



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS,
GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
MESTRADO PROFISSIONAL

EDINALVA ALVES AGUIAR CARVALHO DE MELO

**PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA:** um olhar sobre a proposta e execução na
Paraíba (2010-2012)

JOÃO PESSOA – PB

2017

EDINALVA ALVES AGUIAR CARVALHO DE MELO

PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA: um olhar sobre a proposta e execução na Paraíba (2010-2012)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, Linha de Pesquisa Políticas Públicas de Gestão e Avaliação - Mestrado Profissional, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, para fins de obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Marisete Fernandes de Lima.

JOÃO PESSOA – PB
2017

M528p Melo, Edinalva Alves Aguiar Carvalho de.
Programa Nacional Escola de Gestores para a Educação
Básica: um olhar sobre a proposta e execução na Paraíba
(2010-2012) / Edinalva Alves Aguiar Carvalho de Melo. - João
Pessoa, 2017.
103 f.: il. -

Orientadora: Marisete Fernandes de Lima.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/ CE

1. Política Educacional. 2. Gestão Escolar - Paraíba.
3. Gestores Escolares – Formação. I. Título.

UFPB/BC

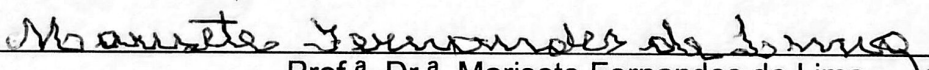
CDU: 37.014.4(043)

EDINALVA ALVES AGUIAR CARVALHO DE MELO

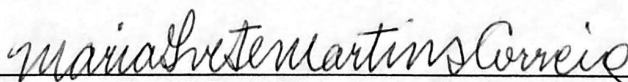
PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA: um olhar sobre a proposta e execução na Paraíba (2010-2012)

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
para fins de obtenção do título de Mestre, sob a
orientação da Prof.^a. Dr.^a Marisete Fernandes de
Lima.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2017



Prof.^a. Dr.^a Marisete Fernandes de Lima
MPPGAV – UFPB
(Orientadora)



Prof.^a Dr.^a Maria Ivete Martins Correia
MPPGAV – UFPB
(Examinadora Interna)

Prof.Dr. Swamy de Paula Lima Soares
MPPGAV – UFPB
(Examinador Interno)

Profa.Dra. Rita De Cassia Cavalcanti Porto
PPGE – UFPB
(Examinadora Externa)

Dedico este trabalho aos diretores escolares da rede pública da Paraíba, que me inspiraram com suas práticas, dilemas e experiências na gestão da educação do nosso Estado.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Supremo e à Maria Santíssima, força em todos os momentos de minha vida, ânimo constante, refúgio e refrigério nos meus momentos difíceis.

Aos meus amados pais (*in memoriam*) que, na sua simplicidade, souberam dar os mais valiosos bens aos seus filhos. O que somos, quem somos e o que ainda seremos, a eles devemos. Papai e Mamãe, meus primeiros orientadores, gratidão e amor eterno: “Se enxerguei mais longe, foi porque estava sobre os ombros de gigantes”! (Isaac Newton)

Aos meus irmãos e familiares queridos, com quem sempre compartilho as dores e alegrias da vida e que hoje celebram esta conquista comigo, e às minhas irmãs Graça e Maria (*in memoriam*), que continuam sendo para nós exemplos de luta, fé e determinação.

Ao meu querido esposo Eduardo, por acreditar no meu potencial e suportar as minhas ausências.

Aos meus filhos amados, Daniel e Thiago, fontes da minha energia e vitalidade, que me inspiram, me encorajam e me fazem sentir que todo esforço em direção à realização dos nossos sonhos vale a pena: “É preciso força para sonhar e perceber que a estrada vai além do que se vê.” Los Hermanos

À Prof.^a Dr.^a Marisete Fernandes de Lima, minha orientadora, pela atenção e pela dedicação a cada encontro, pelo conhecimento compartilhado e pelo zelo constante. Minha gratidão!

À Prof.^a Dr.^a Maria Ivete Martins Correia, por sua disponibilidade e generosidade em me co-orientar. Obrigada pelas contribuições!

Aos professores da Banca Examinadora, pelas imprescindíveis sugestões e contribuições para a melhoria do meu trabalho de pesquisa.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - MPPGAV, pelos ensinamentos e incentivos.

À Secretária do MPPGAV, Rosilene Mariano de Farias Ribeiro, por sua dedicação, amizade, solicitude e atenção.

Aos colegas da Turma 1 do MPPGAV, pelo compartilhamento de experiências e de conhecimentos e pela motivação e alegria que norteou os nossos encontros.

Ao PPGE, na pessoa dos meus coordenadores, pelo apoio dado, aos colegas de trabalho, sobretudo Julyana e Dany, sempre tão solícitas, e especialmente Samuel Rodrigues da Rocha, que sempre foi, para mim, escuta nos momentos de desabafos e amigo generoso nas trocas de experiências.

À Secretaria de Educação, que me proporcionou oportunidades e vivências imprescindíveis à minha carreira profissional.

A Adelina Gois, minha amiga-irmã de tanto tempo, de tantas partilhas e aprendizados.

Enfim, aos (às) amigos (as) que contribuíram com a sua torcida e boas energias, sempre acreditando em mim e me estimulando a seguir em frente.

A teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação tem por objeto de estudo o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB). O PNEGEB integra a política de formação de gestores escolares, e fundamenta-se nos princípios da gestão democrática, tendo como eixo a escola como espaço de inclusão social e da emancipação humana. A proposta deste trabalho de pesquisa foi analisar a efetividade do Programa Escola de Gestores da Educação Básica, considerando suas condições de realização, analisando sua aplicabilidade e avaliando sua execução, sob o ponto de vista da instituição executora, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e dos órgãos parceiros, União Nacional de Dirigentes Municipais (UNDIME) e Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE/PB). Para o estudo, fez-se opção metodológica pela pesquisa descritiva e exploratória. Do ponto de vista dos instrumentos e procedimentos, utilizamos o estudo bibliográfico e a pesquisa documental, tendo como fontes os documentos reguladores do programa, o Projeto Básico do Curso de Especialização do Programa Escola de Gestores, o Plano de Trabalho e os Relatórios de execução, entre outros. Para o desenvolvimento da discussão foram utilizados os marcos teóricos de Aguiar, Cury, Dourado, Ferreira, Freire, Paro e Lück. Ao avaliar a execução do Programa, a pesquisa concluiu que, no caso da Paraíba, a implementação do Programa foi exitosa, sobretudo no que concerne ao aspecto da cooperação federativa e às possibilidades de conhecimento e aprofundamento de aprendizagens que a proposta da formação trouxe para os gestores escolares. Estes elementos referenciam as contribuições positivas do Programa e os seus desdobramentos na prática gestora e favorecem o fortalecimento da política nacional de formação dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Política educacional. Formação continuada de gestores. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Gestão escolar democrática. Regime de colaboração

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to study the National School of Basic Education Managers Program (PNEGEB). PNEGEB integrates the policy of training school managers and is based on the principles of democratic management, with the school as a space for social inclusion and human emancipation. The purpose of this research was to analyze the effectiveness of the program, considering their execution conditions, analyzing their applicability and evaluating their execution, from the point of view of the executing institution, Federal University of Paraíba (UFPB). And the partner agencies, the National Union of Municipal Officials (UNDIME) and the Paraíba State Secretariat of Education (SEE / PB). For the study, the chosen methodological option was a descriptive and exploratory research. From the point of view of the instruments and procedures, a bibliographical study and the documentary research were made, having as sources the regulatory documents of the program, the Basic Project of the Specialization Course of the School of Managers Program, the Work Plan and the Execution Reports, among others. For the development of the discussion, the theoretical frameworks of Aguiar, Cury, Dourado, Ferreira, Freire, Paro and Lück were used. In evaluating the execution of the Program, the research concluded that, in the case of Paraíba, the implementation of the Program was successful, especially with regard to the aspect of federative cooperation and the possibilities of knowledge and deepening of learning that the training proposal brought to the School managers. These elements refer to the positive contributions of the Program and its unfolding in the management practice and favor the strengthening of the national policy of formation of education professionals..

Keywords: Educational policies. Continuous training of managers. National School of Basic Education Managers Program. Democratic school management. Regime of collaboration.

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Demonstrativo de Alunos Inscritos no Programa Nacional Escola de Gestores por Polo 76

Quadro II – Indicadores de Rendimento do Curso de Especialização Escola de Gestores 86

LISTA DE IMAGENS

Figura I – Esquema da Estrutura do Programa de Formação e Certificação de Gestores

48

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

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

ANDES - Associação Nacional Docentes do Ensino Superior

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBE - Conferência Brasileira de Educação

CEDES - Centro de Estudos & Sociedade

CE – Centro de Educação

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONED - Congresso Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DFIGE - Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional

FORUNDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

FEPAD - Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNE – Fórum Nacional de Educação

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
IPES – Instituição Pública de Ensino
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OREALC – Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores
PNE – Plano Nacional de Educação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE ESCOLA– Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PNEGEB - Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PROGESTÃO - Programa de Capacitação a Distância para. Gestores Escolares
RNPDE - Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação
SEB - Secretaria de Educação Básica
SESu - Secretaria de Educação Superior
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais
UEX - Unidade Executora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES	25
1.1. ELEMENTOS CONTEXTUAIS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GESTÃO NO BRASIL	25
1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES ESCOLARES – QUE POLÍTICAS?	33
1.2.1 Breve Trajetória da Formação de Profissionais da Educação no Brasil.....	33
1.2.2 A Configuração das Políticas de Formação dos Gestores Escolares.....	39
CAPÍTULO II - DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL	52
2.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO	52
2.2.AUTONOMIA.....	59
2.3. DESCENTRALIZAÇÃO	62
Capítulo III -PROPOSTA DO PNEGEB: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?	66
Capítulo IV - AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFPB: PROPOSTA E EXECUÇÃO.....	73
4.1. DA PROPOSTA ÀS AÇÕES DO PNEGEB NA UFPB - UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS	73
4.2. EXECUÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES NA UFPB	80
4.2.1. DIFICULDADES E CONQUISTAS: REVERBERAÇÕES DO CURSO DE GESTORES.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
Referências	94
Apêndice.....	102
ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	102

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), que integra as políticas de formação continuada de gestores escolares, é o objeto de estudo da presente pesquisa.

Os elementos que justificam o propósito desta pesquisa vêm da importância e atualidade do tema e, sobretudo, do interesse fundado na prática docente em escolas públicas estaduais, e mais recentemente na Secretaria de Estado de Educação, como responsável pela execução e acompanhamento de programas estaduais e federais que se situam dentro das políticas de gestão da Educação Básica.

Esse interesse ganhou uma nova motivação, quando, a partir de 2010 passei a atuar conjuntamente na Educação Superior, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como Técnica em Assuntos Educacionais no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), no Centro de Educação (CE), que forma quadros profissionais para a Educação Básica e pesquisa exaustivamente políticas educacionais.

O CE foi instituído em 1978, durante o reitorado do Prof. Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque e desenvolve atividades que se organizam em função das atividades-fim da Universidade - ensino, pesquisa e extensão. No nível da Graduação, oferece os seguintes cursos: Pedagogia (presencial e na modalidade a distância), Pedagogia – Educação do Campo, Psicopedagogia, Ciências das Religiões e Ciências Naturais (na modalidade a distância), sendo o carro-chefe os cursos de Pedagogia, tendo como objetivo a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Básica, que compreendem atividades docentes e participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. Além disso, O Centro de Educação também coordena a Escola de Educação Básica desde 1993, quando se denominava Centro de Convivência Infantil. Posteriormente, em 1997, ampliou seu atendimento à Alfabetização (6 anos), passando a funcionar como Creche-Escola, sob a Resolução nº 17/2000 do CONSEPE.

A Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba teve início em julho de 1977, vinculada ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas -

CCSA, com o Curso de Mestrado em Educação, originado como Educação Permanente, com área de concentração em Educação de Adultos. Apoiado por agências internacionais de fomento, entre as quais a UNESCO. O curso situava-se no quadro das várias interpretações e ambiguidades que permeavam o conceito de Educação Permanente. Dos anos 1990 aos dias atuais, o Programa passou por duas modificações, resultantes das discussões geradas a partir das avaliações da CAPES e dos novos interesses vinculados ao campo da Pesquisa. Atualmente, o Programa de Pós-Graduação em Educação se enquadra entre um dos maiores do Brasil. Em 2017, conta com 49 doutores, sendo constituído pelas linhas de pesquisa: Educação Popular, História da Educação, Políticas Educacionais, Processos de Ensino-Aprendizagem e Estudos Culturais da Educação.

A nossa experiência profissional nos distintos níveis acadêmicos, Educação Básica e Educação Superior, e o nosso interesse pelo campo da formação dos profissionais da educação, confluíram a uma reflexão sobre o papel da Universidade Federal da Paraíba frente à efetividade da política de formação de gestores escolares, e, ao mesmo tempo, nos têm impelido a realizar um estudo que possa vir a contribuir para a melhoria da execução do programa no âmbito das escolas públicas de Educação Básica.

Nota-se a relevância que a temática da formação dos educadores em nível superior vem adquirindo nos últimos anos, percebida nas pesquisas acadêmicas, publicações e nas discussões em eventos educacionais. Muitos desses debates giram em torno das fragilidades da formação inicial, notadamente no que se refere ao currículo dos cursos, ao distanciamento da teoria com a prática escolar e às rápidas e permanentes mudanças ocorridas no campo do conhecimento, que requerem uma constante atualização dos saberes.

A partir do reconhecimento da insuficiência da formação inicial, a necessidade da formação continuada vem se legitimando, exigindo do poder público a formulação e implementação de políticas educacionais específicas que, aos poucos, vêm se configurando em Políticas de Formação Continuada dos Profissionais de Educação.

No que tange à construção dessas políticas de formação, destaca-se a ainda tímida preocupação com os gestores escolares que, via de regra, são

professores, sem formação na área de gestão, designados para atuar na complexa realidade escolar. A este cabe o desafio de exercitar competências diversas para lidar com a dinâmica escolar nas suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira e ainda lidar com as demandas sociais e governamentais que recaem sobre ele.

Acerca dessa complexificação da ação do gestor no contexto escolar, que exige esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional, LÜCK (2000) afirma:

A escola se defronta muitas vezes, ainda, com um sistema contraditório em que as forças de tutela ainda se fazem presentes, ao mesmo tempo em que os espaços de abertura são criados, e a escola é instigada a assumir ações para as quais ainda não desenvolveu a competência necessária. Portanto, a escola e seus dirigentes se defrontam com a necessidade de desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes para o que não dispõem mais de modelos e sim de concepções. (LÜCK 2000, p.15)

Nesse sentido, o investimento em formação passa a ser uma necessidade para os gestores e um desafio para os sistemas de ensino, cuja demanda se consolida na implementação de políticas de formação de gestores, tuteladas pelo Estado. Esses profissionais gestores não podem ser responsabilizados e cobrados pelo poder público pela sua própria formação sem a oferta das condições necessárias, nem tampouco podem ser submetidos a uma “aprendizagem em serviço”, que na prática significa a ausência de formação e abandono à própria sorte. A situação exige a adoção de uma Política de formação continuada de gestores, que tenha perenidade e promova organicidade aos programas e cursos ofertados.

Sobre essa questão, Lück assim se manifesta:

Considerando-se, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas específicos e concentrados, como é o caso da formação em cursos de Pedagogia e em cursos de pós-graduação, assim como os frequentes cursos de extensão oferecidos e/ou patrocinados pelos sistemas de ensino (Lück 2000,p.29).

Observando-se a realidade educacional brasileira, verifica-se um avanço neste campo nos últimos anos, derivado do esforço dos Governos Lula e Dilma em organizar as políticas de formação. Nesse âmbito, é importante destacar os

instrumentos normativos que as consubstanciaram: a) Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007 : dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹, pela União , em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica ; b) Decreto 6.755/2009, de 29 de janeiro de 2009: institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; c) Portaria Normativa N° 9, de 30 de junho de 2009: institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica; d) Portaria Normativa N° 883, de 16 de setembro de 2009: estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e e) Lei nº 11.502/2007 : cria a nova CAPES, que passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica.²

No campo da formação dos gestores escolares, alguns programas têm sido ofertados, a exemplo do PROGESTÃO, Programa Formação Pela Escola e o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

Nesta pesquisa, destacamos a construção da política de formação continuada dos gestores escolares da educação básica, dando ênfase ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública – PNEGEB, por considerarmos um projeto de robustez dentro dessa política, que consolida, nas práticas de gestão escolar, o princípio da gestão democrática da escola e a concepção de educação como direito e de qualidade social.

O projeto nacional do curso Escola de Gestores 2014 ressalta que a educação continuada é um direito dos profissionais da educação, e reconhece a importância das universidades públicas federais, principalmente, pela

¹ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Os sistemas municipais e estaduais aderiram ao Compromisso, se comprometendo em seguir 28 diretrizes, pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes.(BRASIL ,2007)

² A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Foi criada em 1951, pelo Decreto nº 29.74, e em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica.

compreensão de que estas se constituem espaços privilegiados de formação e de produção de conhecimento, o que inclui a formação de gestores educacionais para atuar na perspectiva da gestão democrática e da educação inclusiva.

Além de um direito, a formação é uma necessidade, em face das novas demandas a que a escola está sujeita, podendo-se afirmar que a formação continuada de professores-gestores é uma condição fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e implementação da gestão democrática participativa nas escolas públicas brasileiras.

Nessa perspectiva, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública foi institucionalizado para atender à necessidade de desenvolver “uma política de formação nacional de gestores escolares, baseada nos princípios de gestão democrática, tendo por eixo a escola como espaço de inclusão social e da emancipação humana” (BRASIL, 2009, p. 7), que busca valorizar a articulação da teoria com a realidade escolar, no sentido de construir saberes a partir do próprio trabalho de gestão.

O objetivo geral deste trabalho foi analisar a efetividade da gestão e execução pela UFPB do Programa Escola de Gestores da Educação Básica, no período de 2010 a 2012, considerando sua proposta e a implementação das ações.

Dentre os objetivos específicos, nos propusemos a analisar a execução do Curso de Especialização Programa Escola de Gestores da Educação Básica; identificar as principais dificuldades encontradas na implementação do programa, do ponto de vista da UFPB; e avaliar a relação entre a proposta do curso e a sua execução, ou seja, a relação teoria/prática.

O percurso metodológico

Para realização desta investigação científica, foi feita uma opção pela pesquisa qualitativa, que se alinhou à perspectiva do estudo proposto, ao nos permitir interpretar os dados que fazem parte do ambiente analisado, e inferir sobre as contribuições do Programa para o desempenho dos sujeitos envolvidos.

Neste sentido, MINAYO afirma:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO 1994, p.21)

Esta opção metodológica fundamenta-se, ainda, em Oliveira (2005), que define a pesquisa qualitativa como um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.

Caracterizamos este estudo como de natureza descritiva e exploratória, por adequação à intenção da pesquisa. Esta escolha tem amparo teórico em Gil (1999), quando ele afirma que este tipo de pesquisa possibilita um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, para torná-lo mais explícito.

Segundo o autor (1999), este tipo de pesquisa possui a finalidade de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. As pesquisas exploratórias visam proporcionar uma visão geral de um determinado fato sobre o qual ainda não se tem muita informação ou estudo, como é o caso da presente investigação.

Considerando que a pesquisa pretendeu se inserir numa perspectiva de análise crítica, que impulsiona o pesquisador a investigar o fenômeno de estudo em seus diversos aspectos, observando suas relações e contradições, procuramos nos aproximar do Método Dialético, que se “propõe a penetrar no mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade” (FERREIRA, 1998, p.100).

Neste sentido, Gil corrobora esta opção, ao definir:

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc. (2008, p.14)

Embasamo-nos, ainda, em Frigotto (2010) que define ser a dialética uma forma de investigação e uma *práxis* que comporta um tríplice movimento: – crítica – construção de conhecimento – nova síntese do conhecimento e ação.

No processo dialético de conhecimento da realidade, [...] o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 2010, p. 81)

Do ponto de vista dos instrumentos e procedimentos, utilizamos, pela apropriação ao tipo de enfoque dado à pesquisa, além do estudo bibliográfico, a pesquisa documental, em que foram analisados os documentos oficiais que tratam da formação de gestores, a exemplo da Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96; Lei 13005, de 26 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação 2014-2024; Diretrizes nacionais do Programa Escola de Gestores para a Educação Básica; Resolução nº. 24 de 16/08/2010; Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar (*LATO SENSU*), Projeto da UFPB para o Curso de Especialização em Gestão Escolar; dados reunidos sobre a experiência de implementação do curso, sob a coordenação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba; entre outros.

Visando à obtenção de informações para a análise do problema evidenciado no estudo, também foi realizada uma pesquisa de campo. O campo de investigação desta pesquisa foi a coordenação do Curso de Especialização Escola de Gestores da UFPB, onde se prosseguiu com a coleta de dados, aplicando a técnica da entrevista semiestruturada, gravada a partir do consentimento dos sujeitos, que foram o Coordenador Geral do Curso de Especialização Escola de Gestores na UFPB, a representante da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB), a representante da União dos Dirigentes municipais de Educação do Estado da Paraíba (UNDIME-PB), a Coordenadora Pedagógica do Curso e uma coordenadora de Sala, para observância da correlação com os objetivos previamente estabelecidos no estudo, pois, conforme preconizam LAKATOS; MARCONI (2007) “os objetivos podem definir o material a coletar, o tipo de problema e a natureza do trabalho”.

De acordo com Ludke (1986), as entrevistas semiestruturadas se desenvolvem a partir de um “esquema básico, que não é rígido, e permite que sejam feitas intervenções ou correções, possibilitando maior flexibilidade ao entrevistado, no diálogo sobre o tema de investigação”. Desta forma, justifica-se a relevância da utilização desse instrumento, que foi uma forma de coletar fatos e dados relatados pelos sujeitos pesquisados, enquanto atores que vivenciaram a realidade da implementação do Curso.

No desenvolvimento das entrevistas, procuramos nos nortear pelas orientações de Chizzotti (2006):

O entrevistador deve manter-se na escuta ativa e com a atenção receptiva a todas as informações prestadas, quaisquer que sejam elas, intervindo com discretas interrogações de conteúdo ou com sugestões que estimulem a expressão mais circunstanciada de questões que interessem à pesquisa.(CHIZZOTTI, 2006, p. 93).

Por fim, foram feitas as transcrições das entrevistas e organização das informações coletadas em categorias específicas, relacionadas ao enfoque teórico adotado e a outros que surgiram a partir das narrações dos (as) entrevistados (as).

O diálogo entre o aporte teórico, o estudo documental e as entrevistas com dados registrados na pesquisa de campo, foi orientado pelo uso de algumas categorias vinculadas ao tema da pesquisa, tais como formação de gestores, gestão democrática, participação e autonomia, consideradas em seu conjunto como referenciais de um modelo de gestão. Esta categorização conduziu a um melhor entendimento da problemática que norteou a pesquisa e, posteriormente, possibilitará novas investigações.

Sobre o processo de análise, utilizamos os elementos constitutivos da análise de conteúdo, por ser um procedimento que, conforme Bardin (2006) possibilita analisar, interpretar e filtrar o sentido e o significado das comunicações. A análise de conteúdo tem sido bastante utilizada na análise de dados qualitativos e, no caso desta pesquisa, a técnica permitiu analisar o que foi dito nas entrevistas, classificando os resultados em categorias para auxiliar na compreensão do que está nas entrelinhas dos discursos. Para tanto, optou-se pela utilização das etapas da técnica proposta por Bardin (2006), que está assim

organizada: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Segundo o autor, a pré-análise, é usada para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo marco teórico e para estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas. Esta etapa compreende a leitura geral do material eleito para a análise. Em um segundo momento, desenvolve-se a exploração do material, que consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e das informações em categorias. Por fim, a 3ª etapa, que diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos conteúdos latentes e manifestos presentes no material coletado (entrevistas, documentos e observação).

Assim, após cumprir todo o percurso metodológico traçado, o resultado da investigação foi organizado e estruturado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo traz uma base teórica que versa sobre as políticas públicas para a formação dos gestores escolares, a partir do contexto histórico e político em que elas são produzidas.

O segundo capítulo trata dos principais desafios da gestão democrática escolar no Brasil, a partir das categorias participação, autonomia e descentralização.

No terceiro capítulo apresentamos o Programa Nacional Escola de Gestores para a Educação Básica, seu histórico de implantação, objetivos diretrizes e funcionamento.

Por fim, o quarto Capítulo se constitui na análise do Programa Nacional Escola de Gestores para a Educação Básica na UFPB, no período de 2010 a 2012, considerando sua proposta, ações e execução, a partir dos dados coletados por meio das entrevistas e da análise dos documentos que o organizam, e dos procedimentos de planejamento da sua implantação e execução, no sentido de avaliar aspectos reveladores das dificuldades encontradas pelos sujeitos participantes e dos elementos indicadores da eficácia do programa .

CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES

1.1. ELEMENTOS CONTEXTUAIS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GESTÃO NO BRASIL

A análise das políticas públicas pode ser feita por meio de diferenciados recortes, considerando-se o contexto histórico e político da sociedade em que são produzidas.

Azevedo (1997) afirma que as políticas públicas se constituem no “Estado em ação” e elas revelam o projeto de sociedade em implementação. De acordo com a autora, as políticas públicas servem para dar visibilidade e materialidade ao Estado.

Neste norte, as políticas educacionais, por fazerem parte das políticas públicas, também precisam ser analisadas considerando essa relação com o Estado e o contexto político, histórico e social. E, no caso em que nos propomos a discutir, as políticas de formação continuada dos profissionais da educação, também será considerada dentro essa perspectiva.

Segundo Dourado, as políticas educacionais são expressão dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos por este.

A relação entre o Estado e as políticas públicas nos anos de 1990 tem sofrido novos contornos, decorrentes, dentre outros, de alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal que resultam em emergência de novos mecanismos e formas de gestão, redirecionando as políticas públicas e, particularmente, as educacionais. (DOURADO, 2011, p.93).

Dourado (2007), ao tratar dos limites estruturais dos processos de proposição e materialização das políticas educacionais na realidade educacional brasileira chama atenção para os embates e disputas de projetos, e tensionamentos de forças entre governo e sociedade, que muitas vezes resultou em intervenções impositivas e antidemocráticas.

A discussão sobre políticas e gestão da educação tem sido objeto de vários estudos e pesquisas no cenário nacional e internacional. Trata-se de temática com várias perspectivas, concepções e cenários complexos em disputa. Nesse sentido, é fundamental destacar a ação política, orgânica ou não, de diferentes atores e contextos institucionais marcadamente influenciados por marcos

regulatórios fruto de orientações, compromissos e perspectivas – em escala nacional e mundial –, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas (DOURADO 2007, p. 921).

A conquista dos princípios da gestão democrática do ensino público se deu no contexto dos anos 1980, resultante do processo político de redemocratização.

Para analisarmos o estágio atual das políticas educacionais, convém destacar alguns aspectos do contexto da emblemática Reforma do Estado Brasileiro, na década de 1990, que ocorreu a partir da decretada falência do modelo de crescimento industrial fundado na produção em massa e pela adoção de um novo paradigma tecnológico organizacional e de gestão do trabalho, que afetaram profundamente o Estado. Destaca-se, em 1989, o “Consenso de Washington”, formalizado a partir do acordo do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de desenvolvimento e representantes do governo americano e de outros países, a partir do qual foram impostos ajustes na economia dos países devedores, entre eles o Brasil, por meio de reformas para equilíbrio das contas públicas. Isso significava: redução de despesas, privatizações e abertura e desregulamentação da economia. Somado a isso, sob a influência de uma nova ordem econômica, o Estado brasileiro foi levado a se reestruturar e se modernizar para responder às mudanças do mercado e às demandas sociais, em consonância com o advento da globalização.

O campo educacional foi impactado por essa nova ordem e, no bojo dessas mudanças, emergiram novas políticas. Em nome da “modernização”, o Estado buscou implementar um novo modelo de gestão, pautado na lógica da eficiência, eficácia, produtividade, racionalidade e competências para a empregabilidade, inerentes à lógica capitalista.

Essas reformas de cunho liberais incorporadas na América Latina, influenciaram as políticas educacionais, adequando-as às exigências da reforma do Estado e redefinindo o sistema educacional, submetendo-o ao ideário do mercado. Esse período destacou-se, marcadamente, pela forte Influência dos organismos internacionais, que se revelou na adoção de um modelo de política submissa aos seus interesses na formulação e financiamento das políticas educacionais, que pode ser vista, por exemplo, na distribuição de verbas diretamente para as escolas, formação de professores à distância, reforma

curricular, implantação dos PCNs e DCNs e avaliação das escolas e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)³.

Destarte, as políticas educacionais implementadas à época se alinharam à reforma, se assentando dentro de uma nova regulação, que atribuía centralidade à administração escolar e estabelecia a escola como núcleo de planejamento e gestão, reconfigurando as redes públicas nos seus aspectos físicos e organizacionais. Acerca disso, Oliveira (2004) se posicionou:

Mais uma vez se importou teorias administrativas para as orientações ao campo educacional, favorecendo o controle político ao trabalho docente". (OLIVEIRA, 2004, p. 130)

Essa nova forma de organização escolar advinda da reforma se coadunava aos objetivos do Estado, que consistiam na obtenção de resultados eficazes, a menores custos.

Partia-se do pressuposto de que as novas exigências do mundo do trabalho exigiam da escola uma nova forma de gestão e, sobretudo, que os problemas da educação e o fracasso escolar eram da responsabilidade da própria escola, na figura dos seus dirigentes. Atribuiu-se, assim, à escola princípios da administração pública, fundada no gerencialismo.

A efetividade da gestão escolar passou a se vincular à “democratização” e “descentralização dos processos administrativos”, viabilizada com a criação de alguns instrumentos, tais como a) a órgãos colegiados; b) autonomia da escola para a elaboração do projeto pedagógico c) autogestão e descentralização: gerenciamento dos recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola

³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (**FUNDEF**) foi criado em setembro de 1996 pela Emenda Constitucional n.º 14, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Foi implantado em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova estrutura de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), que subvinculou a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. Vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

(PDDE) e a possibilidade de captação de recursos junto à iniciativa privada e à comunidade.

Cury (2002), a respeito do conjunto de políticas de reestruturação da gestão, organização e financiamento da educação básica ocorridas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), afirma que estas foram marcadas por políticas focalizadoras⁴, ancoradas em uma abordagem produtivista e eficientista da educação, que selecionavam e destinavam recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários, justificadas pelo princípio da equidade⁵. Sendo assim, a União manteve seu caráter suplementar e alavancou o processo de descentralização em larga escala, com programas de transferência de recursos, a exemplo do PDDE.

À época, outras iniciativas destinadas à educação básica foram instituídas pelo governo federal, de forma verticalizada, a exemplo da elaboração e implementação dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), e a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), e da política de avaliação, entre outros.

Cury se posiciona sobre a centralização do governo federal na formulação das políticas:

O país vivencia tensões no tocante ao pacto federativo, por meio de um regime de decisões nacionalmente centralizadas e de execução de políticas sociais subnacionalmente desconcentradas. (CURY, 2002, p. 197)

O campo da formação se constituiu em uma área estratégica pelos reformadores, que realizaram mudanças na organização acadêmica do sistema de ensino superior, criando novas instâncias para a formação de professores, como o Instituto Superior de Educação (ISE)⁶ e o Curso Normal Superior.

⁴ O Governo Federal formulou e implementou, no período de 1995 a 2002, política de formação continuada, focalizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental. o MEC priorizou esse segmento, mediante a elaboração de diretrizes, parâmetros curriculares e referencial de formação de professores. No segundo período do governo(1999 a 2002), a política focalizou a formação de professores, procurando influenciar os currículos de formação inicial, bem como a formação continuada (AGUIAR, 2004).

⁵ O termo equidade nesse contexto possui um significado pautado na racionalidade financeira, significando tratamento diferenciado conforme as demandas da economia (KUENZER, 2016.p.70)

⁶ Os Institutos Superiores de Educação (ISEs) foram regulamentados pela Resolução 01/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), dentro de um conjunto de mudanças no ensino superior brasileiro onde a formação de professores passa a ser realizada pelos institutos. Os Decretos n. 2.306/97 e 3861/2001 criaram e regulamentaram uma nova tipologia para o sistema quanto à

Além dessa medida, à época foram introduzidas novas concepções de identidade do professor e de sua formação, dentro de uma base curricular do ensino e aprendizagem por competências.

Dourado (2007) avalia que, na prática, a instituição das políticas nesse período não redundou em avanços e mudanças educacionais substantivas nos sistemas de ensino.

Vivencia-se, no país, um conjunto de ações, de modo parcial ou pouco efetivo, sob a ótica da mudança educacional, mas que, de maneira geral, contribui para desestabilizar o instituído, sem a força política de instaurar novos parâmetros orgânicos à prática educativa". (Dourado 2007, P.926)

É importante destacar que esse processo reformista se fez em meio a embates e conflitos, com resistências quanto ao conteúdo das propostas do governo, que estavam alinhadas aos interesses do grande capital. Naquele momento, se manifestou uma forte disputa de projetos sociais antagônicos, que discutiam modelos de educação, escola e sociedade diferentes.

Nesse cenário, é preciso reconhecer o papel e a importância dos setores organizados da sociedade, que, desde a década de 1980, buscam problematizar e intervir nas políticas sociais, apontando perspectivas, organizando demandas e lutando pela inclusão dessas nas agendas dos governos.

Destaca-se a atuação efetiva de três entidades, que, mesmo com perfis diferentes, têm em comum a luta na defesa da gestão democrática e da valorização dos profissionais da educação básica e da educação superior. São elas a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), ⁷a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) ⁸e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)⁹.

organização acadêmica. As instituições de ensino superior passaram a ser classificadas em: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas Superiores. (BRASIL, 2006, p. 12)

⁷ A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) , criada em 1961, é uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação. Tem como bandeira a luta pelo direito à educação de qualidade para todos, assegurada ao longo da vida, através de sua participação na formulação e execução de políticas públicas de educação e na concepção e adoção de práticas de gestão democrática.

⁸ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação(ANPED) é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, tendo

Esse movimento de luta pela educação alcançou organização e impulso com a realização das seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE), entre 1980 e 1991, dos Congressos Nacionais de Educação (CONED), realizadas no período de 1996 a 2004 e da participação na Conferência Nacional de Educação para Todos, que foi promovida pelo Governo Federal em 1994, na gestão de Fernando Henrique Cardoso - FHC. O grande ganho desta participação foi a inclusão das propostas de cunho democratizante advindas das demandas históricas da sociedade, nas discussões, apesar do comprometimento do governo com a pauta imposta pelos organismos internacionais. Decorrente dessa atuação, pode-se destacar a assinatura do Compromisso de Valorização dos Profissionais da Educação pelo Ministério da educação (MEC).

Segundo Dourado (2007), o avanço da discussão e implementação dessas propostas foi dificultado na gestão FHC, em decorrência da onda neoliberal que afetou o Brasil. Porém, a luta dos movimentos se renovou ao longo do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010), que se mostrou sensível às proposições das entidades do campo educacional, conforme postula 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. (AGUIAR, 2010, p.162).

Nessa direção, evidencia-se a importância da realização da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), em 2008, que foi a base para a organização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010. Esta se constituiu como um espaço de interlocução da sociedade com o poder público, por meio da qual suscitaram diretrizes e propostas de políticas para a formulação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

⁹ A ANFOPE foi criada em 1990, a partir da CONARCFE (Comissão Nacional pela Formação dos Educadores), fundada em 1983, impulsionada pelas tentativas do MEC e CFE de reformular o Curso de Pedagogia, passou a incorporar as lutas específicas que vinham sendo travadas em outras instâncias por outras entidades.

O novo PNE, sancionado pela presidenta Dilma Rousseff, sob a Lei 13.005, de 24 de junho de 2014, sem vetos, incorporou propostas da CONAE, garantindo avanços e conquistas e também impondo desafios a serem implementados ao longo da década 2014-2024.

Entre os avanços, pode-se evidenciar a incorporação de 10 grandes objetivos, que figuram no plano como diretrizes a serem perseguidas, entre as quais, a universalidade do direito à educação, a superação das desigualdades sociais e o respeito à diversidade. O PNE possui 20 metas, sendo o primeiro grupo de metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, para a fins de garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. O segundo grupo de metas diz respeito à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, fatores imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco contempla as metas da formação e valorização dos profissionais da educação e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior e ao financiamento, sendo estes últimos blocos considerados estratégicos para o atingimento das metas anteriores

É importante destacar o esforço dos estados e municípios na elaboração dos seus planos, fruto de uma ação articulada pela Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino- SASE/MEC, em parceria com o CONSED e UNDIME, por meio de Redes de Assistência Técnica, que culminou com a quase totalidade de planos construídos. Atualmente, 25 estados e 5.550 Municípios possuem planos sancionados e em início de execução. Na Paraíba, todos os municípios elaboraram seus planos dentro do prazo previsto na Lei do PNE. (Brasil,2017)

Ultrapassada a etapa de disputas de concepção e de projetos que ocorreram no período da elaboração dos planos de educação, passa-se a um novo momento de luta para a garantia de que as proposições da sociedade brasileira, incorporadas aos planos (PNE, PEE e PME), possam se transformar em ações, ultrapassando o plano de “carta de boas intenções”.

Esse desafio pode tornar-se maior, à medida em que, no ano de 2016, em decorrência do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff¹⁰, uma série de

¹⁰ O impeachment da Presidenta Dilma ocorreu em 2016, dentro de um clima de bastante controvérsias. O procedimento de impeachment cumpriu formalidades – embora elas também

medidas impopulares e impactantes vêm sendo impostas pelo Presidente Michel Temer, pondo em risco a implementação do Plano Nacional de Educação, a exemplo de cortes no orçamento, limitação no gasto público e reformas impositivas no campo educacional. Tal situação coloca novamente as entidades educacionais em movimento de luta em defesa da educação e da manutenção e/ou avanço dos direitos e conquistas, dentro da perspectiva de fazer valer a implementação das metas previstas. Do ponto de vista do MEC, existe um discurso na atual gestão de que o Plano Nacional precisa ser revisto, pois sua aprovação foi feita em um outro contexto econômico e algumas das suas metas não são factíveis.

Outro fato preocupante, ocorrido em 2016 diz respeito à desmobilização do Fórum Nacional de Educação (FNE)¹¹ feita pelo MEC, que deliberadamente, reconfigurou a sua composição e fragilizou a sua atuação. O FNE divulgou em dezembro de 2016 uma carta aberta à sociedade e às entidades educacionais, denunciando as condições precárias de atuação, a falta de diálogo do Ministério da Educação (MEC) com o FNE e as decisões arbitrárias que recorrentemente vem sendo tomadas.

Considerando a conjuntura do FNE no último período, tenho a obrigação de fazer os registros que se seguem, na expectativa de que o Ministro da Educação adote as providências necessárias para destravar questões administrativas e orientar seu Ministério no sentido de reconhecer o Fórum segundo a amplitude, legitimidade e envergadura que possui no debate e acompanhamento dos temas educacionais, em especial do PNE. (Carta Aberta do Coordenador do Fórum Nacional de Educação, 06 de dezembro 2016)

Esse cenário tem gerado instabilidade e provocado incertezas na sociedade e no meio acadêmico quanto à viabilização das conferências estaduais e à realização da Conferência Nacional de Educação de 2018 (CONAE 2018).

tenham sido objeto de muitas dúvidas: discussões jurídicas, éticas e políticas acerca da causa do pedido e das consequências que o fato trouxe para o processo democrático no Brasil.

¹¹ O FNE é um espaço de interlocução permanente entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, composto por 50 entidades representantes da sociedade civil e do poder público. Desde sua criação tem como uma das finalidades coordenar as conferências nacionais de educação e acompanhar a implementação das suas deliberações.

1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES ESCOLARES – QUE POLÍTICAS?

1.2.1 Breve Trajetória da Formação de Profissionais da Educação no Brasil

A formação de educadores no Brasil, do ponto de vista das políticas educacionais, encontra amparo jurídico na Constituição federal de 1988 (CF de 1988), na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), PNE, Diretrizes Nacionais e Resolução 2, /2016 do CNE que estabelece diretrizes para a formação inicial e para o aperfeiçoamento profissional continuado de educadores.

A Constituição federal de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã”, baseia-se nos princípios da igualdade, cidadania e dignidade humana e estabelece a educação como um direito público subjetivo. Além disso, traz avanços e desdobramentos importantes para a educação nacional ao enunciar determinações no que diz respeito à formação e valorização dos profissionais da educação, no seu Artigo 206: V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

A LDB, nos Art 61, por seu turno, determina:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

O Art. 67 da LDB ao tratar da valorização dos profissionais da educação, determina, entre outras questões, a formação continuada no seu inciso II, colocando a cargo dos sistemas de ensino a garantia do aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. O Artigo 80 da mesma lei estabelece que o Poder Público promoverá o

desenvolvimento de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação continuada.

Esta temática, embora garantida na legislação educacional e bastante presente nas discussões sobre políticas públicas para a educação brasileira, configura-se, na prática, em ações incipientes por parte do poder público, se considerarmos as condições efetivas do acesso dos educadores à formação continuada.

Esse entendimento se reforça à medida em que se reconhece que a gestão democrática é um dos elementos essenciais para se efetivar uma educação com equidade e qualidade social. Verifica-se, nesse sentido, a importância da formação dos profissionais da educação e, em particular, dos gestores escolares.

(...) a qualidade da educação está relacionada à democratização do ensino público (...) Mas este entendimento passa pela formação dos sujeitos que atuam em diferentes espaços escolares, e fundamentalmente, dos gestores públicos (BRASIL, 2012, p. 14)

Nas últimas décadas, a ideia da formação continuada vem tomando corpo e se expandindo, influenciando e sendo influenciada por mudanças no campo do conhecimento, do mundo do trabalho e dos avanços tecnológicos. No Brasil, porém, tem sido muito comumente usada como uma política emergencial e/ou compensatória, em resposta às grandes lacunas deixadas pela formação inicial. É importante considerar que essa concepção precisa ser superada, para incorporar a necessidade do aprofundamento e das atualizações exigidas pelo contexto educacional contemporâneo.

As políticas educacionais para a gestão no Brasil são recentes, tendo se voltado inicialmente para a administração escolar. Aguiar (2011) chama a atenção para o protagonismo das entidades educacionais, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação- ANFOPE, e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, que mesmo com perfis de atuações diferentes, têm contribuído muito para a articulação e fortalecimento das políticas, ao colocarem a gestão escolar e educacional e a formação inicial e continuada dos profissionais da educação como foco dos seus debates, pesquisas, lutas e reivindicações.

A formação inicial de gestores escolares esteve, com a reforma do curso de Pedagogia na década de 1970, vinculada à oferta da habilitação em Administração Escolar, em um momento em que o currículo dos cursos de pedagogia se adaptaram ao ideário da educação tecnicista, adotado pelos governos militares. Destarte, havia uma orientação do Ministério da Educação de que os cargos de diretor escolar fossem ocupados por profissionais formados neste curso, com habilitação em Administração Escolar.

Na década de 1980, com o advento da abertura política, houve a adoção da prática de eleição para o cargo de diretor escolar. Houve também a ampliação dos debates para nova reformulação do curso de Pedagogia, com proposta de mudança de uma concepção tecnicista para uma concepção emancipadora. Dos debates e conferências realizadas neste período decorreu a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que passou a representar a categoria e a defender a formação de professores junto ao poder público. O curso de pedagogia, a partir dessa década, constituiu-se, em grande parte das instituições de ensino superior, como um curso de graduação plena, com projeto pedagógico próprio, sem a fragmentação das antigas habilitações e responsável pela formação de profissionais para a educação básica.

A Implantação do projeto neoliberal nos anos de 1990, na Era FHC, impactou os setores da vida social e produtiva e gerou mudanças de várias ordens. A educação foi impactada pela introdução dos modelos de gestão produtivista para a escola e reformas dos currículos da educação básica e ensino superior.

O foco primeiro dessas reformas foi a gestão e organização da educação: maior flexibilidade – inclusive curricular, o que repercutiu diretamente sobre a condição profissional dos docentes -, descentralização, autonomia e reforço à participação no nível local orientado pela noção de eficiência e de busca de melhores resultados (OLIVEIRA, 2011, p. 29)

Vale destacar que a configuração da formação de professores no Brasil esteve em consonância com o modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito da reforma do Estado, em atendimento às recomendações dos organismos internacionais, que se explicita

claramente quando da criação dos Institutos Superiores de Educação¹² para essa finalidade, retirando das universidades públicas a prerrogativa da formação dos educadores. De acordo com Aguiar (2004), de 1999 a 2002, a política do governo federal focalizou a formação de professores, procurando influenciar os currículos de formação inicial e continuada.

Na década de 1990, ao ser iniciado novo processo de discussão das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, foi criada a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. A Comissão atuou junto à Secretaria de Educação Superior (SESu) e ao Conselho Nacional de Educação (CNE), no sentido de que o documento das novas diretrizes considerasse as discussões e propostas dos educadores a respeito da base comum nacional e, a partir daí se estabelecessem critérios para nortear o debate sobre as diretrizes específicas para os diversos cursos que formam os profissionais da educação. Essa reivindicação, porém, não foi atendida, uma vez que, segundo o MEC, as sugestões entrariam em contradição com o artigo 63 da LDB/96 que, ao normatizar a criação dos Institutos Superiores de Educação, destinou aos Cursos Normais Superiores a “formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (Brasil, 1996).

Apesar dos esforços da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia para proposta de organização do curso de Pedagogia, a definição foi tomada pelo Conselho Nacional de Educação dez anos após a aprovação da LDB/96. Nesse período, foram muitas discussões, que se traduziam na disputa de quanto à identidade e organização do curso de Pedagogia: a concepção expressa nas reformas instituídas no governo FHC, na esteira das mudanças educacionais neoliberais e a concepção dos movimentos organizados pelos educadores em busca de uma formulação de políticas públicas de caráter democrático.

Dourado (2015, p.304) ao se referir a esse tema, afirma que “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”.

¹² No campo da formação, a reforma caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos superiores e EAD, cuja expansão desenfreada, ocorreu sobretudo em instituições privadas.

Outros documentos foram posteriormente encaminhados ao Conselho Nacional de Educação, reafirmando a proposta elaborada pela Comissão de Especialistas, entre eles o “Posicionamento Conjunto das Entidades” (Boletim da ANFOPE, 2001), entregue ao CNE em novembro de 2001, subscrito pela ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional de Defesa da Formação de Professores. Neste documento, foram enfatizadas duas teses defendidas pelo movimento:

“A base do Curso de Pedagogia é a docência” e “O Curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado”. (ANFOPE, 1998, p. 15)

Até o ano de 2005 houve um período de silenciamento, tanto por parte do Ministério de Educação, quanto do Conselho Nacional de Educação quanto às Diretrizes para o Curso de Pedagogia. Nesse tempo, educadores e entidades acompanharam o movimento da legislação e colocaram-se em estado de mobilização, para que o Curso de Pedagogia estivesse sempre presente na pauta das políticas de formação de professores.

Em 2005 foi apresentada pelo CNE uma minuta para discussão da sociedade e comunidade acadêmica da Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, que foi rejeitado, por encaminhar, para o curso de Pedagogia, diretrizes identificadas com o Curso Normal Superior. Esse fato desencadeou uma mobilização nacional para que as diretrizes contemplassem as propostas construídas historicamente pelo movimento dos educadores. Em resposta, foram elaborados vários Pareceres do CNE no sentido de contemplar “integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas” (Brasil, 2005, p.6).

Após várias audiências públicas do CNE, foram aprovados o Parecer e a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e

para a formação continuada. A Resolução estabelece o prazo de dois anos para que as instituições de ensino superior façam as necessárias adequações em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Aguiar (2015 , p. 247) declara que as DCNs para o Magistério da Educação Básica “atendem parte das demandas históricas das entidades acadêmicas do campo educacional, envolvidas com o debate sobre a formação dos profissionais da Educação”.

Outro instrumento que tem sido construído, nos dois últimos anos é a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Prevista no PNE 2014-2024, os textos e a forma como tem sido elaborada têm sido objeto de crítica por parte das entidades educacionais, a exemplo da ANFOPE. No último dia 25 de janeiro, a 3ª versão foi apresentada à sociedade e a algumas entidades, entre elas, CONSED e UNDIME, dentro da expectativa de que a versão final seja encaminhada em março ao CNE para apreciação e posterior envio ao Ministro da Educação, para homologação. A partir da BNCC, os cursos de licenciatura deverão observar o que é estabelecido como base para as diversas áreas de conhecimento para se adequarem as novas demandas de formação dos professores da educação Básica no País. Essa situação tem levado algumas instituições a postergarem a reestruturação dos cursos de Pedagogia.

Outra expectativa bastante relevante no meio acadêmico que também influenciará a definição da estrutura dos cursos é a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) que definirá e regulamentará o Regime de Colaboração e, por conseguinte, a organização da política nacional de formação e valorização de professores no Brasil. Porém, a discussão sobre este tema não avançou como deveria em 2016, e nem como se previa. O SNE tem determinação legal na Lei do Plano Nacional de Educação, com prazo esgotado para a sua instituição em junho de 2016.

“O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação”. (Lei 13005/2014)

Com a construção de acordos e diálogos com a comunidade educacional, o MEC, em 2016, por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), apresentou uma proposta de projeto de Lei Complementar que regulamenta o parágrafo único do art. 23 da Constituição, institui o Sistema Nacional de Educação e fixa normas da cooperação federativa entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Outra proposta apresentada pelo Fórum Nacional de Educação, denominada "O Sistema Nacional de Educação – Documento Propositivo para o debate ampliado" foi elaborada a partir do debate do PLP nº 413/2014 e está em tramitação no Congresso Nacional.

1.2.2 A Configuração das Políticas de Formação dos Gestores Escolares

Segundo Oliveira (2004), o profissional da educação, sujeito central nas reformas da década de 1990, precisou ser capacitado à época, para atender às novas perspectivas administrativas e pedagógicas que lhe eram impostas.

“No caso dos docentes, estes foram instados a se responsabilizar pelo (in) sucesso dos alunos, além de, no dia-a-dia, assumir outras variadas funções nas escolas. Essas exigências, muitas vezes, estão além de sua formação, pois são obrigados a atuar nas funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogos”. (OLIVEIRA, 2004, p. 1131-1132).

Aos sistemas públicos de ensino coube a responsabilidade de promover, organizar e realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares. Essa tarefa, evidenciada na necessidade de formação contínua, aparecia como complementar à formação inicial (Machado, 1999), que alimentaria o processo de profissionalização de gestores para o enfrentamento dos novos desafios a que as escolas e os sistemas de ensino estavam sujeitos.

Para Gatti (2008), “nos últimos dez anos foram muitas as iniciativas denominadas de “educação continuada”, desenvolvidas pelos sistemas de ensino para responder às exigências legais:

“Sobre o conceito de educação continuada apontam que ele teve e tem um entendimento amplo, sendo que ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir

para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com pares, participação na gestão escolar [...]“(GATTI ,2008, p. 57).

A autora considera que a maior parte das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional possui caráter compensatório e emergencial, sendo realizadas com a finalidade de suprir déficits da formação anterior e não de atualização e aprofundamento de aprendizagens, para apropriação de avanços do conhecimento.

No primeiro Plano Nacional de Educação - PNE, Lei 10.172/2001 “a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimento sempre mais amplo e profundo da sociedade moderna”. O plano enfatiza a ideia de formação permanente ao estabelecer que “deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação”.

Verifica-se, ainda que, em conformidade com a LDB, o PNE 2001/2011 determina que a formação continuada deverá ser assegurada pelos sistemas de ensino, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas permanentes e a busca de parcerias com universidades e outras instituições de ensino superior. Nesse sentido, aponta para a criação de um Sistema de Formação Continuada, a ser constituído pela União, sistemas de ensino e IES.

O citado PNE evidenciou a necessidade de implantação de uma política de valorização do magistério e estabeleceu que “novos planos de carreira do magistério sejam criados e/ou adaptados de forma a garantir remuneração digna, condições adequadas de trabalho e programas de formação continuada para os professores”.

Tais questões ao serem incorporadas ao Plano foram vistas como um avanço pautado na luta e na resistência dos educadores, que atuaram de forma decisiva no contexto da formulação tanto do PNE, como da LDB, que também já garantiu em seu texto esta prerrogativa.

Porém, embora, a LDB e o PNE tenham garantido conquistas e lugar para a formação continuada do professor, como um direito dos profissionais do magistério e como dever do Estado, este campo ainda se constitui um espaço

aberto para muitas contradições e distorções. Pode-se verificar, por exemplo, na prática, que o discurso da necessidade da atualização permanente, combinado com a ausência ou omissão do investimento dos sistemas de ensino e a oferta insuficiente de cursos nos setores públicos, abriu espaços para a iniciativa da gestão privada na oferta da formação, seja ela inicial ou continuada.

Sousa (2011), ao analisar as políticas de formação continuada desenvolvidas nas últimas décadas, fez referência à presença de uma terceirização na execução de cursos:

Tendência de terceirização da formação por parte das secretarias de educação, que contrataram serviços de instituições públicas ou privadas para execução de cursos para os profissionais da rede [...] (SOUSA ,2011, p. 445)

Nóvoa (1999) corrobora esse pensamento e destaca o crescimento do mercado da formação e a tendência à mercantilização, que tem provocado um empobrecimento dos programas e, por conseguinte, das práticas de formação docente.

Esse é um aspecto importante que precisa ser visto com cuidado pelo Estado, uma vez que muitos recursos públicos têm sido investidos nessa área, via setor privado e os resultados não têm se mostrado eficientes. Vê-se, ao invés de políticas de formação continuada, a oferta de um amontoado de cursos pontuais e fragmentados, que não respondem às necessidades dos profissionais da educação e da escola.

Lück (2000), ao avaliar os programas de capacitação organizados pelos órgãos centrais destaca o seu caráter generalista e a distância da prática escolar:

Verifica-se que os programas de capacitação profissional são, via de regra, organizados por órgãos centrais, cuja tendência, dada a sua concepção macrossistêmica e seu distanciamento do dia-a-dia das escolas, é a de considerar a problemática educacional em seu caráter genérico e amplo, do que resulta um conteúdo abstrato e desligado da realidade "(LÜCK, 2000,p. 30)

Por outro viés, existem boas experiências de programas de aprimoramento de gestores que emergiram nos últimos anos, entre estas, destaca-se o PROGESTÃO.(2000), de iniciativa do Conselho Nacional dos Secretários de Educação - Consed. O PROGESTÃO, foi desenvolvido em todos os estados do país, de forma semipresencial, com a proposta de capacitar a equipe gestora da

escola: diretor, vice-diretor, secretário, supervisor educacional, orientador educacional, coordenador de área e professores líderes. O programa centra sua metodologia na problematização, que tem como foco as situações concretas de trabalho de gestão da escola. Uma nova versão do Programa foi desenvolvida e está sendo executada a partir de 2012, com a proposta de Educação a distância, pela plataforma *moodle*, com a adesão de todas as secretarias estaduais de educação e parceria do CONSED, MEC e Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

Em 2003, a Portaria MEC nº 1403, de 09 de junho de 2003, instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. O Art. 1º, define que este Sistema compreende um exame nacional de certificação do professor, uma bolsa de incentivo à formação continuada e a implantação de uma Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que ocorreu em junho 2004. Essa portaria recebeu muitas críticas, à época da sua publicação, pelo entendimento de que ela reforçava as diretrizes da reforma neoliberal, ao apresentar um modelo de formação docente vinculada à avaliação, baseada na certificação de competências, como elemento de progressão na carreira profissional, e de regulação do sistema de ensino.

Diante dessa proposta, Freitas (2003) teceu a seguinte consideração crítica:

“Contribuirá, certamente, para instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de ‘ranqueamento’ e competitividade”. (Freitas 2003, p. 114).

O Ministério da Educação (MEC), mediante as pressões sofridas, sobretudo pelos movimentos organizados dos educadores, recuou quanto à implementação do exame de avaliação e certificação docente, mantendo a implementação da Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, posteriormente denominada Rede Nacional de Formação Continuada.

A Rede Nacional de Formação Continuada é constituída por Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que tem o objetivo de desenvolver programas de formação continuada de professores e gestores e prestação de serviços para redes públicas de ensino, com o compromisso precípua com a melhoria do ensino. Outro ponto de destaque da função da Rede é a articulação

entre as instituições formadoras e a disseminação dos conhecimentos científicos produzidos sobre a educação junto aos professores da Educação Básica.

Em que pesem alguns avanços advindos da implantação da Rede Nacional de Formação Continuada, dentro dos investimentos feitos no campo dessa formação, ainda se faz necessário ampliar as reflexões sobre a sua atuação e sobre os impactos que ela tem proporcionado na prática dos profissionais.

Ainda sob a coordenação do MEC, verifica-se nos últimos anos a proposição de outras iniciativas que visam estruturar o processo de formação de gestores escolares: a) Curso de Extensão em Gestão Escolar (100h), implementado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) em 2005, com a parceria da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e das secretarias estaduais de educação; b) Curso de Atualização em Gestão Escolar (180h), em 2008, coordenado pela SEB/MEC, em parceria com instituições federais de ensino superior (IFES), secretarias estaduais e municipais de educação) Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Gestão Escolar (400h), implementado a partir de 2006/2007, pela SEB/MEC, em parceria com IFES, secretarias estaduais e municipais de educação.

Destas iniciativas, um programa que teve destaque, pela sua estrutura robusta e princípios de educação emancipadora, foi o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica - PNEGEB, que surgiu em 2004, como experiência piloto e posteriormente se consolidou com a validação da Academia e dos sistemas públicos de ensino. O escopo do Programa apresentava a formação de gestores na perspectiva da gestão democrática, contrapondo-se às concepções de gestão escolar gerencialistas, produtivistas e hierarquizadas presentes nas propostas dos cursos de formação oferecidos até então.

Aguiar (2011), ao refletir acerca da formação de gestores da educação básica no Brasil se posicionou sobre a criação desse programa nestes termos:

“Se, por um lado, pode-se atribuir este interesse à influência decorrente de acordos internacionais firmados entre o Brasil e os organismos multilaterais que reiteradamente apontam a gestão eficiente e eficaz como elemento chave para assegurar a boa qualidade do sistema de ensino e das escolas, de outro lado não se pode subestimar a importância da movimentação da sociedade civil organizada, que conseguiu inscrever a gestão democrática da educação como princípio constitucional, além de sua contribuição ao debate sobre as políticas da área.”(AGUIAR 2011,p 3)

O Programa Escola de Gestores consiste na oferta de um curso em nível de pós-graduação – *lato sensu* – na modalidade de educação a distância, com carga horária de 400 horas, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica SEB/MEC, em colaboração com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Incluído nas ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma necessidade de se construir processos de gestão escolar vinculados à concepção da qualidade social da educação, o Programa incorporou princípios da administração pública e de modelos avançados de gerenciamento, no sentido de qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, por meio da oferta de cursos de formação à distância (BRASIL, 2009).

O PDE foi lançado em março de 2007 e oficializado em 24 de abril de 2007, simultaneamente ao Decreto nº 6.094, que dispõe da implementação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, em meio a um contexto de críticas com relação à fragmentação das políticas educacionais. O PDE foi apresentado como uma ação estruturante do Governo LULA para viabilizar organicidade às políticas educacionais, e garantir o direito à educação, dentro de uma perspectiva de inclusão, autonomia e respeito à diversidade .

Ressalta-se que o PDE, fundamentou-se em seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração; responsabilização e mobilização social, (BRASIL, 2007), e como plano de governo, se articulou ao Plano Nacional de Educação 2001/2011, plano de Estado, dando-lhe maior vigor e operacionalização, ao se alinhar às suas diretrizes e perseguir as suas finalidades.

Em janeiro de 2009, ainda no Governo Lula, o Decreto nº 6.755 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar as ações e programas voltados à formação inicial e continuada. Este Decreto também conferiu à CAPES uma nova estrutura, que passou a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Decorrente disso, foram implementados programas para o aprimoramento da qualidade da educação básica e de fomento ao uso de

recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância.

O Art. 3º do Decreto nº 6.755 estabelece os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
- IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e
- X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

No âmbito dos Estados, foram firmados acordos com o MEC para iniciar a mútua cooperação técnico-operacional, com vistas à implementação do 1º Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Com o acordo, foram instituídos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente¹³, a quem coube a elaboração do Plano Estratégico de Formação dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública, o acompanhamento da sua execução e sua revisão periódica.

¹³ .Os Fóruns Estaduais são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. A Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, estabelece as diretrizes nacionais para o seu funcionamento. Entre as principais funções do Fórum, estão: 1) elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico; 2) definir prioridades e metas do programa em cada estado; 3) coordenar as ações de formação de professores; e 4) propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica.

Os Planos Estratégicos estaduais referendaram os princípios do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) , organizaram orientações gerais em direção à profissionalização do professor e do atendimento às necessidades da Educação Básica e buscaram consolidar uma articulação entre a formação inicial e continuada de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDBEN, bem como as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental , para o Ensino Médio e modalidades de ensino da Educação Básica.

O Decreto nº 6.755/2009 realçou , assim, a necessária relação entre educação superior e educação básica, conferindo à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁴ a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública, para dar escala às ações de formação que estavam em andamento.

A partir daí, durante os governos Lula e Dilma, passaram a ser ofertados cursos na modalidade presencial e a distância : a) Cursos regulares de primeira licenciatura, na modalidade presencial; b) Cursos regulares de primeira licenciatura a modalidade a distância; c) Cursos regulares de primeira licenciatura, na modalidade distância , com ampliação do atendimento pela Universidade Aberta do Brasil (UAB); d) Cursos emergenciais de primeira licenciatura; e) Cursos presenciais emergenciais especiais de segunda licenciatura; f) Cursos de formação continuada, atualização e aperfeiçoamento e g) Cursos de atualização.

¹⁴ Na CAPES, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB atua em duas linhas de ação: a) na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor e b) no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério. O PARFOR tem o objetivo de induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. Para tanto, anualmente, a Capes divulga o Calendário de Atividades do Programa, onde são definidos os prazos e as atividades a serem realizadas pelas secretarias de educação estaduais, Municipais e do DF, os Fóruns e as IES e o período das pré-inscrições.

Em 2015, durante o Governo Dilma, o MEC Instituiu o Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares, por meio da Portaria nº 1.118, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional, a certificação e o apoio à seleção qualificada de diretores escolares e/ou candidatos à direção escolar, em consonância com a meta 19, estratégia 19.8 do PNE:

Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares, por meio do qual o Ministério da Educação - MEC, em parceria com sistemas públicos de ensino e instituições públicas de ensino superior, assume o compromisso com a qualificação profissional de diretores escolares.

De acordo com a Portaria nº 1.118/2015, as ações do Programa compreendem dois eixos:

- a) O eixo da Formação continuada de diretores escolares e/ou candidatos à função de direção escolar no formato de curso de aperfeiçoamento, a distância; e curso de atualização, na modalidade a distância, para diretores escolares em exercício, aprovados em exame de certificação inicial no âmbito do Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares, com vistas à certificação avançada;
- b) O eixo da Certificação de diretores escolares e/ou candidatos à função de direção escolar em duas etapas: certificação inicial por meio de exame aplicado por Instituições Públicas Federais de Ensino Superior credenciadas e selecionadas pelo MEC; e certificação avançada em gestão escolar aferida por Instituições Públicas Federais de Ensino Superior credenciadas e selecionadas pelo MEC.

Além disso, a Portaria nº 1.118/2015 regulamentou o processo de certificação de diretores escolares em exercício, no Art. 5º, estabelecendo a realização de exame de certificação inicial, com questões de múltipla escolha e questões abertas, aplicado por instituição pública de ensino superior credenciada pelo MEC; e a certificação avançada, que se dará a partir de análise de registro documental em portfólio, concedida por instituição pública de ensino superior credenciada pelo MEC.

A gestão do Programa ficou como competência da Secretaria de Educação Básica - SEB / MEC, incluindo a publicação de editais para seleção e credenciamento de instituições de formação e de instituições de certificação responsáveis pelos processos de formação continuada e de certificação de diretores escolares.

O Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares conta com um Comitê Gestor, uma instância consultiva e deliberativa com a

finalidade de acompanhar os processos de formação e certificação de diretores escolares. Este Comitê é composto por nove membros, designados pelo MEC, pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Entre as atribuições deste comitê destaca-se a definição dos padrões nacionais para diretores escolares; a aprovação dos critérios para a adesão de estados e municípios ao Programa e o acompanhamento e fiscalização do trabalho desempenhado pelas instituições credenciadas para a formação e para a certificação de diretores escolares no âmbito do Programa Nacional de Formação e Avaliação de Diretores Escolares.

Os padrões nacionais para diretores escolares foram publicados, juntamente com o edital de chamada pública de credenciamento das instituições públicas federais de Ensino Superior 39/2016 – SEB/ MEC, em 13 de abril de 2016, sendo apresentados como a base para a elaboração do currículo dos cursos de formação continuada, bem como para a elaboração dos procedimentos de avaliação contidos nos processos de certificação profissional.

Esquemáticamente, a estrutura do Programa está assim representada:

Figura I



Fonte: Diretoria de Formulação de Conteúdos Educacionais (<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015>)

Dentro do cronograma de ações, divulgado pelo MEC em 2016, foi cumprido o período da adesão dos estados e municípios ao Programa, de 18/04/2016 a 27/05/2016, na aba do Plano de Ações Articuladas. As demais etapas não foram executadas, em razão da mudança de gestão em nível de Governo Federal em 2016, por ocasião do *impeachment* sofrido pela Presidenta Dilma. Este Programa, assim como outras políticas, encontra-se até o momento, paralisado, sem certezas ou perspectivas de continuidade.

Durante todo o Governo Dilma, as políticas educacionais foram ampliadas e aprofundadas. É importante destacar que, em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, para atendimento às Metas 15 e 16, a Presidenta Dilma revogou o Decreto 6.755/2009 e publicou um novo Decreto, o de Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, instituindo a nova Política

Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, fixando os seus princípios e objetivos, e estabelecendo as diretrizes para a organização dos programas e ações da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

O Art. 3º do Decreto Nº 8.752, define os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;

III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;

IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;

V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE.

VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;

VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;

VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos.

O referido Decreto, no Art. 5º, também estabeleceu que a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica teria na sua estrutura de operacionalização um Comitê Gestor Nacional e os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FEPADs). Estes últimos foram instalados em todos os estados brasileiros, como órgãos colegiados, criados por meio da Portaria Nº 8.752, para dar cumprimento aos objetivos da Política

Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Entre as principais atribuições do Fórum, estão a elaboração e acompanhamento da execução de um plano estratégico; definição de prioridades e metas do programa em cada Estado; coordenação das ações de formação de professores.

CAPÍTULO II - DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

2.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO

A luta pela democratização da educação pública faz parte da mobilização de educadores e de diversos setores da sociedade há algumas décadas, tornando-se mais contundente a partir da década de 1980, com a aprovação da Constituição Federal, também conhecida como Constituição Cidadã, que estabeleceu princípios para a educação brasileira, dentre eles: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática.

À época, destacaram-se entre outros embates, no campo educacional, divergentes interpretações sobre “gestão” e “democracia”, que tinham forte relação com os projetos de educação que eram defendidos pelas diversas forças, a partir dos seus distintos interesses. Sendo assim, discutia-se de forma polarizada a democratização como “universalização do acesso escolar”, “democratização dos processos pedagógicos” ou ainda “democratização dos processos administrativos escolares”.

Ao criticar esta polarização, Rodrigues (1983, p. 43) definiu como frágil a restrição da “[...] questão da democratização da escola a um único aspecto da atividade escolar, seja ele administrativo, pedagógico, de participação da comunidade em processos decisórios acadêmicos ou políticos da escola”. Para o autor, é possível um destes elementos estar presente na escola e, mesmo assim, o autoritarismo ainda prevalecer.

Durante a década de 1980, a gestão democrática da escola pública foi amplamente discutida e perseguida. O papel histórico da sociedade brasileira pode ser verificado na luta pelos espaços de participação de todos na construção de novos marcos para as políticas educacionais que culminaram com a realização das conferências brasileiras de educação e nos congressos nacionais de educação, organizados pelas entidades e movimentos de educadores: Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE),

Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Associação Nacional de Educadores (Andes), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e associações, a exemplo da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

No âmbito do espírito gerencialista, que marcou a reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990, sobretudo por meio das privatizações e ajustes da máquina estatal, foram formuladas e implementadas novas propostas para o desenvolvimento da gestão escolar. As propostas incorporaram no seu discurso e prática uma roupagem de democratização da educação, que se baseava nos princípios da descentralização e autonomia.

Essas mudanças provocaram uma alteração no enfoque da administração escolar que passou a ser nomeada de gestão escolar. E essa não foi uma mudança meramente terminológica, mas também conceitual e atitudinal, em termos de relações do poder, de práticas e da organização escolar.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96, em 1996 legitimou as mudanças ocorridas. O seu artigo 15 define que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mesmo com seus limites e condicionantes, é resultado das lutas das forças de movimentos sociais e educacionais. Preservando no seu texto os princípios constitucionais, ela definiu e regulamentou as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino, constituindo-se o documento balizador para a definição das políticas educacionais brasileiras.

Ao tratar sobre a questão da gestão da educação, a referida Lei definiu no seu artigo 14 que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica, que atendam às peculiaridades de cada sistema, além de garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, e a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Desde então, vê-se a autonomia como um dos pilares sobre os quais se fundamenta a eficácia escolar, constituindo-se em um dos conceitos mais discutidos na gestão educacional. Essas mudanças levaram a formação de uma cultura escolar pautada nos processos de “descentralização”, “autonomia”, “participação” e “gestão democrática”.

Também o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, estabeleceu a gestão democrática e participativa como uma das suas diretrizes, a ser concretizada pelas políticas públicas educacionais

Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar *gestão democrática*. Em nível de gestão de sistema, na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares. (BRASIL,2001)

Mais recentemente, o novo Plano Nacional de Educação, expresso pela Lei 13.005/2014, volta a destacar a importância da efetivação da gestão democrática, estabelecendo, para tal, uma meta específica e 8 estratégias de aporte para sua implementação, que trata de questões como fortalecimentos de fóruns, conselhos, grêmios estudantis, processo de escolha de diretores, autonomia financeira, pedagógica e administrativa da gestão escolar.

A Meta 19 está assim expressa:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da união para tanto. (BRASIL,2014)

As estratégias para o alcance da meta 19 são: 1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regule a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as)

dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb¹⁵, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais , distrital e nacional(CONAE), bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação 4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações; 5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo; 6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; 7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino. 8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

¹⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.Com vigência de 10 anos, é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual , formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal.

A partir deste aparato legal, a discussão sobre gestão democrática vem alcançando mais força, mesmo sem trazer consigo a garantia efetiva da sua prática, até os dias atuais. Com isso, presume-se que a democratização da escola e dos sistemas de ensino, vai além de mudanças legais, pois requer o rompimento de alguns paradigmas vigentes, que impactam as estruturas organizacionais, num processo coletivo e permanente de aprendizado, vivência de participação e tomada de decisão.

Paro (1998) corrobora este pensamento ao afirmar que a nossa sociedade tem ranços de tradição autoritária e, ao articular-se a interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia:

[...]sabemos que a realidade social está repleta de contradições que precisam ser aproveitadas como ponto de partida para ações com vistas à transformação social. O que não se pode é tomar os determinantes estruturais como desculpa para não se fazer nada, esperando-se que a sociedade se transforme para depois transformar a Escola. Sem a transformação na prática das pessoas não há sociedade que se transforme de maneira consistente e duradoura. É aí, na prática escolar cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade. (PARO,1998, p. 19)

Na visão do referido autor (2001), a democracia não se dá de forma espontânea, precisa ser criada pela prática política e ter seus valores intencionalmente apropriados pela educação, uma vez que ninguém nasce democrático ou com os requisitos culturais. Daí a necessidade de que entre os objetivos da educação, esteja a formação para a democracia.

Dentre os avanços que se têm reconhecido no âmbito da gestão democrática, uma prática que vem se instalando, em contraposição ao caráter clientelista e autoritário de provimento de cargos, é a da eleição direta dos gestores escolares e a implementação de colegiados (Conselhos Escolares). Estes mecanismos possibilitam a ampliação da participação dos pais, comunidade, professores e estudantes na escola e sinalizam caminhos possíveis à democratização escolar.

Parente e Lück a esse respeito se posicionam:

A escolha do diretor escolar, pela via da eleição direta e com a participação da comunidade, vem se constituindo e ampliando-se como mecanismo de seleção

diretamente ligado à democratização da educação e da escola pública, visando assegurar, também, a participação das famílias no processo de gestão da educação de seus filhos (LÜCK 1999, p. 37)

Apesar disso, observa-se na realidade do sistema educacional brasileiro e de forma particularizada na escola, que tais instrumentos não vêm garantido uma gestão democrática de fato, havendo um distanciamento entre o que foi conquistado no papel e o que foi efetivamente alcançado.

Conforme analisado por Paro (1996):

A aspiração de que com a introdução da eleição, as relações na escola se dariam de forma harmoniosa e de que as práticas clientelistas desapareceriam, mostrou-se ingênua e irrealista, posto que a eleição de diretores, como todo instrumento de democracia, não garante o desaparecimento de conflitos. Constitui apenas uma forma de permitir que eles venham à tona e estejam ao alcance da ação de pessoas e grupos para resolvê-los. (PARO, 1996, p. 130)

Também pode ser percebido claramente que, em muitos casos, a escolha dos dirigentes escolares, considerada as proporções e exceções, tem reproduzido as máculas e vícios do jogo político dos cargos eletivos do legislativo e executivo, manifestadas em barganhas e negociações, com garantias de privilégios e sobreposição de interesses individuais e de grupos, em detrimento do bem social e da qualidade da educação.

Nesse sentido, Dourado (2013), reconhecendo as limitações do sistema representativo de uma sociedade de classes, defende que a eleição escolar, sendo uma importante conquista para o exercício democrático, não deve ser vista como uma ação finalística, mas como um instrumento de luta por uma democratização que é possível:

A participação não deve ser confinada apenas à dimensão política do voto, mas a esta deve associar-se o construto da participação coletiva por meio da criação/aperfeiçoamento de instrumentos que impliquem a superação dos vícios clientelísticos e das práticas autoritárias que permeiam as práticas sociais e, no bojo dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 2013. P. 115)

Freire (2006) é enfático ao manifestar que:

A participação não pode [...] ser reduzida à pura colaboração que setores populacionais devessem dar a administração pública [...]por isso é que a concepção autoritária de participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida às classes populares a certos momentos de participação. (FREIRE, 2006, p.75)

Ele assim se posiciona, ao discutir o significado da participação no contexto da administração:

A participação para nós, sem negar esse tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representado. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o que já foi programado (...). Para nós, também, os conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente. (FREIRE, 1996, p.75)

Esse pensamento reforça o fato de que participar eventualmente de processos de decisão de ordem administrativa, ou de se deliberar pontualmente sobre usos dos recursos financeiros não é suficiente para que os indivíduos exercitem a democracia e aprendam a compartilhar responsabilidades e participem ativamente da vida pública do país. Contrariamente, esse reducionismo pode sinalizar um autoritarismo escamoteado de participação, afinal, como define Souza (2008), a gestão democrática deve estar circunscrita a todas as dimensões de atuação:

O campo da gestão democrática da educação comporta diferentes dimensões de atuação. Os aspectos administrativos são apenas uma destas dimensões. As demais são: a dimensão pedagógica, na qual está inserido o projeto político-pedagógico do sistema educacional; a legislativa, pois toda a comunidade deverá conhecer e ser frequentemente atualizada quanto a leis, pareceres, resoluções etc., que afetem direta ou indiretamente o cotidiano escolar; e a dimensão comunitária, na qual o contexto sociogeográfico e cultural em que o município se insere não podem ser ignorados pela população envolvida nos serviços educacionais (SOUZA, 2008, p 65).

Demo (1993, p. 137), ao tratar da questão, defende que a participação é um processo histórico em constante “vir-a-ser, sempre se fazendo”. Segundo o autor, não há participação suficiente, nem acabada, mas uma conquista processual. Para ele, “Participar significa redistribuir bens e poder”.

2.2.AUTONOMIA

A gestão democrática e a autonomia, como um dos seus princípios, pressupõem o trabalho coletivo em todas as esferas da escola, devendo ser forjada em todos os espaços e possibilidades, no sentido de criar mecanismos para sua materialização. A democratização e a autonomia não são concessões espontâneas do poder central, mas processos que precisam ser conquistados, construídos e aprendidos pela escola e seus agentes.

[...] conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das classes trabalhadoras. E isso não acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos de poder. Essa autonomia, esse poder, se dará como conquista das camadas (PARO, 2001, p. 11).

Destarte, pensar na construção de gestão democrática na escola, significa buscar a participação efetiva da comunidade nos processos de tomada de decisão e lutar pela sua autonomia, como nos ensina Paulo Freire:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (FREIRE, 2000, p. 120).

Autonomia é um conceito ainda complexo, que assume muitas nuances e significados. Etimologicamente, o termo autonomia - *autós* – significa “por si próprio” ou “de si mesmo”, ou seja, a “capacidade que se tem de governar a si mesmo”; ou ainda, “a faculdade de se reger (uma ação) por leis próprias”. Do ponto de vista filosófico, autonomia tem sua origem fortemente marcada por Kant, que postula que o homem guiado pela sua razão universal, agindo por dever, é auto responsável e autônomo, enquanto o homem sensível, que recebe influências externas à razão, vive em condição de heteronomia.

Para Paulo Freire, a autonomia tem um sentido sócio-político-pedagógico, cabendo à educação formar o indivíduo consciente e crítico, que o torna capaz de transformar as estruturas opressoras e alienantes. Ou seja, para o autor, a autonomia se dá a partir das práxis que leva à libertação.

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vai construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a sua autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o 'espaço' antes 'habitado' por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. [...]. No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (FREIRE, 1997, p. 105).

Vale ressaltar que, no campo das políticas educacionais, a autonomia é muito apregoada, mas muito pouco vivenciada. No discurso oficial, ela é “dada” às instituições escolares, mas na prática, o sistema educacional continua regulando, definindo padrões de desempenho e impondo orientações que, às vezes, se distanciam das possibilidades institucionais. Nessa direção, ocorre uma responsabilização da escola e desresponsabilização do sistema, ou seja, se tem uma transferência de responsabilidade administrativa do Sistema Educacional para a escola, disfarçada de autonomia, e não uma nova forma de relacionamento dentro do Sistema.

Por parte dos sistemas educacionais, os mesmos órgãos que preconizam a autonomia da escola, decretando a eleição do diretor da escola, concedendo as verbas para a autogestão escolar, cerceiam a prática dessa autonomia com normas e regulamentos frequentes sobre operações e não sobre os princípios da qualidade do ensino e seus resultados. O hábito da interferência no cotidiano da escola e do controle sobre a mesma continua vigendo. Em muitos casos, a interferência operacional do sistema sobre a escola é tanta que inviabiliza a sua orientação para implementar seu próprio projeto político-pedagógico, o qual é abandonado, na expectativa das determinações superiores. Tais situações indicam a falta de entendimento do que é autonomia e das implicações para sua realização como uma política do sistema. (LÜCK, 2011, p. 20) .

A autonomia difere também de autossuficiência, que seria uma autonomia plena e total desligamento de outros setores. Nesse caso, a escola não necessitaria do governo, nem da comunidade para realizar seu trabalho.

Lück (2000) ao tratar da autonomia escolar adverte:

Por outro lado, cabe ressaltar que, sem responsabilização, instala-se a anarquia em nome da autonomia. A sua construção pressupõe a obediência e o seguimento a políticas nacionais, estaduais e locais de desenvolvimento da educação, a fim de que se possa estabelecer unidade e direção coordenada nos respectivos sistemas. (LÜCK, 2000, p. 24) .

Nessa perspectiva, a autonomia que se busca é um mecanismo de autogestão e democratização do poder, no que tange as funções administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem contraposição às normas gerais do sistema. Nessa perspectiva, a gestão se materializa com os compromissos assumidos coletivamente, a partir da discussão e decisão do grupo, criando uma ética do respeito, da corresponsabilidade e dos valores democráticos.

E esse é um processo que não se implementa apenas por meio de normativos. No dizer de Lück (2000), para que a autonomia seja construída é necessário existir um equilíbrio dinâmico nos sistemas de ensino e suas escolas:

Não se constroi a autonomia da escola senão mediante um entendimento recíproco entre dirigentes do sistema e dirigentes escolares, entre estes e a comunidade escolar (incluindo os pais) a respeito de que tipo de educação a escola deve promover e de como todos, em conjunto, vão agir para realizá-la. Não se trata, portanto, de um processo de repartir responsabilidades, mas de desdobrá-las, ampliando-as e compartilhando-as. (LÜCK, 2000, p.25)

A autonomia é por assim dizer, uma prerrogativa da gestão democrática, o que significa um processo coletivo e participativo de compartilhamento de responsabilidades, advindas da tomada conjunta de decisões, conforme enfatiza Barroso:

A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, e outros membros da sociedade local. (BARROSO, 1997 apud LIMA, 2000, p. 101).

Na esteira das ações decisórias realizadas pela escola pública na prática da gestão democrática, participativa e autônoma, destaca-se a responsabilidade pela elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP). Uma das principais tarefas da escola é refletir sobre sua intencionalidade educativa. Isso se faz coletivamente, por meio de um compromisso coletivo e é o projeto político-pedagógico que aponta o rumo e o sentido da escola.

Veiga (2004) enfatiza a importância da organização do trabalho pedagógico, enquanto processo participativo:

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola. (VEIGA, 2004, p. 38)

Ainda segundo Veiga (2004), a gestão democrática requer fundamentalmente repensar a estrutura de poder da escola, tendo em vista a sua socialização, pois é no poder coletivo que a gestão democrática se consolida.

A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (VEIGA, 2004, p. 19)

Nessa mesma direção, Ferreira (2011) enfatiza que uma gestão autônoma que constroi coletivamente um projeto pedagógico possui na sua raiz, a potência da transformação. A força da transformação é resultante de uma atuação competente na escola, que trabalha e centra seus esforços para que o ensino e a aprendizagem se efetivem.

2.3. DESCENTRALIZAÇÃO

Outro instrumento de gestão democrática bastante utilizado desde a década de 1990 é a descentralização. No sentido macro, ela se refere à lógica da organização federativa, num processo de transferência de competências para outros níveis de governo e de gestão. No sentido educacional, baseia-se no argumento de que é em nível local que se promove a gestão da escola, mediante a participação da comunidade e de representantes na tomada das decisões. Foi nesse entendimento que surgiram programas como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) na década de 1990.

Na prática, verifica-se, ainda hoje, que é comum a adoção por sistemas de ensino, de políticas de descentralização, acompanhadas de medidas centralizadoras e de instrumentos de controle, que ao invés da auto-gestão das políticas educacionais nas escolas, ocorre uma delegação regulamentada, sob a

tutela dos sistemas. Ou seja, ao mesmo tempo que se descentraliza recursos e espaços de decisão, criam-se mecanismos de influência e de controle sobre as escolas, retirando-lhes, contraditoriamente, a sua autonomia.

Barroso (1997) posiciona-se sobre isso, corroborando a ideia do controle que está por traz da descentralização:

O Estado devolve (para as escolas) as táticas, mas conserva as estratégias, ao mesmo tempo que substitui um controle direto, centrado no respeito das normas e dos regulamentos, por um controle remoto, baseado nos resultados. (BARROSO 1997, p. 11)

Decorre daí, então, a discussão de que o que se tem praticado e precisa ser superado é o mecanismo da “ desconcentração “do poder central, visto que o que se adota, via de regra, não é o princípio democratizante, mas o da racionalidade no uso dos recursos e da responsabilização da escola pela solução dos seus problemas. O Estado não pode se eximir das responsabilidades que lhe são próprias e não pode transferir sua responsabilidade administrativa para a escola. Contrariamente, deve, por princípio legal, assegurar as condições adequadas ao funcionamento do seu sistema de ensino, responsabilizando-se por ele.

A descentralização e a autonomia da escola são processos indissociáveis e fundamentais para realizar o princípio constitucional de democratização da gestão escolar. Políticas educacionais que se assentam nessa base, precisam criar condições objetivas para que as escolas adquiram autonomia para pensar seu projeto pedagógico, voltado para sua realidade particular. Além disso, a descentralização de competências para o nível local, atrelada a medidas de caráter financeiro e administrativo, devem propiciar as condições necessárias para a escola desenvolver o seu projeto educativo, concebido coletivamente.

Machado postula sobre a tendência da descentralização, que é um movimento internacional:

É porque o mundo passa por mudanças muito rápidas. Na verdade, a globalização coloca cada dia um dado novo, cada dia, uma coisa nova. Há necessidade de adaptação e de constante revisão do que está acontecendo. Então, isso gera a necessidade de que o poder decisório esteja exatamente onde a coisa acontece. Porque, até que ele chegue aonde é necessário, já houve a mudança, as coisas estão diferentes, e aí aquela decisão já não tem mais sentido. (MACHADO 1999, p. 86)

Veiga (1995) afirma que a gestão democrática, quando de fato é instituída na escola, rompe fragmentações: concepção e execução, pensar e fazer, teoria e prática, pois incorpora uma filosofia política e uma estratégia de ação pedagógica.

A prática tem evidenciado que a gestão democrática e a autonomia, são processos conquistados e construídos, e não concedidos ou instituídos por decretos. Nesse contexto, destaca-se o papel fundamental do gestor escolar na efetivação do processo democrático no âmbito institucional, tanto na perspectiva de desenvolvimento escolar, como da construção do conceito de qualidade do ensino público.

A esse respeito, Souza (2011) defende que:

Quanto maior a capacidade da equipe gestora de promover o envolvimento da comunidade nos processos institucionais como um todo, de abrir ou assegurar espaços de participação efetiva, de democratização de decisões, de tornar transparente a própria gestão escolar, e , quanto mais ela conseguir aproximar a comunidade externa e envolvê-la na vida extraescolar, maiores são as possibilidades da escola ser “apropriada” pela comunidade como um legítimo e autêntico espaço público, a partir do qual e pelo qual passam as decisões da vida comunitária, especialmente as relativas à produção e socialização do saber e da cultura.{...} dessa forma, escola e comunidade poderão , juntas, definir suas prioridades, suas metodologias, seus conteúdos e, em síntese, estabelecer seus próprios padrões de qualidade.(SOUZA,2011, p. 286)

E quem é esse gestor sobre os quais lhes são impostas exigências dentro desse movimento que demanda maior e novas competências?

Os dirigentes escolares são profissionais cuja formação, via de regra, não corresponde a essa área de atuação, ou quando corresponde, normalmente é uma formação predominantemente conceitual, distanciada da prática. Sem essa formação e sem as competências específicas que ancorem e fortaleçam a sua atuação, falta-lhes a profissionalização e as habilidades necessárias para a luta pela autonomia e vê-se a fragilização do processo de democratização escolar.

Castro(1998) corrobora essa concepção, ao tratar da qualificação do gestor escolar:

Nessa perspectiva, um dos maiores desafios a ser empreendido em relação à gestão, diz respeito à qualificação do gestor para atender às novas demandas que vêm sendo esboçadas pela sociedade e que exigem uma profunda revisão dos processos de formação, nos quais a gestão centrada na coordenação, na liderança, na conjugação de esforços e no desenvolvimento do projeto

institucional constituem fatores determinantes da melhoria da qualidade do ensino (CASTRO, 1998, p. 46).

A formação continuada dos gestores escolares torna-se, assim, uma necessidade e uma exigência para as políticas educacionais, como condição para consolidar o processo de profissionalização de gestores, de modo que possam enfrentar os novos desafios a que as escolas e os sistemas de ensino estão sujeitos. Essa formação, precisa constituir-se um processo aberto, de formação continuada, ofertada pelo poder público, afinal, são muitos os desafios nesse campo.

Capítulo III -PROPOSTA DO PNEGEB: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?

Algumas políticas educacionais iniciadas na década de 1990, expressaram, em parte, as garantias conquistadas pela legislação educacional, do direito à educação formal, a formação inicial e continuada de gestores e professores, democratização da gestão escolar e dos sistemas de ensino, melhorias na infraestrutura das escolas e no atendimento aos estudantes.

Porém, foi a partir do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e, em seguida, da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) que foram implementados programas em regime de colaboração (União, Municípios, Estados), com o objetivo expresso de superar as desigualdades educacionais brasileiras, buscando melhorias da qualidade do ensino, democratização do acesso e garantia da permanência com sucesso dos estudantes nas escolas.

Entre as iniciativas que visavam a qualidade da Educação Básica, o MEC criou o Programa Nacional Escola de Gestores, que foi implementado em 2005, sob a coordenação do INEP, em caráter experimental, por meio da formação de 400 dirigentes escolares de 10 estados da federação: Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e o município de Palmas /TO.

A partir dessa experiência piloto, o programa foi avaliado e reorganizado e, a partir de janeiro de 2006, passou a ser coordenado pela Secretaria de Educação Básica, contando com a colaboração da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Além disso, posteriormente, em 2007, este Programa passou a integrar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo seu caráter estruturante e emancipatório.

O Programa sofreu mudanças em seu conteúdo e configuração, passando a contemplar, além da formação em nível de aperfeiçoamento (180h), curso de especialização (400h) na modalidade Educação a Distância (EAD), em parceria com as Universidades Federais. Essa ampliação da oferta respondeu à necessidade de criar uma rede nacional de formação para gestores escolares. A formação em nível de aperfeiçoamento em gestão escolar é voltada para gestores da rede pública de Educação Básica e busca favorecer a discussão de estratégias

e princípios voltados para a democratização das relações escolares, promover reflexões críticas sobre a organização escolar e sobre as relações de poder nas instituições educacionais. No tocante ao curso de especialização, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica propõe uma formação profissional, por meio da educação a distância, “baseada na dialética entre a teoria e a prática, valorizando a prática profissional como momento de ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização dessa, e o reconhecimento do conhecimento tácito dos profissionais”. (BRASIL,2009).

É relevante destacar que as mudanças ocorridas na proposta do Programa foram resultantes de diálogos com entidades e organizações como a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIPES, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, Fórum de Diretores dos Centros de Educação das Universidades Públicas (ForumDir), além do CONSED e UNDIME.

O MEC instituiu um Grupo de Trabalho, que foi responsável pela avaliação do projeto piloto e pela formulação das Diretrizes Nacionais e do Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Este trabalho coletivo também incluiu a análise comparativa de cinco programas de formação de gestores escolares: Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental (PROGED), Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores (CINPOP) e Programa de Formação de Gestores da Educação Pública (UDJF).

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica na sua nova configuração, tem por objetivo geral, segundo as suas Diretrizes (2010), a institucionalização de uma política nacional de formação de gestores escolares, fundada nos princípios da gestão democrática e na concepção da escola como espaço inclusivo e de emancipação humana. A formação proposta por ele visa instrumentalizar os gestores escolares por meio de elementos teórico-práticos que viabilizem “a melhoria dos processos de organização e gestão da escola e,

consequentemente, a melhoria da qualidade social inerente ao processo educativo.” (BRASIL,2010).

Partindo do princípio de que a educação continuada é um direito dos profissionais da educação, o Programa atribuiu sua operacionalização às instituições públicas de Educação Superior, proporcionando atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos. Assentado na relação teoria-prática, faz interface com o profissional em exercício:

No sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos, valorizando a produção de saberes construídos no próprio trabalho, e ampliando o conhecimento no campo da gestão. (BRASIL 2009, p. 4).

O PNEGEB institucionalizou-se no bojo de uma política pública de educação continuada de educadores, que envolve ações cooperativas para responder à necessidade de aprofundamento da compreensão dos processos da gestão democrática educacional.

A formação com qualidade dos gestores escolares requer, interligadamente, aprofundamento teórico que permita a compreensão sobre o alcance, as possibilidades e os limites das práticas de gestão nas escolas públicas, como instituições que compõem a prática social, aliado à possibilidade de oferecer oportunidades para a reflexão a respeito dos aspectos operacionais que lhes são próprios. Assim, pretende-se, também, que os processos formativos impliquem na apropriação de meios, mecanismos e instrumentos que permitam intervenções mais satisfatórias, do ponto de vista pedagógico, no dia-a-dia escolar, a partir da compreensão dos condicionantes sócio-políticos e econômicos que permeiam a organização escolar. (BRASIL,2009, P.4).

Dentro da estrutura organizacional do Programa, a Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional (DFIGE/SEB/MEC) ficou com a responsabilidade de instituir uma coordenação nacional (equipe técnica e pedagógica) para acompanhar a execução dos cursos, sistematizar dados e fazer avaliação técnico-financeira, pedagógica e da efetividade do processo de implementação, bem como viabilizar o aporte técnico-pedagógico e financeiro para as atividades previstas.

Sua operacionalização ficou sob a responsabilidade das Instituições Públicas de Ensino Superior de todos os estados do país, em parceria com os estados e municípios, que fizeram pactuação por meio das suas entidades representativas: a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação –

Undime e o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, respectivamente.

Dentre as atribuições de cada parceiro, destaca-se que cada sistema de ensino é responsável pela pré-seleção dos seus candidatos e pelo acompanhamento da ação, cabendo às universidades realizar o processo seletivo para o ingresso no curso de especialização em gestão escolar e gerir a ação.

Com relação às bases legais, o Programa possui fundamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96), que dispõe sobre a formação continuada de professores. O artigo 63, inciso III, determina às instituições formadoras de educação manter programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. O *caput* do artigo 80 dispõe que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. O artigo 87, inciso III, das Disposições Transitórias, prevê que os municípios, e supletivamente o Estado e a União, deverão “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”.

A oferta do Programa Escola de Gestores pela EAD é referendada pela LDB , uma vez que o sistema presencial de educação é insuficiente para atender a todas as demandas de formação, e também se ampara na legislação específica :o Decreto nº 5.622/2005 (regulamenta o art. 80 da LDB), a Portaria Ministerial nº 4.361/2004 (credenciamento e credenciamento de IPES, para oferta de cursos superiores a Distância) e a Resolução CNE/CES nº 1/2001 (normas para o funcionamento da pós-graduação), e o Plano Nacional da Educação (Lei 10.172/2001).

A proposta de formação do Programa Escola de Gestores é destinada aos profissionais que integram a equipe gestora da escola: Diretor e Vice-Diretor ou demais cargos de gestão pedagógicas que estejam em efetivo exercício da função nos sistemas de ensino da educação básica pública. A prioridade no atendimento, a princípio, foi para os profissionais das escolas localizadas em municípios que aderiram formalmente ao Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação,

sobretudo os que atuavam em escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional ou municípios com baixo IDEB

As Diretrizes do Programa estabelecem alguns fatores essenciais para a efetividade do Programa a) existência de ambiente propício e de momentos de reflexão coletiva entre pares e construção do conhecimento a partir da articulação entre teoria e prática. Tal perspectiva reforça a compreensão da indissociabilidade entre ensino e pesquisa estimulando estudos sobre os processos de gestão, sobre a modalidade de EAD, entre outros; b) garantia de acompanhamento, suporte e retorno sobre resultados das atividades de formação por meio da avaliação continuada; c) vinculação do plano de formação com o projeto político-pedagógico da escola; d) condições de infraestrutura; e) envolvimento dos dirigentes institucionais locais e f) regularidade das atividades de formação. (BRASIL, 2009, P.9).

Os requisitos para participação nos cursos de especialização do Programa são :a)ter concluído o curso de graduação plena;b)ser gestor, em exercício, de escola pública municipal e /ou estadual de Educação Básica, incluindo aqueles de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional; c)ter disponibilidade para dedicar-se ao curso;c)estar disposto a compartilhar o curso com o coletivo da escola; e)evidenciar disposição para construir, com a comunidade escolar e local, o projeto político pedagógico no estabelecimento de ensino onde atua, entre outros.

A partir desses requisitos mínimos estabelecidos, cada universidade realiza o processo seletivo para o ingresso nos cursos de especialização, incluindo outros critérios e procedimentos, se achar conveniente e/ou necessário.

A proposta pedagógica do Curso de Especialização de gestores articula-se à prática e condições reais da escola e fundamenta-se em três eixos: 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.

Aguiar (2011) posiciona-se de forma favorável acerca dessa proposta:

Trata-se de uma proposta pedagógica, inovadora, tendo em vista aspectos que se destacam no currículo desenvolvido. Busca-se romper com a lógica disciplinar comum (modulação, por exemplo) nos cursos de especialização na

área, ao conferir centralidade à sala ambiente Projeto Vivencial que se constitui em um componente articulador do curso. (AGUIAR ,2011, p.75)

Cumprе ressaltar que os eixos do Curso de Especialização estão consubstanciados em seis Salas Ambientes, além de um ambiente introdutório à plataforma *Moodle*.

O eixo “O Direito à Educação e a Função Social da Escola Básica” remete aos fundamentos filosóficos, políticos, sociais, culturais e epistemológicos, que permitem a apreensão da gestão escolar como expressão da prática social bem como à tematização da democracia como valor universal na construção histórica de uma sociedade , incluindo a problematização do cotidiano das práticas escolares .Nessa direção, na Sala Ambiente “Fundamentos do Direito à Educação”, são disponibilizadas atividades de caráter teórico-prático, para reflexão crítica da prática da gestão no cotidiano escolar, estabelecendo os nexos com a dimensão macroestrutural das políticas educacionais. As temáticas/atividades desse bloco envolvem: a) Direito à Educação: limites e possibilidades e b) Conhecimento, cultura escolar e currículo.

O eixo “Políticas e Gestão na Educação” possibilita a reflexão teórico-prática, norteadas por valores democráticos, sobre as políticas de educação e organização dos sistemas de ensino no Brasil, permitindo se conhecer o ordenamento jurídico-político no qual se assentam a educação e a escola, bem como os planos, programas, projetos que a elas se vinculam. Constituem esse bloco, as seguintes temáticas/atividades, tratadas na Sala Ambiente Políticas e Gestão na Educação: a) política educacional e a gestão escolar; b) Gestão democrática da escola e os sistemas de ensino; c) Financiamento da educação e a gestão escolar.

As temáticas e atividades que integram o eixo “Planejamento e Práticas na Gestão Escolar” propiciam aos professores-gestores ampliação do conhecimento a respeito de práticas de gestão democrática e de um instrumental de planejamento, monitoramento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico e das políticas educacionais de gestão, além do estímulo ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), de modo a ampliar suas capacidades no trato com as redes tecnológicas de aprendizagem. As temáticas/atividades que compõem esse bloco,

ajudam os cursistas na construção de um projeto de intervenção, que favoreça a melhoria da gestão democrática em sua realidade escolar e nos sistemas de ensino. As temáticas/atividades, que compõem os tópicos da Sala Ambiente Planejamento e Práticas na Gestão Escolar são: a) Avaliação Institucional e da Aprendizagem; b) Trabalho Pedagógico e Cotidiano Escolar e c) Telemática, Sistemas de Gestão e Ferramentas Tecnológicas.

Além das Salas Ambientes integradoras dos três eixos, que compõem a estrutura básica do curso, há ainda três outras Salas Ambientes: Tópicos Especiais; Oficinas Tecnológicas e Projeto Vivencial.

O processo avaliativo do Curso consiste em procedimentos de auto avaliação, avaliação à distância e presencial, participação no projeto vivencial e elaboração de trabalho de conclusão do curso (TCC). A certificação fica condicionada às normas da universidade sede do curso.

No que diz respeito ao acompanhamento e avaliação do Programa, instrumentos indispensáveis na gestão de políticas, ficou sob a responsabilidade da SEB a instituição de uma equipe técnica com representantes das universidades para avaliar as condições de êxito da ação e seus avanços, bem como analisar a necessidade de correção no curso do processo de sua implementação. A Coordenação Geral do Programa acompanha o processo e se responsabiliza por disponibilizar os resultados da avaliação, além de tomar as medidas necessárias ao aprimoramento da gestão do referido Programa.

Capítulo IV - AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFPB: PROPOSTA E EXECUÇÃO

4.1. DA PROPOSTA ÀS AÇÕES DO PNEGEB NA UFPB - UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

O Curso de Especialização em Gestão Escolar, carro chefe do Programa Nacional Escola de Gestores, teve, na Paraíba, a UFPB como instituição coordenadora, executora e formadora.

A proposta do Programa apresentou-se em uma estrutura descentralizada, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC e FNDE, em colaboração com a UFPB, como agência de execução e Secretarias Municipais e estaduais de educação, como parceiras institucionais.

Na UFPB, inicialmente, após articulações da coordenação nacional do Programa Escola de Gestores com a Pró-Reitoria de Graduação (PRG) e com a direção do Centro de Educação, a proposta do curso de especialização passou pela apreciação e avaliação do CONSUNI, conforme rezam as normas estabelecidas para a criação, organização e funcionamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* - Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 001/2007, Regimento Geral da UFPB ,Cap. IV, art. 108 a 112) , Resolução CONSEPE nº 56/96 e Resolução CONSUNI 09/98 .

Após tramitação e aprovação pelos órgãos colegiados, foram realizadas as tratativas necessárias à assinatura de Convênio entre a UFPB e a Fundação de José Américo, cabendo a esta última a gestão financeira do curso.

Superadas as etapas burocrática, administrativa e legal, o Centro de Educação deu início à operacionalização do projeto, a partir de discussão sobre a estrutura do curso, capacidade de oferta, proposta teórico-metodológica, em um processo participativo, que envolveu coordenadores de sala, professores e representantes da UNDIME e SEE. Cumpre ressaltar que, segundo consta no Relatório de Execução do Curso 2010-2012, foram feitos ajustes ao projeto nacional proposto, em razão das normas internas da UFPB e das necessidades locais.

É importante destacar que o relatório final do Curso evidencia que houve uma burocracia excessiva e uma tramitação prolongada na UFPB, que colocou em atraso o início do Curso. O Plano de Trabalho Anual foi aprovado pela Secretaria de Educação a Distância em julho de 2010 e os recursos foram repassados para a Universidade Federal da Paraíba em outubro do mesmo ano - reitorado do Professor Dr. Rômulo Soares Polari - onde ficaram parados até março de 2011. O Relatório ainda evidencia que houve o risco de o recurso regredir aos cofres da União por não ter sido empenhado. Todavia, nesse tempo, a parte organizacional e inscrições do curso foram iniciadas pela coordenação, para não comprometer por completo o cronograma previsto.

Em termos de estrutura, o Curso contou com a seguinte organização: uma equipe interinstitucional representada pela coordenação geral do curso no Estado, vice- coordenação, e coordenação institucional, representada pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A equipe pedagógica foi constituída por 1 coordenadora pedagógica, 7 coordenadores de salas ambiente, 140 professores de salas ambiente, 4 coordenadores de assistência, 40 assistentes de turma das redes estadual e municipal de ensino, além de dois técnicos responsáveis pelo suporte tecnológico e 2 apoios administrativos, totalizando 196 pessoas, ultrapassando em larga medida a orientação do MEC quanto à constituição da equipe de trabalho, que sugere uma equipe de aproximadamente oitenta e três profissionais, assim distribuídos: 60 professores de turma, 6 coordenadores de salas ambiente, 2 profissionais de suporte tecnológico, 3 profissionais de apoio administrativo e 10 professores assistentes, além da coordenação de assistência (SEDUC e UNDIME) e da coordenação geral (BRASIL, 2006). Tal fato encontra respaldo no princípio da autonomia, que é assegurado às Universidades na execução das políticas educacionais, desde que o orçamento previsto não seja ultrapassado.

A composição da equipe de professores da UFPB deu-se através de processo seletivo, realizado pela UFPB. Foi considerado além da titulação, o perfil exigido para trabalhar com a modalidade a distância: a) disponibilidade de 20hs semanais para atendimento *online*, b) usabilidade da plataforma *Moodle*, c) domínio de conteúdo na área de gestão, d) experiência em tutoria em EAD, e)

competências pedagógicas, comunicacionais e tecnológicas. Os professores foram distribuídos nas salas ambiente de acordo o número de cursistas inscritos. Os assistentes de turma foram selecionados pela UNDIME, 2011, processo que aconteceu sem a interferência da UFPB.

De acordo com o Relatório Final, o trabalho de planejamento do curso se deu de forma interdisciplinar e compartilhada na tomada de decisões nos processos de gestão e coordenação, buscando favorecer a vinculação entre o material do curso disponibilizado pelo MEC e o material da UFPB, adequado às regionalidades. As reuniões para as atividades de planejamento aconteceram no Centro de Educação, com a presença dos coordenadores de sala, professores assistentes e equipe pedagógica, a fim de elaborar plano de trabalho para implementar as ações, em conformidade com o projeto nacional do curso.

Discutidos os princípios norteadores do curso, foram definidos o material instrucional que seria disponibilizado no *Moodle*, assim como o calendário das visitas aos polos.

Nas reuniões de planejamento pedagógico, foi detectado que o período proposto pela Pró-Reitoria Administrativa da UFPB (PRA- UFPB) para a execução físico-financeira do curso era inviável, visto que o prazo reduzido gerava a necessidade de oferta de três disciplinas mensais. A sobrecarga de disciplinas poderia provocar desencorajamento e posterior evasão, dado o perfil dos cursistas, que possuíam pouca disponibilidade de tempo, escassa afinidade com a tecnologia e muito tempo de afastamento de estudo. O Relatório Final do Curso expõe que, apesar do diálogo e solicitações de alteração, as condições impostas pela Pró-Reitoria de Administração foram mantidas, sendo aprovado o cronograma de 12 meses para organização, execução e finalização do curso, ao invés dos 18 meses previstos na proposta da coordenação, sem quaisquer fundamentos de caráter pedagógico, ou administrativo que justificasse tal fato. Posteriormente, o cronograma acabou sendo alterado em razão do atraso do repasse dos recursos para a Fundação. As atividades acadêmicas iniciaram em abril, com as aulas inaugurais. Segundo o Relatório de Atividades 2011, os eventos foram realizados de forma precária, com o auxílio das secretarias estaduais e municipais, tendo em vista que a parcela de recursos disponível não

foi suficiente para arcar com todas as despesas necessárias, o que também prejudicou a aquisição de materiais de consumo do curso.

O Projeto Básico do Curso -UFPB explicitava a recomendação para a realização de uma pré-inscrição a ser feita em conjunto com os sistemas de ensino e uma posterior seleção técnica efetivada pelas universidades como executoras do projeto, a partir da definição dos critérios estabelecidos no projeto do curso, quais sejam: a) ter concluído o curso de graduação plena; b) ser gestor, em exercício, de escola pública municipal e /ou estadual de Educação Básica, incluindo aqueles de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional; c) ter disponibilidade para dedicar-se ao curso; d) estar disposto a compartilhar o curso com o coletivo da escola; e) evidenciar disposição para construir, com a comunidade escolar e local, o projeto político pedagógico no estabelecimento de ensino onde atua, entre outros.

Na Paraíba, o processo de inscrição para o curso de Especialização de Gestores iniciou-se ainda na esteira de finalização do curso anterior, no ano de 2010. Porém, por causa dos trâmites administrativos o curso teve início apenas em 2011. Todo o processo de inscrição foi efetivado pelas parceiras UNDIME e SEE-PB, que pré-selecionaram os candidatos em conformidade com os parâmetros estabelecidos pelo MEC/UFPB, acima referenciados.

Foram disponibilizadas vagas para 800 gestores das redes públicas estadual e municipal, em 16 polos do estado da Paraíba, considerando a organização geográfica e a localização dos Núcleos de Tecnologias, que foram disponibilizados para o atendimento aos alunos no desenvolvimento do curso.

A demanda de inscrições foi superior à oferta de vagas, ocorrendo a necessidade de seleção, que foi feita considerando a titulação e o exercício da gestão pública. Foram inscritos 900 candidatos e selecionados 812 para participarem do curso, conforme detalha o Relatório Parcial do Curso de Especialização Escola de Gestores da Educação Básica :

Foram selecionados 812 cursistas, originários de redes municipais e da rede estadual de ensino, sendo 21 a mais que o número total de vagas existentes. A prioridade de classificação, foi montada de acordo com o IDEB de cada escola, sendo a prioridade para os gestores de escolas com menor IDEB, de acordo com as orientações da Escola de Gestores/MEC. Estes cursistas “excedentes” compõem, em um primeiro momento, um banco de reservas em virtude de possíveis desistências. Concluído o processo de matrículas, previstas para a

última semana de fevereiro e confirmada a existência de vagas, suplentes serão convocados (Relatório Parcial do Curso de Especialização Escola de Gestores da Educação Básica , 2012)

Quadro II – Demonstrativo de Alunos Inscritos no Programa Nacional Escola de Gestores por Polo

POLO	NÚMERO DE CURSISTAS INSCRITOS
Cajazeiras	40
Campina Grande I	100
Campina Grande II	104
Duas Estradas	20
Guarabira	40
Itaporanga	40
João Pessoa I	100
João Pessoa II	108
Monteiro	40
Patos	40
Picuí	40
Princesa Isabel	20
São Bento	40
Sousa	40
Sumé	20
Taperoá	20
TOTAL	812

Fonte: Relatório Parcial do Curso de Especialização Escola de Gestores da Educação Básica II, UFPB 2011.

É importante destacar que, segundo o Relatório Parcial do Curso de Especialização Escola de Gestores da Educação Básica 2012), o processo seletivo apresentou fragilidades, visto que um quantitativo considerável de cursistas revelou não ter sido indagado sobre o interesse de fazer o curso, tendo sido inscritos pelas secretarias municipais e estaduais à revelia de sua vontade,

fato que teve reflexo negativo no andamento do curso. Outros registros do relatório sinalizam para o fato de que a divulgação foi feita, mas não contemplou informações aprofundadas sobre a estrutura do curso e suas exigências.

Ainda de acordo com o Relatório Parcial do Curso(2011), em virtude das necessidades pedagógicas dos cursistas e dos professores, as coordenações gestora e pedagógica realizaram inicialmente três encontros presenciais com a seguinte ordem de trabalho: a) Abertura – aula magna em cada polo, com apresentação das especificidades, objetivos, metodologia de trabalho e organicidade do Curso; b) abertura da 1ª sala-ambiente, com conteúdos atinentes ao uso da Plataforma *Moodle* ,c) Encontros presenciais referenciado ao acompanhamento pedagógico e ao fim do Curso, para elaboração do TCC. Os encontros ocorreram nos 16 polos de apoio presencial, no intuito de propiciar o acompanhamento e a avaliação do processo de estudos e aprendizagem dos conteúdos programáticos do curso.

No que concerne ao acompanhamento pelos coordenadores das salas ambiente, o Relatório do Curso informa que se deu mediante a análise dos registros dos relatórios de acesso à plataforma *Moodle*, e por meio de reuniões periódicas presenciais. A carga horária dos professores e assistentes para o desenvolvimento das suas respectivas atividades foi cumprida, conforme exigência do projeto, e inclusive, ultrapassada, conforme a necessidade dos alunos para a orientação do TCC.

Do ponto de vista pedagógico, também é importante realçar que as atividades postadas na plataforma *Moodle* foram planejadas e compartilhadas entre professores de sala e professores assistentes, com o acompanhamento e revisão da equipe pedagógica. A cada unidade temática das salas ambiente, era inserido pela equipe pedagógica o roteiro de estudo semanal para orientar a leitura dos textos e a realização das atividades. Ao final de cada sala ambiente, o cursista dispunha de duas semanas para a realização das atividades pendentes.

O mecanismo de monitoramento e acompanhamento dos cursistas ocorreu através do *Moodle*, por telefone, e-mail, redes sociais e visita da equipe pedagógica à secretaria de educação do município ao qual o cursista era lotado, e

por meio de visitas bimestrais aos polos, pelo coordenador geral do curso e pela equipe pedagógica.

Algumas vezes, os prazos para a postagem das atividades pelos cursistas foram dilatados. Os principais motivos para essa medida foram: a) ausência de conexão à internet; b) baixa velocidade da internet, em alguns municípios não ultrapassava 500 kb; c) indisponibilidade de tempo suficiente para a realização do volume de atividades, uma vez que, o curso se fez em serviço; d) falta de habilidade para o uso adequado do computador, e) Considerando o contexto situacional dos cursistas, a equipe pedagógica ampliava o prazo de postagem das atividades, adequando-as às condições locais, buscando diminuir a evasão e a desistência.

Ao fim das atividades das salas ambiente, foi feita uma ação específica de orientação dos trabalhos de conclusão de curso (TCC), por meio de encontros presenciais, pelos professores orientadores e acompanhados pela equipe pedagógica. A média quantitativa de encontros se deu de acordo com a demanda apresentada pelos cursistas para o desenvolvimento do TCC. Todos os encontros tiveram a duração de, no mínimo, um dia. Em virtude do contato presencial, essa ação propiciou aos cursistas uma aproximação com os professores e coordenadores e possibilitou à equipe técnica compreender melhor as condições de aprendizagem dos cursistas para fazer uma intervenção mais adequada em cada região visitada.

Nesse norte, os cursistas concluintes apresentaram seus TCCs na forma de apresentação pública, conforme reza o Projeto Básico do Curso de Especialização - UFPB, previsto para sua certificação.

Sendo assim, verifica-se que o Curso na UFPB foi executado em consonância com as diretrizes propostas pelo Projeto Nacional, no que concerne a sua estrutura curricular e metodológica, resguardados os ajustes que se fizeram necessários em alguns momentos, para atendimentos às necessidades locais.

4.2. EXECUÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES NA UFPB

Tomando como referência as entrevistas realizadas com coordenadores e professores do Curso de Especialização de Gestores e o referencial teórico que embasa o nosso estudo, passaremos a analisar a execução do Curso de especialização em Gestão Escolar no Estado da Paraíba, identificando conquistas e dificuldades decorrentes do processo da sua execução.

A proposta das ações do Curso foi efetivada por meio do Regime de Colaboração, no qual o MEC, por meio da CAFISE/DASE/SEB, teve o papel de coordenar o desenvolvimento do Programa Nacional e oferecer suporte pedagógico, técnico e financeiro. À UFPB coube, em nível estadual, coordenar o curso oferecido e ao Estado e municípios competiu a coordenação da ação junto aos seus beneficiários.

Esse arranjo institucional, previsto nas Diretrizes do Programa, não se configurou em termos formais de cooperação institucional, no âmbito da parceria com a Secretaria de Estado da Educação e UNDIME-PB, mas funcionou em termos práticos, por meio dos compromissos firmados e envolvimento dos representantes das instituições para com a UFPB.

Aguiar(2010), ao falar da efetividade das políticas de formação continuada, destaca o papel importante das secretarias municipais e estaduais:

O êxito, de uma política de formação continuada está condicionado a vários fatores, sobretudo aqueles que são externos ao sujeito e que dependem da organização de meios que auxiliem no período de estudo. No que concerne as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, o êxito daquela política relaciona-se também a prioridade e ao valor dado a esta formação por estas mantenedoras, pois o aperfeiçoamento profissional é um direito permanente do docente e do gestor, requisito básico para a construção de uma educação de qualidade. (AGUIAR ,2010, p. 170-171)

Nesse norte, é importante destacar que, do ponto de vista da UFPB e dos representantes das instituições existe um consenso de que o trabalho ocorreu de forma articulada e que o trabalho cooperativo foi fundamental para desenvolvimento do Programa, conforme mostram depoimentos da equipe técnica:

“A contribuição maior era da Secretaria do Estado e da UNDIME, e a gente entrava com a parte mais voltada para a parte específica da universidade com os professores, articulava junto ao estado os polos, sugeria pessoas para atuar. No Estado, o município de João Pessoa sempre foi onde o programa abriu mais vagas devido à demanda, o polo de João Pessoa pegava todo a grande João Pessoa”. (sujeito 4- Coordenador)

“A gente sempre teve, o diálogo com a UFPB sempre foi muito bom, o coordenador ouvia a gente, tinha uma articulação muito boa, e na época eu fiz uma sugestão da gente ter os tutores, que eram quem acompanhava os cursistas próximos e sugeri que os tutores fossem o pessoal do PROINFO, aí na época a gente conseguiu, ele aceitou numa boa, e deu certo isso”. (sujeito 3 – articuladora institucional)

Assim, do ponto de vista da cooperação interinstitucional, constata-se que houve uma atuação favorável na coordenação do Programa no Estado da Paraíba, aspecto registrado também no reconhecimento do cumprimento do papel de cada instituição, evidenciado nos depoimentos que seguem:

“Outro aspecto importante para o êxito do Programa foram as parcerias que se firmaram especialmente entre o MEC – Secretaria da Educação Básica, CONSED, Universidades Federais, UNDIME e Secretarias Estaduais de Educação, cada um com seu papel ” (sujeito 5 – articuladora institucional)

“Cada ente cumpriu a sua competência. Eu tinha muito mais contato com Brasília, do que com o estado e os municípios por incrível que pareça, a pessoa que representava o MEC na escola de gestores aqui na Paraíba, ela foi muito comprometida conosco, muito mesmo, então muita coisa que a gente conseguiu caminhar foi devido justamente a essa relação que a gente conseguiu, esse vínculo que a gente conseguiu manter. Então foi uma relação muito prazerosa, nós não tivemos problemas de relacionamento, e assim, era uma grande irmandade, se um precisava, o outro cobria, se a gente não se unisse aqui na Paraíba a gente ia ficar pra trás. ” (Sujeito 1 – coordenadora pedagógica)

O Relatório Parcial do Curso de Especialização Escola de Gestores da Educação Básica (2012) registra a boa relação entre as instituições:

Durante todo o processo de realização do curso estão sendo mantidos contatos regulares e sistemáticos do Coordenador e/ou Vice-Coordenador, com todas as instituições envolvidas, visando propiciar um acompanhamento regular e dirimir dúvidas e dificuldades que surgirem no seu desenrolar. Destaca-se no processo de articulação o apoio assegurado pelo SEE-PB e UNDIME. (UFPB 2012, p. 8)

É importante destacar que essa boa articulação entre as instituições, além de viabilizar as ações propostas pelo Programa, sinaliza para a prática do Regime

de Colaboração, que implica em ações de convergência e colaboração de diferentes direções entre os entes federados.

4.2.1. DIFICULDADES E CONQUISTAS: REVERBERAÇÕES DO CURSO DE GESTORES

Considerando que um dos objetivos desse estudo foi analisar as contribuições do Programa Escola de Gestores enquanto formação continuada para a melhoria do exercício profissional do gestor escolar no Estado, pesquisamos as condições gerais de execução, no sentido de identificar os elementos dificultadores e as principais conquistas dessa política.

a) Tempo para a dedicação ao Curso

A proposta pedagógica do curso enfatiza a importância de se garantir condições objetivas para os participantes, com tempo suficiente para as leituras, realização das atividades e, algumas vezes, trabalho coletivo, onde a disponibilidade de tempo era essencial. No entanto, a falta de tempo para realização das atividades constituiu uma variável que comprometeu a implementação do curso, de acordo com os depoimentos dos sujeitos entrevistados.

Para o Sujeito 1 – Coordenadora Pedagógica:

“Este aspecto interferiu no desempenho dos mesmos e na prontidão para a execução das tarefas. Outro aspecto que gerou dificuldade foi relativo à indisponibilidade dos gestores para executar as tarefas e disponibilidade dos mesmos para permanência no curso.” (Sujeito 1- Coordenadora Pedagógica)

Para o Sujeito 2 – Coordenadora de sala ambiente

“Os gestores estavam afastados da academia há algum tempo, então esses ajustes foram necessários para que eles pudessem perceber os conteúdos. Os diretores não tinham tempo disponível, muitas vezes não cumpriam as atividades em tempo.” (sujeito 2- Coordenadora de sala)

Nesse sentido, Aguiar (2010) assevera que, sem a garantia das secretarias de educação de ofertar as condições necessárias para a participação efetiva dos gestores na formação, há uma sobrecarga de trabalho que compromete o

desempenho do curso e, ao mesmo tempo, possibilita o aumento do nível de stress:

[...] apesar de constar como uma exigência a dedicação pelo gestor de 10 horas semanais, ao longo do curso, para o desenvolvimento do projeto e atividades correlatas, não vêm ocorrendo ações das secretarias de educação envolvidas para assegurar essa condição. Para os formuladores da proposta pedagógica do Curso, tal situação, considerada crítica, compromete a operacionalização do currículo do curso, e, logo, a sua filosofia. Do ponto de vista do trabalho docente, pode-se verificar que, sem a garantia, por parte dos sistemas de ensino, de condições adequadas de tempo, o curso acarretará sobrecarga de trabalho ao docente, que, não dispondo de carga horária de dedicação parcial ou integral ao curso, ver-se-á compelido a sacrificar horas destinadas às suas atividades pessoais para tentar responder às exigências programáticas do curso, e tal circunstância, provavelmente, contribuirá para elevar o nível de stress a que vem sendo submetido o docente na escola pública ou privada, por excesso de tarefas que lhes são atribuídas. (AGUIAR, 2010, p.169)

b) Usabilidade da ferramenta tecnológica

Um dos objetivos do curso de Especialização Escola de Gestores é “propiciar aos gestores, oportunidades de lidar com ferramentas tecnológicas, que favorecem o trabalho coletivo e a transparência da gestão da escola”, Nesse aspecto, no desenvolvimento do curso, foi sentida a necessidade de sensibilizar os cursistas para lidar com as ferramentas e ambientes tecnológicos, de maneira que pudessem incentivar os docentes da escola e os alunos na inserção tecnológica.

Mesmo tendo o Projeto Nacional sugerido como um dos requisitos para ingresso no curso ter familiaridade com a *internet*, na Paraíba isso não foi exigido na inscrição. No decorrer do curso constatou-se que um número significativo de cursistas nunca havia lidado com o computador, na sua vida cotidiana, e nas situações de caráter pedagógico.

Sobre esse aspecto, destacam-se os depoimentos dos sujeitos:

“Puderam ser identificados problemas atinentes ao perfil e à situação dos diretores indicados: a pouca (e, às vezes, nenhuma) familiaridade dos gestores cursistas com os recursos da *internet*, e a ausência de garantia formal de tempo de dedicação do participante ao curso. ” (Sujeito 1 – Coordenadora Pedagógica)

“Para mim a tecnologia foi a principal dificuldade. Tiveram muita resistência em aprender a utilizar as tecnologias”. (Sujeito 4 – Coordenadora de sala ambiente)

É importante destacar que, segundo os depoimentos da equipe técnica, a tecnologia dificultou o desenvolvimento do curso e acarretou em evasão, mas por outro lado, também promoveu muitos aprendizados e superação:

“Agora muita gente começou a ficar na primeira aula presencial, era exatamente o uso da tecnologia, se deparar com o curso a distância, eles tinham que ter acesso a plataforma, tinham que ter e-mail, muitas vezes eles não sabiam nem o que era e-mail, a gente tinha que construir um e-mail com eles lá, e a gente sabia que aquele que nem e-mail tinha era difícil, às vezes. Acredito que o alto índice de evasão, foi exatamente por conta da tecnologia que eles não tinham habilidade com ela, mas quem conseguiu concluir, realmente, eu vi vários depoimentos de pessoas que disseram que esse curso fez a diferença na vida delas. (Sujeito 3 – Articuladora institucional)

“Essa dificuldade era um processo alvo, porque muita gente, muitos gestores tinham um vice ou um assessor, ou um filho trabalhando nos computadores, e isso foi uma grande dificuldade e aos poucos teve que ser trabalhado, aos poucos, explicando sempre que era bom ter o filho que sabia de informática, um assessor de informática da escola, mas que era importante o próprio gestor aprender”. (Sujeito 4 -Coordenador)

“Inicialmente constatou-se grande dificuldade decorrente da falta de conhecimento dos gestores no uso da plataforma. Este aspecto interferiu no desempenho dos mesmos e na prontidão na execução das tarefas”. (Sujeito 5- Articuladora institucional)

O Relatório Final do Curso ratifica esta questão:

Em relação a utilização pelos cursistas das ferramentas interativas disponíveis na plataforma, detectamos inicialmente uma dificuldade alarmante – letramento digital, que impede consideravelmente o seu desempenho. (UFPB 2012, p. 18)

Ainda segundo um sujeito entrevistado, a dificuldade de lidar com a tecnologia não se restringia apenas aos discentes, mas também aos docentes do Curso.

“Alguns professores também não tinham alfabetização tecnológica, outros não tinham habilidades para lidar com a EAD. Em algumas situações, o professor não ficava atento ao tempo do cursista, deixava o aluno sem resposta. Trabalhar com a EAD não é só uma questão de transpor o conteúdo.” (Sujeito 5- Coordenadora de sala ambiente)

Aguiar (2011), nesse sentido, exorta sobre a necessidade de os sistemas de ensino estimularem e criarem condições efetivas de acesso às tecnologias aos profissionais de educação.

Destaca-se que o Plano de Trabalho e o Relatório Final do Curso apontam a qualidade acadêmica da equipe de profissionais envolvidos no processo de formação do curso de especialização em gestão escolar, uma vez que todos possuíam qualificação e titulação (doutores e mestres em educação) adequadas e experiência profissional na área de ensino de gestão e legislação educacional. Apesar do domínio teórico em relação aos conteúdos, parte da equipe não tinha experiência com a modalidade e dinâmica da educação à distância, e foi necessário capacitar o grupo para utilizar as ferramentas interativas disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem. Nesse âmbito, além da formação sobre a plataforma *Moodle*, foram necessárias substituições de professores no decorrer do curso, por inadaptação.

Os registros dos relatórios apontam também como fator relacionado à tecnologia, a realidade da estrutura nos polos, que era de extrema fragilidade, pois mesmo tendo conexão à internet, apresentava baixa qualidade e muita instabilidade. Isso se somava à falta de habilidade dos gestores, gerava atraso, ou não envio das atividades. Para dirimir esta situação foi estabelecida uma semana, ao final de cada conjunto de disciplinas, para reposição das atividades que não podiam ser enviadas dentro do prazo normal.

c) Ações de Acompanhamento e controle de abandono e evasão

De acordo com o Relatório Final, durante a execução do Curso, a equipe pedagógica definiu estratégias para minimizar as dificuldades dos cursistas, uma vez que o abandono e evasão era uma preocupação constante. Houve necessidade de redirecionamentos e ajustes no planejamento e na metodologia. Passou-se a exigir da equipe mais dinamismo, interação e assistência aos cursistas, buscando compreender suas dificuldades, visualizando suas competências, capacidade de superação.

Diante da realidade posta, e objetivando aumentar e melhorar a qualidade dos especializandos do curso, foi desenvolvido um conceito onde não haja espaço para o desenvolvimento desses entraves. A priori, a elaboração das turmas foi pensada para tornar mais dinâmica essa concepção. Assim, das 10 turmas

organizadas, todas terão o acompanhamento de 02(dois) assistentes de turmas, onde cada será responsável por 40(quarenta) alunos e dois professores que serão fixos dentro das turmas, porém rotativos em suas disciplinas. A criação de um grupo menor, porém mais especializado na prática docente à distância, com ampla formação na plataforma Moodle, e mais disposição para o agrupamento e a ligação com os cursistas, objetiva atender de forma continuada o mesmo grupo de cursista do início ao fim do curso. Assim, não transcorrerão efetivas mudanças no andamento do curso. Um cursista terá o acompanhamento de professores e assistentes do início ao fim, que poderão com mais facilidade detectar as dificuldades e convergir numa solução. (UFPB,2012,p.22).

Aguiar (2011) corrobora a necessidade do acompanhamento e avaliação contínua para a garantia da qualidade do Curso:

Os pressupostos, objetivos, natureza e dinâmica do curso exigem dos professores, assistentes de turma e coordenadores o acompanhamento e a avaliação contínua das atividades realizadas pelos cursistas, requerendo dessa equipe interação na troca de informações, apreciação conjunta das dificuldades e a busca de soluções. Isso requer uma concepção de avaliação processual, sistemática e contínua de forma a garantir padrão de qualidade independente do curso ser presencial ou a distância. (AGUIAR, 2011, p. 77).

Nesse sentido, para fomentar o melhor desenvolvimento do Curso, foi revista a quantidade de atividades na plataforma, possibilitando redistribuição do tempo para leituras e elaboração das atividades e foi criado um fórum de dúvidas permanente, por meio do qual a equipe pedagógica interagia com os cursistas. Em relação aos professores de sala, a coordenação passou a promover reuniões semanais para planejamento e avaliação do processo ensino aprendizagem.

Outras ações foram realizadas no sentido de promover a permanência dos alunos no Curso: a) as atividades presenciais para interação e exposição dos recursos da plataforma passaram a ser constantes, didáticas e fracionadas; b) foi elaborado o recurso de vídeo aulas, organizado e realizado pela equipe técnica-administrativa do curso e disponibilizado em sites de compartilhamento de vídeo (youtube) e na própria plataforma, sendo de fácil usabilidade e de execução em qualquer sistema operacional; c) foram disponibilizados instrumentos de comunicação: e-mails, conta de comunicado instantâneo (msn), criação da “Rádio Escola de Gestores” na plataforma *moodle*, que era sintonizada automaticamente, quando a plataforma era acessada. Essas estratégias buscaram minimizar as distâncias, aproximar os cursistas dos seus professores e equipe técnica e

agilizar o processo de comunicação, propondo, assim, a diminuição dos riscos do abandono do curso.

Quadro II – Indicadores de Rendimento do Curso de Especialização Escola de Gestores

INDICADORES ATUAIS	PARÂMETRO	QUANTIDADE	RAZÃO
	Vagas oferecidas (a)	800	-
	Matrículas (b)	812 (1,01)	Fórmula: b/a
	Evadidos (c)	82 (0,10)	Fórmula: c/b
	Abandonos (d)	260 (0,32)	Fórmula: d/b
	Aproveitamento (e)	470 (0,57)	Fórmula: (b-c-d)/b

Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização de Gestores UFPB – 2010/2012

O quadro acima demonstra que, apesar dos esforços feitos pela coordenação do curso e equipe de trabalho, o percentual de abandono e evasão dos cursistas foi elevado, ficando em torno de 42%. Esse fato aponta para a necessidade de novos estudos de pesquisa, para aprofundar as causas desse fenômeno, no sentido de reorientar o planejamento e a execução de novas formas de atuação frente à problemática apresentada.

d) Contribuições para a prática dos gestores escolares

Do ponto de vista dos entrevistados (equipe técnica do curso), que inclui as impressões e registros obtidos por eles, através das avaliações e diálogos com os cursistas à época e em pesquisas realizadas, a execução do Programa Escola de Gestores trouxe mudanças significativas na prática dos gestores.

Nos depoimentos, são citados alguns pontos como a) a ampliação do olhar dos sujeitos sobre a função da educação pública. b) conhecimento sobre a legislação educacional; c) percepção sobre a necessidade de mudança de suas ações no ambiente escolar; d) inclusão digital; e) Reconhecimento da necessidade de adequação ou construção de um PPP mais próximo da realidade social (contexto) dos educados e da escola:

Conseguimos fazê-los refletir sobre a própria gestão, rever o seu projeto político pedagógico, compor conselhos escolares e divulgar o seu trabalho através de uma disciplina , por meio de um blog da escola, e muitos ainda

funcionam esse blog até hoje, então estava tudo muito imbricado, mas eu assinalo em primeiro lugar a inclusão digital, e com a inclusão digital, aí eles puderam ter acesso a youtube, e começaram a conhecer outras coisas, que até então eles não tinham despertado. (Sujeito 1- Coordenadora Pedagógica do Curso)

Na fala da outra coordenadora isso também fica explicitado:

Então, pra mim, o curso foi muito bom, porque ajudou muito os gestores, o curso foi fantástico enquanto ideia, pra formação do gestor, porque a formação do gestor é algo muito importante, porque as escolas não tem organização, e eles precisavam de uma visão maior sobre educação, promovendo uma formação integral, formação humana, pessoal, profissional. Também foi importante porque ajudou os gestores a repensarem junto com a comunidade escolar o PPP. (sujeito 5- Coordenadora de sala ambiente)

Sobre esse aspecto, ainda se destaca o depoimento das articuladoras institucionais, que seguem:

Como eu trabalho muito nessa parte de gestão, eu escutava muito os diretores falando da importância do Curso. Eles diziam que o curso estava clareando o trabalho na escola: “por exemplo, os programas do MEC que a gente não tinha conhecimento, a escola de gestores trabalhou também”. Então eles foram enxergando a parte legal da coisa, porque ninguém é preparado para ser diretor de escola, você é um professor e lhe botam lá. Então você não tem conhecimento. Eu até dizia a eles “eu espero que tenha acabado com os vícios errados que vocês têm”. Essas questões legais eles foram tratando melhor porque eles viram que ser diretor de uma escola não é um cargo político, é uma função que a comunidade cobra, que a comunidade exige, enxerga ser diferente, e existem os direitos dos alunos, os direitos dos professores, como também tem os deveres de cada um. Quem realmente participou, quem realmente estudou, teve a diferença. (sujeito 3- Articuladora Institucional – UNDIME)

Na minha percepção, o curso conseguiu ampliar o acesso das ações formativas, contribuindo para o fortalecimento da escola pública e contribuiu para o acesso à informação daqueles que atuam em escolas distantes dos grandes centros urbanos” (sujeito 4 – Articuladora Institucional – SEE)

Um dos princípios norteadores do Programa Escola de Gestores, por meio do Curso de Especialização de Gestores, é a gestão democrática. Esta é vista como uma dimensão imprescindível para as mudanças necessárias e para o enfrentamento aos desafios presentes no campo educacional na atualidade.

O Curso de Especialização em Gestão Escolar, na perspectiva da gestão democrática da educação e da formação por meio da modalidade EAD, orienta-se, pois, pela 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. 2009, p.12).

Aguiar (2011), ao analisar a proposta pedagógica do curso destaca a importância da sala ambiente Projeto Vivencial, que funcionou como componente articulador do curso, e tinha como atividade central a formulação e desenvolvimento de um projeto de intervenção na escola, vinculado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), como mecanismo fundamental para a realização da gestão democrática na escola.

Nos depoimentos da equipe técnica do Curso da UFPB, verifica-se a ratificação das proposições do Programa na prática do gestor escolar e a possibilidade que o conhecimento teórico trouxe para a reflexão sobre a prática da gestão democrática e autonomia:

Detectei nas minhas próprias pesquisas que o impacto que a escola de gestores teve na vida desses gestores foi significativo, muitas escolas da Paraíba não tinham sequer um conselho, não tinham projeto pedagógico, então funcionavam na base do que tem aqui e agora, e do improviso. A implantação do programa foi de fundamental importância para que os gestores entendessem que para sua gestão ser democrática não bastava apenas uma eleição, era muito mais que isso, precisavam atualizar os PPPs, eles precisavam ter uma percepção de que todos nas escolas tinham que contribuir para que a gestão deles desse certo, até porque se é democrática todos têm que participar, e principalmente para a formação dos conselhos escolares. Então essa percepção mudou muito. (Sujeito 1- Coordenadora pedagógica).

Outros depoimentos da equipe técnica revelam sua percepção em relação às contribuições do curso, enquanto formação continuada, para a melhoria do exercício profissional do gestor escolar:

Eles tinham uma dificuldade acadêmica, então eles alegavam que já fazia muito tempo que tinham terminado a graduação, que eles não entendiam o que os autores queriam dizer. Eles não conseguiam visualizar aquilo na prática deles, mas a atividade falava em gestão, da essência da gestão escolar, do planejamento, da política. Eu recordo que eu perguntei a um dos cursistas: qual foi o impacto na sua vida do curso de gestão? E ele disse que fazia 27 anos que estava na gestão da escola, e considerava a gestão dele democrática, mas depois do curso, ele percebeu que não era democrática. (Sujeito 1- coordenação pedagógica)

Sem dúvida, o curso ofereceu oportunidade aos gestores para refletir sobre sua atuação junto à escola e à comunidade escolar, em um processo de formação continuada. Para exemplificar, em um depoimento de gestor em uma das monografias, ele disse que durante muito tempo, foi um administrador, um diretor de escola e veio aprender a ser um gestor democrático a partir do curso, e isso foi algo muito gratificante. (Sujeito 4- Coordenador geral)

Verifica-se que o resultado apresentado pelos coordenadores e equipe pedagógica do Curso de Especialização em Gestão Escolar configura a importância do curso e a sua contribuição para a melhoria do desempenho do gestor no contexto escolar.

e) Vinculação do Curso com a Pesquisa Acadêmica:

Cumpram também destacar a vinculação do Curso de Especialização Escola de Gestores com o campo da Pesquisa, que está relacionada à concepção e objetivos do Curso e, ao mesmo tempo, com o princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão da educação superior universitária.

Existência de ambiente propício e de momentos de reflexão coletiva entre pares e construção do conhecimento a partir da articulação entre teoria e prática: tal perspectiva reforça a compreensão da indissociabilidade entre ensino e pesquisa estimulando estudos sobre os processos de gestão, sobre a modalidade de EAD, entre outros. (BRASIL, 2009,P.27)

Nesse sentido, a própria Coordenação do Curso de Especialização fomentou a realização de pesquisas na área da gestão, podendo-se citar as investigações em nível de Mestrado e Doutorado, suscitadas à época da execução do Curso, além de alguns TCCs selecionados para publicação de um livro com produções relativas à gestão escolar e ao próprio desenvolvimento do Curso de Especialização.

Para além dessa ação da coordenação, o Programa Escola de Gestores, a partir da sua implantação e execução, despertou e continua despertando o interesse dos pesquisadores, pelo fato de ser uma ação de grande relevância no contexto educacional, que despontou como uma possibilidade de fortalecer a política nacional de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da política de formação continuada para os profissionais da educação fez parte das reivindicações, discussões e lutas dos movimentos dos educadores durante décadas. Com a recente conquista legal dessa política, garantida a partir do Governo Lula (2003-2010), e continuada no Governo Dilma, vive-se o desafio da sua implementação.

No âmbito da formação dos gestores, o Programa Nacional Escola de Gestores para a Educação Básica, operacionalizado por meio do curso de especialização em Gestão Escolar, fez parte das ações formativas implementadas pela SEB que visavam ampliar o processo de democratização e de fortalecimento da escola pública.

Dentro dessa concepção democrática da proposta do curso, pode-se entender o processo participativo pelo qual ele foi estruturado, envolvendo a parceria com as IPES, as diversas instituições e setores da educação, e a cooperação entre os entes federados.

O Curso de Especialização de Gestores Escolares, fundamenta-se nos princípios da gestão democrática, capazes de viabilizar uma educação escolar básica com qualidade social, contrapondo-se às práticas ainda entranhadas na escola, como ranços do regime autoritário e/ou das tendências gerencialistas e produtivistas impostas pela Reforma da década de 1990.

Desde a implantação do Programa, as teorias e práticas discursivas propostas no processo formativo foram trabalhadas com o objetivo de fomentar transformação no processo de gestão da escola.

Neste trabalho de pesquisa, nos propusemos a analisar a efetividade da execução e gestão pela UFPB do Programa Escola de Gestores da Educação Básica, no período de 2010 a 2012, considerando sua proposta e suas ações.

Analisando as contribuições do curso, para a melhoria do exercício profissional do gestor escolar, destacamos, com base na análise dos documentos reguladores do Programa, dos documentos nacionais, dos documentos institucionais produzidos no âmbito da UFPB e dos depoimentos da equipe técnica do Curso na Paraíba, referências às aprendizagens adquiridas do ponto

de vista da gestão do curso e do atingimento dos objetivos da proposta. Tais referências dão sinais das contribuições positivas da implementação do Programa na Paraíba e dos seus desdobramentos, uma vez que fortalecem a política nacional de formação dos profissionais da educação.

Porém, este processo não é linear, como pondera Aguiar (2010), pois quando se trata de uma política educacional, existe uma linha tênue entre aquilo que se propõe e o que realmente ocorre quando da sua operacionalização e incorporação pelos sujeitos envolvidos no processo. Historicamente, o campo da elaboração e execução das políticas é caracterizado por tensões que se expressam entre outras manifestações em dificuldades para implementação, operacionalização, monitoramento e avaliação.

Sendo assim, sucintamente, procuramos abordar neste texto alguns aspectos significativos atinentes à experiência da execução do Curso na UFPB, revelando algumas repercussões do processo formativo dos gestores escolares, que atestam a pertinência dos seus objetivos e do seu currículo. Registramos, também, algumas fragilidades, que vão de dificuldades institucionais a limitações apresentadas pelos professores do curso na UFPB.

Do ponto de vista das contribuições, destaca-se o trabalho pedagógico, cujo conteúdo e formatação permitiram a aproximação dos campos teórico e prático, viabilizados pelas salas ambientes e pela proposta de articulação com a vivência do gestor: a gestão democrática, participação, autonomia, projeto político pedagógico, conselhos escolares, regimento escolar, legislação educacional, fundamentos do direito à educação. O curso permitiu atualização e desenvolvimento profissional. Soma-se a isso, as aprendizagens relativas ao uso da tecnologia, que via de regra foram exercícios de superação para os cursistas.

O Programa também proporcionou um rico processo de ensino e de aprendizagem e contribuiu para o fortalecimento das instituições públicas envolvidas, sobretudo no exercício das relações de cooperação entre os entes federados.

As dificuldades observadas estão mais ligadas ao entendimento ou apropriação dos conceitos que fundamentam e estruturam o escopo teórico e curricular do curso, e no acesso e uso da tecnologia. Nas avaliações registradas nos relatórios e nos depoimentos da equipe técnica, a indisponibilidade de tempo

para estudo também foi um elemento complicador, pois os cursistas se diziam sobrecarregados de trabalho e de exigências, o que, em certa medida, revela a falta ou o pouco apoio das secretarias de educação na manutenção da formação continuada dos seus profissionais, por meio da garantia das condições necessárias para que os mesmos possam se dedicar aos estudos.

Do ponto de vista institucional, os registros apontados nos relatórios indicam morosidade administrativa, traduzida na excessiva burocracia, que provocou o atraso do início do Curso. Além disso, apesar da qualidade acadêmica dos professores, parte da equipe não tinha experiência com a dinâmica da educação à distância, e houve a necessidade de capacitação do grupo para lidar com as ferramentas interativas disponibilizadas na plataforma *moodle*.

No que tange à logística, os relatórios se referem a estruturas de apoio frágeis em alguns polos, cuja conexão à internet apresentava baixa qualidade e muita instabilidade.

Por fim, não obstante as dificuldades, há de se ressaltar a importante dimensão que o Programa representa para o campo da formação continuada, tendo em vista se materializar na oferta de formação em nível de pós-graduação aos gestores escolares, com o privilégio de ter a universidade, que é *lócus* de pesquisas na área de gestão, como instituição formadora.

O esforço de investigação que foi empreendido, para além do alcance dos objetivos propostos, desperta para a continuidade e aprofundamento dos estudos, a partir da sinalização de outros tantos novos pontos de partida, como, por exemplo, questões relacionadas às repercussões dos Programas de Formação Continuada de Gestores na prática escolar, entre outras.

Portanto, ao finalizar este trabalho, fica o desejo incontido de que os resultados ora apresentados, mesmo com os limites impostos pelo curto tempo de um estudo em nível de mestrado, sejam contribuições e estímulos para futuras pesquisas sobre a política de formação continuada dos gestores escolares, sob a perspectiva da gestão democrática e do compromisso assumido com a melhoria da qualidade da educação, elementos que devem referenciar a política educacional nacional.

Referências

- ABICALIL, Carlos Augusto. **Gestão da escola: democracia em questão**. Revista da Educação da CNTE, Brasília, v. 1, n. 1, p. 45-50, jan. 1993.
- AGUIAR, M. A. **Institutos Superiores da Educação na LDB**. In: Brzazinski, I. (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Verbos intransitivos para uma política pública: Formar, valorizar, profissionalizar**. Entrevista. *Revista Retratos da Escola*. v.2, n.2-3. Jan/dez 2008 .
- _____. **Retratos da escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004.
- _____. **A Política Nacional de Formação Docente**, O Programa Escola de Gestores e o Trabalho Docente. *Educar em Revista*, n. 1, especial. Curitiba: 2010.
- _____. **Gestão Escolar e formação continuada de professores: itens de debate na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010)**. In: Políticas de Gestão e Práticas Educativas. Luiz de Sousa Júnior, Magna França e Maria da Salete Barboza de Farias (org). Brasília, Liber Livros, 2011.
- _____. **Diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842. Especial – out. 2006.
- _____. **Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas**. In. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)/ Associação Nacional de Política e Administração da Educação*; Editora: Maria Beatriz Luci. Porto Alegre: ANPAE. V.27, n.1, p.1-152. Jan/abr 2011.
- _____. **A Formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica**. In: RONCA, Antonio Carlos Caruso; ALVES, Luiz Roberto. *O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade*. São Paulo: Fundação Santillana, p. Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR ISSN 2446-6123 Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de maio de 2016 .
- _____. e Oliveira, João Ferreira de (orgs.). **Valorização dos profissionais da educação: formação e condições de trabalho**. Camaragibe - PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- Bardin, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. 2006 (Obra original publicada em 1977)
- BARROSO, João. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa : Ministério da Educação, 1997.
- _____. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92 . Especial - out. 2005.
- _____. **Relatório da disciplina “Teoria das Organizações e da Administração Educacional”**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2001.
- _____. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída**. In: *O ESTUDO da escola*. Porto : Porto Editora, 1996.
- BOBBIO, Norberto. **O FUTURO DA DEMOCRACIA**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

- CABRAL NETO, Antônio; MACÊDO, Valcinete Pipino. **Os desafios da formação continuada dos professores: uma reflexão sobre o Programa Gestar**. In.: _____ Antônio; NASCIMENTO, Ilma. Maria; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs.). **Política Pública de Educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8a ed.). São Paulo: Cortez, 2006.
- CURY, C. R. J. **A Educação Básica no Brasil. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, p. 169-201, 2002.
- _____. **Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino**. In: OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. **Educação Básica no Brasil**, in Revista Educação e Sociedade, Campinas, N.º 80, Vol. 23, 168 - 200.2002 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em jun. de 2014
- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993
- DOURADO, L. F. **A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil**. In: **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. Naura Carapeto Ferreira (Org.). 3ed.Cortez.2001.(p. 59-76).
- _____. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas**. Educação e Sociedade. 28. n 100.out.2007 (p. 921-946).
- _____. **Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: Novos Marcos Regulatórios**. Educação e sociedade.v 29. N 104. 2008. (p. 891-947).
- _____. **Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação**, IN. FERREIRA, N. S. C. (org). **Políticas Públicas e Gestão da Educação: Polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios**. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.
- _____. **A Formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica**. In: RONCA, Antonio Carlos Caruso; ALVES, Luiz Roberto. **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade**. São Paulo: Fundação Santillana, p. Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR ISSN 2446-6123 Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016 1520 259-282, 2015b.
- FERREIRA, R. A. **A pesquisa científica nas ciências sociais: caracterização e procedimentos**. Recife, PE: UFPE, 1998.
- FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da Educação : atuais tendências, novos desafios**. São Paulo : Cortez, 1999.
- _____. **A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da Educação: desafios e compromissos**. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”**. Educação e Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1227- 1249, 2004.
- FERREIRA, N. S. C. (Org) **Políticas Públicas e gestão da educação:**

- Polêmicas, fundamentos e análises.** Brasília: Liber Livro Editora, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- _____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez Editora, 1995
- _____. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho d'água, 1998.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006..
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Certificação e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, nº 85, p. 1095-1124, dezembro, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010
- _____. **Educação e a Crise do Capital Real.** São Paulo: Cortez, 2003
- GATTI, Bernadete A. **Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação. n. 37, jan/abr, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** . - 6. ed. – São Paulo : Atlas, 2008.
- _____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. Ed. São Paulo Atlas , 1999
- LAKATOS. Eva Maria, MARCONI. Marina de Andrade. **Referências bibliográficas.** In: Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- Lima, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2000.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, SP: EPU, 1986.
- LÜCK, Heloísa .**Dimensões de gestão escolar e suas competências.**– Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- _____. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.
- _____. **A gestão participativa na escola.** 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão. 124p.
- _____. **Gestão Educacional: Uma Questão Paradigmática.** Série Cadernos de Gestão ,12ª Edição Petrópolis, RG, Vozes, 2015
- MACHADO, Ana Luíza. **Formação de gestores educacionais.** In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. Gestão educacional : tendências e perspectivas. São Paulo : Cenpec, 1999.
- MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. **Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais.** In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. Gestão

educacional : tendências e perspectivas. São Paulo : Cenpec, 1999

MAINARDES J. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n. 94, jan/fev2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em outubro 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa social – Teoria, Método e Criatividade**. 23. Ed. Petrópolis: Vozes,1994.

NÓVOA, Antônio. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun. 1999.

_____. **A formação da profissão docente**. In: NÓVOA, António. (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA, João F.; FONSECA, M.; TOSCHI, M. S. **Escolas Gerenciadas: Diretividade, Burocratização e Controle do Trabalho Escolar**. In: FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Org.). Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos políticos-pedagógicos em debate. 1.ed. Goiânia: Editora da UCG, 2004, v. 1.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O Direito à Educação**. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; Adirão, Theresa. (Org.). Gestão Financiamento e Direito à Educação. 1.ed. São Paulo: Xamã, 2001, v. 1

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**: Recife: Bagaço,2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional**: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. In: SOUZA, João Valdir Alves. (org.). Formação de Professores para Educação Básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Educação Básica: Gestão do trabalho e da pobreza**. In XX SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO – Políticas de Formação e formação de políticas: Reconfiguração de temas e espaços. Goiânia, GO, 2011.

_____. **A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade, Campinas, SP, n.89, 2004.v.25

_____. **A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano**. In. Dossiê: O trabalho docente no contexto latino-americano: algumas perspectivas de análise. Revista Educação e Sociedade. Campinas: v. 28 n. 99 Maio/Ago. 2007. Disponível em www.cedes.unicamp.br, acesso: 05/11/2016.

PARENTE, Marta, LÜCK, Heloísa. **Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental**. Brasília : Ipea/Consed, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **O Princípio da Gestão Escolar Democrática no Contexto da LDB**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Brasília, v. 14, n. 2, p. 243-251, 1998.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. Ed. Atica. 2006.PIMENTA (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999

_____. **Eleição de diretores : a escola pública experimenta a democracia**. Campinas, SP : Papirus, 1996.

- _____. **Escritos sobre a educação**. São Paulo, Xamã: 2001.
- _____. **Administração escolar: introdução crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010a [1986]
- _____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010
- PASSOS, L.F. **O sentido dos desafios no cotidiano escolar**: da autonomia decretada a autonomia construída. In: Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. Org. Júlio Groppa.(p. 201-228).
- PERONI, V. **Política Educacional e Papel do Estado no Brasil dos Anos 1990**. São Paulo: Xama, 2003
- _____. **PNE e formação de professores: contradições e desafios**. Retratos da escola - Dossiê: PNE 2014 – 2024: desafios para a educação brasileira, Brasília, v.8, n.15, julho a dezembro de 2014, p. 427. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_15_2014.pdf
- RIBEIRO, A. **Gestão democrática da educação básica**: vivências e reflexões teóricas. Dissertação de Mestrado. UNICID.2009.
- RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas** São Paulo, Publifolha, 2010.
- RODRIGUES, Neidson. A democratização da escola: novos caminhos. Revista Nacional da Educação, São Paulo, n. 6, p. 42-48, 1983.
- SAUL, Ana Maria (org.). **A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire**. In: Apple, Michel e Nóvoa, António (org.). Paulo Freire política e pedagogia. Porto: Porto Editora, 1998.
- _____. (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/ Escola, 2000..
- SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese de doutorado em Educação. PPGEd/Currículo/PUC. São Paulo: 2004.
- SOUSA, Sandra Zákia. **Avaliação de Cursos**: um componente de políticas de formação continuada de professores. In: SILVA, Aída Maria Monteiro, MACEDO, Francimar Martins Teixeira et. al. (orgs.). Políticas Educacionais, Tecnologias e Formação do Educador: repercussões sobre a Didática e as Práticas de Ensino. Recife: ENDIPE, 2011
- SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: Questões Temáticas e de Pesquisa, Caderno CRH 39: 11-24. 2008.
- VEIGA, Ilma Passos; Alen castro. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- _____; Alen castro..**Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

Documentos:

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – Anfope. Documento Final do 9º Encontro Nacional. Brasília, 1998, p.15 <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/9%C2%BA%20Encontro%20-%20Documento%20Final%201998.pdf>.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024 de 1961.

_____. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10172 de 9/01/2001. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002

_____. Lei 13005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Disponível <http://portal.mec.gov.br/> acesso em novembro de 2016.

_____. Diretrizes nacionais do curso de pós-graduação em gestão escolar.

_____. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Projeto do curso de Especialização em Gestão Escolar. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Brasília, 2006 Brasília: MEC/SEB/CAFISE, 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: Acesso em: 28 de outubro de 2016.

_____. Presidência da República . DECRETO Nº 8.752/2016

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015b

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Brasília: MEC/SEB/CAFISE, 2007.

_____. PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Brasília, 2007.

_____. COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO, DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar (Lato Sensu). Brasília, 2006b.

_____. Escola de Gestores da Educação Básica. Curso de Especialização em Gestão Escolar. Brasília, 2008.

_____. MEC/INEP. Indicadores de qualidade na Educação. Coord. Geral. Vera Massagao Ribeiro, Silvio Kaloustian. Versão Adaptada para o Programa Escola de Gestores da Educação Básica. Brasília. 2005.

_____. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Brasília, 2006. Portaria nº 1403. Brasília, 2003

_____. Rede Nacional de Formação Continuada. Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília, 2006

_____.RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 -Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada

_____.MEC. Diretrizes para Organização dos Fóruns Estaduais de Apoio À Formação Docente ,2009.

_____.MEC. EDITAL DE CHAMADA PÚBLICA Nº 39/2016. torna pública a Chamada de Credenciamento de Instituições Públicas Federais de Ensino Superior interessadas em participar do eixo de formação do Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares

_____.MEC. PORTARIA Nº- 145, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2009 Disciplina o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública.

_____. MEC. Portaria 1.118 de 3 de dezembro de 2015 - Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares.

_____.Decreto nº 5.622/2005 regulamenta o art. 80 da LDB.

_____.Portaria Ministerial nº 361/2004 regulamenta o credenciamento e credenciamento de IPES, para oferta de cursos superiores a Distância.

_____.RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

_____.DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016.

_____.UFPB . Projeto Básico do Curso de Especialização de Gestores-UFPB 2010

_____.UFPB.Relatório Parcial de Atividades do Curso de Especialização de Gestores I- 2011

_____.UFPB .Relatório Parcial de Atividades do Curso de Especialização de Gestores II- 2011

_____.UFPB . Relatório Final do Curso de Especialização de Gestores – 2010-2012.

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 8 DE JUNHO DE 2007 Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização

_____.UFPB . Regimento Geral da UFPB ,Cap. IV, art. 108 a 112, 2016

_____.UFPB . Resolução CONSEPE UFPB nº 56/96 Aprova o Regulamento Geral dos Cursos e Programas de Pós-Graduação o Lato Sensu da Universidade Federal da Paraíba.1996.

_____.UFPB. Resolução nº 09/98/CONSUNI Estabelece critérios para a prestação de serviços através da oferta de Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento no âmbito da UFPB, cria o Fundo de Apoio à Pós-Graduação e dá outras providências, 1998.

Dissertações e Teses

CARVALHO, E. J. G. **Autonomia da Gestão Escolar: Democratização e Privatização, Duas Faces de Uma Mesma Moeda.** Piracicaba Tese (Doutorado), 2005,, Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Um salto para o futuro: uma solução na capacitação do professor?** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, UFRN, 1998.

LIMA, Glaucilene Sebastiana Nogueira. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: estudo a partir dos projetos de intervenção desenvolvidos no curso de Especialização em Gestão Escolar/UFOPA .** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2014

Melo, Darci Barbosa Lira de. **Formação do gestor escolar em cursos de pós-graduação: análise da experiência da Escola de Gestores da educação básica em Pernambuco.** .Recife, 2013.

Nunes, Alba Lúcia Nunes Costa. **PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES na UFPB: olhares e propostas dos gestores egressos.** João Pessoa ,2012.

Teixeira, Marilza Aparecida Pereira. **Formação para diretor escolar da educação básica: o Programa Nacional Escola de Gestores no estado do Paraná /** Marilza Aparecida Pereira Teixeira. – Curitiba, 2011.

ALMEIDA, Bruno Luiz Teles de. **CONSTRUINDO UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESTADO DA BAHIA: Contribuições do Curso de Especialização em Gestão Escolar promovido pelo Programa Escola de Gestores.** Salvador: Faculdade de Educação da UFBA; 2014

Terto, Daniela Cunha. **O trabalho do gestor escolar : intensificação e implicações administrativas e pedagógicas na gestão da escola** Daniela Cunha Terto. Natal, RN, 2012.

NASCIMENTO, LEANDRO GILENO MILITÃO .**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR-BA: UMA ANÁLISE DO CURSO DE GESTÃO ESCOLAR.** Salvador, 2015.

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

Apêndice

Roteiro de Entrevista

COORDENADOR

- 1.Qual a sua percepção sobre o Programa Escola de Gestores, a partir da experiência da implantação do curso em 2010? (Como o CE/UFPB recebeu a proposta para a implantação do curso Programa Nacional Escola de Gestores para a Educação Básica?)
- 2.Como ocorreu o processo de organização do curso (elaboração do projeto, seleção da equipe (quadro), seleção dos cursistas, descentralização financeira?)
- 3.Como você avalia a articulação MEC, Universidade, Secretaria Estadual e UNDIME na implantação e execução do Programa?
- 4.Fale sobre as principais dificuldades na execução do Programa.
- 5.Quais os principais alcances na execução do Programa, do seu ponto de vista?Os objetivos foram alcançados?

COORDENAÇÃO DE ASSISTÊNCIA (ESTADO E MUNICÍPIO)

1. Como você avalia a articulação MEC, Universidade, Secretaria Estadual e UNDIME na implantação e execução do Programa?
2. Como ocorreu o processo de organização do curso ?
3. Quais as principais dificuldades na execução do Programa?
4. Quais os principais alcances na execução do Programa?
5. Fale sobre as contribuições do Programa para a prática dos gestores escolares na sua visão.

PROFESSOR DE SALA AMBIENTE

- 1.Qual a sua percepção sobre o Programa Escola de Gestores, a partir da experiência da implantação do curso em 2010?
- 2.Em que medida a metodologia do Programa propiciou a articulação da teoria com o chão da escola?
- 3.Quais as principais dificuldades na execução do Programa?
- 4.Quais os principais alcances na execução do Programa?
5. Fale sobre as contribuições do Programa para a prática dos gestores escolares.