiente para atender as novas demandas sociais de formação, bem como de democratização do saber” (BRASIL/MEC, 2009, p.14).

Por meio do processo educativo no Ambiente Virtual de Aprendizagem “os gestores terão oportunidade de aprender com sua prática e ser o agente fomentador de debates, discussões, trocas, oficinas, que conduzam a construção de uma gestão democrática, tornando a escola um espaço de reflexão e libertação” (CAVALCANTE, 2012, p.26).

Na plataforma Moodle é disponibilizado para os gestores-cursistas todos os textos e atividades assim como os links, referências, chats etc. para o desenvolvimento do curso, dando o suporte teórico presentes nos textos e o apoio

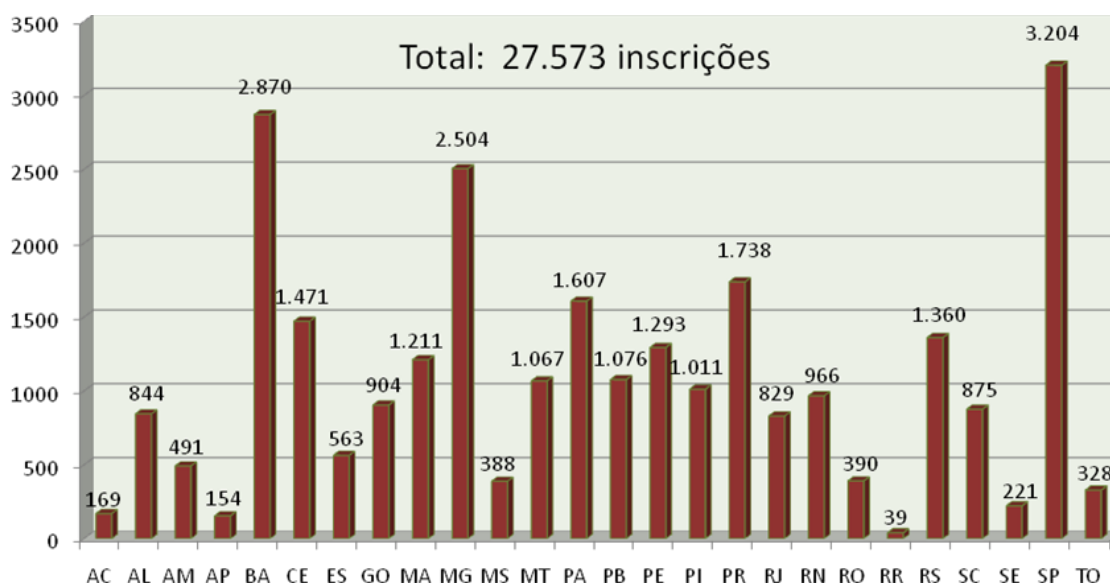
¹¹ O Moodle, (Modular Object Oriented Distance Learning) é um recurso moderno especialmente por englobar ferramentas como fóruns, chats, biblioteca virtual, material didático-pedagógico etc. É um software utilizado para produzir e conduzir atividades educacionais baseadas na internet e/ou em redes locais. Foi criado em 2001 por Marti Dougiamas, e sua primeira versão foi lançada em 20 de agosto de 2002, é um sistema para gerenciamento de cursos (SGC) – um programa para computador destinado a auxiliar aos educadores a criar cursos de qualidade via internet. Este sistema de educação é também chamado de Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). De maneira informal, utiliza-se o termo plataforma educacional (SOUZA, 2010, p. 45).

pedagógico, por meio da presença dos professores e coordenadores, através dos fóruns de interação no ambiente virtual (CAVALCANTE, 2012).

O referido programa configura-se como marco importante na formação continuada de gestores, na medida em que oferta formação de qualidade, gratuita e a distância com momentos presenciais, beneficiando os gestores de localidades de difícil acesso (CAVALCANTE, 2012). Conforme o Plano Nacional de Educação¹² (PNE 2001-2010): “Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político”.

Atualmente, participam mais de 30 (trinta) Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), Secretarias Estaduais e Municipais de Educação neste programa do MEC. O programa visava atingir até 2011 cerca de 35.000 (trinta e cinco mil) gestores das escolas públicas (BRASIL/MEC/2009), conforme gráfico a seguir, até 2012 essa meta não foi atingida, já que se chegou a 2011 com um pouco mais de 27.000 inscrições.

Gráfico 5 - Resultado da Adesão



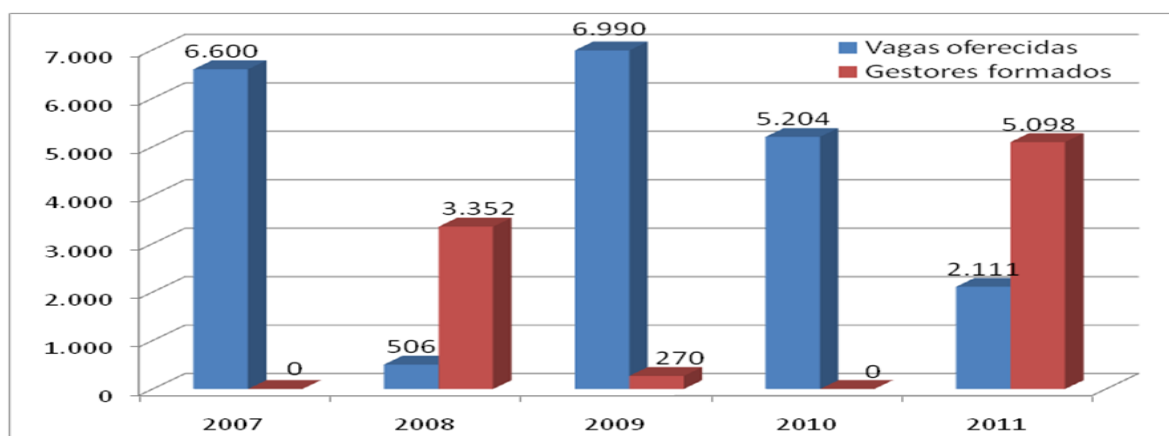
Fonte: Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional/Secretaria de Educação Básica (2011).

Observamos no gráfico que as parcerias firmadas obtiveram uma quantidade relevante de inscrições, que varia de acordo com as especificidades de cada localidade, envolvendo alguns parâmetros, como por exemplo, o IDEB das escolas.

¹² Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

No gráfico a seguir, são visualizados dados referentes ao Curso de Especialização em Gestão Escolar do PNEGEBP, e também é mostrado o número de vagas oferecidas desde o ano de 2007, e os resultados atingidos até 2011, totalizando 21.411 oportunidades de acesso, assim como, o número de gestores formados.

Gráfico 6 - Situação - Gestão Escolar



Fonte: Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional/Secretaria de Educação Básica (2011).

Entre 2007 e 2008, percebe-se que o número de vagas teve um decréscimo significativo, retomando ao nível anterior em 2009. Observando os anos de 2010 e 2011 nota-se que voltou a diminuir essa oferta, mostrando grandes oscilações no número de vagas disponíveis nesses anos. Quanto ao número de concluintes identificou-se que um pouco mais de 50% dos que entraram em 2007 terminaram o curso em 2008. Já em 2009, houve um reduzido número de formandos, enquanto 2010 não foram registrados nenhum concluinte. Entretanto, no ano de 2011 foi identificada uma considerável concentração de alunos que terminaram o curso.

Em outubro de 2011 foi realizada pela Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional (DFIGE/SEB/MEC) uma reunião técnica com as Coordenações nas Instituições Federais de Ensino Superior, na qual foram apontados como fragilidade na execução do Programa Escola de Gestores, os seguintes indicativos:

- Fluxo de comunicação MEC/ IFES, incluindo entrega de relatórios, é deficiente;
- Acompanhamento tempestivo da evasão;

- Responsabilização dos cursistas e dirigentes/ Articulação com UNDIME é heterogênea nos estados;
- Sistema de bolsas – não há previsão de mudança no curto prazo;
- Modelos de promoção/ carreira nas universidades nem sempre estimula a participação neste tipo de curso.

Na ocasião, a DFIEG também apontou os seguintes desafios para o Programa Escola de Gestores:

- Consolidar uma rede efetiva – Troca de experiências e intercâmbios entre IFES;
- Divulgação dos Trabalhos de Conclusão de Curso – portal, publicações;
- Diversificar os formatos – muitos educadores não tem perfil para cursos de especialização;
- Diversificar os cursos – Temas nem sempre abordados nas salas (gestão de conflitos, novas tecnologias, gestão financeira);
- Avaliação da efetividade e outras.

De acordo com os objetivos do Programa da Escola de Gestores, a proposta do curso está baseada na concepção de educação como processo construtivo no qual, destaca-se de acordo com o Projeto de Curso (BRASIL/MEC, 2007, p.2 e 3):

- a) O reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação necessária entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente, ou seja, das condições materiais e institucionais em que atua o gestor escolar;
- b) A organização do currículo em blocos temáticos, articulados por eixos norteadores, de modo que os conteúdos das áreas temáticas não se esgotem na carga horária atribuída a cada uma;
- c) metodologia de resolução de problemas, permitindo que a aprendizagem se desenvolva no contexto da prática profissional do cursista;
- d) A integração e interdisciplinaridade curriculares, dando significado e relevância aos conteúdos;
- e) O favorecimento à construção do conhecimento pelo cursista, valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática.

O PNEGEBP objetiva que os gestores possuam o aporte teórico para ajudar na implementação da efetiva gestão democrática, que é um princípio direcionador do

Programa. O curso de especialização é formatado e ofertado em um modelo padronizado nacionalmente, cujas disciplinas são denominadas de Salas Ambientes estruturadas em três eixos vinculados entre si: “O direito à educação e a função social da escola básica; Políticas de educação e a gestão democrática da escola; Projeto Político Pedagógico e Práticas Democráticas na Gestão Escolar” (BRASIL/ MEC, 2009, p.13).

Os eixos que compõem a estrutura básica do curso estão consolidados em seis salas ambientes com as suas respectivas disciplinas, além da introdução à Plataforma Moodle. A carga horária do curso, 400 horas, é distribuída em 360h/aulas para as salas ambientes e as demais 40h/aulas é destinada para a Introdução ao Ambiente Virtual (Plataforma Moodle) e ao curso, conforme a descrição:

Sala I: Introdução ao Ambiente Moodle e ao Curso – AM (40h).

Sala II: Fundamentos do Direito à Educação - FDE (60h).

Sala III: Políticas e Gestão na Educação - PGE (60h).

Sala IV: Planejamento e práticas de Gestão Escolar – PPGE (60h).

Sala V: Tópicos especiais - TE (30h).

Sala VI: Oficinas Tecnológicas – OT (30h).

Sala VII: Projeto Vivencial - PV (120h).

Nessas salas ambientes os professores e os cursistas poderão desenvolver múltiplos e simultâneos processos de interação. As salas ambientes foram estruturadas para propiciar o aprofundamento de temáticas relevantes para a compreensão dos fundamentos da gestão democrática, dos fatores e condicionantes que interferem na prática da gestão escolar, bem como, oferece oportunidades para o conhecimento/domínio de processos, procedimentos e ferramentas tecnológicas que podem ampliar e tornar mais efetiva a ação dos gestores escolares (BRASIL, MEC, 2007).

Segundo as Diretrizes do PNEGEBP, a qualidade da formação dos participantes depende da relação entre o aprofundamento da teoria, de modo que possibilite compreender a prática da gestão nas escolas públicas, permitindo que aconteçam reflexões sobre a operacionalização da gestão. Dessa forma, aliado ao

processo de formação deve estar o domínio de mecanismos que permitam alcançar resultados satisfatórios no cotidiano da ação gestora.

O desenvolvimento de habilidades do gestor para aprimorar o trabalho na gestão é um fator primordial na melhoria da educação escolar, tendo-se como referência e justificativa a atuação no processo de tomada de decisões. Cabendo ao mesmo, articular a comunidade escolar em torno do Projeto Político Pedagógico. Conforme Andrade e Brito (2011, p.226):

Frente a todas as dimensões que o diretor é chamado a responder, torna-se importante para o sucesso da escola que este profissional tenha clareza do objetivo maior de sua função, da sua responsabilidade como articulador e colaborador no planejamento e implementação do projeto político pedagógico da instituição, visto que, caso contrário, os problemas de ordem administrativa, as questões burocráticas e legais acabam sobrepondo-se às questões pedagógicas, comprometendo, parece-me, de maneira significativa a função da escola e a real participação daqueles que efetivamente a constroem.

As atividades inerentes ao gestor escolar abrange desde questões que dizem respeito à administração do prédio escolar, a dimensão pedagógica e formativa dos envolvidos no processo ensino aprendizagem e saem do muro da escola para a articulação com a comunidade (ANDRADE; BRITO, 2011). Ainda nas palavras desses autores (2011, p.226):

Mediante a demanda diferenciada de trabalho e de expectativas, a ação dos diretores apresenta situações ambivalentes: ora com poder de decisão, ora totalmente dependente da decisão do outro ou de outros. O poder legitimado pelo cargo é limitado frente a legislação, frente as imposições, não raro, burocráticas, frente a morosidade de ações dos órgãos centrais.

Muitas das tarefas inerentes ao gestor escolar dizem respeito as suas atitudes, decisões, postura perante problemas e pessoas, cuidado e atenção com os detalhes de manutenção e conservação da escola, sua intensidade de relacionamento e cordialidade, tudo isso são apenas alguns fatores que todo gestor deve considerar em seu trabalho, então a formação continuada de gestores busca contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social.

Na condução da gestão escolar é necessário resgatar o foco do seu trabalho, para onde sua energia está voltada, destacando que o gestor escolar é,

antes de tudo, um educador, e não pode deixar seu potencial docente de lado para assumir a gerência de processos, alheio às peculiaridades e necessidades inerentes à instituição escolar e ao contexto social (ANDRADE; BRITO, 2011).

O PNEGEBP apresenta em seu Projeto de Curso (BRASIL/MEC, 2009, p. 11-12) o perfil do profissional que deseja formar através desta capacitação cabendo ao professor-gestor ampliar tais habilidades:

- Aprofundar a compreensão da educação escolar como direito social básico e como instrumento de emancipação humana no contexto de uma sociedade com justiça social.
- Atuar na gestão da educação e da escola visando com efetivação o direito à educação básica com qualidade social, por meio de práticas caracterizadas pela transparência, pelo trabalho coletivo, pela participação da comunidade nas decisões e pela postura ética, crítica e criativa, pelo compromisso com a elevação do IDEB de sua escola e da educação escolar.
- Realizar e fortalecer a gestão democrática do ensino como princípio legal e formativo fundamental sustentado em práticas e processos que conduzam ao trabalho coletivo e à participação nos processos decisórios da educação e da escola.
- Dominar e implementar mecanismos e estratégias que favoreçam a realização da gestão democrática, em especial dos órgãos colegiados, dentre eles o Conselho Escolar, em função do Projeto Político-Pedagógico (e a escolha do dirigente escolar com a participação da comunidade escolar por meio de processo eletivo).
- Participar ativamente nos processos de elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola, num trabalho que assegure a participação efetiva de toda comunidade escolar e a ação coletiva e colegiada.
- Desenvolver, incentivar e consolidar, no âmbito da educação e da escola, processos de trabalho e relações socioeducativas que favoreçam o trabalho coletivo, o partilhamento do poder, o exercício da pedagogia do diálogo, o respeito à diversidade e às diferenças, a liberdade de expressão, a construção de projetos educativos e a melhoria dos níveis de aprendizagem nos processos de ensino.
- Ampliar a realidade educacional e a gestão da educação e da escola como dimensão dos processos socioculturais, políticos e econômicos que engendram a educação brasileira.
- Atuar de forma consciente com vistas ao fortalecimento dos processos de descentralização na educação e na escola, da autonomia da escola e do financiamento público da educação.
- Intervir na formulação e implementação de políticas no campo educacional de modo a consolidar a realização do direito à Educação Básica, a gestão democrática do ensino, a autonomia da escola e o trabalho coletivo e participativo.
- Compreender a educação em todas suas dimensões e formas de manifestações humanas e que se desenvolvem a partir de ações educativas que visam à formação de sujeitos éticos, participativos, críticos e criativos.
- Dominar e utilizar ferramentas tecnológicas no campo da organização dos processos de trabalho nos sistemas e unidades de ensino, tomando essas ferramentas como importantes ferramentas para realização da gestão democrática da educação.

Por meio destas habilidades podemos perceber que o Curso oferece subsídios teóricos e práticos que contribuem para que sejam desenvolvidas ações no intuito de consolidar a gestão democrática nas escolas públicas, e também capacitar o gestor, no sentido de vir a desenvolver um trabalho coerente na unidade escolar. Mas, esse perfil possui uma gama de competências que talvez não possa ser desenvolvida pelo gestor por diversos fatores, entre eles, a própria infraestrutura da escola. Além de uma amplitude de questões emblemáticas que assolam a educação nesse país, a exemplo, da própria gestão democrática do ensino público que ainda é almejada por algumas unidades escolares.

O PNEGEBP é desenvolvido e controlado nacionalmente pela Secretaria de Educação Básica com padrões estabelecidos, com um conjunto de ações que devem estar no perfil do gestor escolar. Nesse sentido, por um lado parece desconhecer quem são os diretores escolares e as condições em que exercem suas funções, e por outro lado, o programa é proativo, pois aponta o que o gestor deve ser. A proposta de formação volta-se a educação na perspectiva democrática e inclusiva, nesse aspecto é positiva, mas pode comprometer o alcance dos objetivos do programa ao ignorar os limites de ação no desenvolvimento do curso.

O curso oferece subsídio teórico para reformular a prática, mas não permite a possibilidade de resolver problemas no cotidiano que impedem a execução das habilidades na gestão, como por exemplo, utilizar ferramentas tecnológicas no campo da organização dos processos de trabalho nos sistemas e unidades de ensino.

A seguir, discutem-se as representações do PNEGEBP na Paraíba, enfocando a distribuição de cursistas por polos, processo de seleção, matrículas, e o aproveitamento do curso.

4.1. Representações do PNEGEBP na Paraíba

O PNEGEBP com o intuito de expandir as suas parcerias firmou adesão com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 2007. De acordo com o regulamento da UFPB, o curso de Especialização em Gestão Escolar, realizado em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*, está estruturado segundo a Resolução N° 1, de 8 de junho de 2007 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Resolução 56/96 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE/UFPB). Trata-se de uma modalidade regular e utilizará a metodologia de educação a distância. A Coordenação Geral do Curso é sediada no Centro de Educação da UFPB, *Campus I*, em João Pessoa – PB.

Através dessa adesão, para a primeira turma foi possível promover 404 vagas distribuídas em quatro Polos: Polo I - João Pessoa, Polo II - Campina Grande, Polo III - Patos, Polo IV - Cajazeiras.

A forma de ingresso na Escola de Gestores para os candidatos a vaga do programa sob a forma de pós-graduação, exigiu dos interessados como pré-requisitos:

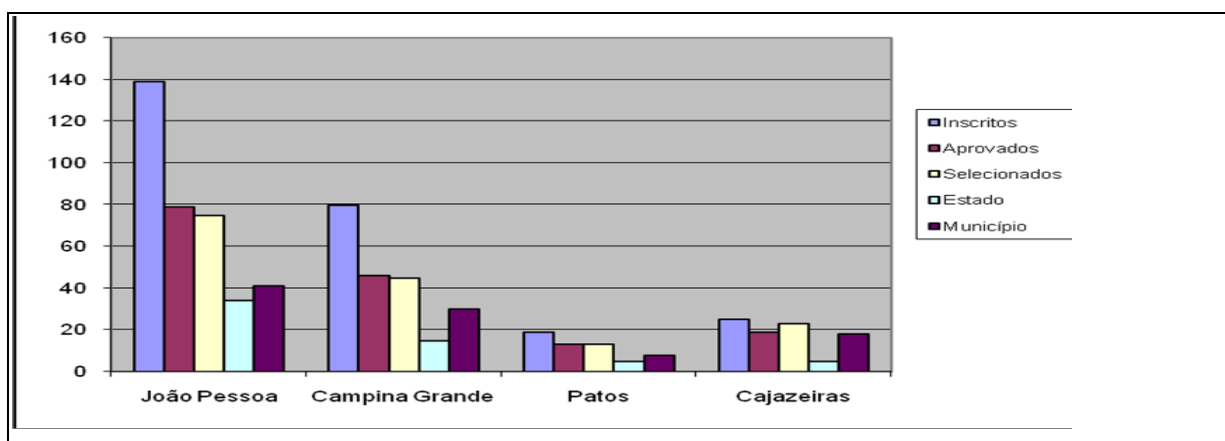
- 1) possuir curso superior com licenciatura plena;
- 2) ser gestor em efetivo exercício em escola pública municipal e/ou estadual da educação básica, da EJA, da educação especial, ou do ensino profissionalizante;
- 3) ter disponibilidade e tempo; e
- 4) atuar em escolas de baixo IDEB ou municípios de baixo IDEB. Demanda-se também do candidato o compromisso de compartilhar os saberes adquiridos durante o curso com o coletivo.

Quanto aos critérios de seleção dos cursistas, eles são de responsabilidade da instituição executora do programa. Há, no entanto, no texto do projeto de curso, a recomendação para a realização de uma pré-inscrição a ser realizada em conjunto com os sistemas de ensino, e uma posterior seleção técnica a ser feita pelas universidades.

No processo de seleção, em 2008, para ingressar no Curso de Especialização em Gestão Escolar, foram inscritos 744 gestores das escolas

públicas do Estado e dos municípios para participar desse processo seletivo, mas foram aprovados apenas 430. Desses selecionados, 404 foram matriculados para participar da capacitação que foi oferecida nos Polos. Destas vagas, 176 foram distribuídas para a rede estadual e 228 para a municipal, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 7 - Distribuição de vagas - 1ª seleção



Fonte: Relatório apresentado pela Coordenação da Escola de Gestores na Paraíba a Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional/Secretaria de Educação Básica (2011)

A turma piloto foi iniciada em março de 2009 e teve seu término em junho de 2010. Após a finalização do Curso, a Coordenação da Escola de Gestores na Paraíba apresentou um Relatório para prestar informações acerca do rendimento do curso para a Comissão Nacional de Acompanhamento e Avaliação do Curso de Especialização em Gestão Escolar destinado a Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional (DFIGE/SEB/MEC).

No Relatório, específico à primeira turma, foi registrado que os objetivos definidos no Programa Nacional da Escola de Gestores referente ao Curso de Especialização em Gestão Escolar foram atingidos: 181 cursistas concluíram suas monografias, 20 concluíram as disciplinas e não apresentaram suas monografias, portanto, receberam certificados de aperfeiçoamento, e aos demais 149 cursistas receberam certidões das disciplinas concluídas. Percebe-se com esses dados que o número de gestores que concluíram a formação é muito baixo.

Percebe-se na avaliação do Relatório que os dados referentes à evasão estão implícitos, então esse dado é estimado em 54 cursistas desistentes da capacitação. Por diversos motivos esse problema acontece e muitas ações devem

ser feitas em relação aos cursistas para mantê-los conectados ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para que os mesmos mantenham-se interativos. Sousa (2010, p.126) ao estudar a interatividade no AVA aponta que:

o sucesso do curso nessa modalidade depende também do trabalho e desempenho de toda uma equipe interdisciplinar, para que realmente se efetive, desde o professor formador, o coordenador, tutor, tecnólogo, designer, suporte técnico, e vontade dos participantes tanto docentes, como discentes de “ensinar e aprender”, num ambiente favorável que desperta o aluno e o motiva a explorar, pesquisar, descrever, refletir e depurar suas ideias; afinal, há uma complexidade de funções para se garantir o sucesso de um curso a distância.

Os problemas enfrentados na EAD são diferentes das dificuldades que perpassam o ensino superior presencial, por serem dadas em ambientes diferentes de aprendizagem. Mesmo assim, o governo federal têm oferecido oportunidades de acesso nas instituições públicas e privadas, assim como, políticas de ação afirmativa visando à formação e permanência do alunado, mas podem vir a surgir outros aspectos que contribuam para o desligamento do cursista da instituição.

Quanto às informações relacionadas à segunda turma do Curso de Especialização em Gestão Escolar, não foi possível apresentar os dados porque até a presente data o relatório não foi divulgado pela Coordenação da Escola de Gestores na Paraíba.

No próximo capítulo será apresentado o percurso metodológico da pesquisa, o cenário que envolve este estudo, bem como o levantamento de dados presentes nos questionários e a análise das entrevistas.

CAPÍTULO V



escola de gestores

da educação básica

“... Não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso”.

(PAULO FREIRE)

5. O percurso teórico metodológico

5. 1 Cenário da pesquisa

A análise da prática discursiva sobre a formação de gestores escolares nos remete a uma descrição do contexto onde se efetiva a prática social que estão sendo evidenciadas neste estudo, pois as configurações sociais são significativas e os significados das palavras e práticas dependem do espaço discursivo. Segundo Fairclough (2008, p.91):

o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e restringem: suas próprias normas e relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significação.

A pesquisa tem como campo empírico a rede escolar pública municipal de Areia. Essa cidade faz parte do Estado da Paraíba, está localizada na microrregião do brejo paraibano. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2010 sua população era estimada em 23.829 habitantes. É um município pequeno com área territorial de 269, 492 Km². A atividade agrícola é a principal atividade econômica, especialmente na produção de cachaça e rapadura.

A legitimação do Sistema de Ensino foi criada há pouco tempo através da Lei Municipal N.º 0786 de 27 de junho de 2011. Essa lei determina que o poder público municipal efetivará a educação escolar pública garantindo “padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem” Art. 9º, VII.

O entendimento da qualidade de ensino para esse sistema está em consonância com o determinado na LDB/ 96, Art.4º- VIII, ou seja, não existe uma clareza quanto a definição de qualidade, e nem o que seria esses padrões mínimos, outra vez nos debatemos com a imprecisão e a complexidade desse conceito.

Segundo Dourado e Oliveira (2009, p.07):

sem sinalizar a adoção ou não de padrão único de qualidade, entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada.

A Secretaria Municipal de Educação oferece vagas, sem nenhum processo seletivo, é preciso apenas comparecer na escola e efetuar a matrícula, caso seja menor de idade, mediante a um responsável. São disponibilizadas vagas para Creche e Pré-escola, o Ensino Fundamental (do primeiro ao nono ano) e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esta rede de ensino desenvolve alguns programas do governo federal como Formação pela Escola, Mais educação, Pró-Letramento, Escola do Campo, Projeto Trilhas, Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional Proinfo Integrado, Pnate (Programa Nacional Transporte do Escolar), PDE, PDDE, Pnae (Programa Nacional de Alimentação Escolar) dentre outros.

O Programa Mais Educação foi implantado recentemente em nove escolas e tem despertado o interesse dos pais e alunos, pois as oficinas disponibilizadas são dinâmicas e foram selecionadas de acordo com as necessidades da comunidade escolar. As oficinas são ministradas por monitores, na maioria, da própria região, ou de alguns profissionais selecionados pelo Conselho Escolar.

No processo de implementação do programa, os pais foram convocados pelas escolas para por meio de uma reunião decidir se os filhos poderiam participar dessas oficinas, pois as atividades devem ser realizadas durante um turno contrário ao que o aluno está matriculado e o mesmo permanece na escola em dois turnos, com direito a lanche, intervalo e almoço.

Em exercício efetivo do Magistério na rede pública municipal de Areia foi registrado 141 professores (CENSO ESCOLAR, 2011). A formação destes educadores está compreendida em nível de Graduação, prevalecendo a Licenciatura Plena em Letras e a Licenciatura Plena em Pedagogia. E para os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) se destaca a Especialização em Educação Básica e a Especialização em Psicopedagogia.

A rede de ensino, em estudo, dispõe de um Plano de Cargos e Carreira, Lei n.0760, de 28 de dezembro de 2009, que está dividido em três classes e dez níveis. De acordo com as tabelas anexas ao plano, a remuneração dos profissionais da educação está acima do Piso Nacional.

A estrutura física das unidades escolares é composta por 24 escolas. Para gerir estas escolas foram escolhidos 20 gestores. Há dois gestores que atuam em três escolas, considerada uma gestão por polo, devido entre outros motivos às condições de acesso a localidade e a quantidade de estudantes nessas instituições.

Os gestores escolares são livremente indicados pelo poder público, representado pelo gestor municipal. Esse processo de escolha política se identifica com as formas mais usuais de clientelismo, que utiliza como critério de seleção o favorecimento, sem considerar a competência ou o direito de votação da comunidade escolar, comprometendo o princípio da gestão democrática e desrespeitando a decisão do Conselho Escolar. Essa prática de politicagem transforma a escola em espaço instrumentalizado por práticas autoritárias e condizentes com as determinações do gestor municipal. Segundo Bueno e Araújo (2011, p.53):

A escola deve ser o espaço preferencial da educação, da construção do saber e da aprendizagem. Nesse sentido, a qualidade da educação está intimamente relacionada com a qualidade da gestão, não só da gestão, mas, sobretudo da gestão dos sistemas de ensino.

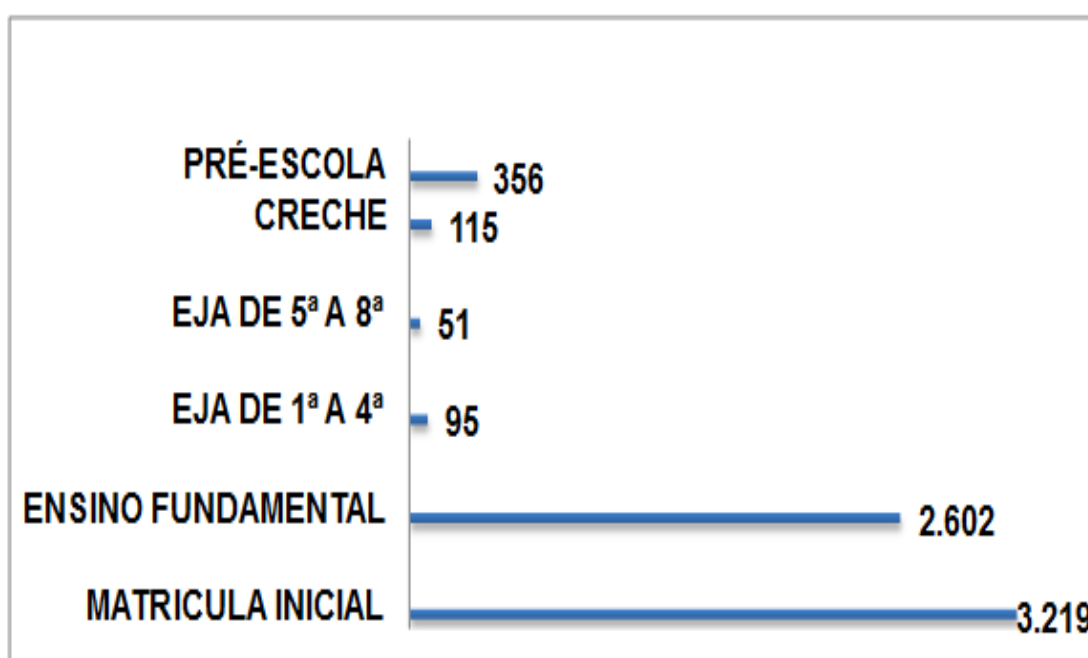
A Secretaria Municipal de Educação conta com uma equipe pedagógica formada por quatro membros escolhidos pelo poder público municipal. Esses profissionais são responsáveis pela coordenação da Educação Infantil e Fundamental. Geralmente, quando procurados, orientam professores, de alguma forma, no exercício da prática docente. Segundo Silva (2011, p.100): “vários sistemas de ensino ainda não implantaram procedimentos mais democráticos e transparentes para a organização de suas escolas e para a escolha de seus dirigentes”.

Nos desafios a serem enfrentados pelos sistemas de ensino público para a implantação de práticas mais democráticas no cotidiano das escolas, situa-se a superação de práticas clientelistas no interior da escola e em suas relações com o poder político local e regional (SILVA, 2011). Diante dessa situação, leva-nos a

pensar sobre a situação do gestor (a) e a necessidade de se qualificar para aprofundamentos na prática da gestão democrática, para se de fato compreender e pôr em evidência no âmbito escolar.

O corpo discente é formado por 3.219 estudantes, distribuído no Ensino Infantil, Fundamental, e Educação de Jovens e Adultos. A maior concentração de estudantes está registrada no Ensino Fundamental, conforme o gráfico que demonstra o número de matrículas desta rede de ensino:

Gráfico 8 - Demonstrativo de matrículas



Fonte: Censo Escolar – Rede Pública Municipal de Areia – 2011

De acordo com o número de matrículas, o Ensino Fundamental apresenta a maior quantidade de alunos. Nos dados do Censo Escolar, conforme anexo, verifica-se que a maior parte das escolas está localizada na zona rural, no total são vinte e uma unidades escolares e as condições de acesso concorrem para que haja essa concentração. Dos 3.219 alunos matriculados, 2.464 pertencem ao Ensino fundamental em escolas situadas na zona rural, 539 são alunos matriculados em três escolas da zona urbana e a educação infantil atende a apenas 216 crianças em cinco creches.

Após a visualização da distribuição do número de estudantes por matrícula nessa rede de ensino, percebe-se que atende a poucos alunos, pois no setor

privado existem seis escolas e na rede estadual apenas três, destacando-se por oferecer infraestrutura adequada e apresentam a sociedade melhores resultados no rendimento escolar. Após este comentário, torna-se necessário uma consulta ao aproveitamento escolar.

Gráfico 9 – Demonstrativo do movimento escolar



Fonte: Censo Escolar – Rede Pública Municipal de Areia – 2011

É possível perceber que o número relativo aos desistentes em toda a rede é elevado, e representa um ponto decadente para a educação desse sistema de ensino, que ainda não têm aplicado medidas efetivas e rigorosas no sentido de promover melhorias para reverter essa problemática. Essas ações devem permear um trabalho de planejamento, supervisão e orientação para auxiliar o exercício da prática docente, uma vez que o sistema apresenta profissionais qualificados.

Identificamos nos arquivos da Secretaria de Educação que a rede em estudo não tem uma proposta curricular, nem um Plano Municipal de Educação, ou seja, a falta de um parâmetro para a oferta de ensino pode implicar ou justificar, uma parte dos resultados pífios no aproveitamento escolar.

Nos casos referentes à evasão escolar, os gestores são orientados pela Gestora Municipal de Educação para fazer um trabalho de aconselhamento aos pais, caso não surta resultado pedir apoio ao Conselho Tutelar. Para ajudar no

enfrentamento desses problemas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 indica que:

“Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

Muitos gestores (as) não recorrem ao Ministério Público para comunicar o número excessivo de ausência dos estudantes no ambiente escolar, para que o mesmo providencie as medidas necessárias em relação às crianças, a fim de garantir a volta à escola.

As escolas além de seguir as determinações da Secretaria de Educação quando convocadas nas reuniões extraordinárias para assuntos inerentes ao ano letivo, também desenvolvem determinados projetos pedagógicos, de acordo com a organização e empenho dos professores. Algumas escolas não desenvolvem nenhum projeto e não se dedicam a atrair e induzir os estudantes a permanecerem no âmbito escolar.

Ao focalizar a qualidade de ensino através do indicador Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, no período de 2005 a 2009 apenas algumas escolas participaram dos testes, e destas elegeu-se como amostra na pesquisa as que oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental, e Educação de Jovens e Adultos. “O IDEB, ao permitir o acompanhamento público do indicador de qualidade da educação por município e por rede de ensino, relaciona-se com os conceitos de transparências e de responsabilização” (FRANCO, 2008, p. 29).

Na observação dos indicadores representados pelos índices de desenvolvimento escolar constata-se que os testes não foram realizados em alguns anos em determinadas escolas, conforme os dados ilustrados. Esses dados apontam que apenas uma escola apresentou a média 4,0 (quatro), conforme dados pesquisados no INEP atualizado em 10/08/2011:

Quadro 1- Indicador de Qualidade de ensino

Escolas	Ideb - séries iniciais – 2009	Ideb - séries finais – 2009	Ideb - séries iniciais – 2007	Ideb - séries iniciais – 2005
E M E F Vereador Nelson Carneiro	X	3.6	X	X
E M E F José Lins Sobrinho	3.0	3.3	X	X
E M E F Professor Abel Barbosa	4.0	2.5	X	X
E M E F Júlia Verônica dos Santos Leal	X	X	2.0	X
E M E F José Rodrigues	3.0	X	X	2.8
E M E F Madre Trautlind	X	X	X	X

Fonte: IDEB (INEP, 2012)

Os dados constatados pelo indicador de qualidade de ensino são preocupantes. Esses resultados demonstram que a educação nesta rede precisa desenvolver ações para reverter esse quadro. Uma das medidas que poderia ser adotada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico é fazer um diagnóstico da atual situação e elaborar um planejamento participativo e estratégico que possibilite uma proposta de trabalho baseada em metas para propiciar resultados pautados em ações coordenadas, supervisionadas e orientadas.

Recentemente foi divulgado o IDEB referente ao ano de 2011, e algumas escolas tiveram uma queda nas notas, ao passo que outras apresentaram a pontuação um pouco superior, quando comparada ao ano de 2009. Vemos também que duas escolas selecionadas nessa pesquisa não participaram dos testes, conforme podemos verificar:

Quadro 2- Indicador de Qualidade de ensino (2011)

Escolas	Ideb - séries iniciais	Ideb - séries finais
E M E F Vereador Nelson Carneiro	3,1	2,7
E M E F José Lins Sobrinho	3.5	3.1
E M E F Professor Abel Barbosa	3.5	3.6
E M E F Júlia Verônica dos Santos Leal	3.2	X
E M E F José Rodrigues	X	X
E M E F Madre Trautlind	X	X

Fonte: IDEB (INEP, 2012)

Os dados mostrados, quando comparados com os dados presentes no Quadro 1, revela que a EMEF “Vereador Nelson Carneiro” teve uma redução drástica nas séries finais, ao passo que a EMEF “Júlia Verônica dos Santos Leal” se destacou em relação ao ano de 2005 nas séries iniciais. Enquanto que a EMEF “José Lins Sobrinho” e a EMEF “Professor Abel Barbosa” tiveram seus índices reduzidos, mas dentro da média em relação às demais escolas.

O panorama educacional da rede em estudo revela o desafio de promover uma educação que permita transformar o princípio constitucional em realidade, em consonância com o estabelecido na Lei Municipal n. 0786 de 27 de junho de 2011, pois se todos tem direito a educação torna-se fundamental “estabelecer um indicador sistêmico que permita aferir se a população está tendo acesso ao direito que lhe é garantido pela Lei Maior” (OLIVEIRA, 2010, p.03).

A qualidade da educação depende de muitas variáveis, que extrapolam os limites da sala de aula, entre elas destacam-se as condições mínimas necessárias para um bom funcionamento de uma unidade escolar que são investimento permanente na formação docente, autonomia escolar, Conselhos Escolares, entre outros aspectos essenciais ao ato de educar. Ainda que apresente esses elementos, é um processo mais amplo e complexo, está ligado a uma série de fatores que

acontecem não somente no interior da escola, mas também na comunidade e, até mesmo nas condições oferecidas pelo Estado.

O quadro a seguir mostra alguns dados pertencentes às principais unidades escolares, consideradas em relação ao maior número de estudantes e a facilidade nas condições de acesso. Com esses indicativos, é possível ter uma visão superficial do panorama de algumas escolas que estão envolvidas nesta pesquisa.

Quadro 3 - Perfil das Unidades Escolares

Escolas	Biblioteca	Laboratório de informática	Salas de aula	Média de estudantes por sala	Infraestrutura
E M E F Vereador Nelson Carneiro	Sim	Sim	12	30	Boa
E M E F José Lins Sobrinho	Sim	Sim	10	25	Regular
E M E F Abel Barbosa	Sim	Sim	12	25	Boa
E M E F José Rodrigues	Sim	Sim	6	10	Regular
E M E F Júlia Verônica dos Santos Leal	Sim	Sim	6	10	Regular
E M E F Madre Trautlind	Sim	Sim	4	10	Boa

Fonte: Secretaria de Educação de Areia-PB/2012

O Sistema de Ensino precisa promover algumas mudanças, não só na infraestrutura das escolas, mas também buscar a efetivação de uma administração participativa e promover as condições legais para o funcionamento. Dentre elas, a legitimação do ensino por meio de documentos oficiais, como o Plano Municipal de Educação, o Referencial Curricular da Educação Básica do Município, o Projeto Político-Pedagógico, dentre outros.

No entendimento de Hora (2010, p.51):

O principal instrumento da administração participativa é o planejamento participativo, que pressupõe uma deliberada construção do futuro, do qual participam os diferentes segmentos de uma instituição, cada um com sua ótica, seus valores e seus anseios, que com o poder de decisão, estabelecerão uma política para essa instituição, com a clareza de que são ao mesmo tempo autores e objetos dessa política, que deve estar em permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação, em função das próprias mudanças sociais e instrumentais.

O trabalho educativo pautado em ações deliberadas tende a promoção de resultados eficazes. Ao dimensionar mecanismos para a oferta da educação haverá oportunidades para trilhar um ensino com qualidade, desde que de acordo com as orientações de Hora (2010) esteja pautado em uma constante análise dos meios para a consecução dos fins.

Na próxima seção da pesquisa será iniciada a análise do material coletado, primeiro analisaremos dados presentes nos questionários, em seguida, efetivaremos a análise da entrevista.

5.2 Análise dos questionários

Com o foco nos objetivos desta pesquisa, foram realizados com as gestoras alguns questionamentos acerca das atividades do dia a dia na escola a partir de perguntas subjetivas e objetivas. As perguntas objetivas estavam organizadas com a possibilidade de marcar mais de uma alternativa nas questões, e as subjetivas continham espaços livres para permitir ampla oportunidade de registros.

A aplicação do questionário permitiu uma parte da coleta de dados e, após a leitura e ordenamento deles, tornou-se possível fazer um levantamento de como as gestoras atuam e também permitiu dados para completar a entrevista que foi realizada em seguida, e assim, proceder à análise para confirmar ou refutar se os conhecimentos fornecidos no PNEGEBP têm contribuído para mudanças na gestão escolar.

O roteiro do questionário foi organizado a partir dos seguintes elementos: nível de escolaridade; faixa etária; tempo de atuação; opção para exercer o cargo; atribuições do gestor; atitudes pertinentes à gestão democrática; atividades do gestor escolar; qualidade social da educação; dificuldades no trabalho; mudanças ocorridas a partir da democratização da gestão; processo de tomada de decisão. Esses dados buscaram propiciar elementos para subsidiar as conclusões desta pesquisa.

O processo de elaboração da análise da coleta de dados envolveu a ordenação das falas, classificação e análise final. Foram feitas divisões das falas, por temática abordada. Durante esta fase de análise nos reportamos à abordagem teórica para pormos em evidência o material coletado na pesquisa com o discurso da academia. Nesse interim, se faz presente ideários e contradições nas respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa que parecem incorporar aspectos do discurso acadêmico.

No quadro a seguir são mostradas as características dos gestores envolvidos na pesquisa:

Quadro 4 - Perfil dos gestores

Categoria	Registros	Respostas
Idade	G1	47
	G2	47
	G3	34
Sexo	G1	Feminino
	G2	
	G3	
Tempo de Atuação na gestão escolar	G1	3 anos
	G2	2 anos
	G3	4 anos
Escolaridade	G1	Especialização em Educação Básica
	G2	Especialização em Educação Básica/
	G3	Especialização em Educação de Jovens e Adultos Especialização em Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Questionário aplicado aos gestores (2012).

Quanto ao recorte da faixa etária dos gestores, percebe-se que duas gestoras estão com mais de 40 anos. Durante a visita a Secretaria de Educação, constatou-se que as mulheres predominam neste cargo na rede em estudo. Esse dado corrobora com a tradição da presença do público feminino na gestão escolar.

A Secretaria de Educação também é dirigida por uma mulher. A gestora (Historiadora) trabalha nos dois turnos e foi escolhida por livre nomeação do gestor público municipal, ocupando a função acerca de quatro anos.

Outro aspecto relevante, no levantamento do perfil do gestor, refere-se ao nível de escolaridade dos gestores, uma vez que é predominante a formação em Especialização, além da formação em Gestão Escolar pelo programa, os gestores também são especializados em outra área de formação, o que demonstra o investimento na capacitação para o exercício profissional.

A formação específica para o cargo de gestor ainda é um desafio imposto às políticas de formação continuada para esta categoria. O PNEGEBP não visa atingir a todos os gestores das escolas públicas, assim como, aos desta rede de ensino, por estabelecer como um dos requisitos para inscrição no processo de seleção, gestores de unidades escolares com o IDEB considerado baixo.

O gestor escolar precisa ter uma formação em gestão escolar, pois se torna relevante para exercer atividades que demanda compartilhamento de decisão, e deliberações. “O diretor eficaz é um líder que trabalha para desenvolver uma equipe composta por pessoas que em conjunto são responsáveis por garantir o sucesso da escola” (LUCK, FREITAS, GIRLING E KEITH, 2006, p.42).

A relevância do gestor está na forma como conduz o trabalho na escola. É necessário que o mesmo exerça uma liderança¹³ democrática, que transformará a unidade escolar em um espaço promissor. O domínio dessa competência será essencial na efetivação da gestão escolar.

O líder democrático atua, portanto, orientado pelos princípios da perspicácia e abertura em relação a todos os momentos e ambientes educacionais da escola, como oportunidades para a ação conjunta no sentido de maior desenvolvimento (LUCK, 2011, p. 79).

Ao entrevistarmos os gestores indagamos a forma como assumiram esta função, mesmo tendo conhecimento de que todos são indicados pelo gestor municipal, nos interessava saber se eles assumiam essa escolha diante do discurso da gestão democrática, e obtivemos algumas respostas, pois podiam marcar mais de uma alternativa:

Quadro 5 – A opção para exercer o cargo de Gestor (a) Escolar é decorrência de:

G1	Indicação/ Sair da sala de aula
G2	Aprender, ter outra experiência além da sala de aula
G3	Ascender na carreira por maior vencimento/ Ter perfil para administrar

Fonte: Questionário aplicado aos gestores (2012).

Percebe-se ao visualizar o quadro que a maior parte dos gestores associa a forma como foram nomeados para o cargo de diretor por ter perfil para administrar, pois todos os gestores desta rede são escolhidos pelo chefe do Executivo municipal

¹³ O conceito adotado de liderança, neste trabalho, é o defendido por Luck, Freitas, Girling e Keith (2006, p. 33): um conjunto de fatores associados, como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e integridade expressos por uma pessoa que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivas e se traduz na capacidade de influenciar positivamente os grupos e inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas.

(prefeito), o que justifica a média de atuação de 3 (três) anos no cargo, visualizado no Quadro IV. Esse entendimento do perfil pode estar associado à capacidade de representar o gestor dentro da escola, ou seja, a confiança do gestor público municipal.

Nesta rede de ensino, nenhum gestor é escolhido por processos considerados democráticos, desrespeitando a autonomia dos Conselhos Escolares. Deveria ser realizada a escolha dos dirigentes, que poderia ser definida por critérios que dificultassem a manipulação na eleição desses representantes e garantisse a abertura de espaços de participação efetiva sem nenhum tipo de pressão. Outra forma seria o compartilhamento de informações para que cada representante tomasse decisões abalizadoras e conhecesse o significado desse trabalho coletivo para a melhoria da atividade educativa. É importante a reflexão conjunta por ocasião do planejamento e da construção do próprio projeto político pedagógico para constituição sócio, político e histórico (PARO, 2006).

A defesa da participação da comunidade nas decisões sobre a vida institucional da escola tem propiciado momentos de discussões importantes para decidir sobre o que fazer pela melhor forma de atendimento ao escolar. Há uma crescente aceitação de que a gestão da escola deve ocorrer de forma descentralizada, com a participação efetiva dos conselhos escolares, sugerindo, propondo, fiscalizando a aplicação de recursos financeiros, construindo junto com a direção o projeto político pedagógico da escola, discutindo a avaliação escolar e a estrutura curricular, buscando estreitar os vínculos sociais com a comunidade local, trazendo os pais de alunos para a discussão não apenas do rendimento de seus filhos, mas, sobretudo, para participarem como cidadãos nas deliberações sobre os rumos da escola.

Quadro 6 – Como considera a atuação do gestor face às atribuições no exercício da gestão?

G1	Ação administrativa e pedagógica exercida na execução do Projeto Pedagógico.
G2	Ação administrativa e pedagógica exercida na execução do Projeto Pedagógico.
G3	Ação administrativa a serviço da ação pedagógica

Fonte: Questionário aplicado aos gestores (2012).

Nas respostas referentes às atribuições do gestor escolar, recebeu pouca predominância a dimensão administrativa nas atividades meio do cotidiano escolar. Esse dado constata que o trabalho nas unidades escolares está perpassando por mudanças, no sentido de compartilhar as funções e envolver-se em atividades pedagógicas.

Ainda face às atribuições do gestor, foi constatado que os mesmos consideram a ação administrativa e pedagógica exercida na execução do Projeto Político Pedagógico. Por meio desta afirmação, pode-se considerar que a percepção dos gestores em relação à gestão democrática diz respeito ao trabalho coletivo na consecução da efetivação da qualidade da educação.

Segundo Hora (2010, p.53):

O entendimento de que a principal função do administrador escolar é realizar uma liderança política, cultural e pedagógica, sem perder de vista a competência técnica para administrar a instituição que dirige, demonstra que o diretor e a escola contam com possibilidades de, em cumprimento com a legislação que os rege, usar sua criatividade e colocar o processo administrativo a serviço do pedagógico e assim facilitar a elaboração de projetos educacionais que sejam resultantes de uma construção coletiva dos componentes da escola.

É preciso estabelecer a discussão sobre a gestão democrática e o projeto político-pedagógico no interior de um contexto socioeducativo que considere outros elementos, tais como o significado da escola no processo educativo, o currículo e seu sentido crítico e criativo, a relação que se impõe entre gestão democrática, qualidade de ensino e avaliação institucional, sem os quais não é possível concretizar a atitude democrática na gestão da escola e a construção de seu projeto pedagógico (HORA, 2010, p.58).

A compreensão de que o trabalho coletivo promove significativas mudanças na gestão escolar demonstra que existe uma preocupação dos gestores em promover um processo educativo pautado em ações baseadas na participação a partir da democratização da gestão. Segundo Hora (2010, p. 136):

Na medida em que consegue a participação de todos os setores da escola – educadores, estudantes, pais e funcionários – nas decisões a respeito de seus objetivos e de seu funcionamento, a escola tem melhores condições pra pressionar os escalões superiores, no sentido de apropriar-se de autonomia e recursos. Será muito mais difícil dizer não quando a solicitação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que representa todos os segmentos e que esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização proporciona.

A defesa da participação da comunidade como possibilidade de autonomia nos processos decisórios da escola, contribuiu significativamente para o entendimento de que se fazia necessário pensar a gestão escolar sob uma perspectiva de defesa do interesse coletivo. Associando-se a possibilidade de cada estabelecimento de ensino poder elaborar o seu projeto político pedagógico, definir seu calendário para o ano letivo, eleger diretamente seu diretor, constituir colegiados, dentre outras formas para a efetivação do trabalho coletivo. Tais mudanças ocorridas no âmbito das escolas, alicerçadas pela legislação vigente – Constituição Federal e LDB – repercutiram nas teorias do campo da administração escolar, implicando em relativo desuso do próprio termo e assumindo o nome de gestor (PARO, 2006).

O desenvolvimento de uma administração participativa, cujas responsabilidades são distribuídas, é condição para fortalecer vínculos dos membros com a instituição e com o trabalho proposto. Para haver uma participação efetiva é necessário o conhecimento e compartilhamento de informações. Para Libâneo (2004, p.139):

A participação significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (pais e alunos) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si. Há a participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular. Há a participação como processo organizacional em que compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

A participação da comunidade escolar na gestão permite que haja um significado entre as relações sociais estabelecidas por meio da escola. A partir dessa união, a unidade escolar se fortalece no poder de decisão e passa a exigir mais investimentos do poder público.

Pontua-se que através da participação ocorre a ruptura do modelo tradicional de administração escolar e do modelo tradicional de participação, o que frequentemente é confundido por meio de festas escolares, presença em reuniões de cunho pedagógico, e atividades eventuais (LUCK, 2011c).

A gestão exige à participação, o trabalho coletivo, a ação colegiada, a realização do bem comum, a possibilidade de momentos de experimentação de democracia na escola para se tornar uma prática efetiva, consolidada e possível de ser efetivamente vivenciada por todos que fazem a educação (LUCK, 2011b).

Quadro 7 – Assinale as afirmações que julgue serem procedentes numa gestão democrática:

G1	Direção da Escola em sintonia com o Conselho de Escola nas diferentes decisões.
G2	Envolver a comunidade na organização das atividades da escola
G3	Eleição para o cargo de Diretor de Escola / Direção da Escola em sintonia com o Conselho de Escola nas diferentes decisões / Envolver a comunidade na organização das atividades da escola

Fonte: Questionário aplicado aos gestores (2012).

Com a observação dessas respostas, pode-se identificar que as ações procedentes numa gestão democrática estão associadas à participação da comunidade escolar, representada no Conselho Escolar, no trabalho e organização da escola, pois se destacou nas respostas como uma das ações para a gestão democrática. Para Hora (2010: p.59):

A necessidade de promover a articulação entre a escola e a comunidade a que serve é fundamental. O entendimento é de que a escola não é um órgão isolado do contexto global de que faz parte, deve estar presente no processo de organização de modo que as ações a serem desenvolvidas estejam voltadas para as necessidades comunitárias.

A gestão escolar ao dimensionar as ações educativas deve ter como parâmetro a articulação entre os meios e os fins que deve atender. Os fins da educação devem estar associados às necessidades da comunidade escolar, ou seja, o foco das metas deve promover a articulação entre a escola e o público alvo a que destina o trabalho educativo.

Quadro 8 – Quais são as atividades que consomem a maior parte de seu tempo?

G1	questões disciplinares em relação aos estudantes./ falta de funcionários / acúmulo de trabalhos administrativos / exigência e maior tempo para assuntos pedagógicos
G2	atendimento à comunidade interna.
G3	questões disciplinares em relação aos estudantes / falta de professores / acúmulo de trabalhos administrativos

Fonte: Questionário aplicado aos gestores (2012).

Na observação das atividades que consomem mais tempo, os gestores indicaram que às questões disciplinares em relação aos estudantes tomam a maior parte de seu tempo. Nota-se que as soluções para resolver os problemas causados pela indisciplina ficam a cargo do gestor. Essas atribuições que poderiam ser resolvidas até mesmo pelo professor impedem que o diretor (a) executem outras atividades inerentes à gestão, pois essa atribuição pode implicar em acúmulo de trabalhos administrativos.

Quadro 9 – Atividades relacionadas a qualidade social da educação

G1	sintonia da escola com a família / definição e operacionalização dos objetivos educacionais.
G2	qualidade do ensino na escola / interesse do aluno na sua aprendizagem / eficiência na gestão escolar / interesse do professor na aprendizagem do aluno / sintonia da escola com a família
G3	qualidade do ensino na escola / interesse do aluno na sua aprendizagem / interesse do professor na aprendizagem do aluno / sintonia da escola com a família

Fonte: Questionário aplicado aos gestores (2012).

Os gestores associam a qualidade social da educação ao trabalho educativo realizado em sintonia com a família, e destacam que está relacionada ao interesse do aluno na sua aprendizagem. Com estas respostas, o dado que teve pouca relevância foi à eficiência na gestão escolar. No entanto, é preciso refletir que a qualidade de ensino pressupõe o investimento em educação, uma vez que esses recursos ainda não suprem os padrões mínimos estabelecidos.

O trabalho do gestor (a) escolar é determinante para o desenvolvimento de uma unidade escolar, pois, as ações inerentes em uma instituição educacional perpassam por uma liderança, e existe a necessidade de um líder democrático. “A liderança do diretor é algo arraigado na cultura das escolas e paradoxalmente, cobrada pela mesma comunidade que exige mais independência, autonomia” (BRITO, 2011, p.187).

Quadro 10 – Que atividades são desenvolvidas na sua atuação como gestor(a)?

G1	coordenar a elaboração do projeto político pedagógico / acompanhar criticamente os indicadores de aprendizagem / administrar os recursos materiais e financeiros da escola / promover a integração família – escola / organizar o funcionamento das atividades da escola / construir estratégias para resolver problemas que envolvam estudantes, funcionários e família / disciplinar a equipe de professores, funcionários e os estudantes.
G2	acompanhar criticamente os indicadores de aprendizagem / administrar os recursos materiais e financeiros da escola / promover a integração família - escola / liderar professores/ dominar aspectos legais/ construir estratégias para resolver problemas que envolvam estudantes, funcionários e família / administrar os recursos materiais e financeiros da escola.
G3	Coordenar a elaboração do projeto político pedagógico / promover a integração família-escola /organizar o funcionamento das atividades da escola.

Fonte: Questionário aplicado aos gestores (2012).

Predominou em todas as respostas em relação à atuação do gestor a busca pela integração família escola. E destacou-se administrar os recursos materiais e financeiros da escola; construir estratégias para resolver problemas que envolvam estudantes, funcionários e família; e organizar o funcionamento das atividades da escola. Segundo Bussmann (2010, p. 45):

Na organização escolar, que se quer democrática, em que a participação é elemento inerente à consecução dos fins, em que se buscam e se desejam práticas coletivas e individuais baseadas em decisões tomadas e assumidas pelo coletivo escolar, exigem-se da equipe diretiva, que é parte desse coletivo, liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos de execução. Liderança e firmeza no sentido de encaminhar e viabilizar decisões com segurança, como elementos de competência pedagógica, ética e profissional para assegurar que decisões tomadas de forma participativa e respaldadas técnica, pedagógica e teoricamente sejam efetivamente cumpridas por todos.

Percebe-se, também, que as gestoras compartilham a construção de um discurso hegemônico de gestão democrática na escola, pautada em princípios do

trabalho coletivo, da humanização dos processos educativos, da qualidade de ensino e da valorização da comunidade escolar.

A investigação sobre as dificuldades que marcam a atuação como gestor (a) escolar associa-se às questões de indisciplina, a falta de compromisso, questões pedagógicas e financeiras. Essas questões comprometem o trabalho na gestão conforme explicitado em suas respostas.

*Administrar os recursos financeiros
Promover mudanças de pensamento e metodologias em alguns professores.
A disciplina de algumas turmas. (G1)*

Dependência financeira em relação a Gestão Municipal. Professores em fim de carreira desestimulados. (G2)

A indisciplina, professores desestimulados pelo excesso de trabalho (atender duas escolas), déficit de aprendizagem. (G3)

A democratização da gestão escolar pública embora tenha sido alvo de discussões e uma das ações para a melhoria da educação, ainda faz parte dos debates educacionais em relação a sua concretização no interior das escolas, pois se constitui como princípio nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Segundo Souza Colares; Rocha; Alencar Colares (2012, p. 21):

O espaço da escola deve ser pautado nos princípios democráticos, de modo que educadores, profissionais, alunos, pais, e demais cidadãos estejam bem informados e possam ter efetiva participação crítica no desenvolvimento das ações cotidianas. Somente assim a escola pode contribuir concretamente para ampliar a compreensão de todos quanto às políticas educacionais emanadas do Estado.

Apesar da democratização da gestão escolar não se efetivar por obrigatoriedade, os gestores apontam as mudanças ocorridas no trabalho a partir da compreensão deste princípio constitucional:

Desde o início de minha gestão, sempre pensei e trabalhei a gestão da escola de forma democrática. (G1)

Dentro do possível, envolver os professores para produção e execução de projetos. (G2)

Participação de todos opinando e buscando a qualidade do processo educativo. (G3)

Segundo Teixeira (2011, p.32):

A gestão democrática, todavia, não é algo exclusivo do dirigente, pois cabe a ele fomentar a constituição e funcionamento dos mecanismos de gestão e participação da comunidade escolar. Isto é, o papel do dirigente, de acordo com os objetivos do projeto, e de institucionalmente constituir mecanismos democráticos internos e externos a escola e sua gestão.

O compartilhamento de poder no processo de tomada de decisão é crucial para uma gestão que se classifique como democrática. Por meio das respostas dos gestores é perceptível à abertura de espaços para reuniões, parcerias:

A questão a qual se deseja uma decisão é levada ao conhecimento dos professores e/ou a outros dentro da escola e depois, de forma democrática, se toma a melhor decisão, mas, eu como gestora, (indicando) deliberando a questão. (G1)

São realizadas reuniões mensais, ou se preciso em caráter extraordinário, onde são lançadas as propostas e discutido as possíveis soluções. (G2)

Em parceria através de reuniões e decisões coletivas, pois quando há a imposição o sucesso não flui. (G3)

O processo de tomada de decisão na escola é um dos momentos mais importantes para a efetivação da democratização da gestão. Segundo Paro (2011, p. 234):

Quanto à natureza da participação da comunidade na escola, pode-se falar em participação na execução e na tomada de decisões. Esta última é, sem dúvida, a base sobre a qual deve erigir-se a verdadeira integração da comunidade na escola. O seu significado maior é o reconhecimento de que os usuários diretos e indiretos da escola pública fundamental têm o direito de tomar parte nas decisões da escola de modo a que esta, pelo processo educativo, possa atender a seus interesses de apropriação da cultura produzida historicamente. A participação, neste sentido, não pode ser entendida como “ajuda” pecuniária ou de prestação de serviço, com o fim de passar para as famílias o encargo de manter o ensino público. Além disso, a participação na execução só pode ser entendida como o envolvimento em atividades decididas democraticamente pela própria comunidade.

O trabalho numa organização educativa depende de muitas variáveis, entre elas o envolvimento da equipe escolar em busca da autonomia para o desenvolvimento do ensino. Alguns gestores escolares não conseguem envolver os professores e estudantes nas atividades que julgam pertinentes para a melhoria da qualidade de ensino.

Normalmente, na rede em estudo, tem-se como trabalho em equipe a união para promover festas escolares, mas o principal foco da autonomia para o desenvolvimento do ensino não é utilizado. Conforme Neves (2010, p.126):

Com a autonomia, as relações entre as diferentes instâncias, aí incluindo-se a escola, devem ser marcadas pelos princípios de responsabilidade partilhada e subsidiariedade, tendo sempre por finalidade a educação de qualidade inquestionável. Reforçando o elo entre cidadão e escola como instituição pública e, portanto, prestadora de serviços, a transparência, o acesso à informação e a avaliação pela comunidade apresentam-se como direitos a serem assegurados aos usuários.

Na função de gestor escolar, a responsabilidade para conduzir o trabalho na gestão não deve ser apenas de quem ocupa tal função. É preciso reforçar elos com a equipe escolar. Conforme Paro (2011, p.234): “Uma das medidas importantes para a facilitação da participação é precisamente a tomada de consciência por parte dos educadores escolares da relevância dessa participação para o desenvolvimento de uma educação de qualidade”.

Os sujeitos da pesquisa apontaram algumas dificuldades e os momentos de êxito para desenvolver as suas ideias para melhorar a qualidade de ensino envolvendo os profissionais da escola:

*Com diálogos;
Através de reuniões com professores para expor tais ideias;
Com pesquisa e estudo sobre gestão escolar;
Copiando exemplos de boas gestões em revistas, sites, entrevistas e adaptando a nossa realidade. (G1)*

Através do diálogo, tentando mostrar que a ideia é boa para a comunidade escolar. (G2)

Tudo que é colocado ou pensado é discutido para melhor apreciação só então implantado. (G3)

Em todas as enunciações, é perceptível a contribuição do curso de especialização na promoção da proximidade entre grupo gestor e comunidade escolar. Essa aproximação favoreceu a análise coletiva da realidade escolar, ainda que subjetiva, da realidade escolar na tomada de decisão.

Chama-nos a atenção o discurso da G1 “Copiando exemplos de boas gestões em revistas, sites, entrevistas e adaptando a nossa realidade”, evidencia-se que a gestora busca atualizar-se em relação ao desempenho de outros gestores, e

por meio de outras experiências tenta trazer para a unidade escolar em que atua melhorias na prática.

Vale ressaltar, mediante aos depoimentos que existe um trabalho, ainda tímido, na perspectiva da democratização da gestão escolar. Os dados apresentados nos questionários apontam para a participação da comunidade escolar, com ênfase nos professores para o desenvolvimento de projetos pedagógicos. Nas próximas páginas, nos deteremos à prática discursiva desses sujeitos buscando perceber confirmações ou contradições nas falas.

5.3 Análise das entrevistas

Após discutirmos aspectos inerentes ao trabalho na gestão, a partir dos questionários, passamos a analisar os dados da entrevista realizada com egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Na medida em que os temas e os discursos são apresentados foram registradas as análises, pois o analista do discurso tem liberdade para escolher os caminhos, as estratégias, as opções de categorização dos sujeitos e discursos, tamanhos da amostra e tipos de produções textuais que empregará, assim como, a forma de transcrevê-los em sua análise (FAIRCLOUGH, 2008).

Durante a análise não tomaremos a prática discursiva dos entrevistados como “regime de verdade”. “Verdade é um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos resultados” (FOUCAULT, 1979, p.14). Ou seja, o regime de verdade não se explicita pelo aspecto ideológico ou superestrutural, como enfatizam as perspectivas marxistas, mas está circularmente ligado a sistemas que produzem verdades e a efeitos de poder que a reproduzem. Essa relação entre verdade e poder está circunscrita àquilo que faz com que os discursos ou regimes de verdade funcionem como verdadeiros (FOUCAULT, 1979).

O primeiro ponto elencado na entrevista foi perceber a importância da formação continuada para as gestoras, e obtivemos as seguintes falas:

É... eu achei muito importante porque nos tempos atuais a gestão não é mais como a um tempo atrás, hoje a exigência é grande, porque tem todos aqueles programas governamentais e nesse curso nós estudamos um pouco, a única coisa que eu achei assim foi por causa do tempo, como as exigências da escola hoje a presença do gestor hoje é muito solicitada na escola não se tem tempo assim de se dedicar, dar um tempo maior para a educação, mas é só assim no meu tempo eu vi mais assim, mas por cima. G1

É um... é de suma importância pra o desempenho da função da gente na escola. Ele é muito importante, ele ajuda bastante. G2

É... A formação continuada de gestores, eu acho importante porque no caso específico da cidade onde eu sou gestora, a maioria dos gestores são... indicados, então a experiência que tem como gestor é pouca, e esse curso de formação vem para dar mais embasamento e capacitar melhor essas pessoas indicadas, na função de gestor. G3

Conforme os dados apresentados, as gestoras expuseram que as mudanças efetivadas na gestão nos últimos anos demandaram mais instrução na administração escolar, assim como, a necessidade de se qualificar, e como todos os gestores escolares desta rede são indicados para exercer a função, uma formação em nível de Especialização *Lato Sensu* contribui significativamente para qualificação profissional.

Na área de ensino, o termo gestão educacional é mais amplo e aberto que o da administração escolar, sendo este último carregado de conotação técnica, associado à atividade rotineira e exclusiva dos diretores escolares, tendo predominado nas décadas anteriores a democratização da gestão como prática indiscutível nas decisões escolares. Por sua vez, a gestão implicaria participação, suscitando a ideia de que a política, como práxis social, está presente na escola e em todas as atividades, cuja centralidade situa-se na organização e coordenação do trabalho escolar (PARO, 2001).

No levantamento de dados que nos indicasse possíveis impressões se o curso propiciou atividades pertinentes à prática, as gestoras apontaram que havia atividades pertinentes, pois possibilitaram através do conteúdo abordado nas salas ambiente condições de serem efetivadas no interior das escolas. Conforme podemos visualizar na prática discursiva:

A atividade é... foram aquelas atividades em que havia... levava a reflexão, né, reflexão da nossa prática, fazia a ponte, é teoria e vivência. G1

Mais pertinente... Porque no curso de gestores são mais as atividades, são mais as atividades com mais com textos, a avaliação de textos dentro da nossa prática, né aí até agora assim, pertinente seria mais o conteúdo, o conteúdo ta de acordo com a prática da gente de gestor. G2

Quando eles é..., quando tem algumas atividades que mandam a gente fazer uma ponte entre a teoria que está sendo estudada relacionando sempre com a prática. G3

Como estamos levantando dados acerca das contribuições teóricas para a prática, questionamos a participação na tomada de decisão, até para evidenciarmos se o princípio da gestão democrática se efetiva em meio ao contexto escolar, ou seja, no chão da escola. Na prática discursiva dos gestores em relação às respostas dos questionários, os discursos refletiram em ações democráticas no cotidiano da escola. Quando questionamos os gestores acerca da mesma temática na entrevista

evidenciamos contradições em relação à tomada de decisão que repercute na autonomia escolar:

menina, as decisões tomadas na escola, elas ainda são muito, não são autônomas, né. Nós não temos autonomia pra decidir determinadas é, determinados assuntos mais importantes. Mas, um pouquinho de autonomia quando nós tomamos alguma decisão na escola é em conjunto com os professores e depois trazido para ser aprovado ou não pela secretaria. G1

Bom, é...a minha prática é de que existe uma, um acordo, um consenso, certo? Todas as decisões da escola mesmo, no caso da minha escola é, é tomada comigo e os professores, se tem haver com aluno ou agente toma junto e se tem algum das questões que precisa da autorização da secretaria ou levar o conhecimento da secretária, eu levo ao conhecimento da secretária e até agora ela deixou a minha disposição, ela disse: “Você tem o comando”, “Você é quem toma as decisões”. Até agora, não sei daqui pra frente. G2

Bem, na escola específica onde eu trabalho, onde a gente tem conselho escolar, as decisões é... tomadas sempre tem o conhecimento dos membros com exceção daqueles que por algum motivo não estejam, são membros, mas não estejam frequentando é a escola, mas os que estão frequentando de forma direta, sempre que tem alguma decisão a ser tomada eles são informados, bem como, a secretária, porque nós temos a hierarquia que tudo que é tomada, toda decisão tomada na escola tem que informar a secretária, então ela sempre tá por dentro de tudo que ta acontecendo na escola. G3

Conforme as falas das gestoras, a decisão é compartilhada com os professores e o Conselho Escolar, e depois, as medidas tomadas são levadas ao conhecimento dos superiores. A G2 informou que leva ao conhecimento da Secretária de Educação e a mesma afirma “Você tem o comando”, “Você é quem toma as decisões”, pelo discurso percebe-se que existe uma “pseudoautonomia” uma vez que o Conselho decide e os fatos são levados para uma secretária que mesmo delegando poderes aos gestores tem o poder de vetá-los.

Em entrevista, a Secretária de Educação afirmou que acompanha o trabalho na gestão por meio de reuniões e algumas visitas nas escolas, e nos afirmou que comunica aos gestores “Oh! Você é autônomo, você é tem que tomar decisões, você é líder da escola, então a escola tem que ter a referência em você, seus professores, seus funcionários, e os alunos a referência é você”.

Tomando por base os discursos das gestoras e da Secretária, percebe-se que o exercício da autonomia se esbarra de certa forma na insegurança quanto ao exercício da mesma, pois se torna um consenso a decisão dentro da escola e é levado a instância superior, que pode vetá-la.

A autonomia deve ser entendida como uma flexibilidade dos sistemas, uma vez que os limites são estabelecidos nos documentos legais e a partir de aberturas destes possibilitam uma margem de liberdade ampliada, neste aspecto, a autonomia torna-se relacional. Situando a autonomia relacional, a gestão assume o poder de decidir sobre a alocação de recursos em geral, com respaldo nos critérios definidos em nível central e permite atender as necessidades reais e locais (ALONSO, 2003).

Legitimar a autonomia às escolas é mais uma forma da administração pública redimensionar e delegar tarefas e atribuições à gestão. Segundo Alonso (2000, p. 87) “a autonomia não significa apenas gestão centrada na escola, mas também aumento de flexibilidade, alterações no sistema de controle e desburocratização dos processos administrativos, tornando-os mais adequados aquela realidade escolar”. Logo, no entendimento de Alonso (2003) a gestão precisa assumir um perfil de reordenamento das estruturas capitalistas.

É pertinente compreender a autonomia em termos relativos, por tratar-se de uma unidade que está direcionada pelo sistema de ensino, mesmo podendo ter o seu projeto político pedagógico, este está vinculado a condições e limites institucionais que dificultam a sua execução. Podemos afirmar que a escola tem autonomia nos aspectos organizacionais, no adequar-se a sua realidade, mas é dependente do sistema no nível legal, como foi constatado na fala da G2.

Compreendendo a autonomia como relativa vemos que as instituições escolares não estão dissociadas dos sistemas de ensino e dependem das políticas públicas e da gestão pública. A escola não se mantém sem os sistemas de ensino federal, estadual e municipal, destes retiram-se os recursos que asseguram os salários, as condições de trabalho e a capacitação dos profissionais. Segundo Libâneo (2004, p. 142):

O controle social e comunitário não pode prescindir das responsabilidades e da atuação dos órgãos centrais e intermediários do sistema escolar isso significa que a direção de uma escola deve ser exercida tendo em conta, de um lado, o planejamento, a organização, a orientação e o controle de suas atividades internas conforme suas características particulares e sua realidade; de outro, a adequação e aplicação criadora das diretrizes gerais que recebe dos níveis superiores da administração do ensino.

Quando fazemos referência à dependência das escolas em relação aos sistemas de ensino, estamos enfatizando que no interior das escolas as ações e

decisões devem ser tomadas a partir das necessidades da escola, ao ente mantenedor cabe apenas prover os meios para a consecução dos fins a que se destina a educação.

Ao questionarmos o porquê de ter cursado a formação do PNEGEBP, nos deparamos com situações em que a gestora foi convidada praticamente no prazo final para a realização da inscrição, porque havia uma quantidade determinada de vagas e havia algumas exigências para efetivar a inscrição, por exemplo, o nível de escolaridade. E obtivemos as seguintes respostas:

Não, foi iniciativa, foi proposto e eu acatei, né. Até que teve um tempo que eu queria desistir por falta de tempo, mas continuei, e até porque mesmo sendo exigência, se você tá num cargo de direção, você tem que fazer um curso voltado pra área pra poder melhor conduzir, né. G1

Não, não foi exigência, mas quem me apresentou o curso de gestor escolar foi a Secretária de Educação. Por acaso eu cheguei no dia em que as meninas estavam fazendo as inscrições e dentro dessas inscrições eles selecionaram alguns gestores do município que estariam capacitados para fazer, aí eles me apresentaram o curso e pediram pra eu fazer, não impuseram, aí eu ainda balancei um pouco porque eu tava saindo de outro curso, mas porque eu tava cansada, mas entrei e fiquei. G2

Bem, esse ponto aí foi meio que assim, a gente não sabia que ia ter essa formação, e fomos informados pela secretaria que estava havendo as inscrições pra ela e que os diretores e vice-diretores poderiam fazer, uniu a isso a vontade de fazer para o que a gente tinha de tomar maior conhecimento para que a gente pudesse desempenhar melhor nossas atividades, então casou, a secretaria informou e a gente aceitou e fez a inscrição e estamos aí. G3

A principal pergunta realizada na entrevista foi saber as principais contribuições da formação para a atuação na gestão escolar. Duas gestoras julgaram a contribuição a partir dos conhecimentos advindos para a inovação no ambiente escolar.

Contribuição até agora é exatamente, as como a minha licenciatura já faz um tempo que eu fiz, então é a prática na, digamos na minha época de estudante é completamente diferente de hoje, hoje existe essa questão de gestão democrática, é completamente diferente, na minha época é como se fosse ditatorial, o diretor é quem tomava a direção e então é hoje, é completamente diferente, hoje é importante porque eu estou entrando em contato exatamente com a literatura com tudo que tem haver com essa gestão democrática que é o que se exige hoje é o Ministério da Educação, mas existe essa gestão democrática e eu estou entrando em contato exatamente com essa literatura. G1

As contribuições é assim, o curso foi muito instrutivo, ele orientou muito, ele deu embasamento teórico que a gente não tinha a respeito de conselhos, de grêmios, das atribuições de um diretor, de cada membro da comunidade escolar, aí foi bem importante essas informações fornecidas por esse curso.
G3

Chama-nos a atenção, a fala da G3 ao afirmar que o curso foi “muito instrutivo”, que propiciou “embasamento teórico” necessário para lidar com a gestão e ressalta a importância do curso.

A melhora da prática implica tomar partido por um quadro curricular que sirva de instrumento emancipatório para estabelecer as bases de uma ação mais autônoma. Para isso, a teoria deve servir de instrumento de análise da prática, em primeiro lugar, e apoiar a reflexão crítica que torne consciente a forma como as condições presentes levam à falta de autonomia (SACRISTÁN, 2000, p. 48).

E para a nossa surpresa, o depoimento da Gestora 2 nos provocou, porque assume no discurso que sua atuação já foi marcada por práticas autoritárias.

Na questão da, na questão de ser democrática, que antes eu não me achava uma pessoa que aceitasse facilmente, podia até aparentar, mas eu não aceitava facilmente a opinião, mas até porque assim do jeito que a gente vivenciou as gestões né? Aí a gente acha também que tem que ser, seguir aquele modelo, né? Com o curso e com a vivência a gente vai vendo que a gente tem que mudar essa, esse pensamento e passar a ouvir mais e entrar em, tentar entrar em acordo com o restante do pessoal, né?

O reconhecimento da gestora de que suas práticas eram autoritárias e a partir da formação e da vivência na escola, reviu suas ações e passou a aceitar a opinião dos integrantes da comunidade escolar, representa para este estudo a identificação da contribuição de uma política pública surtindo efeitos em sua execução. Esse dado corrobora com a proposta presente nos documentos oficiais do Curso de Especialização em Gestão Escolar, no qual se verifica que foi projetado para repercutir na prática dos gestores escolares, e na prática discursiva da gestora está apontando que esse fim tem sido atendido.

Como prioridade, devem ser desenvolvidos mecanismos com a finalidade de analisar seu real significado e/ou estabelecer concepções e práticas que estimulem novas formas de democratização da escola pública consubstanciando-a da melhor forma possível que viabilize e garanta a participação da sociedade na tomada de decisões dos diversos segmentos sociais envolvidos no processo de gestão no âmbito escolar (PARO, 2006).

Lima (2003, p.19) aponta que a gestão democrática:

trata-se de uma perspectiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por actores educativos e consubstanciadas em acções de (auto)governo; acções que não apenas se revelam enquanto decisões político administrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc.

A próxima temática traz como eixo principal a relação teoria e prática do curso de Especialização em Gestão Escolar, por meio desta pergunta passamos a analisar o resultado da implementação de uma política pública, ou seja, este trecho da entrevista configura-se como a parte mais importante para esta pesquisa. Vejamos as vozes das gestoras:

Foram as atividades do Projeto Vivencial, que sempre levava para reflexão e fazia a ponte com a nossa prática diária. G1

Como é virtual, é através de internet aí pega mesmo a questão, seria a literatura, eu só tenho mesmo contato com a literatura. Então eu tenho acesso a literatura, certo? E essa literatura é que me ajuda a pensar, claro que isso vem de mim também porque só a literatura se eu tivesse, é... uma questão mais assim, é... se eu não tivesse de acordo, acho que nenhuma literatura ia fazer com que eu mudasse, mas a literatura me ajuda a ser democrática, fazer da escola uma gestão democrática e é isso que eu estou fazendo. G2

É... a gente pagou PV, né..., que é Projeto Vivencial, que ele foi bem importante nisso aí, porque é como eu disse no início, ligou a teoria com a prática, pra que a gente se policiasse a nossa prática com a teoria que estava sendo feita, fizesse tipo uma auto análise de nosso papel, das funções que a gente tava fazendo se estava casando com as informações que estavam sendo passadas durante o curso e rever nossas ações para melhorar nossa prática. G3

Os gestores apontam como principal atividade do Curso para a prática da gestão a Sala Ambiente “Projeto Vivencial”. Esta sala constitui-se em componente curricular articulador do curso, na qual, a atividade central consiste na formulação e desenvolvimento de um projeto de intervenção na escola com estreita vinculação com o Projeto Político Pedagógico, assumido como mecanismo fundamental para a realização da gestão democrática na educação e na escola. O trabalho do cursista nessa Sala Ambiente se desenvolverá desde o início do curso, articulando-se com

as demais Salas Ambientes e culminará no Trabalho de Conclusão do Curso (BRASIL/MEC/ 2009).

O projeto político pedagógico apresenta-se como a forma da escola mostrar sua fotocópia, ela torna-se o instrumento de poder e de ação. É importante a escola definir uma proposta educacional que proporcione e que represente o resultado de um processo de participação de todos os setores da comunidade escolar, o qual deve ser assumido por todos os integrantes da unidade escolar e não ser de responsabilidade do gestor e sim seja legitimado por aqueles participantes de sua elaboração (VEIGA, 2007).

Por meio da participação de professores na gestão do trabalho escolar, podem ser desenvolvidas várias atividades como: aprender a tomar decisões coletivamente, formular o projeto político pedagógico, resolver as dúvidas, e desenvolver outras habilidades profissionais, entre elas a discussão da gestão democrática. Essas atividades compartilhadas auxiliam no contexto profissional, pois implica no entendimento de que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ato de ensinar, mediante um processo individual e coletivo. Para Libâneo (2004, p.35):

O sentido de saberes e competências profissionais não pode ser reduzido a habilidades e destrezas técnicas, isto é, ao saber fazer. Não se quer um professor-técnico cujo conhecimento se restrinja ao domínio das aplicações do conhecimento científico e as regras de atuação. Se a formação de professores se restringisse ao domínio de técnicas formuladas por especialistas e a sua aplicação, não haveria necessidade de um currículo teoricamente consistente e nem preparação em nível universitário.

O processo de gestão democrática só pode funcionar se houver a legitimação de mecanismos de integração e envolvimento que possibilitem de fato a ação na escola. É necessário também que seja a prática de gestão compartilhada, possibilitada a todos os envolvidos no processo educativo e garantida, ou seja, parte da participação da comunidade dentro da escola pública. Nesse caso, tornam-se fundamental aliar forças por meio da desconcentração de decisões, da criação e funcionamento de órgãos colegiados, associações de apoio à escola e agremiações de alunos (SOUZA, 2001).

Ao término desta análise, percebe-se que o discurso das gestoras vai ao encontro com o discurso acadêmico acerca da democratização da gestão escolar. Mas, sentimos falta de mais clareza nas respostas em relação às contribuições do

Curso de Especialização em Gestão Escolar, pois se apresentaram muito sucinta e mesmo que faça pouco tempo em relação ao término da formação.

No transcorrer do curso perpassou a Sala Projeto Vivencial, as atividades propostas buscam fazer a relação entre a teoria e prática, propiciando reflexões acerca da prática na gestão. Conforme é proposto nas Diretrizes Nacionais do Curso de Especialização em Gestão Escolar, que busca favorecer melhorias e incentivar inovações na prática cotidiana da gestão escolar, que concorram para a elevação qualitativa do padrão de escolaridade da educação básica.

A próxima seção apresenta “à guisa de conclusão”, nela buscamos fazer o elo entre os objetivos propostos neste estudo e os resultados presente na análise do discurso das gestoras. Assim como, as nossas impressões e sugestões para novas pesquisas acerca da temática abordada nesta pesquisa.

6. À guisa de conclusão

A análise realizada nesta dissertação de Mestrado permite-nos reconhecer nas políticas educacionais para a formação docente, desta segunda década do século XXI, o fortalecimento de práticas democráticas na gestão escolar e, de outro lado, a emergência de melhorias na qualidade da educação.

Parece-nos, assim, que a proposta do Programa Escola de Gestores acerta quando não toma a gestão escolar como um campo com conhecimentos específicos e próprios ou mesmo técnico, e prioriza uma formação mais ampla, sem descuidar de questões mais específicas da escola e do contexto, pois a:

função de dirigente escolar é (...) eminentemente política e (...) não é por meio de uma formação técnico-administrativa que as qualidades elogiáveis em um bom sujeito político, como a disposição ao diálogo e à democracia e a capacidade de liderança devam ser erigidas (SOUZA, 2008, p.58).

A atuação na gestão demanda formação na área, e torna-se tarefa essencial para aprimorar os conhecimentos, visto que a educação pressupõe capacitação. A função do gestor escolar em instituições públicas possui elevada complexidade, exigindo competências apropriadas para o exercício do cargo. No entanto, é imprescindível que sejam abertas novas vagas para o desenvolvimento desse programa nas universidades federais, especialmente na UFPB, para que muitos gestores (as) tenham a oportunidade de participar e de se aperfeiçoar, e a gestão democrática da educação possa se efetivar no chão das escolas públicas.

Essa pesquisa foi relevante para avaliar resultados alcançados por uma formação, que nunca foi disponível na Paraíba, e para validarmos a continuidade de ações como as do Programa Escola de Gestores, no intuito de favorecer a formação continuada dos profissionais de educação - professores gestores - para que a melhoria da educação aconteça de fato.

Em consonância à análise efetuada, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, na perspectiva da formação continuada, contribuiu de forma singular para a efetivação de mudanças, ainda que peculiares, na prática das três gestoras entrevistadas, que participaram do programa na rede pública municipal estudada, conforme pode ser constatado em seus discursos.

Essas mudanças ocorreram, principalmente, em relação aos aspectos pedagógicos da escola, em detrimento dos aspectos administrativos, na medida em que os conhecimentos adquiridos no curso são aplicados na escola, fazendo a relação da teoria com a prática, ou seja, as gestoras primam pela participação como o meio de efetivar a gestão democrática na escola, em busca de uma educação de qualidade.

Acreditamos que o objetivo desta pesquisa foi alcançado, no sentido de ter identificado contribuições do Curso de Especialização em Gestão Escolar nas ações das gestoras que participaram dessa formação, ainda que estes se apresentem de forma multifacetada. Não obstante, há elementos que ainda podem ser estudados, como por exemplo, qual a percepção das pessoas que interagem ou que interagiram no ambiente escolar com os cursistas e qual a constatação destes em relação às mudanças na gestão por parte dos cursistas egressos.

Quanto aos objetivos específicos delineados na dissertação, o primeiro buscou identificar nos discursos das gestoras as principais ações responsáveis por mudanças na prática de gestão. Por meio desse objetivo, identificamos que as gestoras assumem um trabalho na gestão voltado a experimentação de momentos de democracia.

Identificamos que as gestoras compartilham a tomada de decisão com os professores por meio da análise crítica do discurso. Através desse método, o discurso nos levou a dados que apontam a participação dentro da escola, restringida à distribuição de tarefas. Nesse interim, também foi percebido uma “pseudoautonomia”, pois, as decisões são levadas para a Secretária de Educação, que pode vetá-las.

Chegamos a perceber também que o discurso não apontou decisões em relação ao calendário escolar, não há processo eletivo, ou seja, a gestão democrática se efetiva em meio a decisões do cotidiano escolar e não ultrapassa os muros da escola, porque determinadas decisões ficam limitadas ao aval da Secretária de Educação.

Traçamos como segundo objetivo, investigar o processo de formação continuada de gestores escolares no Curso de Especialização em Gestão Escolar. Através deste objetivo, as gestoras apontaram nos discursos que durante a

formação, as atividades estavam constantemente associadas à reflexão da teoria e prática, ou seja, eram relacionadas com o fazer político na gestão escolar.

O terceiro e último objetivo, buscou conhecer, na visão dos cursistas, as contribuições do curso para a melhoria da prática de gestão escolar democrática e foi constatado, na fala das gestoras, que através do curso tornou-se possível compartilhar o processo decisório e aceitar a opinião do outro nos momentos que demandavam a tomada de decisão de forma compartilhada.

No levantamento das contribuições do curso, nos deparamos com o discurso de uma das gestoras que reconheceu e assumiu que não era uma gestora democrática e passou a ser ao longo do processo de formação, o que para esta pesquisa é de grande valor demonstrar uma mudança na postura política perante as ações numa gestão escolar, marcada por autoritarismo e supremacia através do poder hierárquico.

Constatamos também que não é possível aferir a relação da real contribuição do curso na melhoria dos índices da escola nas quais as gestoras atuam, visto que faz pouco tempo o término dessa formação. Bem como, qual a importância dele na melhoria dos índices da escola, uma vez que ocorrem a cada dois anos a aplicação dos testes, análise, avaliação e divulgação do IDEB.

Há outras possibilidades de estudo como analisar a realidade de cursistas egressos de outros municípios e suas percepções sobre as mudanças efetivadas pelo gestor (a) no âmbito escolar, tomando por parâmetro a formação do PNEGEBP. Assim como, se nos próximos anos houve melhorias nos IDEBs das escolas em que os gestores (as) atuam, uma vez que o programa seleciona apenas unidades escolares com índices considerados pífios, abaixo da média nacional. E o programa objetiva contribuir para a elevação do IDEB e melhoria da qualidade social, através de uma gestão escolar eficiente.

Foi interessante estudar as contribuições de uma política educacional porque não nos atemos a analisar o processo de formulação, porém nos detemos a avaliar o processo operado para essa política alcançar os efeitos desejados. Pelo fato de ainda os tomadores de decisão acerca de uma política pública tender a assumir que as decisões trazem automaticamente a mudança através de formação (PEREZ, 2010).

A implantação de uma política educacional não é vista como uma parte integral da formulação da política, mas como algo a ser feito depois, por acréscimo. Assim, ela não seria valorizada por ser considerada uma simples sucessão de decisões e interações (PEREZ, 2010). E este trabalho vem contribuir neste particular ao buscar analisar os resultados alcançados através da implementação de uma política pública, direcionada a formação de professores-gestores, que de forma singular abrangeu uma cidade pequena, mas que tem contribuições a dar na avaliação desta ação governamental.

Em vista deste cenário, vemos reforçada a necessidade de acompanhar atentamente os resultados de uma política que intenta contribuir com a qualificação do gestor (a) escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social, que emergem de um contexto marcado por infinitas transformações sociais.

No transcorrer da Especialização, os gestores se depararam com proposições desafiadoras próprias da educação a distância e tiveram que se adaptar as ferramentas informacionais, inclusive do uso da Plataforma Moodle. Esses conhecimentos auxiliarão os profissionais envolvidos a aprimorar o uso de ferramentas informacionais, serviços, metodologia e estratégias dentro desta nova possibilidade de aprendizagem.

A experiência descrita na análise demonstrou que o Curso de Especialização em Gestão Escolar conseguiu levar gestores de escolas públicas a uma reflexão mais substantiva e profunda de sua realidade social. Consideramos válida a continuidade deste curso na Universidade Federal da Paraíba, uma vez que permite abranger cursistas em diversas localidades com os recursos da Educação a Distância, proporcionando o acesso a pessoas que, de outra forma, possivelmente, não poderão fazê-lo.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luis; COSTA, Valeriano Mendes Ferreira. **Reforma do Estado e o Contexto Federativo Brasileiro**. Série Pesquisas. Centro de Estudos. Fundação Konrad-Adenauer-Stiftung. São Paulo: 1998.

ADRIÃO, Thereza; CAMARGO, Rubens Barbosa. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. P.69-78.

AGUIAR, Márcia Angela da S.. A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 161-172, 2010. Editora UFPR.

ALBUQUERQUE, Eugênia Moraes de. **A gestão educacional básica brasileira, orientada para parcerias público-privado, avaliação dos resultados e responsabilização**. III Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea. Ano III, V. 1, n.1º.

ANDIFES. **Relatório de Acompanhamento da Educação a Distância (EAD) nas Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília: 2010. Disponível em: http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=240&Itemid=27. Acesso em: 11 jun. 2012.

ANDRADE, Maria de Fátima Colaço Correia de; BRITO, Regina Lucia Giffoni Luz de. **Desafios da gestão escolar: entre o administrativo e o pedagógico**. In: Educação para o conviver e a gestão da aprendizagem: o educador gestor e o gestor educador. (Org.) BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. Curitiba: Appris: 2011. P. 223-237.

APPLE, M. **Políticas culturais e educação**. Porto Editora, 1999.

ARAÚJO, Marta Maria de. A pedagogia da qualidade total: o novo modo (empresarial) de organização da educação escolar. **Revista Educação em Questão**, 33-45, jan./jun.1998.

ARAÚJO, Suêldes de; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Vol.19, n.70. Rio de Janeiro, jan./mar. 2011.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de; SCHWARTZ, Cleonara Maria. O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Espírito Santo: reflexões sobre os desafios da formação continuada de diretores. In: **Escola de gestores da educação básica: democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo**. Orgs; SCHWARTZ, Cleonara Maria; ARAÚJO, Gilda Cardoso de; RODRIGUES, Paulo da Silva — Vitória: GM, 2ª edição - 2010.

ASSIS, Lúcia Maria de. Avaliação de um Curso de Especialização em gestão escolar: a visão de seus protagonistas. In: **Formação de gestores: Teoria e prática**. SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. (Org.). Goiânia: Ed. da PUC - Goiás, 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar. **Jornal do Professor**, Home Page da TVE, v.1, n. 1, p.1-5, 2005.

BOBBIO, Norberto. Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política. Editora UNESP. São Paulo: 1995.

BORGES, Maria Creusa de Araujo. Os impactos da reestruturação produtiva numa concepção de gestão: a qualidade total na educação. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.1, n.7, p.57-68, jan./jun., 2001.

BRASIL/MEC. **Documento final da Conferência Nacional de Educação**. CONAE 2010. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: Matrizes de referenciais, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL, Escola de Gestores da Educação Básica: Documento. **Diretrizes nacionais do programa escola de gestores da educação básica pública**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=879&option...> Acesso em maio de 2012.

BRASIL, Escola de Gestores da Educação Básica: Documento. **Projeto curso de especialização em gestão escolar (Lato Sensu)**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task... Acesso em maio de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão**. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81. Acesso em: 29 de maio de 2012.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de; **Considerações sobre cultura e clima das instituições de ensino e no processo de ensino e aprendizagem: o gestor educador**. In: Educação para o conviver e a gestão da aprendizagem: o educador gestor e o gestor educador. BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. (Org.) Curitiba: Appris: 2011. P. 183- 202.

BUENO, Divino Alves e ARAÚJO, Marcelo Jerônimo Rodrigues. Escola de gestores: parceria para uma gestão de qualidade. In: **Formação de gestores: Teoria e prática**. SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. (Org.). Goiânia: Ed. da PUC - Goiás, 2011.

BUSSMANN, Antonia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto-político-pedagógico: uma construção possível**. 28ªed. Campinas, SP: Papirus, 2010, pp. 37-52.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e Gestão Educacional: cenários, princípios e estratégia. In FRANÇA, Magna e BEZERRA Maura C. (Orgs). **Sistema Nacional de Educação e o PNE (2011-2020): diálogos e perspectivas**. Brasília: Liber livro, 2009.

CABRAL NETO, Antonio. Gestão e qualidade de ensino: um labirinto a ser percorrido. In: SOUSA JUNIOR, FRANÇA Luis de; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza de; (Orgs.) **Políticas de Gestão e Práticas Educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Líber Livro, 2011.

CARNOY, Martin. **A vantagem Acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola**. Ediuoro, São Paulo, 2009.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; **A expansão e o acesso ao ensino superior: os novos desafios da educação brasileira**. In: Políticas de Gestão e Práticas Educativas: a qualidade do ensino. Junior, Luiz de Sousa; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza de; (Orgs) Brasília: Líber Livro, 2011.

CASTRO, Alda M. D. Araújo; FRANÇA, Magna; NETO, A. Cabral e QUEIROZ, M. Aparecida de. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa. (Orgs.) **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber Livro, 2009.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. **Sala ambiente e Projeto Vivencial: um espaço de reflexão sobre a gestão escolar**. In: SOUSA COLARES, Maria Lília Imbiriba; XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Anselmo Alencar (Orgs.) **Gestão Educacional: práticas reflexivas e proposições para escolas públicas**. Belém: GTR, 2012.

CORSI, Francisco Luiz. **A globalização e a crise dos estados nacionais**. In: DOWBOR, Ladisiau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar A. (orgs.). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997.

COSTA, Frederico Lustosa da. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. **RAP - RIO DE JANEIRO**. P. 829-874, SET/OUT. 2008.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: Novos Marcos Regulatórios. **Educação e sociedade**. v. 29. n.104. 2008. (p. 891-947).

_____, L. F; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011 – 2020): avaliação e perspectivas**. Goiás: Editora da UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora UNB (2001) 2008 reimpressão.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Angela da Silva, (Orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

FRANCO, Creso. Avaliação em larga escala e fatores associados ao desempenho escolar. In: GATTI, Bernadete (Org.) **Construindo caminhos para o sucesso escolar**. Brasília: INEP; UNESCO, 2008, p.27-36.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 2 ed. Cortez, 1996.

_____, **A produtividade da escola improdutiva**. 3 ed. Cortez:1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. Guia da escola cidadã, vol. 1. (Org.). 6. Edição. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.p.43-50.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **Políticas Educacionais no Contexto do Neoliberalismo: os significados da privatização no campo educacional**. In. OLIVEIRA, Maria Neusa de. As Políticas Educacionais no contexto da Globalização. Ilhéus: Editus, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Alfredo Macedo; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; MELO, Darci Barbosa Lira de. Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. **RBP AE** – v.25, n.2, p. 263-281, mai./ago. 2009.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

HADDAD, Sérgio (Org). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico. 17ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da educação superior: 2010 – Resumo Técnico. – Brasília: INEP, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Princípios e características da gestão escolar participativa. In: _____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Editora Alternativa. Goiânia, 2004. P.137-146.

_____, A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor. In: _____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Editora Alternativa. Goiânia, 2004. P.29-41.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez Editora: 2003.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **R. Katál**. Florianópolis, v. 14, n.1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LUCK, Heloísa; FREITAS, Katia Siqueira de; GIRLING, Robert; SHERRY, Keith. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Série Cadernos de Gestão. Vol. 1. 8 ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2011a.

_____, **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Série Cadernos de Gestão. Vol. II. 7ªed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2011b.

_____, **A gestão participativa na escola**. Serie Cadernos de Gestão. Vol. III. 9ªed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2011c.

_____, **Gestão da cultura e do clima organizacional na escola**. Série Cadernos de Gestão. Vol. V. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2010.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e gestão da escola pública: aportes para uma discussão. **Política e Gestão da Educação**. Organizadores: Dalila Andrade Oliveira e Maria de Fátima Felix Rosar. Belo – Horizonte: Autêntica, 2002.p. 105-124.

_____, **Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, **Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática**. Campinas: Unicamp/ Faculdade de Educação, 2001, Tese de Doutorado.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pascal. **Qualidade (social) na educação básica: o desafio da construção nos municípios do oeste catarinense**. IX ANPED SUL. Seminário de pesquisa da Região Sul. 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil de hoje**. 3ª Ed. São Paulo, Cortez, 2002.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto-político-pedagógico: uma construção possível**. 28ªed. Campinas, SP: Papirus, 2010, pp. 95-129.

OFFE, Claus. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro: 1984.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educação e Sociedade** vol.32 n. 115 Campinas abr./jun. 2011.

_____, A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Set/dez. 2004, v 25, n. 89, p.1127-1144.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **A qualidade do ensino como parte do direito à educação: um debate em torno dos indicadores**. Trabalho apresentado para prova de concurso para Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010. Mimeo.

PARO, Vítor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. 1 ed. São Paulo, Cortez: 2011.

_____, **Administração Escolar: Introdução crítica**. 14ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____, **Gestão Democrática da escola pública**. Série Educação em ação. 3. Ed. São Paulo: Editora Ática: 2005.

PARO, Vítor Henrique. O principio da gestão escolar democrática no contexto da

LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. P.79-88.

PAULA, Ana Paula Paes. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, 1ed; 6ª reimpressão.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da Silva. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n.2, p.10-31, jul. - dez. 2010.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez., 2010.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

RAMOS, Cosete. **Excelência na educação: a escola de qualidade total**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

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

SILVA, M. Abádia da. Qualidade Social da Educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.29, n.78, p.216-226, maio/ago.2009.

SILVA, Andréia Ferreira da. A relação da escola pública com o poder político local na ótica de gestores do Estado de Goiás em processo de formação. In: **Formação de gestores: Teoria e prática**. SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. (Org.). Goiânia: Ed. da PUC - Goiás, 2011.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. (Org.). **Formação de gestores: Teoria e prática**. Goiânia: Ed. da PUC - Goiás, 2011.

SOUSA, Bartolomeu José Ribeiro de. **Programa Escola de Gestores no Estado do Piauí: pertinência e eficácia na visão de participantes**. 2010 a. 172p. Dissertação. Universidade Católica de Brasília.

SOUSA COLARES, Maria Lília Imbiriba; XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Anselmo Alencar (Orgs.). **Formação continuada e gestão democrática na Educação Básica Pública**. In: Gestão Educacional: práticas reflexivas e proposições para escolas públicas. Belém: GTR, 2012 b.

SOUSA, Elizenda Sobreiro Carvalho de. **A interatividade no ambiente virtual de aprendizagem Moodle**: a escola de gestores de educação básica da Paraíba. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba, 2010.

SOUSA JUNIOR, L.. A expansão da universidade pública: uma experiência de democratização do ensino superior. In: XXV Simpósio brasileiro e II Congresso Ibero-americano de política e administração da educação, 2011, São Paulo. Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. Rio de Janeiro: **Anais...** Anpae, 2011. p. 1-10.

SOUSA, Wagner dos Santos. Programa Escola de Gestores: um olhar sobre as práticas curriculares e avaliativas. In: **Escola de gestores da educação básica: democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo**. Orgs; SCHWARTZ, Cleonara Maria; ARAÚJO, Gilda Cardoso de; RODRIGUES, Paulo da Silva — Vitória: GM, 2ª edição - 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo. A Produção do Conhecimento e o Ensino da Gestão Educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, volume 24, 2008.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?** São Paulo: Xamã, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis; Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Marilza Aparecida Pereira. **Formação para diretor escolar da educação básica: o Programa Nacional Escola de Gestores no estado do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. 135fls. – Curitiba, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: **a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

UAB. Novo Portal UAB. Disponível em:<<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 28 maio. 2012.

UFPB. Resolução N. 59/2007. Artigo 28, incisos XV e XVI do Estatuto da UFPB de 30 de novembro de 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Conselho escolar e projeto-político-pedagógico. In: **Quem sabe faz a hora de construir o projeto-político-pedagógico**. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2007.

VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, Maria E. B.; ALONSO, Myrtes (Org.). Gestão Educacional e Tecnologia. In: ALONSO, Myrtes. Autonomia da escola e participação. **Gestão Educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Questionário

O presente questionário é parte integrante de uma pesquisa acadêmica que tem como objetivo investigar de que forma o Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa da Escola de Gestores tem contribuído para o perfil do gestor escolar.

É importante responder de forma espontânea, pois como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Acadêmico da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - com o aval do professor do programa Dr. Wilson Honorato Aragão, orientador da investigação que desenvolvo, comprometo-me a fazer uso das informações obtidas exclusivamente para fins da pesquisa e preservar o anonimato dos sujeitos envolvidos. Agradecemos antecipadamente pela contribuição. Colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário.

Lindalva Gouveia Nascimento

Identificação

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: ____ anos

Escolaridade: () Graduação _____

() Pós- Graduação – Especialização em Gestão Escolar

() Pós-Graduação – Especialização (outra) _____

Tempo de atuação: _____

Questionário - Categoria: Gestores Escolares

1. A opção para exercer o cargo de Gestor (a) Escolar é decorrência de:

() Sair da sala de aula.

() Ascender na carreira por maior vencimento.

() Ter perfil para administrar.

() Outro motivo. Qual? _____

2. Como considera a atuação do Gestor (a) Escolar face às atribuições:

- () Predominância administrativa nas atividades meio
- () Predominância pedagógica nas atividades fins
- () A ação administrativa a serviço da ação pedagógica
- () Ação administrativa e pedagógica exercida na execução do Projeto Pedagógico.
- () Outra. Qual? _____

3. Assinale as afirmações que julgue serem procedentes numa gestão democrática:

- () Eleição para o cargo de Diretor de Escola.
- () Direção da Escola em sintonia com o Conselho de Escola nas diferentes decisões.
- () Envolver a comunidade na organização das atividades da escola.

4. Quais são as atividades que consomem a maior parte de seu tempo?

- () questões disciplinares em relação aos alunos.
- () falta de professores.
- () falta de funcionários.
- () atendimento à comunidade interna.
- () atendimento à comunidade externa.
- () acúmulo de trabalhos administrativos.
- () exigência e maior tempo para assuntos pedagógicos.
- () atendimento à secretaria de Educação
- () muitas reuniões externas.
- () outros. Quais? _____

5. A qualidade social da educação está relacionada a:

- () qualidade do ensino na escola
 - () interesse do aluno na sua aprendizagem.
 - () eficiência na gestão escolar
 - () interesse do professor na aprendizagem do aluno.
 - () sintonia da escola com a família.
 - () definição e operacionalização dos objetivos educacionais.
 - () outros motivos?
- Quais? _____
-

6. Que atividades são desenvolvidas na sua atuação como gestor?

- () coordenar a elaboração do projeto político pedagógico.
- () promover a inovação e a mudança na gestão escolar.
- () acompanhar criticamente os indicadores de aprendizagem.
- () administrar os recursos materiais e financeiros da escola.
- () promover a integração família-escola.
- () liderar professores.

- () dominar aspectos legais.
- () organizar o funcionamento das atividades da escola.
- () construir estratégias para resolver problemas que envolvam alunos, funcionários e família.
- () disciplinar a equipe de professores, funcionários e os alunos.

7. Que dificuldades marcam a sua atuação como gestor?

8. Que mudanças ocorreram em seu trabalho a partir da compreensão da democratização da gestão escolar pública?

9. Como é o processo de tomada de decisões na escola?

10. Na função de gestor escolar, consegue desenvolver de que forma as suas ideias para melhorar a qualidade de ensino?

APÊNDICE B

Roteiro para entrevista semiestruturada com os gestores escolares participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar

A entrevista é parte integrante de uma pesquisa acadêmica que tem como objetivo investigar de que forma o Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa da Escola de Gestores tem contribuído para o perfil do gestor escolar.

É importante responder de forma espontânea, pois como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Acadêmico da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - com o aval do professor do programa Dr. Wilson Honorato Aragão, orientador da investigação que desenvolvo, comprometo-me a fazer uso das informações obtidas exclusivamente para fins da pesquisa e preservar o anonimato dos sujeitos envolvidos. Agradecemos antecipadamente pela contribuição. Colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário.

Lindalva Gouveia Nascimento

1. Como você entende a formação continuada do gestor? Poderia falar um pouco?
2. Que atividades do Curso você acha mais pertinente para a prática? Qual considera mais interessante? Por quê? Qual seria o motivo?
3. Poderia comentar como se dá a participação entre a escola, os professores e a Secretaria de Educação sobre a tomada de decisões?
4. A escolha de realizar a formação continuada em gestão escolar é iniciativa sua ou exigência de instâncias superiores? Como aconteceu essa questão?
5. Quais as principais contribuições da formação continuada em sua prática diária? Poderia comentar?
6. Qual atividade da formação continuada que realmente a metodologia e a temática/conteúdo lhe ofereceu subsídios para melhor desenvolver sua prática na gestão?

Se houver necessidade de algum esclarecimento, posso contar novamente com sua colaboração?

APÊNDICE C

Roteiro para entrevista semiestruturada com a gestora da Secretaria de Educação do Município

A entrevista é parte integrante de uma pesquisa acadêmica que tem como objetivo investigar de que forma o Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa da Escola de Gestores tem contribuído para o perfil do gestor escolar.

É importante responder de forma espontânea, pois como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Acadêmico da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - com o aval do professor do programa Dr. Wilson Honorato Aragão, orientador da investigação que desenvolvo, comprometo-me a fazer uso das informações obtidas exclusivamente para fins da pesquisa e preservar o anonimato dos sujeitos envolvidos. Agradecemos antecipadamente pela contribuição. Colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário.

Lindalva Gouveia Nascimento

1. Qual sua formação? Já exerceu o cargo de gestora escolar? Por quanto tempo? Como foi a experiência na gestão escolar?
2. Como tem sido sua experiência como gestora municipal de Educação?
3. Poderia comentar como ocorre a participação, o envolvimento entre as escolas e a Secretaria de Educação na tomada de decisões?
4. Como vê a participação dos gestores no planejamento das ações previstas para o ano letivo?
5. Quando termina o ano letivo acontece alguma forma de avaliação desse processo que foi realizado? De que forma?
6. A secretaria acompanha o trabalho dos gestores escolares? Como? Poderia me explicar mais detalhadamente como é feito esse acompanhamento?
7. Quais as dificuldades apontadas pelos gestores escolares para promover uma educação com qualidade social?

Se houver necessidade de algum esclarecimento, posso contar novamente com sua colaboração.

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) _____

Esta pesquisa é sobre “**A prática discursiva das contribuições da Escola de Gestores para a gestão escolar democrática**” está sendo desenvolvida por uma aluna do Programa de Pós Graduação em Educação - Centro de Educação- da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão.

Os objetivos do estudo são: identificar nos discursos dos gestores as principais ações responsáveis por mudanças na prática de gestão; investigar o processo de formação continuada de gestores escolares no Curso de Especialização em Gestão Escolar; e descrever, na visão dos cursistas, as contribuições do curso para a melhoria da prática de gestão escolar democrática.

A finalidade deste trabalho é contribuir para o reconhecimento da especificidade do trabalho docente e visa promover momentos de discussão que conduzam à articulação necessária entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) para atender as exigências das condições materiais e institucionais em que atua o gestor escolar, pois, a formação continuada deve estar articulada com uma perspectiva de democracia e participação da comunidade escolar. Esse estudo servirá também para refletir e se posicionar sobre os limites e possibilidades para a formação dos gestores.

Solicitamos a sua colaboração para publicar a **entrevista**, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de humanas e publicar em revista científica (se for o caso). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou

resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) (83) 9975-8026. Endereço (Setor de Trabalho): Prefeitura Municipal de Areia Telefone: (83)3362-2240

Atenciosamente,

Lindalva Gouveia Nascimento
Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) _____

Esta pesquisa é sobre “**A prática discursiva das contribuições da Escola de Gestores para a gestão escolar democrática**” e está sendo desenvolvida por uma aluna do Programa de Pós Graduação em Educação - Centro de Educação- da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão.

Os objetivos do estudo são: identificar nos discursos dos gestores as principais ações responsáveis por mudanças na prática de gestão; investigar o processo de formação continuada de gestores escolares no Curso de Especialização em Gestão Escolar; e descrever, na visão dos cursistas, as contribuições do curso para a melhoria da prática de gestão escolar democrática.

A finalidade deste trabalho é contribuir para o reconhecimento da especificidade do trabalho docente e visa promover momentos de discussão que conduzam à articulação necessária entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) para atender as exigências das condições materiais e institucionais em que atua o gestor escolar, pois, a formação continuada deve estar articulada com uma perspectiva de democracia e participação da comunidade escolar. Esse estudo servirá também para refletir e se posicionar sobre os limites e possibilidades para a formação dos gestores.

Solicitamos a sua colaboração para publicar o questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de humanas e publicar em revista científica (se for o caso). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou

resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

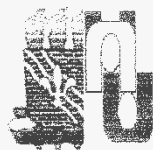
Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato com a Pesquisadora Responsável, caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora (83) 9975-8026. Endereço (Setor de Trabalho): Prefeitura Municipal de Areia Telefone: (83)3362-2228.

Atenciosamente,

Lindalva Gouveia Nascimento
Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA - UFPB
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY - HULW
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES
HUMANOS - CEP**

CERTIDÃO

Com base na Resolução nº 196/96 do CNS/MS que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley - CEP/HULW, da Universidade Federal da Paraíba, em sua sessão realizada no dia 26/06/2012, após análise do parecer do relator, considerou **APROVADO** o projeto de pesquisa intitulado **PROGRAMA NACIONAL DA ESCOLA DE GESTORES: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE AREIA-PB**, da pesquisadora LINDALVA GOUVEIA NASCIMENTO, Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE: 05751812.6.0000.5183.

A pesquisadora responsável fica, desde já, notificada da obrigatoriedade de no término da pesquisa entregar ao CEP/HULW, uma cópia desta certidão e da pesquisa, em CD, para emissão da certidão para publicação científica.

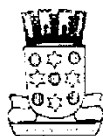
João Pessoa, 27 de junho de 2012.



Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa

Profª Drª Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-HULW

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley-HULW - 4º andar. Campus I - Cidade Universitária.
Bairro: Castelo Branco - João Pessoa - PB. CEP: 58051-900 CNPJ: 24098477/007-05
Fone: (83) 32167962 — Fone/fax: (083)32167522 E-mail - comitedeetica@hulw.ufpb.br



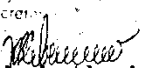
**Estado da Paraíba
Prefeitura Municipal de Areia
Secretaria de Educação e Cultura**

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro estar ciente do Projeto de Pesquisa **Programa Nacional da Escola de Gestores: um estudo na rede pública municipal de Areia**, que será realizado pela pesquisadora **Lindalva Gouveia Nascimento**, RG 2230898 e concordo que o mesmo seja realizado nesta rede de ensino.

Areia, 09 de julho de 2012.

Rosely Maria de Almeida Ribeiro
Secretária Municipal de Educação


**Rosely Maria de Almeida Ribeiro
Secretária Municipal de Educação**

Rua: Eptácio Pessoa, SN
Fone: (83) 3362-2288 Areia - PB - Centro

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/AREIA/PB
LEVANTAMENTO ESTATÍSTICO/2011

ENSINO FUNDAMENTAL		EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
1º AO 5º ANO 1.587	6º AO 9º ANO 1.015	1ª A 4ª SÉRIE 95	5ª A 8ª SÉRIE (Pro jovem do campo) 51
EDUCAÇÃO INFANTIL		TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS -2011	
PRÉ - ESCOLA: 356 CRECHE: 115		3.219	

ESCOLAS	DOCENTES	TOTAL ALUNOS	CRECHE 1 à 3 anos	PRÉ ESCOLA 4 à 5 anos	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	EJA (1º/4º)	EJA
ZONA URBANA															
01.EMEF Julia Vênica dos S. Leal	15	303	-	48	27	20	45	48	46	29	23	17	-	-	-
02. EMEF Jose Rodrigues	07	87	-	20	15	09	14	13	16	-	-	-	-	-	-
03. EMEF Madre Trautlind	12	149	-	-	20	20	27	19	15	20	20	-	08	-	-
Total de Alunos	34	539	-	68	62	49	86	803	77	49	43	17	08	-	-
ZONA RURAL															
01. EMEF Abel Barbosa	17	358	-	-	19	23	31	29	36	76	57	39	28	20	-
02. EMEF Américo Perazzo	06	53	-	04	06	04	04	05	04	-	-	-	-	-	26
03. EMEF Anália Correia	03	39	-	05	04	02	03	06	04	-	-	-	-	15	-
04. EMEF Antonio Pires	02	38	-	06	03	06	10	07	06	-	-	-	-	-	-
05. EMEF Dr. Jose Inácio	06	85	-	12	05	05	16	11	11	-	-	-	-	-	25
06. EMEF Dulce Serpa	02	46	-	09	08	06	11	02	10	-	-	-	-	-	-
07. EMEF Eládio Pereira	02	43	-	06	04	07	10	09	07	-	-	-	-	-	-
08. EMEF Iório Batista	01	20	-	-	05	04	06	03	02	-	-	-	-	-	-
09. EMEF João César	12	265	-	18	13	19	21	33	23	51	33	21	20	13	-
10. EMEF João Nunes	02	40	-	04	07	03	11	11	04	-	-	-	-	-	-
11. EMEF Jose Lins	22	421	-	35	14	16	19	23	28	74	71	56	69	16	-
12. EMEF Jose Rufino	03	72	-	16	09	12	13	17	05	-	-	-	-	-	-
13. EMEF Julia Emilia	03	56	-	02	06	16	10	08	14	-	-	-	-	-	-
14. EMEF Luzia Coutinho Garcia	04	96	-	10	13	15	26	22	10	-	-	-	-	-	-
15. EMEF Mãe Mocinha	02	25	-	03	05	01	12	02	02	-	-	-	-	-	-
16. EMEF Maria Emilia Maracaja	05	93	-	10	13	12	15	12	-	-	-	-	-	31	-
17. EMEF Nazario Jose de Brito	02	24	-	02	05	01	05	08	03	-	-	-	-	-	-
18. EMEF Nelson Carneiro	19	414	-	09	06	27	18	20	31	115	73	56	59	-	-
19. EMEF Neném Silva	03	56	-	07	07	07	09	14	12	-	-	-	-	-	-
20. EMEF NS de Fátima	02	30	-	05	06	04	08	03	04	-	-	-	-	-	-
21. EMEF Olívia Jardelino	02	27	-	02	05	05	10	03	02	-	-	-	-	-	-
22. EMEF Pedro Honório	05	71	-	11	09	14	16	09	12	-	-	-	-	-	-
23. EMEF Severino Sérgio	02	35	-	07	07	06	05	04	06	-	-	-	-	-	-
24. EMEF Severino T. de Brito Lyra	03	57	-	04	09	07	15	10	12	-	-	-	-	-	-
Total de Alunos	130	2.464	-	187	188	222	304	271	248	316	234	172	176	95	51
CRECHES MUNICIPAIS															
01. Creche Andre Ricardo Perazzo da Costa	03	75	35	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
02. Creche Dona Dina	03	45	17	28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
03. Creche Egenio Barbosa	02	46	33	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
04. Creche Elzida Milanez	02	43	23	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
05. Creche Jose Alves	01	07	07	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total de Alunos	11	216	115	101	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-