

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PATRICIA ALESSANDRA GOMES LEAL

São Luís
te quero

lendo e escrevendo



A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES:
IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SÃO
LUÍS – MA



São Luís
2015

PATRICIA ALESSANDRA GOMES LEAL

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES:
IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SÃO
LUÍS – MA**

Dissertação apresentada ao Programa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria José Pires Barros Cardozo

São Luís

2015

Leal, Patrícia Alessandra Gomes

Política de formação continuada dos gestores escolares: implicações na gestão das escolas públicas municipais de São Luís – Ma. / Patrícia Alessandra Gomes Leal. – São Luis, 2015.

169f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria José Pires Barros Cardozo
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2015.

1. Formação continuada 2.. Gestores Escolares 3. Escolas públicas municipais- São Luis-Ma I. Título

CDU 371.133 (812.1)

PATRICIA ALESSANDRA GOMES LEAL

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES:
IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SÃO
LUÍS – MA**

Dissertação apresentada ao Programa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. **Maria José Pires Barros Cardozo** (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profª Drª. **Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares**
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Profª. Drª **Maria Alice Melo**
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profª. Drª **Lucinete Marques**
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Ao meu pai, Raimundo Antonio Rego Gomes, por ter acreditado que eu poderia alçar voos mais altos e realizar meus sonhos possíveis. Mesmo não tendo mais a sua presença física nessa trajetória, a sua presença espiritual foi constante.

AGRADECIMENTOS

Agradeço com os mais profundos sentimentos ao nosso Pai Celestial e nosso Senhor Jesus Cristo, por ter me criado com capacidade de adquirir conhecimentos e obter sabedoria;

Aos meus pais, Raimundo Gomes por ter me dado seu exemplo e Graça Gomes por ter a força de matriarca e pela confiança no meu potencial e me amar incondicionalmente;

Aos meus filhos Lívia e Lucas por ter me amado o suficiente para acreditar que eu poderia ir mais longe e por todo apoio que me deram, compreendendo minhas ausências;

Ao meu esposo e companheiro Gilmar Leal por seu amor por mim que me fez superar os obstáculos e acreditar que conseguiria os meus objetivos;

Aos meus irmãos Sidney Gomes e Paulo Gomes por me apoiar na realização desse sonho;

Aos meus filhos do coração Lucas Carvalhal, Carla Leal dos Santos, Fiama Correa e Washington Santos por me apoiarem constantemente;

A minha netinha Sara Leal dos Santos que com sua ingenuidade me fez ter forças para prosseguir;

Ao meu sobrinho Luís Guilherme, minhas sobrinhas Larissa e Julia pela descontração nos momentos tensos;

A minha amiga Nadja Fonseca que acreditou antes de mim mesma que seria possível e muito me apoiou;

A minha orientadora Maria José Cardozo por sua competência profissional, humildade incomparável e apoio constante;

Ao professor e amigo Moacir Feitosa que contribuiu grandemente na minha formação profissional e intelectual;

Aos meus professores do programa de mestrado em educação, que com suas competências e comprometimento contribuíram efetivamente na minha formação;

Aos meus amigos de turma do mestrado por todo aprendizado, especialmente meu amigo Josafá Clemente por sua amizade sincera.

Aos profissionais da escola campo de pesquisa e a todos os demais que aceitaram participar desse trabalho, tornado possível esse momento.

Se na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar a política de formação continuada dos gestores escolares, implementada pelo Programa de São Luís te Quero Lendo e Escrevendo - PSLTQLE da Secretaria Municipal de Educação - SEMED e suas implicações na gestão das escolas públicas municipais de São Luís- MA, no período de 2002 a 2008. As análises foram realizadas por meio de referências teóricas sobre as reformas educacionais brasileiras, situando-as no âmbito da reconfiguração do Estado, as modificações na estrutura do Estado na concepção do modelo gerencialista, nas influências dos organismos internacionais nas reformas educacionais na década de 90 do século passado, nas concepções e modificações na trajetória história da gestão escolar estando vinculadas ao contexto social, econômico e político brasileiro, no funcionamento do sistema educacional, tendo como enfoque metodológico a pesquisa qualitativa, no contexto das práticas de gestão democrática da educação nas duas escolas campo da pesquisa empírica, sendo uma da zona rural e uma da zona urbana, da Secretaria Municipal de Educação de São Luís- MA. Nesse contexto inferimos que a formação continuada dos gestores escolares do município de São Luís contribuiu para a inserção de práticas democráticas no ambiente escolar e fortalecimento das ações existentes com a comunidade escolar. Apoiamos nossas análises e fundamentamos nossa abordagem teórica, por meio do aporte teórico de autores, dentre os quais destacamos: Bordignon e Gracindo (2000, 2001, 2006), Cabral Neto (1999, 2007, 2009), Dourado (1998, 2006, 2010) Ferreira (2004, 2006) Frigotto (1993,1996, 2003), Libâneo (2001,2004), Mészáros (2007), Oliveira, (1997, 2000, 2005, 2006, 2008, 2009).

Palavras-chave: Formação continuada. Gestores escolares, Gestão democrática.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the continuing education policy for school managers, implemented by the Program São Luís te Quero Lendo e Escrevendo (PSLTQLE) from the municipal board of education (SEMED), and its consequences in the management of public schools in São Luís from 2002 to 2008. The analysis was made through review of the literature about the Brazilian educational reforms, specifically the remodeling of State Policies, the changes in the government regarding the managerial model, the influence of international institutions in the educational reforms from the 1990s, the conceptions about and changes in school management related to the social, economic, and political contexts in Brazil, the educational system, and the methodological approach to qualitative research in the context of functioning focusing on the practices of democratic management of the education in the two schools in which the empirical research was conducted, one of them being from the rural area and the another from the urban area. In this context, we can infer that the continuing education of school managers from São Luís contributed to the insertion of democratic practices in the schools and to the strengthening of the current actions in the educational community. We support our analysis and we base our theoretical approach, through the theoretical support of authors, among which: Bordignon e Gracindo (2000, 2001, 2006), Cabral Neto (1999, 2007, 2009), Dourado (1998, 2006, 2010) Ferreira (2004, 2006) Frigotto (1993,1996, 2003), Libâneo (2001,2004), Mészáros (2007), Oliveira, (1997, 2000, 2005, 2006, 2008, 2009).

Keywords: Continuing education. School managers. Democratic management.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDIFES	- Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino
ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração em Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BID	- Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação do Magistério
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FORUNDIR	- Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas
FPM	- Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e valorização do magistério
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GQT	- Gestão da Qualidade Total
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INDEB	- Índice de da Educação Básica Desenvolvimento
INEP	- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	- Lei de Diretrizes Educação e Bases da Nacional
MARE	- Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	- Ministério da Educação
MPT	- Manutenção Preventiva Tota
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR	- Plano de Ações Articuladas

PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação Básica
PDRAE	- Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROGESTÃO	- Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PSLTQLE	- Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SEDUC	- Secretaria de Estado da Educação
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
TCH	- Teoria do Capital Humano
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNED	- Universidad Nacional de Educición a Distância
UNESCO	- Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Quadro das vagas ofertadas pelo curso de especialização em gestão escolar no Maranhão.....	73
Quadro 2 - Percentual das taxas de aprovação, reprovação, evasão e distorção idade/série no Ensino Fundamental no ano de 2002.....	76
Foto 1 - Implantação do Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo - PSLTQLE	80
Figura 1 - Organograma do Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo.....	82
Foto 2 - Abertura do I Fórum de Educação da SEMED	83
Figura 2 - Folderes dos Fóruns Municipais de Educação	85
Foto 3 - Planejamento Estratégico Situacional da SEMED – São Luis - MA.....	86
Quadro 3- Demonstrativo da Matrícula por Segmento 2002-2008.....	88
Gráfico 1 - Crescimento da Matrícula na SEMEDE – São Luis no Período de 2002-2008	89
Gráfico 2 - Rendimento Escolar dos alunos e alunas da Rede Municipal de São Luís no período de 2002 – 2008	90
Quadro 4- Metas projetadas e IDEB observado no município de São Luis.....	91
Quadro 5- Nível de Aprendizagem – Fluxo Escolar e IDEB – Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de São Luis -MA.....	92
Quadro 6- Indicador de Aprendizagem – Média de Proficiência da Prova Brasil- Anos Iniciais do município de São Luis -MA.....	92
Quadro 7- Nível de Aprendizagem – Fluxo Escolar e IDEB – Anos Finais do Ensino Fundamental do município de São Luis -MA.....	93
Quadro 8- Indicador de Aprendizagem – Média de Proficiência da Prova Brasil- Anos Finais. do município de São Luis -MA.....	93
Foto 4 - Formação Continuada dos Gestores Escolares – Formadores de Gestores da Rede Municipal de Educação de São Luís- UEB. Luís Viana	105
Foto 5 - Formação Continuada dos Gestores Escolares – Formadores de Gestores da Rede Municipal de Educação de São Luís- UEB. Alberico Silva.....	106

Quadro 9 - Metas projetadas e alcançadas no IDEB escola A da rede pública municipal de ensino São Luis	108
Quadro 10 - Metas projetadas e alcançadas no IDEB escola B da rede pública municipal de ensino São Luis	109
Gráfico 3 - Socialização dos objetivos da formação continuada dos gestores escolares a comunidade escolar	113
Gráfico 4 - Os objetivos e sua relação com as reais necessidades do processo de formação dos gestores escolares	114
Quadro 11 - Concepção de formação continuada da SEMED na implementação da ação com foco na tematização da prática.	114
Quadro 12 - Concepção de formação continuada da SEMED na implementação da ação com foco na melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes.	115
Gráfico 5 - Identificação de mudanças significativas na gestão escolar no período da formação continuada dos gestores escolares- 2002-2008	116
Quadro 13 - Mudanças percebidas na gestão no período da formação continuada de gestores escolares do PSLTQLE - com foco na gestão participação da comunidade escolar numa perspectiva de escola democrática	117
Quadro 14 - Mudanças percebidas na gestão no período da formação continuada de gestores escolares do PSLTQLE - com foco no contexto das questões eminentemente pedagógicas.....	117
Foto 6 - Assembleia de Pais para eleição do Conselho Escolar da Escola A – Ano 2007	119
Foto 7 - Elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola B	123
Gráfico 5 - Desafios com foco na gestão democrática e Desafios com foco no processo educacionais.....	125

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Indicações metodológicas	20
2	A REFORMA DO ESTADO E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITAL	26
2.1	A crise do capital e a reestruturação produtiva	26
2.2	A reconfiguração do Estado e da educação no Brasil	32
2.3	A gestão no contexto das reformas educacionais brasileira	39
2.3.1	A gestão democrática: debates e confrontos nas reformas educacionais	46
3	POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES	55
3.1	As reformas educacionais e as interfaces com a formação continuada	55
3.2	Formação continuada dos gestores escolares: cenários relevantes	66
4	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO 2002-2008	75
4.1	O Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo	75
4.2	A Formação Continuada dos Gestores Escolares no Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo	93
5	IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES PARA A GESTÃO DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS	102
5.1	Contextualizando o eixo gestão do PSLTQLE e a formação continuada dos gestores escolares	102
5.2	O Cenário da pesquisa: concepções e implicações na gestão das escolas	106
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICES	150
	ANEXOS	155

1 INTRODUÇÃO

Segundo Frigotto (2003, p.11), “a educação é ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana.” Ela deve favorecer a formação integral, humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da sua própria história. Assim, a educação é fundamental para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistência à dependência econômica e científica, tecnológica e cultural.

Essa realidade se evidencia ao considerarmos que a defesa do direito à educação está articulada aos processos históricos de lutas dos educadores e movimentos progressistas que reivindicam a democratização do ensino público, juntamente com a participação e o controle social. Temas que ao longo das últimas décadas têm sido recorrentes nos discursos educacionais, bem como nas lutas dos movimentos sociais, na busca da superação da herança colonial e da centralização do poder, na perspectiva de uma redemocratização da educação brasileira.

No entanto, no processo de redemocratização do país, os interesses dos organismos multilaterais (Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI) vêm introduzindo as mudanças na política e na gestão da educação brasileira, “em face das transformações econômicas, geopolíticas e culturais em curso no mundo capitalista contemporâneo.” (CABRAL NETO; RODRIGUES, 2007, p.13). A concepção educativa defendida por esses organismos pauta-se nas demandas do mercado e no discurso da flexibilidade, da competitividade e da qualidade. Nesse sentido, a partir dos anos 80 do século passado, a educação pública passou a ter como preocupação a “qualidade” do ensino oferecido.

Contudo, essa preocupação volta-se para o aumento da eficiência, da eficácia e da produtividade dos resultados educacionais, é válido ressaltar que compreendemos a qualidade associada ao tipo de gestão realizada no contexto escolar, a fim de promover princípios ligados à concepção de educação, de homem e de sociedade, que se pretende construir. Na perspectiva da gestão democrática, concepção fundamentada na luta dos educadores e dos movimentos sociais, destacam-se mudanças de paradigmas nas diferentes instâncias que compõem o sistema educacional.

Nesse contexto, destacamos a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, que no artigo 206, estabelece os princípios para a educação brasileira:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1988)

A referida Constituição preconiza, assim, um marco histórico brasileiro, por consolidar direitos civis, políticos e sociais, representando uma importante conquista dos movimentos sociais organizados, associações, sindicatos, baseado em uma concepção de caráter democrático e participativo. Contudo, de acordo com Colares e Bryan (2014, p.184):

A gestão democrática da escola pública, exigência legal desde a Carta Magna de 1988, e já preconizada pelos educadores nas lutas memoráveis contra o Regime Militar instalado em 1964, ainda não constitui regra e se depara com diversas dificuldades para que se concretize. Por outro lado, muitas experiências bem-sucedidas demonstram que é possível sua efetivação até mesmo em locais historicamente dominados por práticas autoritárias e clientelistas. Mas para isso se faz necessário o aprendizado da democracia e o compromisso com a realização de atividades que favoreçam a participação coletiva.

Em consonância a esses mesmos princípios a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, estabelece, no artigo 3º, inciso VII, a “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Assim, visando a execução dos instrumentos normativos legais acima referenciados, foram elaborados os planos, projetos e programas, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei Nº. 10.172/2001, que ressalta os princípios da gestão, tais como, a “descentralização, a autonomia, a gestão democrática e participativa como prerrogativas das escolas e das universidades” (BRASIL, 2001), reafirmando as políticas de fortalecimento da gestão democrática das escolas públicas comprometidas com a construção concreta de uma educação cidadã.

Esta concepção de gestão democrática está contemplada também essa no texto do Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei nº 13.005 de 25 de junho

de 2014, na meta 19, assegurando as condições no prazo de dois anos para que seja efetivada a gestão democrática da educação.

Entretanto, sabemos que as leis por si só não modificam as condições existentes nem as práticas educativas, o importante é garantir a participação ativa dos atores envolvidos no cotidiano educacional, de maneira a organizar o funcionamento da escola pública com maior transparência nas ações da gestão escolar.

Ressaltamos, ainda, que um dos componentes que favorecem tal garantia, constitui-se o processo de formação continuada dos profissionais da educação, incluindo os gestores escolares. Formação, esta, que possibilite a tematização da própria prática com seus pares, de forma a assumirem os princípios e as práticas da gestão democrática, permitindo que seja efetivado o direito à educação escolar com qualidade social, visando, o aprimoramento e desenvolvimento profissional dos gestores, no sentido de orientá-los para o reconhecimento das dificuldades e propor formas significativas de superação das práticas centralizadoras que dificultam o processo de democratização da gestão.

Portando, no contexto político-educacional, o papel articulador da gestão escolar é de suma importância para a definição de metas que favoreçam mudanças efetivas nas práticas educativas, visando à concretização das aprendizagens e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação ofertada pela escola. Dessa forma, entendemos que o processo de formação continuada deve contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da democratização e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social.

Assim, a apreensão da gestão escolar como expressão da prática social deve conceber o processo formativo dos gestores escolares pautado na reflexão teórico-prática, tendo como base as dimensões filosóficas, políticas, sociais, culturais e epistemológicas, visando concretizar as políticas educacionais e sua relação com o cotidiano escolar. Assim, a escola constitui-se como um espaço de interação, onde se constroem as condições objetivas e subjetivas do trabalho pedagógico, mesmo sob as múltiplas determinações do sistema educacional e da realidade social.

Nesse sentido, Paro (2002, p.97) destaca que é necessário levar em conta:

A autonomia que, por sua vez, implica em uma ruptura do modo tradicional de atuar na realidade e impõe um novo padrão de política, planejamento e

gestões educacionais [...] A segunda ideia a ser observada é a capacidade, por ser um fato político, filosófico, administrativo e pedagógico [...] que exige compromisso e competência ético-profissional

Partindo desse pressuposto, compreendemos que a formação continuada é condição peremptória, pela própria natureza do saber e do fazer humano, como prática, que se transforma constantemente. A realidade é dinâmica, e os saberes construídos precisam ser revisitados e ampliados, embasados na relação dialética entre teoria e prática, por meio da reflexão, análise e problematização das ações desenvolvidas no âmbito escolar.

No cerne dessas ações, a escola encontra-se em situação dual. Se de um lado ela ainda não tem as condições necessárias para fazê-la democrática, de outro se constitui como espaço privilegiado para que se possam constituir as práticas democráticas, por ser alvo de maior procura por parte da sociedade civil. Essa gestão é legalmente estabelecida na LDBEN nº 9.394/96, no seu artigo 3, inciso VIII e artigo 14, quando reafirma o princípio da gestão democrática e delega aos sistemas de ensino a definição das formas de exercitá-lo. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, importa considerarmos que todo fazer educativo está diretamente relacionado a uma ação direcionada a objetivos específicos, que podem estar baseados em uma concepção transformadora ou conservadora, sendo assim precisamos considerar que tanto a formação inicial quanto a continuada dos gestores possui fundamental importância no processo de construção dos sistemas de ensino, pois, dependendo da mediação proporcionada pelo currículo e pela forma de socialização do conhecimento, os sujeitos dos processos formativos poderão constituir ou não concepções e práticas que se contraponham às estruturas econômicas e sociais vigentes.

Nessa perspectiva, compreendemos o processo de gestão como ação, atitude e busca para atingir determinados objetivos, o que nos remete ao conceito de Libâneo, Oliveira e Toschi (2004, p. 101) "gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos de uma organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos".

A gestão pressupõe também a ideia de participação, de trabalho e vontade coletiva que envolve pessoas analisando situações, decidindo sobre os caminhos a trilhar, agindo e interagindo no trabalho educativo. Desse modo, a concepção de gestão escolar deve ser amplamente discutida pelos sujeitos da

escola, a partir da construção dos conhecimentos teóricos com criticidade, que possam propiciar a participação ativa nos processos de construção e reconstrução da sociedade.

Nesse entendimento Colares e Bryan (2014, p.188) afirmam que:

[...] O gestor tem papel essencial nesse processo, na medida em que seja capaz de liderar e mobilizar as pessoas, saber agir em diversas situações, incorporar de fato o projeto da escola, assegurar a participação democrática (ouvindo antes de decidir), saber avaliar e deixar-se avaliar, e quebrar paradigmas quando necessário. E o mais importante é acreditar que todos os envolvidos na gestão democrática se encontram num contínuo processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Destacamos, também, que toda competência profissional tem uma dimensão técnica e ética que se relacionam aos conhecimentos que os profissionais devem possuir e aos métodos da articulação desses conhecimentos aplicados no contexto educacional. Portanto, consideramos ainda, que, a formação continuada se insere nesse contexto, sendo fator imprescindível à todos os profissionais e, ocorrendo de forma ainda mais determinante na educação, em razão da própria natureza do processo educacional, visando uma atuação cada vez mais competente na prática pedagógica.

Segundo Paro (2004), torna-se necessário que atuemos na escola com maior competência, para que o ensino realmente ocorra e a aprendizagem se realize. Assim, sendo, a formação continuada dos envolvidos no contexto educacional é condição fundamental para o processo de qualificação profissional, para a inter-relação das ações pedagógicas e administrativas, a fim de promover a participação ativa, de forma a contemplar a ampliação dos saberes teóricos e a tematização das práticas profissionais, buscando o desenvolvimento profissional permanente.

Ao considerarmos a complexidade das ações profissionais da educação e especificamente do gestor escolar, compreendemos que os conteúdos formativos intrínsecos à escola, nas dimensões técnicas, pedagógicas e administrativas devem ser baseados, prioritariamente, na função social da escola, e esta precisa estar diretamente comprometida com a preparação do indivíduo para além do exercício da cidadania, por meio da construção do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, direcionando para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores.

Portanto, precisamos considerar que a formação dos gestores escolares está inserida em um contexto histórico que, necessariamente, deve pretender uma concepção de trabalho educativo baseado na organização escolar, levando em consideração as transformações nos âmbitos econômico, político, cultural e social que ocorrerem na sociedade, mas que precisa estar voltada para a qualidade social.

Compartilhando essa ideia, Paro (2004, p. 114), afirma que “[...] se estamos convencidos da relevância social da escola, é preciso afirmar seu compromisso com a qualidade dos serviços que presta, ou seja, com a eficiência com que ela alcança seu fim específico”.

Logo, pressupor o desenvolvimento contínuo da gestão é função da formação continuada, objetivando o aperfeiçoamento das capacidades do gestor consciente e comprometido com as práticas educativas democráticas, como corrobora Castro (1998, p.46):

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 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.

Diante do cenário atual de mudanças constantes, necessário se faz que o gestor escolar amplie constantemente seu universo de conhecimento, adquirindo as competências necessárias para a sua ação diária.

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2001), a atual conjuntura exige do gestor escolar, dentre outras características: a habilidade de convivência coletiva, capacidade de gerenciar um ambiente cada vez mais complexo, criação de novas significações em um ambiente instável, capacidade de abstração, manejo de tecnologias emergentes, visão de longo prazo, disposição para assumir responsabilidade pelos resultados, capacidade de comunicação (saber expressar-se e saber escutar), improvisação (criatividade), disposição para fundamentar teoricamente suas decisões, comprometimento com a emancipação e autonomia intelectual dos funcionários, atuação em função de objetivos, visão pluralista das situações, disposição para cristalizar suas intenções (honestidade e credibilidade) e conscientização das oportunidades e limitações.

Dentre os desafios que a escola enfrenta, especialmente as públicas, um dos maiores é a garantia de uma educação de qualidade com equidade e respeito,

considerando a realidade vivenciada pelos educandos e educadores em termos culturais, éticos e sociais. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2004, p.319), o grande desafio é "incluir nos padrões de vida digna os milhões de indivíduos excluídos e sem condições básicas para se constituírem cidadãos participantes de uma sociedade em permanente mutação".

Nessa conjuntura marcada pela hipertrofia dos mecanismos de mercado, em que tudo, desde a visão da sociedade até as decisões mais específicas referentes à vida pessoal dos indivíduos, passa pelo crivo mercadológico, a subordinação das políticas sociais à política econômica se aprofunda ainda mais (SAVIANI, 2010).

Compreender os significados e identificar o sentido mais adequado a uma educação emancipadora constitui-se reconhecer que não existe instituição democrática sem práticas e comportamentos democráticos, não existem práticas e comportamentos democráticos sem relações sociais democráticas, uma vez que as relações se sustentam baseadas em seus condicionantes ideológicos que se expressam nas concepções, crenças e valores.

Segundo essa linha de pensamento, Toner enfatiza que se constituem requisitos para uma atividade educativa emancipadora:

O conhecimento mais profundo e sólido possível da natureza da emancipação humana; Apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares; Conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação; Domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber; Articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes sociais (2005,p.233)

Dessa forma, a natureza essencial da atividade educativa consiste em propiciar aos sujeitos a aquisição de valores e comportamentos que se constituem em patrimônio acumulado pela humanidade, por isso necessário se faz que haja articulação das atividades com as lutas desenvolvidas pelas classes sociais, buscando a superação, a apropriação das objetivações. Segundo Toner (2005), a atividade educativa é tanto mais emancipadora quanto mais e melhor exercer seu papel específico e quanto mais articulado estiver com o conjunto das atividades de caráter emancipatório.

Nesse sentido, a educação contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir diante do novo, de um modo que seja favorável à reprodução do ser social, na forma em que ele se

apresenta num determinado momento histórico. Assim, na promoção de uma educação emancipadora, é sustentado por Mészáros (2007, p. 195) que a nossa tarefa educacional é, “simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis”.

Assim, constatamos que:

[...], a qualidade da educação tem sido palco de diferentes perspectivas, com especial destaque para dois deles: o sentido de qualidade mercantil, baseado na lógica econômica e empresarial e o sentido de qualidade socialmente referenciada, cuja lógica tenta compreender a relevância social da construção dos conhecimentos, na escola. Ambos têm seguidores e objetivam tipos de educação diferenciados (BRASIL, 2004, p.13,14).

Isso implica dizer que há um significativo desafio com vistas à construção de uma nova escola pública que garanta os processos de participação e de gestão democrática que envolva as comunidades escolares e locais na tomada de decisões, constituindo-se no diálogo e no respeito para que as práticas se efetivem, coletivamente, no companheirismo e na coletividade.

Com base nesses pressupostos, buscamos analisar a política de formação continuada dos gestores escolares da rede pública municipal de São Luís, estado do Maranhão e as decorrências nas práticas de gestão das escolas, a partir da participação na formação continuada no período de 2002 a 2008 no âmbito do Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo (PSLTQLE).

Ressaltamos que as questões que nortearam nossa pesquisa foram as seguintes: análise sobre a reforma do Estado e das políticas educacionais no contexto da crise do capital; estudo da política de formação continuada dos gestores escolares no Brasil e na rede pública municipal de ensino de São Luís no período de 2002 a 2008, ação essa inserida no PSLTQLE, bem como as implicações que a formação continuada dos gestores para a gestão das escolas da rede pública municipal de ensino.

Dentre os autores nos quais apoiamos nossas análises e fundamentamos nossa abordagem teórica destacamos alguns: Bordignon e Gracindo , (2000, 2001, 2006), Cabral Neto (1999, 2007, 2009), Dourado (1998, 2006, 2010) Ferreira (2004, 2006) Frigotto (1993,1996, 2003) Libâneo (2001, 2004), Mészáros (2007), Oliveira, (1997,1999,2000,2005,2006,2008,2009).

1.1 Indicações metodológicas

A opção pela pesquisa com abordagem qualitativa definiu-se pelo caráter e particularidades da mesma, uma vez que esta permite a compreensão em profundidade do contexto ou problema em questão. Portanto, considerando a natureza do objeto pesquisado, e que abordagem qualitativa, tem por dimensão analisar em profundidade os dados coletados, assim como as várias possibilidades de estudo dos fenômenos adjacentes a estes, que a opção se efetivou. Compreendendo que as metodologias de pesquisa em política educacional, necessariamente, precisam ser entendidas como “parte do debate sobre políticas e não como algo que lhe é exterior, algo meramente técnico” (OZGA, 2000, p.20).

Outros pontos relevantes na opção pela pesquisa qualitativa possuem características fundamentais, tais como: a fonte direta de dados; o processo é mais considerado que os resultados; os fatos são analisados de forma indutiva e o significado é de vital importância; é descritiva.

Assim, a pesquisa empírica foi realizada por meio da análise de documentos que normatizaram a educação e que foram publicados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) -MA e da aplicação de questionários junto aos gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários das escolas, formadores e coordenadora do eixo gestão.

No desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados procedimentos metodológicos específicos, visando atingir os objetivos da pesquisa, estruturados em três momentos distintos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica foi efetivada através do levantamento, seleção, leituras (de livros, periódicos científicos, teses e dissertações, revistas especializadas, anais de congressos), análise, produção textual, sistematização das informações adquiridas, a partir da leitura e análise de obras e textos pertinentes ao tema, que constituíram o referencial de análise que nos permitiu melhor compreender o objeto proposto para investigação.

A pesquisa documental foi realizada por meio de estudo e reflexão e análise crítica dos documentos normativos nacionais e locais, estes últimos publicados sobre a política educacional da SEMED, a saber:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96);

- Estatuto do Magistério do Município de São Luís (Lei nº 4749/2007);
- Lei Orgânica do Município de São Luís;
- Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001);
- O Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo - PSLTQLE;
- Projeto Político Pedagógico das Escolas Campo de Pesquisa;
- Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE;
- Regimento Interno das escolas;
- Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental;
- Documentos do Conselho Escolar;
- Projeto da Assessoria apresentado no ano de 2002, pela Abaporu - Consultoria e Planejamento em Educação;

- Publicação “Formação de Educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação”, realizada pela SEMED, no ano de 2004, tal publicação caracteriza-se em um relatório das ações realizadas pelo PSLTQLE e está estruturada em onze capítulos, sendo um introdutório, cujos escritores foram a equipe técnica da consultoria Abaporu e equipe de gestores da política educacional da SEMED e os outros dez que apresentam os objetivos e ações de cada eixo do programa, sendo nessa pesquisa dado ênfase no capítulo introdutório e no capítulo 6, intitulado: Formação dos gestores das escolas: Entre o possível e o necessário, tais capítulos foram selecionados por relacionar-se diretamente aos objetivos centrais dessa pesquisa;

- Relatório do último quadrimestre do ano de 2008, apresentado a câmara de vereadores de São Luís – MA, embora se tratando de um relatório quadrimestral, o mesmo faz um levantamento das ações/resultados dos anos de 2002-2008.

Quanto à pesquisa de campo, como já enunciamos anteriormente, elegemos duas escolas do ensino fundamental da rede pública municipal, uma escola da zona urbana e uma da rural, cujos gestores (as) tivessem participado da formação de gestores do PSLTQLE e que os mesmos ainda estivessem na gestão dessas escolas. Assim, foram realizadas a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas (Apêndices B e C) e para melhor garantir a participação dos sujeitos da pesquisa, obedecemos às orientações de Gil (1999) quando destaca que:

- a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação;
- c) a pergunta deve possibilitar uma

única interpretação; d) a pergunta não deve sugerir respostas; e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

Compreendendo, ainda, de acordo com Marconi e Lakatos (1999), que juntamente com o questionário deve-se encaminhar uma carta ou uma nota explicando a natureza da pesquisa, a importância e necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do sujeito para que ele participe ativamente, preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Considerando os aspectos fortes e fracos da aplicação dos questionários na pesquisa qualitativa, ponderamos e optamos pelo mesmo, por alguns motivos mais relevantes, uma vez que a natureza da pesquisa e os fatores inerentes a ela que, também, justificam a opção; tais como: a não permanência de alguns profissionais que compreendem o período da pesquisa nas escolas selecionadas; questões padronizadas; uniformidade; tempo aberto para as pessoas pensarem sobre as respostas e maior neutralidade por parte do pesquisador (RIBEIRO, 2008).

Os sujeitos da pesquisa foram os servidores da SEMED que estiveram à frente do processo no período de vigência do programa, sendo: secretário municipal de educação do período pesquisado, uma coordenadora do eixo gestão, três formadores (as) de gestores; dois gestores das escolas escolhidas; dois coordenadores (as) pedagógicos (as) e dez professores (as) das escolas campo da pesquisa empírica sendo quatro da escola A e seis da escola B.

Visando garantir o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, fizemos as identificações que se encontram descritas a seguir: ex- secretário municipal de educação (EX.S), coordenadora do eixo gestão (CEG), formadores (as) de gestores (as) (FG1, FG2, FG3), gestores das escolas pesquisadas (GEA, GEB), coordenadores (as) pedagógicos (as) (CP1.EA, CP2.EB), professores (as) das escolas pesquisadas (P1EA, P2EA, P3EA, P4EA, P1EB, P2EB, P3EB, P4EB, P5EB, P6EB).

Para a análise de dados, consideramos as indicações de Yin (1984), quando ele afirma que consiste em examinar, categorizar, tabular e, muitas vezes, recombina as evidências, a fim de atender às proposições iniciais do estudo. E, baseada na releitura das proposições teóricas, seguido pelo desenvolvimento da descrição dos dados; e, no confronto entre as realidades teóricas e práticas, proceder às conclusões cabíveis.

Nesse sentido, o questionário foi elaborado tendo por eixos os objetivos da pesquisa, dos quais foram estruturados em categorias de análise definidas para estudo, a saber: as concepções de gestão e formação do PSLTQLE; as metodologias dos momentos formativos; as práticas da gestão; e os desafios observados, superados ou não. Tais categorias tornaram-se um recurso para o desenvolvimento das expressões, posicionamentos adquiridos por meio do questionário, os mesmos dialogando com a fundamentação teórica.

A etapa da análise de dados foi dividida em três passos, conforme estruturada por Minayo (1992): a ordenação dos dados e informações resultantes do trabalho de campo; a classificação dos dados, em virtude das categorias de análise e por fim, a análise final e global, que compilará as articulações entre os dados coletados e os fundamentos teóricos da pesquisa, condizentes com os objetivos da investigação, visando a promoção “entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática” (GOMES, 1994, p. 74.)

O presente estudo está estruturado em cinco seções: A primeira, esta introdução na qual apresentamos o objetivo da pesquisa, as indicações metodológicas, incluindo os autores, as etapas do trabalho, as categorias de análise definidas para estudo e uma explicação sobre os demais tópicos, explicados a seguir:

Na segunda seção “A reforma do Estado e das Políticas Educacionais no Contexto da Crise do Capital”, buscamos compreender as reformas educacionais brasileiras, situando-as no âmbito da reconfiguração do Estado e das mudanças que o capital vem fazendo, a fim de superar as taxas decrescentes de lucros. Para tanto, abordaremos os seguintes aspectos: a crise atual do capital e a reestruturação produtiva; a reconfiguração do Estado e a da educação no Brasil; a gestão no contexto das reformas educacionais e a gestão democrática no contexto das reformas educacionais.

Na terceira seção, intitulado de “Política de Formação Continuada dos Gestores Escolares”, estudamos e analisamos criticamente as mudanças nas reformas educacionais e as interfaces com a formação continuada, elegemos e analisamos cenários brasileiros referentes formação continuada dos gestores escolares.

No estudo da quarta seção, “A política de formação continuada dos gestores escolares da rede pública municipal de ensino”, nos proporcionou uma

investigação teórica sobre o Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo no município de São Luís – MA, permitindo ainda uma maior compreensão sobre a formação continuada dos gestores escolares da rede pública municipal de ensino.

Na quinta seção denominada: “Implicações da formação continuada dos gestores para a gestão das escolas da rede pública municipal de ensino”, apresentamos os dados da pesquisa de campo a partir das concepções de formação continuada da SEMED, as mudanças na gestão das escolas no período de 2002 a 2008, os instrumentos da gestão das escolas e os desafios para o processo de gestão das escolas investigadas.

Tecemos, também, algumas considerações finais destacando alguns aspectos que sintetizam as inferências, compreensões e análises empreendidas ao longo deste trabalho.

Por fim, ressaltamos que a presente pesquisa nos proporcionou compreender as concepções de formação do programa e os resultados deste na gestão das escolas pesquisadas. Foi necessário compreendermos o contexto em que a ação de formação continuada estava inserida, nesse caso o PSLTQLE, que teve início no ano de 2002, embora as escolas pesquisadas, tenham iniciado suas participações na formação continuada dos gestores escolares nos anos de 2004 e 2005, período em que uma das escolas foi inaugurada e a outra, passou a fazer parte das escolas da rede municipal de ensino de São Luís – MA.

2 A REFORMA DO ESTADO E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITAL

Nesta seção, procuramos compreender as reformas educacionais brasileiras, situando-as no âmbito da reconfiguração do Estado e das mudanças que o capital vem provocando no sentido de superar as taxas decrescentes de lucros, sobretudo a partir do final de 1970. Para tanto, abordaremos os seguintes aspectos: a crise atual do capital (no contexto da globalização e do neoliberalismo) e a reestruturação produtiva (a transição do modelo de produção taylorista fordista para a acumulação flexível ou toyotismo); a reconfiguração do Estado (no bojo das determinações e influências dos organismos internacionais) e a da educação no Brasil; a gestão no contexto das reformas educacionais e; a gestão democrática e confrontos nas reformas educacionais.

2.1 A Crise do capital e a reestruturação produtiva

Nos países desenvolvidos, o capitalismo expandiu-se em maior escala, precisamente, a partir de 1945 até o final de 1970. Essa expansão foi garantida por fatores financeiros (papel mundial do dólar) e culturais (influência dos Estados Unidos – tendo a língua inglesa como fator dominante), expansão dos mercados internos e externos e deslocamento geográfico das multinacionais.

Assim, em meados dos anos de 1970, alguns fatores desestabilizaram o sistema capitalista: a queda da taxa de lucro, o adensamento do modelo de produção taylorista/fordista¹ crescimento das inovações técnico-organizacionais; eliminação de postos de trabalhos com a diminuição quantitativa dos empregos qualificados, sobretudo no setor industrial.

¹ No início do século XX duas formas de organização de produção industrial provocaram mudanças significativas no ambiente fabril: o taylorismo e o fordismo. Esses dois sistemas visavam à racionalização extrema da produção e, conseqüentemente, à maximização da produção e do lucro. O taylorismo aperfeiçoou o processo de divisão técnica do trabalho, sendo que o conhecimento do processo produtivo era de responsabilidade única do gerente, que também fiscalizava o tempo destinado a cada etapa da produção. Outra característica foi a padronização e a realização de atividades simples e repetitivas. O fordismo desenvolveu o sistema de organização do trabalho industrial na qual cada operário ficava em um determinado local da linha de montagem, realizando uma tarefa específica. Ambos tinham como objetivos a ampliação da produção em um menor espaço de tempo e dos lucros dos detentores dos meios de produção através da exploração da força de trabalho dos operários. <http://www.brasilecola.com/geografia/taylorismo-fordismo.htm> (acesso em 02.04.2015)

O modelo de acumulação taylorista/fordista de produção, que até então era marcado por um período caracterizado por altos coeficientes de emprego, começou a entrar em crise. Houve a redução do consumo e a diminuição das taxas de lucro, articulados como consequências de limites ultrapassados pela expansão capitalista. Os princípios da intervenção estatal foram questionados, sobretudo a política de pacto fordista que garantia nos países de capitalismo avançado o pleno emprego e direitos sociais e trabalhistas para a maioria dos trabalhadores.

Algumas razões foram evidenciadas para a crise do modelo taylorista/fordista, como é afirmado por Harvey (1996, p.134).

[...] a despeito de todos os descontentamentos e as todas as tensões manifestadas o núcleo essencial do regime fordista manteve-se firme ao menos até 1973, mas [...] o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez [...]. Por trás de toda a rigidez específica de cada área estava com configuração indomável e aparentemente fixa de poder político e relações recíprocas que unia o grande trabalho o grande capital e o grande governo o que parecia cada vez mais uma defesa disfuncional de interesse escusos definidas de maneira tão estreita que solapavam, em vez garantir, a acumulação do capital.

Nesse cenário, novos modelos de produção foram implementados com a inserção das inovações tecnológicas e científicas, com a inserção de mudanças na organização do trabalho, mediante a acumulação flexível, expressada no Toyotismo² ou Ohnismo e na Manutenção Preventiva Total³ e se constituem como revolução tecnológica com potencialidades de propagação e expansão.

Ressaltamos, ainda, que o toyotismo caracteriza-se por produzir somente o necessário, reduzindo os estoques, produção em pequenos lotes, com qualidade máxima, trocando a padronização pela diversificação e produtividade. Foram modificadas, também, as relações trabalhistas, necessitando da qualificação,

² Toyotismo é um sistema de organização voltado para a produção de mercadorias. Criado no Japão, após a Segunda Guerra Mundial, pelo engenheiro japonês Taiichi Ohno, o sistema foi aplicado na fábrica da Toyota (origem do nome do sistema). O Toyotismo espalhou-se a partir da década de 1960 por várias regiões do mundo e até hoje é aplicado em muitas empresas. Tendo como principais características: Mão-de-obra multifuncional e bem qualificada. Os trabalhadores são educados, treinados e qualificados para conhecer todos os processos de produção. Sistema flexível de mecanização, voltado para a produção somente do necessário, evitando ao máximo o excedente. A produção deve ser ajustada a demanda do mercado. Uso de controle visual em todas as etapas de produção como forma de acompanhar e controlar o processo produtivo. Implantação do sistema de qualidade total em todas as etapas de produção. Além da alta qualidade dos produtos, busca-se evitar ao máximo o desperdício de matérias-primas e tempo. www.suapesquisa.com/economia/toyotismo/.htm

³ O total Productive Maintenance (Manutenção Preventiva Total - TPM) significa falha zero e quebra zero das máquinas ao lado defeito zero nos produtos e perda zero no processo. Este trabalho iniciou-se por volta de 1950. Por volta de 1971, o TPM foi formatada no estilo japonês através da cristalização de técnicas de manutenção preventiva, manutenção do sistema de produção, Prevenção da Manutenção e engenharia de confiabilidade. www.pdca.com.br/site/portal-tpm.htm.

participação e polivalência das atividades, ou seja, cada operário é responsável direto por várias máquinas, tendo que executar, assim, diversas tarefas e, ainda, ser o inspetor de qualidade do seu trabalho, aumentando, dessa forma, a intensidade do trabalho. O tempo é medido em todas as partes das fábricas, dando condições aos administradores de saberem efetivamente qual atividade cada um está realizando no momento observado.

Segundo Marx (1982, p.178):

[...] mediante o aumento da intensidade do trabalho, pode-se fazer com que um homem gaste em uma hora tanta força vital como antes em duas. É o que se tem produzido nas indústrias submetidas às leis fabris, até certo ponto, acelerando a marcha das máquinas e aumentando o número de máquinas de trabalhadores que devem atender agora um só indivíduo.

Mesmo que transpareça em algum momento que o modelo toyotista de produção se preocupe com a valorização do trabalhador, tendo em vista o processo de profissionalização destes, o que acontece de fato, é o aumento da concorrência entre os próprios trabalhadores, que disputam entre si melhores índices de produtividade. Assim, no cerne dessas disputas, o trabalhador tem como buscar formas de garantir a empregabilidade para fugir do desemprego. Em síntese, a lógica do mercado continua sendo a mesma: ampliar o processo de exploração de mais-valia.

Além do exposto, Ohno (1997) registra que o objetivo mais importante do toyotismo constitui-se na eliminação constante e completa de desperdícios pelo aumento da eficiência, reduzindo os custos de produção e adotando um sistema de gestão que desenvolva a habilidade humana até sua plena capacidade, realçando sua criatividade e operacionalidade, para utilizar bem as instalações e máquinas, eliminando todo e qualquer desperdício, inclusive da força de trabalho.

Outro modelo de produção que caracteriza esse processo de transição é denominado Manutenção Preventiva Total (MPT), que foi desenvolvido nos Estados Unidos, tendo como concepção falha, quebra, defeito e perda zero. Segundo Nakajima (1989), esse método representa a mola mestra do desenvolvimento e otimização do desempenho de uma indústria produtora, através da maximização da eficiência da máquina. Tal modelo caracteriza-se principalmente por englobar todo o ciclo de vida útil da máquina e do equipamento; congrega a participação de todos os níveis hierárquicos da empresa; representar um processo motivacional na forma de trabalho em equipe, em que participam a produção (os operadores passam a ser

corresponsáveis pela manutenção simples dos equipamentos); a manutenção (responsável também pelo treinamento dos operadores nas atividades de manutenção das mais simples às mais complexas) e a engenharia (atuação direta na aquisição de novos equipamentos, responsável pelas mudanças no equipamento existente, sendo fortalecida pelos serviços da manutenção e produção).

Neste contexto, o modelo neoliberal firmou-se e faz uso de princípios econômicos como base para estudo das relações sociais e proposições de práticas que visam a garantia da estabilização econômica, considerando a amplitude de mecanismos que favoreçam a liberdade financeira dos ideais do mercado.

Nesse sentido, Bianchetti (1999, p.27) afirma que:

O neoliberalismo pretende converter-se no fundamento de uma nova ordem internacional, reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia e que implica, para o resto dos países, uma nova forma de domínio sobre aqueles que não desenvolveram o controle do mecanismo de produção do conhecimento.

Cabe ressaltar que, no final do século XX, quando o neoliberalismo⁴ manifestou-se com mais força, ocorreu a ampliação da recessão, bem como houve o fortalecimento da nova ordem econômica mundial, caracterizada por três fortes componentes: o desenvolvimento tecnológico, a globalização da economia e as modificações no mercado de trabalho. Esses componentes provocaram a reordenação na estrutura política, econômica e social do Estado.

Desse modo, o Estado foi orientado para deixar de assumir diretamente a responsabilidade pelo desenvolvimento social e econômico dos países, redefinindo seu papel, reformando suas estruturas econômicas, políticas e sociais, deixando de ser o único responsável pela prestação de serviços públicos e financiador da infraestrutura para a produção de bens de consumo, contudo, permanecem com a

⁴ Neoliberalismo conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia. Liberdade de comércio (livre mercado), pois este princípio garante o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Surgiu na década de 1970, através da Escola Monetarista do economista Milton Friedman, como uma solução para a crise que atingiu a economia mundial em 1973, provocada pelo aumento excessivo no preço do petróleo. Tendo como princípios básicos: mínima participação estatal nos rumos da economia de um país; pouca intervenção do governo no mercado de trabalho; política de privatização de empresas estatais; livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização; abertura da economia para a entrada de multinacionais; adoção de medidas contra o protecionismo econômico; desburocratização do estado: diminuição do tamanho do estado, aumento da produção, como objetivo básico para atingir o desenvolvimento econômico; contra o controle de preços dos produtos e serviços por parte do estado, ou seja, a lei da oferta e demanda é suficiente para regular os preços; a base da economia deve ser formada por empresas privadas; defesa dos princípios econômicos do capitalismo. <http://www.suapesquisa.com/neoliberalismo.htm>.

tutela das definições estratégicas macros, regulando os interesses e as relações sociais.

Antunes (1999, p.31) afirma que:

[...] como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal.

Fica evidente uma ação contraditória em que, ao mesmo tempo, descentralizam-se as ações, em sua maioria relacionada à execução delas, e continua a apoderar-se das ações estruturais estratégicas das tomadas de decisão. Com isso, consolida-se um processo de “desregulamentação da economia”, Souza e Farias (2006), sob a égide da otimização dos recursos, empresas estatais produtivas são privatizadas, e os setores da educação, saúde, previdência social são reformados.

Portanto, são as reformas que reforçam as modificações e reestruturações pelas quais passam o capitalismo mundial, sendo uma das vertentes do neoliberalismo, que, por sua vez, demanda necessidades de estabilização das políticas estatais, redefinindo o papel do Estado, o qual deixa de ter a responsabilidade primeira pelo desenvolvimento socioeconômico, aumentando sua função reguladora e reduzindo sua função intervencionista (CABRAL NETO, 2007).

E nesse entendimento Santos (2001, p.194; 196) destaca que:

[...] se instalam, ao mesmo tempo, não só as condições de maior lucro possível para os fortes, mas também as condições de maior alienação possível, para todos. A mundialização, em sua forma perversa, empobrece e alija [...]. A dimensão mundial é o mercado. [...] O resultado é a fragmentação [...] e nessas condições, o que globaliza, separa.

Ressaltamos que a Teoria do Capital Humano (TCH)⁵⁶ ressurgiu com base nas reformulações de Schultz (1971, p.33), que acreditava que “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Essa é uma maneira por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar”.

⁵ Movimento internacional pela reforma do Estado, que se iniciou nos anos 1980 e se baseia principalmente nos modelos inglês e estadunidense. Enfatiza a eficiência administrativa e se baseia no ajuste estrutural, nas recomendações dos organismos multilaterais internacionais e no movimento gerencialista. PDRAE, Debate. p.41

Segundo essa teoria, dever-se-ia privilegiar e investir mais em “capital humano” do que em recursos físicos, relacionando o crescimento econômico e o aumento da renda ao grau de escolarização do indivíduo, e este passou a ser responsabilizado por sua situação social, ou seja, a desigualdade social torna-se responsabilidade individual, ocasionada por aqueles que tiveram méritos menores que outros.

Para Oliveira (1997, p.91), “é depositada na educação a expectativa de que esta possa, através da mobilidade social, melhorar os mecanismos de distribuição de renda e inserção produtiva, através do preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho”.

Com base nesses argumentos, fica explícito o objetivo de transmitir a ideologia de que a educação por si só promove o desenvolvimento econômico e a relaciona com a preparação para o mundo do trabalho, o que a mesma não o faz, pois, a escola não qualifica para o trabalho, mas sim para o ajuste ideológico do indivíduo no atual sistema econômico e produtivo.

Nesse contexto, Frigotto (1993, p.67) ressalta que:

Pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista do mercado.

Em síntese (se é que se pode sintetizar essa política), o neoliberalismo consiste na prevalência do Estado mínimo em detrimento do Estado de bem-estar social, a conversão em serviço privado do que era direito social, provando mudanças significativas, como: o aumento do desemprego; rapidez com que a mão de obra se torna obsoleta pelo crescente avanço tecnológico; diminuição das políticas públicas de habitação, educação, saúde, previdência (pois atribuem a elas a responsabilidade pela crise social e econômica); diminuição da influência da universidade pública “transformando-as em meras medidas compensatórias” (CHAUÍ, 2000).

Nesse sentido, os defensores da política neoliberal afirmam que a crise é, principalmente, resultado da excessiva ação do Estado no setor econômico e nos serviços sociais. A solução econômica justa é esta: mais mercado e menos Estado (PACHECO, 2000), afirmação que não se sustenta quando se compreende que toda

ação para redefinição do papel do Estado baseia-se em atribuir ao Estado um perfil de empresa privada.

2.2 A reconfiguração do Estado e da educação no Brasil

Os elementos anteriormente apresentados demonstram que as diversas transformações no contexto social, político e econômico mundial implicaram em mudanças em vários países, sobretudo nos da América Latina que tiveram que redefinir o papel do Estado, conforme as indicações dos Organismos Internacionais, dos princípios neoliberais e das modificações no processo produtivo.

No Brasil, no âmbito das modificações na estrutura do Estado, ao assumir em 1995 o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), Luiz Carlos Bresser buscou conhecimento das experiências gerencialistas do Reino Unido e formulou uma proposta de aplicação desse modelo no Brasil. Assim, com a perspectiva de modernizar a estrutura estatal, buscando uma saída para a crise fiscal do Estado, o modelo de administração pública gerencial defendido a partir das orientações do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), as atividades estatais foram redistribuídas em dois eixos:

a) as “atividades exclusivas” do Estado: a legislação, a regulação, fiscalização, o fomento e a formulação de políticas públicas, que são atividades que pertencem ao domínio do núcleo estratégico do Estado, composto pela Presidência da República e os Ministérios (Poder Executivo), e que seriam realizadas pelas secretarias formuladoras de políticas públicas, pelas agências executivas e pelas agências reguladoras; b) as “atividades não-exclusivas” do Estado: os serviços de caráter competitivo e as atividades auxiliares ou de apoio. No âmbito das atividades de caráter competitivo estão os serviços sociais (e.g. saúde, educação, assistência social) e científicos, que seriam prestados tanto pela iniciativa privada como pelas organizações sociais que integrariam o setor público não-estatal. Já as atividades auxiliares ou de apoio, como limpeza, vigilância, transporte, serviços técnicos e manutenção, seriam submetidas à licitação pública e contratadas com terceiros (PAULA, 2005, p.38).

Segundo Bresser-Pereira (1995), a reforma teve como um dos seus objetivos globais aumentar a governança do Estado, ou seja, sua capacidade administrativa de governar com efetividade e eficiência. Entretanto, o objetivo era apenas a regulação do desenvolvimento econômico e social, ou seja, transferir para o setor privado as atividades que o mercado pudesse controlar. O PDRAE⁷ prescreve

⁷ Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, implementado em 1995 pelo extinto Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), constitui um elemento de fundamental

as dimensões associadas no processo da reforma, as quais estão relacionadas aos três entes: federal, estadual e municipal, assim:

No esforço de diagnóstico da administração pública brasileira, centraremos nossa atenção, de um lado, nas condições do mercado de trabalho e na política de recursos humanos, e, de outro, na distinção de três dimensões dos problemas: (1) a dimensão institucional-legal, relacionada aos obstáculos de ordem legal para o alcance de uma maior eficiência do aparelho do Estado; (2) a dimensão cultural, definida pela coexistência de valores patrimonialistas e principalmente burocráticos com os novos valores gerenciais e modernos na administração pública brasileira; e (3) a dimensão gerencial, associada às práticas administrativas. As três dimensões estão inter-relacionadas. Há uma tendência a subordinar a terceira à primeira, quando se afirma que é impossível implantar qualquer reforma na área da gestão enquanto não forem modificadas as instituições, a partir da Constituição Federal. É claro que esta visão é falsa. Apesar das dificuldades, é possível promover já a mudança da cultura administrativa e reformar a dimensão-gestão do Estado, enquanto vai sendo providenciada a mudança do sistema legal (BRESSER-PEREIRA, p.25-26, 1995).

Os estudos realizados pelo Programa das Nações Unidas para o às atividades de caráter não exclusivas do Estado, que favoreceu o processo de privatização, defendido por Bresser Pereira (1995) como uma “alternativa adequada”, identificaram que: Desenvolvimento (PNUD), ao avaliar o modelo de administração pública gerencial, referente

O processo de privatização dos serviços públicos especialmente em água, saneamento e energia elétrica e a adoção de modelos privados de administração nas áreas de saúde e educação aumentaram a exclusão social nos países em desenvolvimento e não contribuíram para o avanço nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Mesmo nos casos em que as privatizações acarretaram em algum benefício para os setores mais marginalizados, em geral, isso se deu com o financiamento do setor público. Em suma, o ator privilegiado neste processo foi o mercado e não a sociedade (PNUD, 2006, p.9).

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) considerou que, com relação às reformas estruturais tributárias, financeira e trabalhista – levando em consideração todo o processo de privatização, “promoveram um crescimento econômico irrisório e passageiro em toda a América Latina” (LORA; PANIZZA, 2001). No que tange ao processo de desregulação da economia, embora a reforma considerasse que o Estado iria reduzir sua intervenção no que fosse efetivamente necessário o que, de fato, ocorreu foi a redução do Estado apenas nas ditas atividades estatais, delimitando o papel regulador das demais atividades.

importância para a compreensão do papel do Estado frente às mudanças estruturais da sociedade. Segundo Gandini e Riscal (2002), a reforma deveria atender tanto aos preceitos das agências reguladoras internacionais quanto às demandas das organizações sociais. Aprovado na Câmara da Reforma do Estado, em reunião de 21 de setembro de 1995.

Desse modo, a análise de Paula (2005, p.45) resume claramente o entendimento adquirido quanto ao gerencialismo, quando afirma que:

Essa aplicação do gerencialismo no setor público se faz sob o argumento da eficiência de suas proposições. No entanto, mesmo no setor privado sua eficiência vem sendo crescentemente questionada. Por enfatizar a eficiência administrativa, esse modelo de gestão não tem se mostrado útil para lidar com a complexidade da vida política. O desenvolvimento de técnicas e programas administrativos sofisticados não é condição suficiente para uma gestão pública democrática.

Nessa perspectiva, os objetivos que foram propostos na reforma gerencial (promover o foco no resultado e o foco no cidadão) não foram atingidos por vários motivos. Inicialmente porque o objetivo neoliberal nunca foi o cidadão, ou a qualidade na prestação dos serviços públicos, muito pelo contrário, o objetivo supremo é a redução das intervenções do Estado, pois os teóricos da reforma do Estado acreditavam que, diminuindo a ação do Estado, o tornaria eficiente. Já o argumento da redução da burocracia das instituições e órgãos públicos foi outro fato que não ocorreu, continuou morosa a gestão dos processos e tomadas de decisões no âmbito público; as atuações das agências reguladoras, que tinham como meta garantir a qualidade dos serviços públicos prestados, inclusive onde houve privatizações, também não cumpriram com essa proposta. A realidade que se apresentava, por sua vez, era a gestão pública brasileira com características burocráticas, desintegradas, inflexíveis, desconsiderando os direitos do cidadão.

Nos países da América Latina, as políticas educacionais foram influenciadas, orientadas e recomendadas pelos Organismos Internacionais com a ação de órgãos multilaterais de financiamento, a saber: Banco Mundial (BM), Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), bem como as de Instituições de cooperação técnica, dentre eles: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), efetuaram orientações definidas via diagnósticos, eventos, relatórios, metas, em consonância com as diretrizes, metas e objetivos das referidas instituições internacionais.

Dentre os eventos que indicaram mudanças nas políticas educacionais, também merecem destaque a Conferência Mundial de Educação para Todos,

realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e o Fórum de Educação para Todos, realizado em Dacar no Senegal, em 2000.

A referida conferência financiada e patrocinada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial (BM), UNESCO, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) promoveu debates e análises sobre o contexto educacional dos 155 países participantes, entre eles o Brasil.

Segundo Gadotti (2000, p.28-29):

[...] A Unesco destacou a diversidade e as minorias – por exemplo, o analfabetismo da mulher. Uma categoria nova aparece no discurso pedagógico: a equidade. Até 90, falava-se muito na igualdade de oportunidades. A partir daí, passa-se a trabalhar com a categoria de equidade. O contrário de igualdade é desigualdade e de equidade é iniquidade [...]. [...] O Unicef enfatizou a educação integral e suas necessidades básicas. O novo enfoque da conferência de Jomtien passou a ser a educação não mais identificada como escolaridade. [...] o Unicef tentou dar uma conotação mais qualitativa, abordando qualidade de vida, de nutrição e de saúde das crianças. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) realçou a ideia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo melhor crescimento econômico. O Banco Mundial esteve mais preocupado com o gerenciamento dos recursos, batendo na tecla de que há recursos para a educação, mas são mal aproveitados.

Essa conferência culminou com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, sendo definidos alguns desafios à educação dos países participantes, dentre os quais se destacam: universalizar a educação básica, priorizando o ensino fundamental; erradicar o analfabetismo; melhorar a qualidade e eficácia da gestão dos sistemas educativos.

Ressaltamos que, após a Conferência de Jomtien, organizou-se uma Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, reunindo representantes dos setores acadêmicos e políticos de várias regiões do mundo, não havendo representação direta do Brasil, entretanto, o Banco Mundial possuía quatro representantes diretos.

Assim, dez anos após a Conferência, foi realizado em Dacar no Senegal, o Fórum Mundial de Educação denominado Marco de Dacar: Educação para Todos, no período de 26 a 28 de abril de 2000, antecedido por várias conferências preparatórias em cada país e, em seguida, em nível continental, os progressos atingidos pelas proposições da Unesco. Assim, o Fórum de Educação para Todos de Dacar contou com a participação de 180 países e 150 organizações não-

governamentais, tendo como objetivo reassumir os compromissos estabelecidos e redefinir o prazo dos cumprimentos das metas fixadas para o ano de 2000, por ocasião da Conferencia Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia.

Segundo Sobral, Sousa e Jimenez (2009, p.178):

Os países reunidos em Dacar reportaram progressos observados durante a década que separou os dois eventos, quanto ao alcance da universalização da educação básica, como: aumento nas matrículas nas escolas; diminuição das taxas de repetência e evasão; um crescimento gradual da educação não formal e da capacitação profissional. Outro ponto crucial anotado foi a constatação de que, através de novas parcerias entre o governo e a sociedade civil e com o apoio mais estratégico da parte dos órgãos financiadores, leia-se Banco Mundial por excelência, seria possível consolidar um progresso marcadamente significativo.

Nesse contexto, o Brasil foi avaliado positivamente quanto às metas de aumento do número de matrículas e a permanência dos alunos e alunas nas escolas, fato que ocorreu de forma peremptória em razão dos programas e projetos de características compensatórias e assistencialistas, mas sem nenhum comprometimento com a transformação social e muito menos com a emancipação humana. Temos como, por exemplo, o Programa Bolsa Família⁸ quando uma de suas especificações consiste em assegurar uma renda para a família, mediante a frequência dos filhos na escola, para evitar a evasão escolar, entretanto a permanência destes não está relacionada com qualidade da educação ofertada.

No Fórum Mundial, os países participantes constituíram o Marco de Dacar, com o estabelecimento das seguintes metas e estratégias: incrementar a assistência e a educação na primeira infância; garantir maior acesso à educação primária; assegurar que todos os jovens e adultos tenham suas necessidades de aprendizagem satisfeitas; atingir em 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos; igualdade entre os gêneros em educação; melhoria da qualidade da educação, de modo que resultados de aprendizagem mensuráveis

⁸ Programa Bolsa Família O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 77 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso ao serviço público. O Bolsa Família possui três eixos principais: a transferência de renda promove o alívio imediato da pobreza; as condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social; e as ações e programas complementares objetivam o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade. Todos os meses, o governo federal deposita uma quantia para as famílias que fazem parte do programa. O valor repassado depende do tamanho da família, da idade dos seus membros e da sua renda. Há benefícios específicos para famílias com crianças, jovens até 17 anos, gestantes e mães que amamentam. www.mds.gov.br/bolsafamilia.

sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida (UNESCO, 2008).

Sobre as metas e estratégias apresentadas no Marco de Dacar, Sobral, Sousa e Jimenez (2009, p.179) destacam que:

[...] um discurso ideologizante em favor da educação como motor da transformação social, inferindo que as desigualdades sociais, a violência, o machismo, o racismo, e até a difusão de grandes epidemias, tudo isso se justificaria pelo fato de a grande maioria dos indivíduos nos países periféricos não ter acesso à educação. Portanto, segundo o referido documento, se todos se unirem em nome de uma educação para todos, alcançaremos o tão almejado desenvolvimento econômico, o qual, por sua vez, dará cabo das mazelas sociais acima referidas.

Enfatizamos que a educação passou a se constituir como elemento central nos discursos dos organismos internacionais, tendo o governo brasileiro acompanhamento e monitoramento anual por parte da UNESCO, na verificação da superação ou não dos desafios elencados para serem superados em dez anos. A maior parte desse processo convergiu para a educação básica, um dos motivos que fez com que o Brasil, apresentado na ocasião como um dos sete piores do mundo, em todos os níveis e modalidades de ensino, se comprometesse em garantir educação básica de qualidade às crianças, jovens e adultos de todo o país. Percebemos, contudo, que o fator qualidade não teve relevância no contexto posto.

Segundo Arelaro (2005), o movimento estatístico de modificar positivamente os resultados nacionais incentivou os governos a implementarem políticas que, para além do entendimento pedagógico da relação quantidade/qualidade educacional, resultassem, em curto prazo, no aumento do número de alunos matriculados em escolas, em quaisquer que fossem as condições de funcionamento.

Outra recomendação dos organismos internacionais é a descentralização dos sistemas de ensino dos países da América Latina e Caribe. Na concepção do Banco Mundial, os países em desenvolvimento possuem problemas centrais da educação que representam desafios essenciais, a saber: acesso à educação com equidade, qualidade, bem como redução da distância entre a reforma educativa e a reforma econômica.

A maioria dos sistemas de educação são administrados diretamente pelo governo central ou estadual, que dedica um esforço considerável para ocupar-se de questões como a negociação dos salários dos professores, os programas de construção de escolas e a reforma dos planos de estudo.

Esta administração central, que abarca inclusive os insumos da educação e os meios de aprendizagem, deixa pouco lugar para a flexibilidade (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 6-7).

O Banco Mundial, por diversas razões, evidencia em larga escala, com sua lógica de racionalidade do pensamento de mercado, claramente observadas nas diretrizes estabelecidas para a educação, com inferências relevadas pelo desenvolvimento tecnológico e pela probabilidade do crescimento da economia, os objetivos claros de integração das classes menos favorecidas no contexto das ações de produtividade, prioridade para com a educação básica e o processo de privatização dos níveis médio e superior. Além disso, prevê a participação da comunidade na gestão e nos gastos escolares e o processo de descentralização das instituições escolares, estabelecendo critérios para garantir a eficiência da gestão educacional.

Com base nas premissas do Banco Mundial, no Brasil, as reformas educacionais, a partir da década de 90 do século passado, configuraram-se como diretrizes educacionais que se estruturaram pelo novo exemplo de gestão da educação pública proposta pelo ideário neoliberal, reforçando tanto a redução das funções do Estado como o estabelecimento de novas relações entre este e o mercado.

Nesse contexto, as políticas educacionais são baseadas na lógica do livre mercado, na concorrência e na competitividade. Sobre esses pressupostos e com as contradições e conflitos da realidade social, os planos, leis, projetos e decretos foram sendo formulados, reformulados e implementados a fim de dar uma nova configuração à política educacional brasileira.

Atendendo a essa perspectiva, o Ministério da Educação elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos ⁹ (1993-2003), sem a participação dos profissionais da educação e da sociedade, ou seja, sem considerar o coletivo. Destinava-se a cumprir, no período de dez anos, as determinações da Conferência Mundial de Educação Para Todos e tinha sete objetivos intitulados de “objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica”, os quais, teoricamente, visavam direcionar as políticas educacionais no contexto da educação básica, com

⁹ Documentos elaborados em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado "um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país". www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.aspx?id=91

predominância no ensino fundamental, objetivando o desenvolvimento dos acordos internacionais assumidos pelo país.

Segundo Silva Júnior (2002, p.76):

O Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos 90, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino.

No que concerne à formação e gestão do magistério, o Plano Decenal trata da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, ao propor “estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio cultural”, fundamentado no diagnóstico abaixo:

Embora venha crescendo o número de professores habilitados para o ensino verifica-se, ainda, um comprometimento da qualidade de seu desempenho em decorrência tanto do esgotamento dos sistemas de formação inicial e da escassez de formação continuada de educadores, quanto da precariedade das práticas de recrutamento e alocação, mas, fundamentalmente, da política salarial e carreira.[...] A escolaridade média do professor de primeiro grau, especialmente nas regiões mais pobres, é inferior aos onze anos correspondentes ao segundo grau completo (BRASIL, 1993, p.7).

Nessa lógica, Oliveira (2000, p. 148) argumenta que o Plano Decenal é identificado como “[...] uma descrição da situação do Ensino Fundamental, buscando traçar algumas metas e estratégias para a universalização da educação e a erradicação do analfabetismo, sem, contudo, referir-se à educação como um todo”. Entretanto, as ações de continuidade para efetivação do Plano Decenal não ocorreram, o que, segundo Monlevade (2000), foram abandonadas pela falta de continuidade das políticas públicas, fato que faz parte da história educacional brasileira, representando a ineficiência das reformas implementadas.

2.3 A gestão no contexto das reformas educacionais brasileiras

As transformações que ocorreram no mundo e especificamente no Brasil, a partir de 1980, nas esferas políticas, sociais, econômicas, culturais, ideológicas repercutiram, de certa maneira, na política e na gestão da educação no âmbito dos sistemas e das escolas.

Como exposto no item anterior, a partir da década de 90 do século passado, o país passou por reformas educacionais significativas, sobretudo em relação aos marcos legais, e que, por sua vez, estão diretamente ligadas às questões decorrentes das transformações nos processos produtivos, da ideologia neoliberal, dos acordos entre os países da América Latina e os Organismos Internacionais e das relações entre o Estado e a sociedade civil.

No cenário dessas transformações, a direção escolar passou por mudanças de nomenclatura, ampliaram-se suas atribuições, legislações foram estabelecidas e incorporam-se práticas anteriormente não pertencentes ao processo de dirigir uma escola, ou seja, a escola conquistou espaço na agenda das formulações das políticas educacionais e passou a ser o núcleo da gestão.

Nesse contexto, o termo direção foi substituído por gestão. À escola foi destacado que sua direção fosse confiada a profissionais qualificados, sobretudo com conhecimentos específicos na área da gestão. Essa visão ampliada que considera a gestão escolar como expressão da prática social, da diversidade da ação, precisa, portanto, conceber que o processo formativo não termina ao concluir a graduação, tendo em vista a natureza do trabalho desenvolvido no espaço escolar, pois este “é o espaço pelo qual a política educacional opera” (SOUZA, 2008, p. 1), sendo condição imprescindível o processo de formação contínua, pautado na reflexão teórico-prática, tendo como base as dimensões filosóficas, políticas, sociais, culturais e epistemológicas, visando concretizar as políticas educacionais e sua relação com o cotidiano escolar.

Assim sendo, torna-se necessário analisarmos a função do gestor escolar no contexto histórico brasileiro, na tentativa de compreender suas funções atuais, ressaltando que os limites dessa pesquisa impedem um estudo mais aprofundado, sendo possível fazer apenas uma breve contextualização histórica.

Desse modo, nos reportaremos aos anos de 1930-1945, quando a gestão escolar, considerada então como administração escolar, passou pelas primeiras regulamentações com o objetivo de formar profissionais para exercer a função de “diretor” de escola. Inicia-se, assim, o processo de publicações de estudiosos brasileiros sobre o papel do diretor de escola.

Dentre os autores que fundamenta essa temática, podemos destacar Anísio Teixeira e Querino Ribeiro, sendo que desse último, duas obras são consideradas como pioneiras na área acadêmica: *Fayolismo na Administração*

Escolar das escolas Públicas (1938) e Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar (1952). Tais obras ressaltam a importância da administração das escolas como um instrumento capaz de atingir os objetivos educacionais, em consonância com as concepções da administração empresarial baseada na teoria de Taylor e Ford.

[...] o Estado e as empresas privadas encontraram nos estudos de administração os elementos para remover suas dificuldades decorrentes do 'progresso' social e a escola não precisou mais do que inspirar-se neles para resolver as suas. Acresce ainda que, sendo evidente a semelhança dos fatores que criam a necessidade dos estudos de administração pública ou privada, a escola teve apenas de adaptá-los à sua realidade. Assim, a ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR encontra seu último fundamento nos estudos gerais de administração (RIBEIRO, 1952, p. 78).

Nesse contexto, a educação carecia de suas próprias leis e planos que a regessem e, na falta destes, as leis orgânicas assumiram esse papel, sendo assim o Decreto-Lei 4.244, Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 09/04/1942, no seu artigo 77, estabeleceu que:

A administração de cada estabelecimento de ensino secundário estará enfeixada na autoridade do diretor, que presidirá ao funcionamento dos serviços escolares, ao trabalho dos professores, às atividades dos alunos e às relações de comunidade escolar com a vida exterior, velando para que regularmente se cumpra, no âmbito de sua ação, a ordem educacional vigente no país. (BRASIL, 1942)

Convém destacarmos, então, o caráter centralizador da lei que se consolidou nas práticas desenvolvidas no cotidiano dos espaços escolares, e que muitas delas permanecem até os dias atuais. Outro ponto que merece destaque relaciona-se ao fato do caráter administrativo se sobrepôr ao caráter pedagógico. Estes estão instituídos como atribuições do administrador escolar, conforme explicitado no inciso I, do artigo 78 da Lei Orgânica citada, que estabelece: “Dar-se-á a necessária eficiência aos serviços administrativos, especialmente aos referentes à escrituração e ao arquivo, à conservação material e à ordem do aparelhamento escolar, à saúde escolar e à recreação dos alunos”.

Explicitando que por trás de toda ação existe uma intencionalidade real. Nesse sentido, Paro (1988, p. 13) afirma que “atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender as necessidades e interesses de pessoas e grupos”.

Assim, em 1946, o Decreto-Lei 8.529 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Primário e apresentou em seu texto uma modificação com relação ao processo de escolha dos administradores escolares, articulada à Constituição Federal de 1946, quando determina em seu artigo 36 que:

Os diretores de escolas públicas primárias serão sempre escolhidos mediante concurso de provas entre professores diplomados, com exercício anterior de três anos, pelo menos, e, de preferência, entre os que hajam recebido curso de administração escolar. (BRASIL, 1946, p.2)

Embora nenhuma das duas leis orgânicas trate da questão da autonomia desses profissionais, consideramos um avanço na segunda, o fato de instituir o concurso público para provimento do cargo do diretor, bem como o mérito e a competência em detrimento das indicações políticas ou preferências pessoais, fato ainda recorrente em alguns estados e municípios do Brasil, como é o caso do município de São Luís.

Em 1954, através da Portaria 154, o Ministério da Educação e Cultura criou as Inspetorias Seccionais de Ensino Secundário, atribuindo aos inspetores de ensino a função de fiscalizar as ações desenvolvidas nas escolas. Estes ficaram com a atribuição do cumprimento das suas responsabilidades, bem como, garantir o cumprimento das demais, revestindo de autoridade para que as determinações legais fossem executadas, fortalecendo o perfil centralizador e autoritário, que ainda tem resquícios até os nossos dias.

Nos anos fatídicos da ditadura militar no Brasil, o modelo de desenvolvimento econômico estruturou-se pela alta concentração de renda, o que favoreceu ainda mais a classe dominante. No setor educacional, a política educacional estabelecida foi o tecnicismo¹⁰. Não houve elaboração de outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, somente a modificação da existente (Lei nº 4.024/61) em pontos específicos, de acordo com os interesses da burguesia e dos

¹⁰ Tendência verificada nos anos 70, inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. Segundo o educador José Mário Pires Azanha, o que é valorizado nesta perspectiva não é o professor mas sim a tecnologia, e o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais, e sua criatividade fica dentro dos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. “Esta orientação foi dada para as escolas pelos organismos oficiais durante os anos 60 e até hoje persiste em muitos cursos com a presença de manuais didáticos com caráter estritamente técnico e instrumental.” www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id = 444. Acesso em 29/03/2014.

representantes do regime militar, como o Ensino Superior e o ensino primário e médio, através das Leis 5.540/68 e 5.692/71, respectivamente.

Nesses moldes, a mencionada Lei nº 5.540/68 fez exigências de que houvesse formação superior para o exercício da função de administrador escolar, supervisor de ensino e orientador educacional. Segundo Santos (2001), a referida Lei foi regulamentada pela Resolução do CFE nº 02/69, que estabeleceu a estrutura, o funcionamento e a organização do currículo mínimo do curso de Pedagogia para a formação desses profissionais.

No processo de mudanças, pelas quais o país passou na década de 80 do século passado, com o período denominado de “transição democrática”, a promulgação da Constituição Federal de 1988, firmou a concepção da educação como direito público subjetivo, concedendo ao Estado a responsabilidade de concebê-la de forma pública e gratuita; atendendo, assim, uma reivindicação dos setores populares e progressistas.

Nesse cenário, no texto da referida lei foi substituído o termo administração escolar, incorporando a terminologia gestão escolar. Assim, sem a pretensão de aprofundamento na questão, mas com o objetivo de compreendermos esse processo, torna-se necessária, uma análise de seus pressupostos. Ressaltamos que os termos, administração e gestão, muitas vezes, proferidos como palavras sinônimas, não representam consenso entre os representantes do governo e da sociedade civil.

Seria utópico atribuímos a mudança, pura e simplesmente, como uma modificação apenas terminológica, tendo em vista que, com relação às políticas públicas, nada acontece ao acaso, pois elas são fruto das contradições e lutas sociais. Assim, ao buscarmos a análise na etimologia das palavras e seus significados, encontra-se que a administração provém do latim *ad* (significando direção, tendência para) e *minister* (subordinação ou obediência), do dicionário Aurélio: ação de administrar, de dirigir e para gestão advinda do latim *gestio* (ato de gerir), do mesmo dicionário: ato de gerir, gerência.

Um dos pressupostos a se considerar é que a introdução do termo gestão escolar no cenário educacional ocorreu juntamente com a crítica ao caráter conservador e autoritário da administração, na área da educação, sendo enfatizado no contexto socioeconômico e político dos anos 1970-80 do século passado, ainda

que teoricamente que o seu compromisso seria com a transformação social e com a democratização do ensino e da escola (PARO, 1999).

Nesse sentido, Abranches (2003) indica que houve a adoção de princípios, métodos e técnicas da administração empresarial nas políticas sociais públicas do Estado, introduzindo novos termos como gestão, liderança, líder dentre outros.

Importa ressaltar que, na LDBEN Nº 9.394/96, o termo gestão normalmente vem acompanhado de termos como democrática e participação, conduzindo a uma leitura benéfica do termo. Conforme verificamos, em dois exemplos abaixo:

Art. 9. Para melhor consecução de sua finalidade, a gestão democrática na escola far-se-á mediante a: I. participação dos profissionais da escola na elaboração da proposta pedagógica; II. participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar – direção, professores, pais , alunos e funcionários – nos processos consultivos e decisórios, através do conselho de escola e associação de pais e mestres.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p.3; 6).

Entretanto, a adoção do termo gestão não determina uma mudança de atitude, princípios e valores dentro do ambiente escolar, sendo, pois necessário construir na escola novos princípios e atitudes como autonomia, compartilhamento das tomadas de decisões e participação, que conduz à construção de uma escola democrática.

Portanto, devemos repensar as relações hierárquicas existentes na escola, estabelecendo relações horizontais, incentivando à cooperação na comunidade escolar e local e o respeito ao próximo, “alcançar o espírito democrático, que necessita da concretização de um sentimento de coletividade e de autonomia nos processos decisórios” (ABRANCHES, 2003, p.66).

Nesse sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 117) afirmam que:

[...] a instituição escola não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo “zero defeito” [...] ela lida com pessoas, valores, tradições, crenças, opções. Escola não é fábrica, mas formação humana. Ela não pode ignorar o

contexto político e econômico; no entanto, não pode estar subordinada ao modelo econômico e a serviço dele.

[...] A educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos os domínios dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos. [...] Qualidade é, pois, conceito implícito a educação e ao ensino.

Corroborando com os posicionamentos acima referendados, ao considerar as particularidades da gestão educacional, compreendemos que a partir da concepção de Dourado (1998), a gestão educacional tem natureza e características próprias, tendo escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, tendo em vista as suas especificidades e os fins a serem alcançados. Sendo assim, a escola é entendida como instituição social, que tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins políticos-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *strito-sensu*.

Assim, considerando que a escola tornou-se espaço fecundo para análises e discussões, a gestão, por sua vez, precisa incorporar considerar pelo menos quatro categorias inerentes a sua responsabilidade: administrativo, pedagógico, financeiro e a relação com a comunidade interna e externa. Além disso, deve também buscar a interação dessas categorias, enfatizando a pedagógica, configurando-a, assim, como um dos princípios da gestão democrática, preconizada nos documentos oficiais e nas lutas dos educadores progressistas.

Como mencionado neste estudo, no capítulo anterior, a Constituição Federal considerou a gestão democrática como princípio, o mesmo sendo ratificado na LDBEN nº 9.394/96 e nos Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024. Contudo, apenas a determinação do princípio legal não garante por si só a gestão democrática dos sistemas educacionais e da escola, conforme já nos referimos anteriormente neste estudo, uma vez que o exercício da prática democrática necessita esta relacionada às demais estruturas do poder vigente na sociedade, incluindo também a esfera educacional. Assim, segundo Dourado, (1998, p.79) essa prática constitui “um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve apenas nos limites da prática educativa”.

2.3.1 A gestão democrática: debates e confrontos nas reformas educacionais

A gestão democrática da educação brasileira é um anseio antigo da maioria dos educadores e profissionais da educação que lutam para que o processo de democratização da gestão ocorra na prática, ideal esse referendado desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação, sendo pauta recorrente a partir de então, das questões relacionadas, tais como: democratização do acesso à escola, à centralização, descentralização da organização da educação e na relação entre a sociedade civil e política.

No que se refere à relação centralização/descentralização, o processo de redemocratização iniciado em 1980 desencadeou discussões que defendiam posturas, às vezes, centralizadoras, às vezes descentralizadoras, considerando o grau de participação dos diversos movimentos sociais ligados à educação.

Outro aspecto que merece destaque é a adoção do sistema de Gestão da Qualidade Total (GQT), cujo foco está no cliente, no trabalho em equipe, nas decisões que levam em consideração apenas dados apresentados, fundamentado em um discurso neoliberal, em que a educação passou a incorporar todos os pressupostos, conceitos, diretrizes e princípios, que são instituídos pelo mercado capitalista, para reforçar a competitividade, o individualismo, o aprender a vencer e a produtividade.

Ao criticar esses pressupostos, Dublante e Coutinho (2012, p. 183) destacam que:

A matriz que fundamenta essas exigências para os procedimentos a serem adotados pela gestão da escola respalda-se em um contexto, mais amplo, no qual se enfatiza a necessidade de se reformar o Estado, para atender aos interesses do mercado, tornando-se mínimo em relação a sua intervenção nas áreas sociais, entre as quais a educação pública sob a responsabilidade do Estado.

Nesse contexto de adequações e modificações das reformas educacionais, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) orientou a reorganização da gestão educacional com foco no processo de descentralização e autonomia das escolas, conforme destacaremos a seguir:

Com autonomia os estabelecimentos podem inserir-se efetivamente nos ambientes locais e regionais e funcionar em função das condições

peculiares de cada um, desde que neles não se confinem – a educação tem que olhar sempre além do horizonte temporal e local. Mas a conexão administrativa deve estar o mais perto possível da localização da escola, o que ademais facilita a participação da sociedade envolvente, os professores e demais profissionais da educação deve ter voz ativa na gestão educacional (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 209).

No ano de 1990, a questão da descentralização adquiriu mais abrangência, sendo institucionalizada através LDBEN, Lei nº 9.394/96, acrescentando a essa concepção a compreensão de que a descentralização é necessária porque tem como objetivo a qualidade e a modernização da gestão pública em todas as suas esferas de ação. Referindo-se ao conceito de descentralização, considera ainda que pode servir para nomear políticas conservadoras e neoliberais tendo como objetivo macro a eficiência das políticas estatais e a transferência de recursos e serviços do aparelho estatal para a iniciativa privada (CASTRO; LAUANDE, 2009).

Como componente da gestão democrática, a descentralização precisa estar contextualizada no sentido de proporcionar medidas para o desenvolvimento da autonomia, componente fundamental no processo democrático. Convém destacar que esse processo de descentralização está diretamente relacionado não só as questões de ordem pedagógica, mas também de ordem financeira e administrativa, para que os processos democráticos não sejam limitados à participação coletiva apenas nas etapas de execução das ações, como de fato tem ocorrido, inclusive como equívoco intencional do processo. Há que se considerar que as ações de descentralização, em um país capitalista, estão situadas no âmbito das contradições inerentes ao modo de reprodução do capital, ou seja, pautadas nas relações entre capital e trabalho. Assim, o sentido real da descentralização como componente da gestão democrática deve ser compreendida na perspectiva de Jacobi (1990, p.8), quando ele afirma que:

A descentralização significa, em teoria, a possibilidade de ampliação para o exercício dos direitos, a autonomia da gestão municipal, a participação, controle e gestão cidadina no seu cotidiano, assim como a potencialização de instrumentos adequado para o uso e redistribuição mais eficiente dos escassos recursos públicos e para reverter as tendências globalizantes dos projetos de planejamento, possibilitando a desburocratização administrativa da agenda.

Outro prisma da descentralização relaciona-se com a municipalização, que se constitui na responsabilização dos municípios para com a escolaridade

obrigatória da educação infantil e do ensino fundamental, tendo no FUNDEF a motivação maior para que o processo ocorresse, pois, foi estabelecido com o Fundo um valor anual por aluno, e recurso passava a ser destinado ao ente federado que era responsável pelo ensino fundamental.

Tais fatos não representam garantias de democratização da educação, como preconizado na teoria da municipalização que incorporou no discurso oficial argumentos como: qualidade, democratização e autonomia administrativa.

Conforme observa Oliveira (1999, p.33-34):

[...] essa indução à municipalização não considera a questão de recursos humanos em condições de gerir, com sucesso, um sistema de ensino. Poderão construir prédios ou assenhorear-se de próprios estaduais, poderão alocar professores, diretores, funcionários e poderão equipar os estabelecimentos de ensino. Porém, entendemos que gerir a educação municipal seja mais que isso. É bem provável que parte deles venha a cair nas mãos de escritórios de assessoria, nas mãos de editoras, nas mãos de sistema de comunicação, nas mãos de empresas particulares. [...] A indução à municipalização vem se efetivando, contudo a prática tem mostrado que nem todos os municípios, que aderiram ao processo, têm condições de gerir redes / sistemas de ensino.

Remetendo-nos à análise do processo de descentralização no contexto da ação escolar, teoricamente ele apresenta-se como um processo de descentralização que faz somente a transferência de responsabilidade das questões educativas para a escola e comunidade.

Todavia, a realidade que se apresenta não propicia a participação ativa dos sujeitos que fazem a educação, impedindo a realização da mesma. Há ausência de ações que busquem de fato qualidade com equidade social, os processos de decisões são recheados de pouca ou nenhuma participação, as relações de poder são equivocadas, as propostas de reorganização educacional se consolidam de maneira hierarquizada e burocratizada, impostas através de leis e decretos, denominados, na sua maioria, pelos nomes de diretrizes e orientações, compreendendo a participação como categoria que se associa à democracia.

Compreendendo a participação como ação em que todos podem contribuir, tendo as mesmas oportunidades nos processos de formação discursiva, destacamos que a participação requer ação de construção de algo que pertencerá a todos os envolvidos, constituindo-se “espaço de poder”, sendo condição determinante para a efetivação da gestão democrática.

Segundo Bordignon e Gracindo (2001, p.170)

Tem-se falado muito em participação e compromisso, sem definir claramente seu sentido. E não raras vezes situa-se a participação como mero processo de colaboração, de mão única, de adesão, de obediência da direção. Subserviência jamais será participação e nunca gerará compromisso.

Partindo desse pressuposto, podemos inferir que o processo de descentralização atual não se caracteriza como componente da gestão democrática, uma vez que deveria ter como eixos estruturantes a redistribuição do poder, relacionado à criação de espaços de efetivo exercício de relações democráticas, bem como a redistribuição dos recursos humanos, financeiros e físicos (CASTRO; LAUANDE, 2009), configurando-se como a construção coletiva do projeto político pedagógico juntamente com a autonomia no processo de tomada de decisões efetivas no sistema educacional.

A descentralização, tal como vem acontecendo, representa uma redistribuição de tarefas administrativas e não a redistribuição de poder, pois as decisões políticas não estão concentradas naqueles que se situam na base do sistema educacional (professores, técnicos, pais, comunidades), mas no poder central, a Secretaria de Educação do Estado. Para que a descentralização se efetive na sua dimensão de componente da democracia, ela precisa passar por um processo de distribuição de poder com a criação de espaços de exercício de relações democráticas e a redistribuição dos meios, isto é, a distribuição dos recursos humanos, financeiros e físicos (CASTRO; LAUANDE, 2009, p. 9-10).

Importa referendar que o processo de gestão baseado na descentralização tem como eixos estruturantes: a desconcentração, a delegação, a transferência de atribuições e a privatização. Assim, importa distinguir a desconcentração e a descentralização, sendo a primeira compreendida como transferência de responsabilidades e tarefas, e a descentralização, segundo Cabral Neto (1999), significa mecanismo de redistribuição de poder entre Estado e a sociedade civil por meio de participação popular, que influenciam nos processos decisórios e controle da execução das ações.

Assim, segundo Oliveira (2008, p.7):

O paradoxo desse modelo regulatório é que ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos também cresce o controle sobre eles. Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos que têm de responder pelo que, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competência desses profissionais. O sucesso dos alunos é algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar. Da mesma maneira, são muitas as demandas que chegam a esses trabalhadores como provas e exigências de sua

competência em conseguir responder às prescrições de ordem orçamentárias, jurídicas, pedagógicas e políticas.

No bojo das emergências do modelo neoliberal, a partir de 1980 com a aprovação da Constituição Federal de 1988, o processo de democratização foi legalmente instituído, estabelecendo os princípios para a educação brasileira: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática. Desse modo, a Constituição Federal representou um momento histórico muito importante para o país, por consolidar direitos políticos e sociais, que até então não eram garantidos para a maioria da população, assim como, uma grande conquista dos sindicatos, movimentos sociais e diferentes associações, que haviam resistido à ditadura militar nas décadas anteriores.

Embora a Constituição Federal de 1988 tenha reforçado o caráter democrático da educação pública, o contexto econômico e a opção do Estado pelos preceitos neoliberais, também reconfigurou os princípios democráticos, ao propor uma “gestão democrática que atendesse aos interesses do capital internacional”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, que apresenta a concepção da administração educacional estabelecida no artigo 3º, inciso VII, “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), insere a gestão democrática como princípio da educação, o que, teoricamente, garante o diálogo e a participação na busca do exercício da democracia através da legislação, bem como a descentralização como princípio da reforma educacional.

Entretanto, ao definir esse modelo de gestão educacional, o faz de maneira dicotômica, pois ao mesmo tempo em que define no artigo 3º como foi ressaltado acima, no artigo 14º, a referida lei estabelece que, para o desenvolvimento da gestão democrática, deverão ser observadas as normas específicas de cada sistema de ensino, porém não bastam mudanças nas leis, mas sim mudanças de paradigmas que constituem o fazer educativo.

A esse respeito, Bordignon e Gracindo (2001, p.174) expressam que:

A gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas.

Essa mudança paradigmática é abrangente porque não trata apenas de uma modificação no modelo, referendando o termo paradigmas utilizado como “estruturas mais gerais e radicais do pensamento” (MARQUES, 1992, p. 547), mas sim alterações da forma e da maneira de o sujeito interferir na sua prática cotidiana, no seu fazer pedagógico e da sua relação com os outros sujeitos que fazem parte direta e indiretamente do seu agir.

E tais mudanças efetivam-se de forma coerente quando estão vinculadas a uma alteração de concepção e valores, baseados nas concepções política e pedagógica que orientam a prática individual e coletiva. A sua prática cotidiana é prática social da educação e, portanto, ela está alicerçada no coletivo até configurar-se como uma mudança de cultura, que contribui para uma educação política e que extrapola os limites da escola. Antes, porém, as mudanças precisam ocorrer de forma individual, fundamentadas no conhecimento e na ação; caso contrário, as alterações não ocorrem no mundo real, ficando apenas no mundo ideal e no discurso oficial.

Nesse sentido, a proposta de gestão democrática, segundo Souza (2007, p.6), necessita fazer articulação com a escola, com a política, com o poder e a democracia; configurando-se em:

Um processo político que é mais amplo do que apenas as tomadas de decisão e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/sobre a escola.

O processo de gestão democrática constrói-se na ação do coletivo com a participação dos sujeitos que compõem o ambiente, portanto, implica mudanças nas relações existentes no “chão da escola”. Contudo, importa considerar que a escola, por ser uma instituição social, coexistem, em seu interior, concepções, anseios e lutas políticas dos sujeitos que constituem a comunidade escolar e que, por sua vez, são os mesmos sujeitos que fazem parte da sociedade e que, portanto, uns não poderão compartilhar dos ideais conservadores e outros dos ideais democráticos.

Assim, na análise da perspectiva que considera a escola como uma instituição que contribui para a construção de ações de caráter democrático, há que se reconhecerem as situações reais do fazer pedagógico e considerar que, no processo de democratização na escola, há que se compreender a sua real função

social e política na construção da democratização da educação, reconhecendo-a como espaço legítimo de tomadas de decisões coletivas.

Nesse sentido, corroboramos com Cardozo (2009, p.173), quando afirma que:

Portanto, a democratização, a participação e a autonomia só serão efetivas, se os agentes que compõem a comunidade escolar conhecerem as leis que regem as políticas governamentais propostas para a educação, as concepções que norteiam essas políticas e, principalmente, se estiverem engajados na defesa de uma escola democrática que tenha entre seus objetivos a construção de um projeto de transformação do sistema autoritário e centralizador ainda vigente em nosso país.

Outro ponto de destaque no processo de gestão democrática refere-se às relações de poder, que, necessariamente, devem deixar de ser hierárquicas para constituírem-se numa relação interpessoal, contudo essa nova forma organizacional não diminui a importância e autoridade dos gestores educacionais, mas sim o contrário, pois suas práticas passam a ser mais competentes tecnicamente e mais relevantes socialmente (BORDIGNON ; GRACINDO, 2001), tornando os gestores mais conscientes e autônomos das suas ações enquanto sujeitos no âmbito da escola e da sociedade.

Ressaltamos que articulada com a Constituição Federal de 1988, a LDBEN Nº 9.394/9, no art. 3º inciso VIII, repassou aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática do ensino; como também o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, Lei nº 10.172, nas suas diretrizes, afirma a necessidade de

[...] uma gestão democrática e participativa, especialmente no nível das escolas [...], fixando também como uma de suas metas para a gestão: “Estabelecer, em todos os estados, com a colaboração dos municípios e das universidades, programas de curta duração de formação de diretores de escolas [...]”. (BRASIL, 2001).

No entanto, ressaltamos que o processo de democratização da gestão não é algo que se realize baseado em decretos e leis, mas sim em compreender, segundo Dourado (2006, p.79):

O processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeia as relações sociais e, no seio dessas as práticas educativas.

A utilização teórica do princípio da gestão democrática também está contida nos planos nacionais de educação, a saber: no texto do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 - Lei nº 10.162 de 20 de dezembro de 2001 e no PNE 2014-2024, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

Assim, o PNE 2001-2010 apresentou-se também como um instrumento de implementação das políticas educacionais, composto de metas e objetivos, apresentando um princípio de Estado no cerne das políticas educacionais, que se apresenta legalmente como um Estado Democrático de Direito, reconhecendo, assim, o regime representativo, declarando que:

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

Essa concepção de gestão democrática é a que está expressa também no texto do Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, na meta 19, e que afirma assegurar condições no prazo de dois anos para que seja efetivada a gestão democrática da educação, sendo associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública da comunidade escolar, nas escolas públicas. Para tanto, prevê recursos e apoio técnico da União (BRASIL, 2014).

As letras das leis, de fato, representam um grande avanço no contexto da gestão educacional brasileira; entretanto, as leis por si só não modificam as condições existentes, nem as práticas educativas. O importante é garantir a participação ativa dos atores envolvidos no contexto educacional, de maneira a organizar o funcionamento da escola pública com maior transparência nas ações da gestão escolar, nas decisões sobre o todo o projeto pedagógico e político, no anseio de descentralizar o poder.

Convém ressaltarmos, ainda, que, no contexto político-educacional, o papel articulador da gestão escolar é de suma importância para a definição de metas que favoreçam mudanças efetivas nas práticas educativas, visando à concretização das aprendizagens e a transformação social, uma vez que a escola se configura no espaço privilegiado de formação, portanto, espaço mais que propício para que a

qualidade social de educação promova os princípios democráticos, tendo em vista que a escola e, principalmente, a sala de aula concretizem as definições sobre a política e o planejamento que são estabelecidos nas sociedades e que estas tomam para si, como projeto ou modelo educativo. (AZEVEDO, 2004).

Para tanto, a gestão escolar deve ser fundamentada numa proposta de gestão que converge para mudanças de paradigmas nas diferentes instâncias que compõem o sistema educacional e que se direcione para além da cidadania burguesa, entendendo como uma forma de liberdade que conduza para a emancipação política, coadunando-se para a vertente da emancipação humana, conforme reforça Toner (2005).

Assim sendo, Dourado (2007, p.54) afirma ser imprescindível ressaltar que a educação:

[...] articula-se às diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo ela própria elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Isto quer dizer que a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

A gestão pressupõe a ideia de participação, do trabalho e vontade coletiva que envolve os sujeitos do processo educativo, analisando situações, decidindo sobre os caminhos a trilhar, agindo e interagindo no trabalho educativo. Consideramos, assim, que o conceito de gestão escolar deve ser amplamente discutido pelos sujeitos da escola, uma vez que se almeja contribuir para a formação dos indivíduos a partir da construção dos conhecimentos teóricos que possibilitem a formação do homem em suas diferentes dimensões.

Portanto, baseados na convicção de que a gestão democrática, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e a autonomia da escola representam instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania, compreendemos que o redimensionamento do papel da escola, como agência de formação, não pode estar vinculado, meramente, à lógica do mercado de trabalho, mas sim, cumprir sua função social, isto é, cumprir seu papel político-institucional (FERREIRA, 2004).

3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES NO BRASIL

Neste tópico serão abordadas considerações sobre: as reformas educacionais e as interfaces com a formação continuada; a formação continuada dos gestores escolares elencando cenários relevantes; a análise do Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo e a política de formação continuada dos gestores escolares no contexto do PSLTQLE, no município de São Luís no período de 2002 a 2008.

3.1 As reformas educacionais e as interfaces com a formação continuada

A formação continuada dos profissionais da educação, não se constitui em temática recente, pois, de acordo com Candau (1996), esteve presente no contexto educacional desde o início do século XX, sendo utilizadas diferentes terminologias que assumem conceitos etimologicamente diferentes assumindo distintas orientações e concepções quanto à essência do seu desenvolvimento, sendo alvo de questões divergentes que circundam as academias e os diversos espaços educacionais.

Segundo Marin (1995) o termo reciclagem se fez presente prioritariamente na década de 1980, impregnado de uma visão do censo comum de “atualização pedagógica”, muitas vezes desconsiderando os saberes dos educadores:

[...] a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando o de forma superficial (MARIN, 1995, p.14)

Quanto à terminologia de treinamento como concepção de tornar o indivíduo apto para a realização de uma determinada atividade, comumente desenvolvida sob a forma de oficinas e cursos práticos, com carga horária reduzida, carece de análises e aprofundamento teórico e sobretudo de criticidade.

Já o termo capacitação, utilizado com muita recorrência, tendo como objetivo tornar o sujeito habilitado, capaz de acumular conhecimentos teóricos para uma utilização prática futura, normalmente, faz uso do discurso apelativo da redenção por meio deste.

O sentido de aperfeiçoamento baseia-se na concepção de tornar o sujeito o mais perfeito possível, todavia essa concepção é condenada por Marin (1995, p. 16) ao afirmar que:

[...] não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a idéia da educabilidade do ser humano.

Os termos educação permanente formação continuada e educação continuada são colocados por alguns estudiosos na mesma categoria, por apresentarem semelhanças de concepção ao considerarem os saberes anteriores; o processo de formação; e as práticas cotidianas. Constituem-se, também de natureza complexa, podendo ser abordadas e analisadas a partir de diferentes dimensões e enfoques.

Nóvoa (1995) destaca que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas é constituída por acumulação de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de sua identidade pessoal, portanto, torna-se imprescindível investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Desse modo, a formação continuada é condição peremptória pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam constantemente. As realidades são dinâmicas, e os saberes construídos necessitam ser revisitados e ampliados, embasados na relação dialética entre teoria e prática, por meio da reflexão, análise e problematização das ações desenvolvidas no âmbito escolar. Considerando que a unidade entre teoria e prática é condição imprescindível para que ocorra a práxis transformadora da realidade, pois é a teoria capaz de possibilitar o conhecimento da realidade, como elemento estruturante para a transformação pretendida, devendo ser compreendida como tempo e espaço de construção e de significação, sendo o sujeito em formação o protagonista do seu próprio cenário (FARIAS, 2006).

Nessa perspectiva, Vasquez (1968, p.207) afirma que:

Se teoria não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo. Ou seja, a condição de possibilidade - necessária, embora não suficiente - para transitar conscientemente da teoria à prática e, portanto, para que a primeira (teoria) cumpra uma função prática, é que seja propriamente uma atividade teórica, na qual os ingredientes cognoscitivos e teleológicos sejam intimamente, mutuamente considerados.

A partir dessa proposição, inferimos que uma formação que tenha compromisso real com a melhoria educacional deve considerar as necessidades reais vivenciadas pelos sujeitos e não se basear na exclusividade dos planejamentos em gabinetes, com interesses duvidosos de melhoria concreta da educação, atrelados a narrativas redentoras, ao considerar que somente ela será capaz de resolver todas as mazelas educacionais, atribuindo ao sujeito individualmente a responsabilidade heroica de superação dos desafios e ou indicadores pré-estabelecidos, na expectativa de deixar de serem os culpados atuais para os responsáveis por feitos heroicos ou até mesmo mágicos, garantindo as devidas proporções.

Assim, torna-se necessário compreendermos a educação não como o único, mas como um dos instrumentos de transformação social e reconhecer o seu papel em uma sociedade de regime capitalista, o que Saviani (2006) expressa como a condição para o estabelecimento de uma nova relação hegemônica, compreendendo as relações entre as classes e os interesses a elas subjacentes. Embora consideremos que a formação continuada tem um papel central nesse processo, ela não é exclusiva; sendo necessário, portanto, reconhecer a complexidade das contradições existentes no contexto educacional em sua totalidade.

Outro aspecto a ser considerado é que, apesar de a escola ser um ambiente privilegiado para os acontecimentos da formação cognitiva do indivíduo, pois constitui-se como “espaço fecundo de interação dos saberes, sendo uma organização das relações sociais entre os indivíduos dos diferentes segmentos” (VEIGA, 2003,p.36), é também o lugar onde se constroem condições objetivas e subjetivas do trabalho pedagógico, mesmo sob as múltiplas determinações do sistema educacional e da realidade social que, por si só, não garante que tal processo formativo ocorra, necessitando que haja condições favoráveis no contexto do coletivo.

Nessa direção, Candau (1996, p.144) esclarece que:

Não é o simples fato de estar na escola e desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetidora, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, [...] uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Portanto, a relevância da formação continuada para o aprimoramento e desenvolvimento de todos os profissionais da educação se torna imprescindível e no caso específico da formação dos gestores escolares, a mesma deve orientar para o reconhecimento das dificuldades e propor formas significativas de superação das práticas que já não respondem à realidade atual, portanto torna-se de fundamental importância, garantir a participação ativa dos atores envolvidos no cotidiano educacional, de maneira a organizar o funcionamento da escola com maior transparência nas ações da gestão escolar.

Com base nessas implicações e diante do cenário atual de mudanças constantes, justifica-se que o gestor escolar amplie constantemente seu universo de conhecimento, adquirindo as competências necessárias para a sua ação diária. A atual conjuntura exige do gestor escolar, dentre outras características, a habilidade de convivência coletiva, capacidade de gerenciar um ambiente cada vez mais complexo, criação de novas significações em um ambiente instável, capacidade de abstração, manejo de tecnologias emergentes, visão de longo prazo, disposição para assumir responsabilidade pelos resultados, capacidade de comunicação (saber expressar-se e saber escutar), improvisação (criatividade), disposição para fundamentar teoricamente suas decisões, comprometimento com a emancipação e autonomia intelectual dos funcionários, atuação em função de objetivos, visão pluralista das situações, disposição para cristalizar suas intenções (honestidade e credibilidade) e conscientização das oportunidades e limitações (LIBÂNEO, 2001)

O Ministério da Educação (MEC), em observância ao que prevê a LDBEN nº. 9.394/1996, que define atribuições para a União, os estados e municípios, no art.8º, dispõe que cabe à União “coordenar a política nacional de educação articulando os diferentes níveis e sistemas de ensino [...]”, (BRASIL, 1996), incumbência esta que se refere também à coordenação da política de formação continuada. Assim, a referida Lei atribui a responsabilidade da formação continuada dos profissionais da educação e determina aos institutos superiores de educação e aos sistemas de ensino nos artigos 63 e 67, respectivamente, que:

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. [...]

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:[...]

II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho. (BRASIL, 1996).

No cerne das reformas neoliberais, outro pilar da reforma educacional foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) ¹¹ Lei nº 9.424/1996, implementado a partir da década de 90 do século passado, considerado como principal política de financiamento do Governo de FHC, com foco apenas no ensino fundamental. Não previa crescimento articulado com os demais níveis, transferindo a responsabilidade do ensino fundamental para os municípios de forma não estruturada, uma vez que a maioria dos municípios não estava devidamente organizada para esse processo de municipalização, tanto no contexto administrativo quanto no pedagógico. Guimarães (2004, p.21) afirma que “as adesões ao FUNDEF foram decididas em maior ou menor escala, como decorrência do grau de dependência dos municípios às transferências constitucionais, recebidas por meio do Fundo de Participação dos Municípios (FPM)”.

Quanto ao item valorização do magistério, a lei do FUNDEF definiu que no mínimo de 60% dos recursos do Fundo deveriam ser utilizados na remuneração dos profissionais do magistério em exercício, podendo ser utilizado também para financiamento de cursos de formação de professores ainda não habilitados até o ano de 2001. Após esse período, o processo de formação deveria ser:

Promovidos a partir de programas de aperfeiçoamento profissional continuado, assegurados nos planos de carreira do magistério público. Para esse fim, podem ser usados os recursos da parcela dos 40% do FUNDEF, inclusive no desenvolvimento da formação em nível superior dos professores que atuam na docência de 1ª a 4ª série do ensino fundamental público, obedecendo, nesse caso, às exigências legais estabelecidas (BRASIL, 2004, p.21).

Compondo o contexto do marco legal, o Plano Nacional de Educação/PNE, Lei nº 10.172, de 09.01.2001, fixou como uma de suas metas para a gestão:

¹¹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (**FUNDEF**) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, 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. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Disponível em <http://mecsr04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtml>. Acesso em 23 de abril de 2014.

Estabelecer, em todos os estados, com a colaboração dos municípios e das universidades, programas de curta duração de formação de diretores de escolas, exigindo-se, em cinco anos, para o exercício da função, pelo menos essa formação mínima.

Em relação à formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, há uma lacuna entre o que foi proclamado no texto da Lei e a realidade da educação, por motivos mais diversos, dentre eles a desarticulação entre formação inicial e a formação continuada dos professores. Brzezinski (2010, p. 184) aponta que “uma visão predominantemente técnica prescritiva de formação de professores se detém muito mais no desenvolvimento de competências, sobrepondo o saber fazer ao conhecer”.

Outro ponto que merece destaque nos instrumentos legais que normatizaram a educação brasileira refere-se ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, que foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, obedecendo às determinações da Constituição Federal de 1988, no artigo 214: “A lei estabelecerá que o PNE, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação [...]” (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, que preconiza no seu artigo 87, parágrafo 1º, que a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional, no prazo de um ano, uma proposta do PNE. (BRASIL, 1996).

O Fórum Nacional de Educação (2011), compreendeMOS que o substitutivo que compôs o PNE absorveu a maioria das metas contidas no projeto do executivo (75% da pauta proposta do MEC), enquanto uma parcela bem menos expressiva de reivindicações do projeto da oposição foi atendida (27% foram contempladas no PNE aprovado).

Nesse sentido, Dourado (2011, p.26) aponta que:

O governo FHC, por meio do Ministério da Educação, efetivou lógicas de gestão, para implementar amplo processo de reforma da educação nacional, cujas prioridades constituíram, hegemonicamente, a adoção de políticas focalizadas, com forte ênfase no ensino fundamental, e a efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação.

Estruturalmente o PNE definiu 295 metas, organizadas em cinco prioridades: garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a sua conclusão; garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram

acesso na idade própria ou que não o concluíram; ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino, como a educação infantil, o ensino médio e a educação superior; valorização dos profissionais da educação e o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados (BRASIL, 2001).

Considerando a dimensão nacional do PNE, o mesmo estabeleceu metas para os diferentes entes federados, como exemplo o planejamento educacional. Atribuindo assim, a obrigatoriedade da elaboração dos planos estaduais e municipais aos seus entes federados, fato que não ocorreu na maior parte do país. Em alguns estados e municípios o plano não foi construído; em outros, foi encaminhado as assembleias estaduais e câmaras municipais, sem serem aprovados, como foi o caso do Município de São Luís e do Estado do Maranhão; e ainda outros, não tiveram seus planos aprovados, não conseguiram ser executados, por motivos mais diversos, com poucas exceções no território nacional.

No que concerne à valorização dos profissionais da educação, o plano indicou que tal valorização seria adquirida através da política global de magistério, reconhecendo teoricamente a necessidade urgente de implantação, pelos sistemas de ensino, de políticas de formação dos profissionais da educação, que desse garantias de desenvolvimento intelectual contínuo.

Próximo ao término de vigência do PNE (2001-2010), foi instituído o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), por meio da Portaria Normativa nº. 9 de 30 de junho de 2009, compondo uma das ações de valorização dos profissionais da educação e, portanto, compondo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse plano configura como o resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação - MEC, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior, para oferecer formação aos professores sem formação adequada à LDBEN, Lei nº 9394/96 ou que atuam fora da área de formação.

Ressaltamos que com relação a formação continuada dos gestores escolares, as metas 34 e 35 do PNE (2001-2010) estabelecem que:

[...] em todos os Estados, com a colaboração dos Municípios e das universidades, programas diversificados de formação continuada e atualização visando à melhoria do desempenho no exercício da função ou cargo de diretores de escolas.

35. Assegurar que, em cinco anos, 50% dos diretores, pelo menos, possuam formação específica em nível superior e que, no final da década, todas as escolas contem com diretores adequadamente formados em nível superior, preferencialmente com cursos de especialização. (BRASIL, 2001, p.31)

Contudo, ao fazer a definição de metas e desafios significativos, o referido plano apresenta em alguns casos, “limites de formulação”, sem apresentar estratégias de ação e demarcação de responsabilidades para a efetivação do proposto, assim, consolidou-se como um “[...] plano formal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento” (DOURADO, 2010, p. 684).

É oportuno destacar que, durante o período de vigência do PNE (2001-2010), no ano de 2007, tendo o Brasil como Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva e como ministro da Educação Fernando Haddad, o governo aprovou e lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que, teoricamente representa uma das ações político-pedagógicas da escola, o qual se apresenta com o objetivo de melhorar a educação do país, compreendendo mais de quarenta programas. Ressaltamos, contudo, que o referido plano não foi elaborado com a participação dos setores organizados, nem com os representantes dos sistemas de ensino. “O mesmo não está balizado por suficiente fundamentação técnico-pedagógica e carece de articulação efetiva entre os diferentes programas e ações em desenvolvimento pelo Ministério da Educação e as políticas propostas” (DOURADO, 2007, p.928).

Neste plano, o processo de formação inicial e continuada é contemplado pelo programa Universidade Aberto do Brasil- UAB, por meio de um sistema nacional de ensino superior à distância, para capacitar os educadores da “Educação Básica pública que, ainda, não têm graduação, formar novos docentes e propiciar formação continuada” (BRASIL, 2007). Conforme se observa no documento “PDE: razões, princípios e programas” (BRASIL, 2007, p 17):

A UAB dialoga, assim, com objetivos do PNE: Ampliar, a partir da colaboração da União, dos estados e dos municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDB, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares e Desenvolver programas de educação à distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares.

É importante registrarmos que o PDE entra em confronto com o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010), não se configurando como um eixo de planejamento para se cumprirem as metas do PNE, ao não considerar em seu planejamento e ações o diagnóstico e as metas em sua totalidade, elegendo apenas algumas metas do PNE 2001-2011, porém de forma desarticulada, e colocando o PNE como política secundária, mantendo a histórica configuração da política educacional brasileira de efetivar política de governo em detrimento das de Estado.

Segundo Saviani (2007, p.1239):

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos de metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém que de fato introduzir o termo “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este.

Destacamos também que nesse contexto de reformas, em janeiro do ano de 2007, o governo aprovou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao FUNDEF, com a destinação de recursos para toda a educação básica, atendendo a uma reivindicação dos trabalhadores da educação, pois prevê financiamento para todas as etapas e modalidades e para a valorização dos profissionais da educação.

De acordo com o FUNDEB, 60% dos recursos devem ser destinadas à remuneração dos profissionais da educação básica, os 40% restantes devem ser empregados para as despesas consideradas como de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), realizadas na educação básica e previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, cuja aplicação é destinada à:

a) remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação, contemplando: - remuneração e capacitação, sob a forma de formação continuada, de trabalhadores da educação básica, com ou sem cargo de direção e chefia, incluindo os profissionais do magistério e outros servidores que atuam na realização de serviços de apoio técnico-administrativo e operacional [...] (BRASIL, 2007).

Assim, consideramos que, embora com limitações e com recursos ainda insuficientes, o FUNDEB garantiu o financiamento ao processo de formação continuada dos profissionais da educação, tendo como objetivos a atualização, expansão, sistematização e aprofundamento dos conhecimentos, na perspectiva do aperfeiçoamento profissional de forma contínua, mesmo ocorrendo de forma insuficiente.

Também em 2007, por meio do PDE, o governo instituiu o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, constituindo o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (programa estratégico do PDE) que se propõe a “promover a conjugação de esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração”. Determina que, para obter apoio da União, tanto no que se refere à assistência técnica quanto no que se refere aos recursos financeiros, os entes federados precisam elaborar o seu Plano de Ações Articuladas (PAR), que substituiu o Plano de Trabalho Anual (PTA), ferramenta de planejamento do Ministério da Educação para o financiamento das ações planejadas.

O MEC considera que no PAR está contido o diagnóstico da situação educacional local, bem como o planejamento plurianual, compreendendo as dimensões de gestão educacional, infraestrutura física e recursos pedagógicos, formação de professores, profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação. Cada dimensão é composta por áreas de atuação, que apresentam indicadores específicos, os quais recebem pontuação de acordo com as respostas às indagações correspondentes a quatro níveis, sendo esta uma condição que a União impõe para o envio tanto da assistência técnica, quanto de recursos financeiros, como afirmado anteriormente.

Diante do exposto, podemos questionar: Por que a elaboração de um novo “plano” já que o Plano Nacional de Educação 2001-2010 ainda estava em vigor e suas metas ainda não haviam sido cumpridas? Nesse sentido, o que podemos constatar é uma necessidade mais que urgente de se ter um sistema articulado de educação que, de fato, formule políticas educacionais de estado e não de governo. Sistema este que atenda aos interesses da educação e não aos dos políticos de plantão, que modificam as políticas educacionais a seu desejo, no que pese deixar a sua marca nos projetos políticos, tendo a educação como um dos carros chefes, projetos estes que apresentam em sua essência concepções por vezes contraditórias, deixando à margem projetos que garantam uma organicidade dos

membros diretamente envolvidos, os quais deveriam envolver a reorientação das políticas e gestão.

Convém ressaltarmos que, com o fim do período decenal do PNE- (2001-2010), o país se mobilizou para a elaboração do novo Plano Nacional de Educação, compreendendo os anos de 2014-2024, em que foram realizadas as conferências de educação municipais, estaduais e também do Distrito Federal, de caráter preparatório para a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que ocorreu no primeiro semestre do ano de 2010. A partir de então, foi elaborado o documento final da CONAE, cuja temática era: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. O documento é composto de sete eixos, o Eixo IV trata da Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação e reconhece que o quadro de formação inicial e continuada não é satisfatório no país, pois o “setor privado responde por 74% das matrículas em cursos de graduação presenciais” (BRASIL, 2007).

O referido documento direciona para uma “política nacional de formação e valorização dos/das profissionais do magistério, pautada como processo construtivo e permanente” (BRASIL, 2010, p.81), sendo necessário que ocorra, entre outros aspectos: realização de processos de formação inicial e continuada dos/das docentes em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças epistemológicas no campo do conhecimento.

Dessa forma, a fim de garantir a efetivação das propostas e demandas que consolidem um sistema público articulado de educação, necessário se faz “ampliar vagas nas IES públicas para cursos de licenciatura, de pós-graduação e de formação permanente, na forma presencial, com garantia de financiamento público” (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, as deliberações da CONAE 2010 contribuíram com o documento final e representaram um esforço coletivo para a construção do Plano Nacional de Educação, do decênio 2014-2024, documento este, posteriormente encaminhado à Câmara Federal e ao Congresso Nacional para tramitação, sofreu emendas da Câmara e do Senado Federal. Sendo sancionado após três anos e meio de percurso, pela Presidente da República Dilma Rousseff, sob a Lei nº 13.005 de 25 de julho de 2014.

Assim, o atual PNE estabelece 10 diretrizes, 20 metas e 253 estratégias para a educação, entre as quais, destaca-se a estratégia 8, que se refere à

formação continuada dos gestores escolares, da meta 19, que trata da efetivação da gestão democrática da educação, que trata da formação continuada dos gestores escolares.

19.8) 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. (BRASIL, 2001).

Ressaltamos que a formação continuada se constitui como espaço capaz de contribuir para a tematização da prática, possibilitando o aperfeiçoamento profissional e a construção da identidade da escola, numa relação direta com a concepção do tipo de sociedade e educação que se pretende.

3.2 Formação continuada dos gestores escolares: cenários relevantes

Sem a pretensão de esgotar o assunto, mas sim de refletir sobre práticas de formação de gestores mais relevantes ou de maior impacto no país no período de 2002 a 2008, buscamos selecionar três programas específicos, com suas concepções formativas: O Programa “Circuito Gestão”, SEE/SP-2001/2004; O Programa “Progestão” CONSED/ME- 2004/2005 e o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

O Programa Circuito Gestão foi implantado em 2000 no estado de São Paulo, servindo de referência para a implantação do mesmo em outros estados do país. Esse programa destinava-se à formação continuada dos gestores da rede pública estadual (diretores, vice-diretores, coordenadores, supervisores, dirigentes e assistentes técnicos pedagógicos das diretorias de ensino). Também se baseava na construção do perfil de um líder, que deveria pautar-se nas seguintes características: flexibilidade; criatividade; assertividade; domínio da oratória; motivação para a superação dos desafios; exercício de autoridade; envolvimento da equipe; equilíbrio entre ações de controle e práticas da negociação; disciplina; desenvolvimento de seu potencial; possuir visão pluralista e ter entusiasmo e paixão.

A concepção do programa compartilhava dos princípios produtivistas e pragmatista, que tem como princípios a relação custo/benefício, carecendo de articulação com a dimensão política da educação e a substituição do modelo burocrático de gestão para o modelo gerencial. Tais princípios atendem aos

preceitos adotados nos documentos publicados pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial, CEPAL e UNESCO, bem como da chamada Revolução Gerencial (transposição de teorias empresariais para a gestão escolar), objetivando a eliminação das lutas de caráter político nas escolas. Assim, a racionalidade administrativa é referência para as mudanças na gestão e, conseqüentemente, “a contenção de gastos e a otimização dos recursos passam a ser o principal alvo das políticas” (OLIVEIRA, 2006, p. 98).

O Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO) consiste numa ação de formação continuada em serviço, organizado na modalidade à distância, (com alguns momentos presenciais) para gestores escolares que atuam nas redes públicas de ensino dos vários estados brasileiros. Tendo como idealizador o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), e como parceiros as secretarias estaduais de Educação, no início (final da década de 1990), o programa contou com apoio e cooperação da Fundação FORD, da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) e da Fundação Roberto Marinho. De acordo com as orientações gerais do programa, os objetivos gerais e específicos do Progestão são:

O objetivo geral do Programa é “formar lideranças escolares comprometidas e focada no sucesso dos alunos das escolas públicas de ensino fundamental e médio”. Seus objetivos específicos visam: contribuir para desenvolver um perfil de liderança democrática; desenvolver competências em gestão escolar; valorizar a prática profissional dos gestores escolares; desenvolver a autonomia de estudo dos gestores na perspectiva de sua formação continuada; estimular a formação de redes de intercâmbio de experiências e informações em gestão escolar; fortalecer o processo de democratização e autonomia das escolas públicas. (BRASIL, 2001, p. 3)

De acordo com o relatório da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, foi realizada adesão ao programa no ano de 2001, sendo executadas ações formativas no ano da adesão e no seguinte, a saber: capacitação dos multiplicadores; elaboração do guia de implementação; processo de seleção dos tutores; formação continuada; acompanhamento e avaliação do programa; elaboração de relatórios mensais das atividades desenvolvidas. Nos anos de 2005 e 2006, as ações formativas do Programa, porém, apenas para as equipes gestoras das escolas do Ensino Médio, sendo executado através de parceria entre a SEDUC e o Instituto de Pesquisas Sociais e Aplicadas (IPSA), compreendendo um total de 1.883 cursistas, 402 escolas e 152 municípios. Nos anos subsequentes, não foram mais realizadas ações formativas pelo Progestão. Esse programa de formação

constitui-se por módulos que se compõe de cadernos de estudo. Estes por sua vez, são de fácil leitura, com atividades que sugerem relacionar teoria e prática, entretanto, os temas são tratados de forma aligeirada, dificultando o aprofundamento teórico necessário, embora sugira uma bibliografia complementar.

Outro aspecto que merece destaque e que não se constitui uma particularidade apenas do Progestão, mas sim uma forte característica dos programas de formação continuada, é a tendência da dependência da eficácia da gestão escolar como a única responsável por todas as resoluções dos problemas, por seus sucessos ou fracassos, enfatizando uma visão pragmática, individualista e competitiva.

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Curso de Especialização dos Gestores Escolares lançado no ano de 2004, pelo Ministério da Educação (MEC) na gestão do então ministro Tarso Genro, tendo início no ano de 2005, configurou-se como uma ação experimental, por meio do projeto piloto, com o curso de extensão em gestão escolar, com carga horária de 100h. Esse Programa teve o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP como coordenador de sua ação, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica - PUC de São Paulo e com as secretarias estaduais de educação, com foco na formação continuada dos gestores da educação básica.

Posteriormente, o programa de formação continuada passou a compor uma das ações das políticas públicas para a educação básica, desenvolvidas e inseridas no Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE). Ações, estas, que foram planejadas com o intuito de serem aplicadas por meio do regime de colaboração entre os entes federados, a saber, estados, municípios e a União. Segundo o Ministério da Educação, o programa surge da necessidade:

[...] de se construir um processo de formação de gestores escolares, que contemple a concepção do direito à educação escolar em seu caráter público de educação e a busca de sua qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática, olhando a escola na perspectiva da inclusão social e da emancipação humana (BRASIL, 2009c, p.9).

De acordo com o documento que institui as diretrizes do programa, o mesmo visa “contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social” (BRASIL, 2009c, p.6). E objetiva:

Aprimorar a formação do gestor escolar das escolas públicas da educação básica; Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social; Estimular o desenvolvimento de práticas e gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, no desempenho escolar. (BRASIL, 2009c, p.10)

Desse modo, o projeto piloto foi desenvolvido na modalidade de educação à distância, tendo como tutores especialistas na área, envolvendo um quantitativo de quatrocentos gestores em efetivo exercício das escolas públicas de educação básica, de alguns estados e municípios do país, a saber: Espírito Santo (região Sudeste); Rio Grande do Sul, Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte (região Nordeste); Santa Catarina (região Sul); município de Palmas/TO (região Norte) e Mato Grosso (região Centro-Oeste).

Segundo Aguiar (2011), o MEC justificou a necessidade da formação dos gestores devido ao baixo rendimento dos alunos no censo escolar de 2004 e nos resultados das avaliações do Sistema Nacional de Avaliação-SAEB.

Nesse sentido, o MEC afirma que a “melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas estaria relacionada ao fortalecimento de uma gestão escolar democrática, participativa e que garantisse mudanças” (AGUIAR, 2011, p 69).

Com o fim da primeira etapa, no ano de 2006, assumiu o ministério da educação, o ministro Fernando Haddad, fazendo parte das mudanças políticas e administrativas, por conseguinte, o Programa deixou de ser coordenado pelo Inep, passando a ser coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Essa mudança tinha como objetivo garantir maior unidade dos programas relacionados à educação básica, não mais o configurando como uma ação experimental, mas sim como um Curso de Pós-graduação (lato sensu) em Gestão Escolar, com carga horária de 400 horas, tal curso foi destinado aos gestores e vice-gestores da educação básica em pleno exercício da função.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2009a), um dos fatores que contribuíram para elaboração do Curso de Especialização em Gestão Escolar foram os dados do Censo Escolar/2007, que apontavam para uma realidade da gestão escolar, no Brasil, bastante diversa no que se referia à formação dos dirigentes escolares. Do contingente geral destes, 29,32% possuíam apenas formação em nível médio, predominantemente nos estados das regiões norte, nordeste e centro-oeste. Com relação ao percentual desses dirigentes com formação em nível superior, foram

registrados 69,79%, enquanto apenas 22,96% possuíam curso de pós-graduação lato sensu/especialização.

Baseado nesses argumentos, o MEC implantou o Curso de Especialização em Gestão Escolar com foco na formação continuada dos gestores da educação básica, em nível de pós-graduação *lato sensu*, na modalidade de educação à distância, tendo como carga horária 400 horas. O projeto de implantação do curso tem como princípio norteador a concepção da gestão democrática das escolas como uma das “dimensões que pode contribuir significativamente para viabilizar o direito à educação como um direito universal”. (BRASIL, 2007, p.7).

Assim, considera tal princípio como foco das atividades formativas do curso, uma vez que afirma estar em consonância com os documentos oficiais que legalizam a educação e dispõe sobre o princípio da gestão democrática nos sistemas de ensino, fazendo referência aos documentos oficiais da União, a saber: A Constituição Federal de 1988 nos artigos 205 e 206; A LDBEN nº 9.394/96, reconhecendo esse princípio no seu art. 3º inciso VIII, quando repassou aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática do ensino; O Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010. Lei nº 10.172, nas suas diretrizes, que afirma a necessidade de “[...] uma gestão democrática e participativa, especialmente no nível das escolas [...]”, fixando também como uma de suas metas para a gestão:

Estabelecer, em todos os estados, com a colaboração dos municípios e das universidades, programas de curta duração de formação de diretores de escolas [...] O Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE) que estabelece entre as suas diretrizes a gestão democrática como princípio da educação nacional, considerando como marco obrigatório em instituições escolares. (BRASIL, 2001).

O curso teve uma estrutura formada por três eixos: o direito à educação e a função social da escola básica; políticas de educação e gestão democrática da escola; projeto político-pedagógico e práticas democráticas da gestão escolar (BRASIL, 2009b). Tais eixos têm enfoque nas concepções e práticas de gestão democrática, considerando que a gestão democrática ainda está distante de ser uma realidade na maioria das escolas.

De acordo com o projeto, a concepção formativa do mesmo, parte do entendimento de que a educação continuada é um dos direitos dos profissionais da

educação e que, portanto, “é dever das instituições formadoras criar condições para sua operacionalização, associada ao exercício profissional na escola, devendo possibilitar atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos”. (BRASIL, 2007, p.11).

Nesse sentido, o MEC propõe:

Uma formação profissional, por meio da educação à 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, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (BRASIL, 2007, p.12)

Ressaltamos que o curso de especialização em gestão escolar ocorreu em parceria com algumas instituições relacionadas diretamente com o processo educacional, assim, foram realizadas as parcerias com: Instituições de Ensino Superior, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME)¹²

A parceria com as instituições de ensino superior refletiu na aproximação com as universidades federais, tendo como foco que o programa se inserisse nos programas de pós-graduação em educação das universidades, o que veio a representar um desafio significativo no seu desenvolvimento do programa, conforme destaca Aguiar (2011, p.73):

[...] algumas reitorias, ao receberem da Secretaria de Educação Básica (SEB) a convocação para a oferta da especialização, entenderam que se tratava de um curso a distância e que a responsabilidade por sua execução deveria ser dos núcleos ou setores responsáveis por esta modalidade no âmbito da universidade. Este entendimento sobre a localização do curso nestas lfes pode ser considerado um dos principais fatores que interferiram em sua operacionalização, tendo em vista o distanciamento que se verifica entre os núcleos de EAD e as faculdades e centros de educação.

Ocorreu também a aproximação com algumas entidades educacionais, tais como: Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae),

¹² Undime é uma associação civil, sem fins lucrativos, constituída no dia 10 de outubro de 1986. Sua sede se localiza na capital da República, em Brasília. De lá é coordenada toda a rede de participação de seus membros e seccionais, dando destaque às ações que tenham por objetivo central a formulação de políticas educacionais. A sua missão é articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. Por meio da Undime, as secretarias municipais de educação podem estabelecer redes solidárias de troca de informações e experiências. www.undime.com. Acesso em 02 de setembro de 2014.

Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas (Forumdir) e Unesco, configurando-se como uma estratégia de consolidação do curso de especialização.

Importa considerar que constituído um grupo de professores que formularam a versão final do projeto do curso de especialização em gestão escolar, levando em consideração a especificidade regional de cada estado e a natureza do curso que se configurou na modalidade à distância, com alguns momentos presenciais.

A prioridade do MEC, no que diz respeito à formação dos gestores, definiu como critérios para atendimento, os municípios e escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹³ e teve por base os seguintes critérios mínimos:

Ter concluído curso de graduação plena; ser gestor, efetivo e estar em exercício, de escola pública municipal e/ou estadual de educação básica; disponibilidade para dedicar-se ao curso; estar disposto a compartilhar o curso com o coletivo da escola; evidenciar disposição para construir, com a comunidade escolar e local, o projeto político-pedagógico no estabelecimento de ensino onde atua. (BRASIL, 2009b).

Considerando os requisitos mínimos para o ingresso no curso de especialização, o processo seletivo foi realizado pelas universidades, ocorrendo em duas etapas: uma pré-inscrição sob a responsabilidade dos sistemas de ensino e, posteriormente, uma seleção técnica para que fossem preenchidos os números de vagas oferecidos. Também, teve como meta final estabelecida alcançar o número de 24.200 gestores da Educação Básica em exercício nas redes públicas.

No Maranhão, o Curso de Especialização em Gestão Escolar foi oferecido pela Universidade Federal do Maranhão nos anos de 2008 e 2010, abrangendo 10 polos geográficos para atender todo o Estado. Estes foram selecionados observando-se tanto as demandas e as diretrizes do MEC quanto ao oferecimento aos municípios de baixo IDEB. Assim, em 2008, foram atendidos os núcleos localizados nos municípios de: São Luís, Imperatriz, Balsas, Santa Inês, Barra do Corda, Codó, Pinheiro e Chapadinha. E em 2010, os núcleos de São Luís, São João

¹³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo INEP em 2007, representa a iniciativa de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no censo escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP-SAEB para as unidades da federação e para o país, e a prova Brasil para os municípios. www.portal.inep.gov.br/web/portal-ideb. Acesso em 01 de setembro de 2014.

dos Patos, Santa Rita, Codó, Chapadinha, Santa Inês, Porto Franco, Pinheiro e Imperatriz.

O conteúdo programático do curso foi de responsabilidade do MEC, que fez uso da plataforma de moodle – Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ¹⁴ e foi organizado em espaços intitulados de salas ambientes, denominados: Introdução ao Ambiente Virtual e ao Curso (40 horas), Fundamentos do Direito à Educação (60 horas), Políticas e Gestão da Educação (60 horas), Projeto Vivencial (120 horas), Planejamento e Prática de Gestão Escolar (60 horas), Tópicos Especiais (30 horas), Oficinas Tecnológicas (30).

Quanto ao número de vagas ofertadas pela Universidade Federal do Maranhão nos anos de 2008 e 2010, podemos verificar no quadro seguinte:

Quadro 1. Quadro das vagas ofertadas pelo curso de especialização em gestão escolar no Maranhão.

Atendimento	2008	2010
Municípios atendidos	117	97
Profissionais inscritos	1.094	1.000
Profissionais aprovados	450	445
Escolas da rede estadual	547	536
Escolas da rede municipal	106	339

Fonte: Cardozo e Sousa (2011).

Considerando os aspectos metodológicos no início do curso, ocorreram encontros presenciais com carga horária de oito horas por salas individualmente e mais cinco encontros na sala do projeto vivencial, que tiveram por objetivo o desenvolvimento de projetos de intervenção, articulados com o Projeto Político Pedagógico da escola¹⁵ sendo trabalhada a elaboração ou reelaboração do PPP,

¹⁴ Ambientes virtuais de aprendizagem (learning environment) são softwares que auxiliam na montagem de cursos acessíveis pela Internet. Elaborado para ajudar os professores no gerenciamento de conteúdo para seus alunos e na administração do curso, permite acompanhar constantemente o progresso dos estudantes. Como ferramenta para EAD, são usados para complementar aulas presenciais. Acesso em 01.09.2014. www.org/wiki/Ambientevirtualdeapredizagem.

¹⁵ Segundo Libâneo (2004), é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. Segundo Gadotti (2000),

levando em consideração a realidade de cada escola, uma vez que se encontrava em momentos distintos com relação a esse documento.

Quanto ao processo de avaliação, as diretrizes definiram que o processo avaliativo dos participantes seria organizado pela equipe de docentes, especialistas, assistentes e coordenação. As avaliações se configuraram na perspectiva do acompanhamento e foram desenvolvidas de modo contínuo, baseado na concepção investigativa, o resultado final seria estabelecido por meio da apresentação de um trabalho de conclusão de curso.

Um fato relevante a ser considerado é que o curso de Especialização de Gestores Escolares no estado do Maranhão foi composto por docentes da UFMA com título de mestre e doutor, fato que, de acordo com Aguiar (2011), não ocorreu em todas as universidades que desenvolveram o curso.

Contudo, de acordo com estudos realizados, foi identificado que, enquanto a proposta pedagógica alicerçava-se em um currículo voltado para a formação teórico-prática do gestor, algumas instituições de ensino superior, buscavam sintetizar e simplificar os conceitos, reduzindo o conteúdo curricular aos aspectos operacionais da gestão escolar (AGUIAR, 2011).

4 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES D REDE PÚBLICA DE ENSINO MUNICIPAL DE SÃO LUÍS – 2002-2008.

A presente seção objetiva analisar a política de formação continuada dos gestores escolares da rede pública municipal e suas implicações nas práticas de gestão das escolas, por meio da ação formativa dos gestores escolares, como eixo do Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo - PSLTQLE, no período de 2002-2008.

4.1 O Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo.

Inicialmente se faz necessário compreendermos o contexto educacional em que o referido município se encontrava nesse período. Assim, a cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão, possui uma área geográfica de 827,141 km, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2000), dividida em 122 bairros nas áreas urbanas, rurais e distritos.

Ente federativo responsável pela oferta os dois primeiros níveis da educação básica, a educação infantil e o ensino fundamental, de acordo com o que determina do 2º e 4º parágrafos do artigo 211 da Constituição Federal de 1988, que estabelece as áreas de atuação e de responsabilidade de cada esfera governamental, quando afirma que:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organização em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (BRASIL, 1988)

A LDBEN Nº 9.394/96 também delega essa responsabilidade aos Municípios o seguinte:

Art.11. Os municípios incumbir-se-ão de:

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas,e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela constituição federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

A oferta à educação infantil deverá ser feita em creches e pré-escolas, sendo assegurada também em artigos de dispositivos legais mencionados, como: no inciso IV do artigo 208 da Constituição; no artigo 30 da LDBEN 9.394/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 54.

Destacamos que houve alteração quanto à faixa etária de atendimento após ampliação do tempo de escolarização do ensino fundamental para 9 anos, assegurando a inclusão das crianças de 6 anos de idade, por meio da implementação da Lei n°.11274/2006, ficando sob a responsabilidade da educação infantil o atendimento de 0 a 5 anos.

Por oportuno, enfatizamos que a referida LDBEN N° 9.394/96, em seu artigo 29, a educação infantil é definida como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança como complementação da ação educativa da família e da comunidade, e sua oferta deve ser prioritárias, conforme prescrevem as legislações.

Nesses termos, com a responsabilidade dessas duas etapas, o Município de São Luís em 2002, apresentava os seguintes dados educacionais do ensino fundamental, de acordo com o Censo Escolar do ano de 2002, o número de estudantes matriculados na rede municipal de ensino totalizava 85.979, distribuídos em 133 escolas, sendo 60 da Educação Infantil e 73 do Ensino Fundamental, apresentando a seguinte realidade em termos de aprovação, reprovação e evasão:

Quadro 2. Percentual das taxas de aprovação, reprovação, evasão e distorção idade/série no Ensino Fundamental em São Luís no ano de 2002.

ENSINO FUNDAMENTAL -2002				
APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	EVASÃO	DISTRORÇÃO IDADE/SÉRIE	
74,5%	11,2%	12,6%	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
			32,3%	50,7%

Fonte: SEMED-MA

Conforme o quadro referente à distorção idade/série apresentou índices muito elevados, dados mais graves ao considerarmos que o programa de distorção

idade/série, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, havia sido implantado desde 1998, sem que apresentasse resultados muito animadores.

Neste cenário, no ano 2002, a Secretaria de Educação do Município de São Luís realizou um diagnóstico sobre as condições do atendimento educacional que estava sendo oferecido pela rede, tendo como objetivos: identificar os principais desafios, suprir as necessidades urgentes e reestruturar o sistema municipal.

Assim, o livro publicado pela Secretaria Municipal de Educação, em 2004, referente ao PSLTQLE, tendo como título: 'Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação', apresenta um relatório das ações realizadas pelo programa, explicando que o mesmo reflete "a necessidade de uma política capaz de desfragmentar programas, projetos, atividades e ações, articulando meios possíveis de potencializar a verdadeira função da escola." (SÃO LUÍS, 2004, p.17). Função esta compreendida como uma ação de reorganização da política educacional da rede pública municipal, com a perspectiva de legitimar a Política Nacional de Educação vigente, e para tal é destacado a importância do planejamento, segundo o então Secretário de Educação:

A primeira programação que fizemos foi elaborar um cronograma de visitas a todos os espaços institucionais da Secretaria: os administrativos, e, principalmente, as unidades escolares. [...] Planejamos, desde o início, todas as nossas atividades. Planejamento este necessário para lermos e escrevermos com legitimidade a realidade que iríamos enfrentar no dia a dia da gestão da política de educação desenvolvida pela Prefeitura de São Luís. (SÃO LUÍS, 2004, p. 15-16).

Para a realização do referido diagnóstico, foram realizadas visitas do então Secretário Municipal de Educação – Raimundo Moacir Mendes Feitosa, e sua equipe gestora às escolas, sendo solicitado aos gestores que pedissem aos alunos, que enviassem ao Secretário cartas, sobre a situação atual da educação no município, das necessidades da escola e seus sonhos para ela, ou seja, que fizessem uma descrição da escola que tinham e da escola que queriam. Com essa estratégia foi possível adquirir uma amostragem para além do objetivo inicial, como pode ser evidenciado na citação abaixo:

Através da leitura incessante dessas correspondências obtivemos a mais qualificada leitura da realidade escolar da Rede pública da Prefeitura de São Luís. Por meio desses textos, foi possível não só verificar o desempenho dos alunos em relação ao nível de letramento, à capacidade de raciocínio lógico, à coesão textual, à ortografia e às questões gramaticais, como também sua visão dos professores, da escola que tinham e da escola que queriam. Passamos a conhecer melhor as dificuldades pessoais: o desemprego dos pais, a falta de recursos para pagamento do

transporte coletivo, a fome, a violência que enfrentavam em suas comunidades. [...] Interessante é que pediam muitíssimas coisas, mas nunca para si individualmente – suas demandas sempre foram dirigidas para a solução de interesses coletivos ou de suas famílias. Quando solicitavam algum benefício ou atendimento sempre o faziam em nome de todos (SÃO LUIS, 2004, p. 16).

Com o término desse diagnóstico, a SEMED identificou a realidade da rede de escolas públicas, como também, que existiam demandas referentes aos aspectos administrativos, financeiros, físicos e pedagógicos, que necessitavam de ações imediatas, sendo algumas dessas ações destacadas como prioritária, a saber: a insuficiente infraestrutura das escolas, estrutura física das escolas, a carência de professores e coordenadores pedagógicos, a reestruturação da proposta curricular, a ausência de formação continuada dos professores, coordenadores e gestores escolares, que repercutia diretamente no desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Foram destacadas pelo ex-secretário de educação, que, a partir do referido diagnóstico, providências deveriam ser realizadas: ‘De imediato compreendemos a necessidade de se realizar uma reforma nas unidades escolares e gestoras, tanto na área pedagógica como financeira e administrativa’. De acordo com o referido gestor, era necessária à continuidade das ações da gestão da política anterior, pois “[...] havia sido elaborado pela administração anterior um esboço de proposta para essa finalidade”. Foram realizadas alterações no conteúdo da proposta encontrada e “focamos a necessidade de mudança na cultura da instituição” (SÃO LUIS, 2004, p. 17).

Nesse sentido, evidenciamos a compreensão da importância da continuidade das políticas, considerando uma política de estado e não de governo. Fato esse que representa um grande avanço na educação, pois, historicamente, somos constantemente inseridos em “pacotes” de novas ações, que desconsideram as anteriores, tão logo ocorre à mudança nos sujeitos que conduzem os processos educacionais, contribuindo, assim, para grandes prejuízos na educação.

A partir da leitura das cartas que foram enviadas pelos alunos, como também, as indicações feitas pelos pais, professores e gestores, possibilitou o entendimento da necessidade da construção de uma política educacional de caráter sistêmico, capaz de desfragmentar programas, projetos, atividades e ações, articulando meios possíveis de potencializar a verdadeira função da escola (SÃO LUIS, 2004).

O diagnóstico realizado nos remete a dois questionamentos contraditórios, porém reflexivos: Como definir uma política educacional, considerando um levantamento da realidade escolar baseado na escrita de cartas de estudantes com baixos níveis de escrita? Entretanto, como não considerar o relato dos sujeitos que recebem a ação direta dos processos pedagógicos e que, portanto, são os mais interessados e, conseqüentemente, os que melhor possuem conhecimento de causa sobre o contexto, mesmo com níveis baixo de letramento? Seria a chance de se reivindicar a oportunidade de “experimentar com intensidade a dialética entre a ‘leitura de mundo’ e a leitura da palavra” (FREIRE, 2001, p.94).

Para tanto, diante dessas ações, foi elaborado um projeto de lei, sendo aprovado pela Câmara Municipal de São Luís, em 23 de dezembro do ano de 2002, a Lei nº 4.125, que definia a reorganização da Secretaria Municipal de Educação e deu outras providências. Foi, criado também, no mesmo ano, um programa que se configurou posteriormente como a política de educação municipal, intitulado de “São Luís, te quero lendo e escrevendo”, que tinha como concepção garantir a todos os alunos e alunas o direito de aprender a ler e escrever na escola; adquirir conhecimento em todas as áreas; e acesso à cultura letrada e à plena participação social (SÃO LUÍS, 2004).

De acordo com a proposta do programa, a intenção primordial era subsidiar as atividades dos profissionais de educação, delineados nos objetivos centrais do PSLTQLE que foram:

- Desenvolver competência leitora de alunos e alunas.
- Contribuir para o fortalecimento da formação pedagógica dos educandos;
- Reordenamento político-administrativo.
- Reconstrução dos documentos que regulamentam o funcionamento institucional da Semed/escola no coletivo.
- Articulação de política de formação continuada com objetivo de trabalho na escola.
- Desenvolvimento de um processo permanente de avaliação institucional do sistema municipal (SÃO LUÍS, 2003).

Diante desse cenário, outra decisão foi tomada pela gestão municipal, a parceria. O programa com a consultoria e assessoria interna de um grupo de técnicos efetivos da secretaria municipal de educação e da Assessoria da Abaporu – Consultoria e Planejamento em Educação, que de acordo com o relato do Secretário, foi escolhida por ser ‘uma instituição cujos profissionais haviam participado da elaboração e implementação de políticas importantíssimas no

Ministério da Educação, especialmente o Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA) e os Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação” (SÃO LUIS, 2004). Importa ressaltarmos que muitas críticas foram feitas pela comunidade de educadores, por se tratar de uma assessoria de outro estado e de natureza privada. Identificamos nesse contexto a parceria entre o público e o privado, ação esta que se coadunava com a orientação do Banco Mundial e com as reformas do Estado.

Nesses termos, a afirmação de Ramos (2005, p.39) constitui-se em referência de análise ao entender que:

A criação dos serviços não-exclusivos do Estado, ao mesmo tempo que garantiu a natureza pública dos serviços sociais, viabilizou a política de parceria sob a racionalidade economicista-liberal. A privatização realizada longe de construir uma retirada do Estado do campo social, refuncionalizou sua presença.

A versão preliminar da proposta foi apresentada aos coordenadores pedagógicos e gestores, para análise e discussão, enfatizando que

se tratava de um esqueleto da proposta que naquele momento, já havia definido a necessidade de ressignificar, legitimar e valorizar as equipes de trabalho, sob a configuração de equipes multidisciplinares traduzidas em seus quatro eixos de atuação [...] (SÃO LUIS, 2004, p.19).

Foto 1. Implantação do Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo-PSLTQLE- 2002



Fonte: Assessoria Técnica- SEMED- São Luís- Ma

Nesse contexto, a estrutura apresentada se configurou da seguinte forma: elaboração de diretrizes e propostas curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; articulação das políticas educacionais de formação continuada; implementação de políticas de formação articuladas; organização da secretaria e gestão da rede de escolas; articulação da rede social educativa na cidade São Luís e divulgação e autoria dos projetos educativos (ABAPORU, 2002).

O desenho desse programa se estruturava em eixos que se configuravam metodologicamente para assegurar ações formativas nos diversos segmentos da educação municipal. Assim, a configuração se delineava nos eixos: gestão, formação, avaliação, rede social educativa e acompanhamento (conforme figura 1).

De acordo com o documento referência da proposta curricular para o ensino fundamental, a política educacional está estabelecida com foco na universalização do acesso e da permanência na escola, com sucesso para todos os estudantes de 6 a 14 anos de idade, visando à erradicação do analfabetismo e à elevação da escolaridade dos estudantes da rede pública municipal. Possuía como meta a melhoria da qualidade da educação, independente do nível ou modalidade de ensino, priorizando a aprendizagem da leitura e da escrita como indispensáveis ao processo de ampliação de saberes em todos os componentes curriculares e as respectivas áreas do conhecimento, o acompanhamento técnico-pedagógico permanente às escolas, e a implementação de propostas curriculares e avaliação sob todos os aspectos (SEMED, 2007).

Figura 1. Organograma do Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo



Fonte: Assessoria Técnica- SEMED- São Luís- MA

Convém destacarmos que, no ano de 2006 todos esses eixos passaram a serem vinculados diretamente a um comitê central – comitê gestor do programa, configurando-se no Planejamento Estratégico Situacional (PES)¹⁶ da SEMED, com foco no desenvolvimento das ações de planejamento e avaliação das ações, principalmente no acompanhamento da execução das ações, sendo implantados: o planejamento mensal com o comitê gestor do programa para avaliação das ações estratégicas a serem implantadas; planejamento mensal com a assessoria técnica pedagógica da SEMED; planejamento com as superintendências de ensino.

O comitê era coordenado pelo então secretário municipal de educação do período, o configurava-se através das seguintes ações:

¹⁶ O Planejamento Estratégico Situacional - PES foi idealizado por Carlos Matus, autor chileno, a partir de sua vivência como ministro da Economia do governo Allende, no período de 1970-73, e da análise de outras experiências de planejamento normativo ou tradicional na América Latina cujos fracassos e limites instigaram um profundo questionamento sobre os enfoques e métodos utilizados. O Método PES prevê quatro momentos para o processamento técnico-político dos problemas: os momentos explicativo, normativo, estratégico e tático-operacional. Cada um desses momentos possui suas ferramentas metodológicas específicas, que podem, no entanto, ser retomadas nos demais. Matus, C. Política, Planejamento e Governo. Brasília: IPEA, 1993.

Levantamento dos problemas existentes, envolvendo representantes dos diferentes setores, os quais previamente discutem com seus pares;
Discussão coletiva dos problemas, das respectivas causas e consequências e das ações necessárias à sua superação;
Eleição dos representantes de cada setor a fim de coordenarem as ações, mantendo os pares informados dos encaminhamentos e enviarem informações sobre o desenvolvimento dos trabalhos em seus setores para as instâncias responsáveis pela coordenação geral das ações. (SÃO LUIS, 2004, p.36)

Tal estrutura de planejamento sofreu críticas por parte de alguns educadores e outros segmentos da sociedade, ao considerarem a escolha de uma vertente para o planejamento da gestão educacional baseada na produção intelectual de um ministro da economia do Chile Carlos Matus, assim como a relação de algumas ações implantadas irem ao encontro da concepção do gerencialismo na educação.

Nesse sentido, segundo a consultoria ABAPORU, o modelo de gestão institucional fundamenta-se no PES e nas concepções de avaliação sistemáticas, que têm por objetivos: verificar a coerência e relevância social dos objetivos estratégicos no âmbito da SEMED e a capacidade de inovação e de adequação às necessidades e demandas da rede (SÃO LUIS, 2004, p.35).

Foto 2. Abertura do I Fórum de Educação da SEMED -São Luís- MA



Fonte: Assessoria Técnica- SEMED- São Luís- Ma

De acordo com o relatório apresentado à Câmara dos Vereadores, referente ao último quadrimestre do ano de 2008, em assembleia geral e aberta à comunidade, os ¹⁷eixos do Programa apresentavam os seguintes objetivos:

Eixo gestão se propunha a viabilizar o processo de reestruturação e fortalecimento da gestão via Planejamento Estratégico em todos os níveis de intervenção, garantindo a aprendizagem do “olhar estratégico” a todos os profissionais envolvidos no movimento de concepção, desenvolvimento e execução do Programa “São Luís, te quero lendo e escrevendo”;

Eixo Rede Social Educativa tinha como objetivo fortalecer a relação escola, família, comunidade e parcerias interinstitucionais, através de um comitê gestor e projetos de enfrentamento das problemáticas da escola-comunidade local;

Eixo Avaliação buscava desenvolver ações e programas que viabilizem a avaliação qualitativa da aprendizagem dos alunos e alunas da Rede Municipal de Ensino;

Eixo Formação Continuada dos Profissionais da Educação objetivava desenvolver programas e projetos de formação continuada em serviço, com vistas à implementação do processo de profissionalização, com foco nas problemáticas do cotidiano escolar;

Eixo Acompanhamento tinha como objetivo contribuir para que os profissionais da SEMED realizem, o mais adequadamente possível o seu trabalho, buscando prioritariamente a qualidade da aprendizagem dos alunos (as) e a transformação da escola num ambiente de aprendizagem permanente para todos os seus segmentos. (SÃO LUIS,, 2008, p.8,9).

Ressaltamos que no projeto original não constava o eixo acompanhamento, entretanto a SEMED (SÃO LUIS, 2004), estruturou o eixo diante da necessidade de aperfeiçoar os mecanismos de controle das ações implementadas nas escolas, visando diminuir a distância entre as intenções refletidas em ações planejadas e os resultados alcançados pelas escolas. O acompanhamento configurou-se como eixo estratégico na consolidação da nova tendência de gestão, e os profissionais desse eixo, constituíram-se como “parceiros mais experientes dos educadores das escolas para implementar ações que se fazem necessárias,tendo em conta a meta estabelecida – trata-se, portanto, da função de formadores”(SÃO LUIS, 2004,p.67).

Outro item que merece destaque foram às execuções, no período de vigência do programa, de quatro edições dos fóruns municipais de educação¹⁸, que se configuravam como outra ‘ação formativa’, espaço de discussão das questões educacionais do município, contando com a participação dos educadores,

¹⁸ Fórum Municipal de Educação – espaço coletivo de estudo e análises de temas educacionais e deliberações, promovido na cidade de São Luís como uma das ações formativas do PSLTQLE. SEMED, 2004.

instituições, secretarias de outros municípios do estado do Maranhão, sendo organizadas publicações, minicursos, oficinas, relatos de experiências, palestras e conferências. Os I, II, III e IV fóruns tiveram como temáticas respectivamente: Prefeitura, Escola e Comunidades unidas num grande programa de educação; Prefeitura, Comunidade, Escola e Família, juntos construindo uma cidade que educa e aprende; São Luís, cidade que educa e aprende; Avaliando e Construindo um Sistema Educacional de Qualidade para Todos. (Ver ANEXO C, D, E, F e G).

Figura 2. Folders dos Fóruns Municipais de Educação



Fonte: Assessoria Técnica- SEMED- São Luís- Ma

No que tange ao processo de valorização dos profissionais da educação, especificamente dos gestores escolares, considerando a natureza complexa do trabalho do gestor escolar, o então Secretário destacou que:

No plano de gestão escolar também tivemos que modificar a situação encontrada: os salários dos gestores encontravam-se muito baixos – em média, menos da metade do que ganham atualmente –, a insuficiente manutenção dos espaços físicos era motivo constante de insatisfação e rebaixamento da auto-estima dos que ali trabalhavam, a falta de agilidade no atendimento às demandas resultava de uma ação desarticulada entre o tempo da escola e o tempo da burocracia administrativa e financeira. Foi preciso melhorar essa situação e tivemos que, de um lado, [...] mobilizar recursos financeiros para viabilizar as ações e, de outro, atuar objetivamente no sentido de estimular mudanças de concepções e posturas centralizadoras para que se tornassem participativas e democráticas, o que demandou agendas comuns e planejamento compartilhado, coletivo e estratégico. Da lamúria e das queixas iniciais, passamos para uma gestão mais formativa, propositiva (SÃO LUIS,, 2004, p. 18).

Foto 3. Planejamento Estratégico Situacional da SEMED – São Luís- MA



Fonte: Assessoria Técnica- SEMED- São Luís- Ma

Outra mudança substancial no projeto original se destina ao eixo formação continuada, direcionada aos coordenadores pedagógicos, estruturado inicialmente como uma formação à equipe técnica da SEMED, e estes gerariam ações formativas aos demais profissionais da rede, contudo, após análise junto a estes profissionais, a consultoria redimensionou essa ação, sendo construído um cronograma de encontros mensais para os coordenadores pedagógicos, que deixavam a escola por dois dias consecutivos e reuniam-se para esses momentos formativos, utilizando como pauta a tematização da prática pedagógica do professor no cotidiano da sala de aula, com foco nas situações didáticas de letramento em todas as áreas, como foco na atividade do professor.

Percebemos que esse entendimento está em consonância com as orientações da UNESCO e CEPAL, quando ao referir-se sobre o processo de profissionalização do professor destaca que: “o compromisso com a qualidade e a capacidade para administrar de forma autônoma e responsável os estabelecimentos e recursos sob sua responsabilidade, aponta para a urgente necessidade de profissionalizar os professores” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 294) e reafirma que a

prática prevalecente é “[...] a formação ao longo da vida, essa deve ser mais relevante que a formação inicial” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 297).

Consideramos oportuno fazermos um recorte temporal contextualizando que anteriormente ao processo de formação continuada do PSLTQLE, a SEMED havia instituído o Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada (NUPECOM), tendo vigência no período de 2001 a 2004, com a formação continuada dos profissionais da educação, configurando-se como uma forma de pesquisa de intervenção na escola.

No 3º Fórum Nacional Extraordinário de Educação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, realizado em São Luís, a SEMED apresentou uma síntese das ações desenvolvidas no período de 2002 a 2009, relatando que os dois fatores considerados significativos que dificultaram a implementação do programa foram a limitação dos recursos financeiros e a resistência por parte de alguns profissionais, destacando que as prioridades estabelecidas por ocasião da implantação da referida política educacional foram desenvolvidas em três momentos distintos:

- 1º momento: Diagnóstico, definição de metas e estabelecimento de parcerias;
- 2º momento: Concurso Público, implementação da formação continuada, merenda escolar, melhoria da infraestrutura das escolas, fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola e reforma administrativa;
- 3º momento: Ampliação do Ensino Fundamental e implementação do ciclo de alfabetização, implantação de tele centros, avaliação e acompanhamento junto às escolas, novo concurso público, estatuto do servidor e plano de cargos, carreira e vencimentos dos profissionais do magistério.

A SEMED destacou ainda que, visando superar as limitações financeiras as ações planejadas para cada um desses eixos foram vinculadas aos programas de financiamento da educação: Democratização do Acesso à Escola, Melhoria da Qualidade de Ensino e Manutenção e Modernização da Gestão da SEMED do Plano Pluri Anual (PPA) do município.

Portanto, com a intenção de subsidiar as atividades dos profissionais de educação, a gestão municipal apresentou os objetivos centrais do PSLTQLE que foram:

- Desenvolver competências leitora de alunos e alunas.
- Contribuir para o fortalecimento da formação pedagógica dos educandos;
- Reordenamento político-administrativo.
- Reconstrução dos documentos que regulamentam o funcionamento institucional da Semed/escola no coletivo.

Articulação de política de formação continuada com objetivo de trabalho na escola.

Desenvolvimento de um processo permanente de avaliação institucional do sistema municipal (SÃO LUÍS, 2004, p. 5).

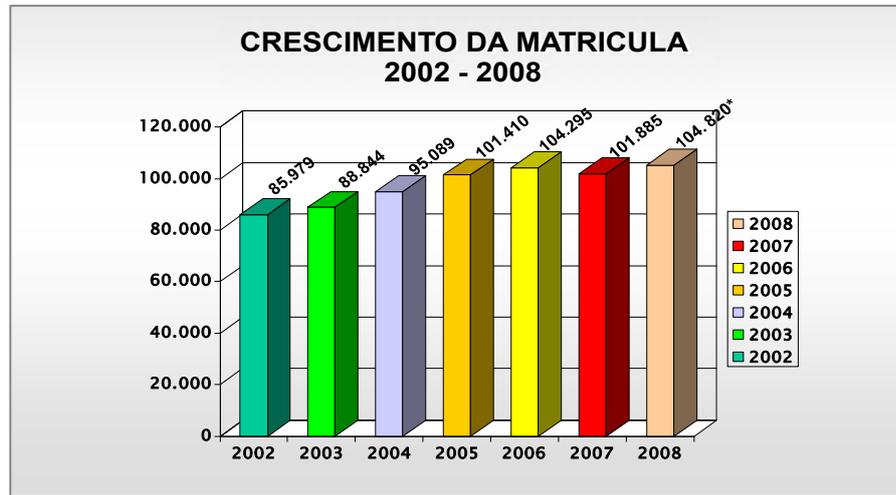
Desse modo, analisamos os dados referentes ao número de matrícula, ao rendimento escolar e até mesmo às metas projetadas e alcançadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos anos de 2002 a 2008, cujos números demonstram uma realidade otimista em alguns aspectos, como é o caso da diminuição das taxas de reprovação e evasão, porém, ainda com déficits significativos em outros aspectos, como é o caso dos números de alunos matriculados nas creches e pré-escola.

Quadro 3. Demonstrativo da Matrícula por Segmento 2002-2008

ÁREA DE ENSINO		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
EDUCAÇÃO INFANTIL	CRECHE	43	45	-	920	1.484	2.284	2.872
	PRÉ-ESCOLA	13.527	10.101	10.778	11.124	14.814	14.979	15.173
TOTAL EDUCAÇÃO INFANTIL		13.570	10.146	10.778	12.044	16.298	17.263	18.045
ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS INICIAIS							44.006
	ANOS FINAIS							28.474
TOTAL ENSINO FUNDAMENTAL		64.767	67.487	72.584	74.219	72.777	69.278	72.480
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	ANOS INICIAIS							3.721
	ANOS FINAIS							8.836
	PROJOVEM				4.226	2.634	1.910	1.385
TOTAL DA EJA		7.442	10.931	11.340	10.495	12.199	12.952	13.942
INCLUSÃO*	EI							114
	EF							1357
	EJA							138
TOTAL EDUCAÇÃO ESPECIAL								1.609
SEMED/ TOTAL GERAL		85.979	88.844	95.089	101.410	104.295	101.885	104.820

Fonte: Relatório Quadrimestral – 2008 - SEMED

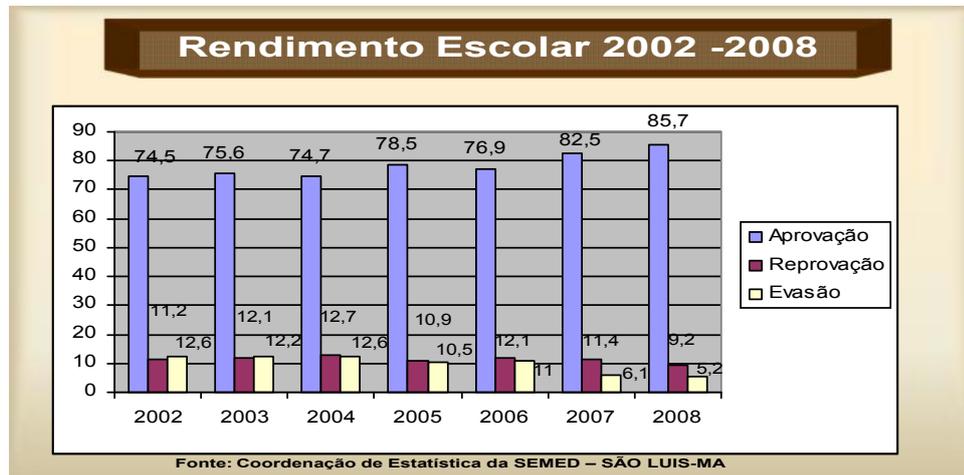
Gráfico 1. Crescimento da Matrícula na SEMED São Luís no Período de 2002-2008



Fonte: Coordenação de Estatística da SEMED – SÃO LUIS-MA

No que se refere ao atendimento, evidenciamos a ampliação significativa da rede em todos os níveis e modalidades, sobretudo no que se refere ao ensino fundamental. Na leitura dos dados referentes ao rendimento escolar verificam-se também a elevação gradativa das taxas de aprovação e consequente a diminuição das taxas de reprovação e evasão, representações estas que se coadunam com as avaliações externas do Ministério da Educação- MEC, relacionado-as ao indicador de aprendizagem nas áreas de Português e Matemática, que será apresentado posteriormente, dando a indicação das taxas de aprovação, que por sua vez, não se relacionam com a progressão automática, mas sim com os níveis de elevação da proficiência dos estudantes.

Gráfico 2. Rendimento Escolar dos alunos e alunas da Rede Municipal de São Luís no período de 2002 – 2008.



Observamos que, no ano de 2005 a 2009, o IDEB do município de São Luís, referente aos anos iniciais do ensino fundamental, teve crescimento contínuo na escala de 4.0 e 4.3 respectivamente, atingindo em 2007 as metas projetadas para o ano de 2009 e, nesse mesmo ano, em 2009 quase atingiu a meta para 2011, com menos 0,1 ponto percentual. Também ocorreu similar crescimento com relação aos anos finais do ensino fundamental para o igual período observado, na escala de 3.5 e 4.1, que apresentou um significativo crescimento quanto às metas projetadas, ultrapassando em 2007 a meta para 2011, e em 2009, atingindo a meta projetada para 2011. Realidades que se modificaram significativamente no ano de 2011, quando os resultados decresceram tanto nos anos iniciais quanto finais do ensino fundamental.

Quadro 4 Metas projetadas e IDEB observado no município de São Luís.

IDEB												
ENS. FUND.	IDEB Observado				Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos- Iniciais	3,6	4,0	4,3	4,2	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	5,8
Anos Finais	2,9	3,5	4,1	3,9	2,9	3,0	3,3	3,7	4,1	4,3	4,6	4,9

Fonte: Coordenação de Estatística da SEMED – SÃO LUIS-MA

Sem o objetivo de fazer uma análise mais detalhada sobre o IDEB, e muito menos apologia ao mesmo, porém se faz relevante analisar a composição das médias, considerando o que previu o próprio idealizador do IDEB, o ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Fernandes (2007, p.8), quando afirmou:

Os motivos que levam o Brasil a apresentar elevadas taxas de retenção escolar têm sido bastante discutidos na literatura e dado margem a uma grande polêmica. Independentemente da verdadeira explicação, se é que existe uma única, o fato é que não se pode descartar a possibilidade de as escolas e/ou redes de ensino adotarem medidas que melhorem o fluxo e piorem o desempenho nos exames padronizados e vice-versa. Nesse caso, se a cobrança for restringida apenas aos indicadores de fluxo, ela pode incentivar os professores, diretores de escolas e gestores de rede a adotarem medidas que impliquem redução no desempenho médio dos estudantes nos testes padronizados, como, por exemplo, reduzir o padrão de aprovação. Por outro lado, se a cobrança for apenas sobre os scores dos alunos, o incentivo é o oposto, como, por exemplo, elevar o padrão de aprovação 10.

Podemos verificar de acordo com Fernandes (2007), em seu estudo teórico sobre o IDEB, destacou a possibilidade equivocada das unidades escolares focarem apenas em elevar os índices de aprovação dos alunos, visando uma

elevação significativa em suas médias, compensando assim, o baixo desempenho escolar na Prova Brasil. Resumindo, se uma escola tivesse obtido baixo desempenho nas avaliações, aumentando o nível de aprovação, mas o IDEB não teria uma diminuição.

Fato esse que iria mascarar a realidade escolar, considerando que as escolas poderiam ter um elevado índice de aprovação, contudo com um baixo nível de aprendizagem.

Considerando esses fatores, cabe analisar o fluxo escolar dos alunos que compreende a taxa de aprovação e reprovação, assim, como o indicador de aprendizado das prova Brasil, nas áreas de Português e Matemática, no período da vigência do programa no município de São Luís (2002-2008), bem como os resultados dos anos posteriores (2009), compreendendo que tais resultados sejam consequências das ações dos anos seguintes; e do ano de (2011), três anos após a ruptura do Programa.

Quadro 5. Nível de Aprendizagem – Fluxo Escolar e IDEB – Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município de São Luís-MA

Anos	Aprendizagem	Fluxo	IDEB
2007	4.51	0.88	4.0
2009	4.63	0.92	4.3
2011	4.61	0.92	4.2

Fonte: Q.Edu

Quadro 6. Indicador de Aprendizagem – Média de Proficiência da Prova Brasil- Anos Iniciais do Município de São Luís-MA.

Anos	Português	Matemática
2007	169,35	181,85
2009	171,67	185,60
2011	173,36	182,88

Fonte: Q.Edu

Quadro 7. Nível de Aprendizagem – Fluxo Escolar e IDEB – Anos Finais do Ensino Fundamental do Município de São Luís – MA.

Anos	Aprendizagem	Fluxo	IDEB
2007	4.47	0.79	3.5
2009	4.56	0.91	4.1
2011	4.47	0.88	3.9

Fonte: Q.Edu

Quadro 8. Indicador de Aprendizagem – Média de Proficiência da Prova Brasil- Anos Finais do Município de São Luís - MA.

Anos	Português	Matemática
2007	231.98	236.35
2009	239.47	234.00
2011	233.94	233.99

Fonte: Q.Edu

Ao analisarmos os dados, podemos perceber que nos resultados dos anos 2007 e 2009 referentes a todos os indicadores, houve crescimento, tanto no fluxo escolar, que representa a taxa de aprovação, quanto nas médias de aprendizagem e de proficiência nas áreas de Português e Matemática. Não se enquadrando, portanto, na possibilidade da citação de Reynaldo Fernandes, referida anteriormente, pois, houve uma realidade de crescimento na aprendizagem dos estudantes nesse período, fato que não ocorreu em sua totalidade após a ruptura do Programa, ao observar os dados no ano de 2011, excetuando apenas o indicador de aprendizagem da área de Português dos anos iniciais.

4.2 A Política de Formação Continuada dos Gestores Escolares no Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo: abordagem teórica

Tomando por base, um dos eixos do PSLTQLE, a gestão, que tinha abrangência tanto em relação à gestão da secretaria quanto em relação às ações da gestão das escolas, buscava um processo de reestruturação e fortalecimento da gestão via Planejamento Estratégico em todos os níveis de intervenção. Tal estratégia visava a melhoria da aprendizagem e o “olhar estratégico” a todos os profissionais envolvidos no movimento de concepção, desenvolvimento e execução do Programa.

Assim, de acordo com o relatório da SEMED, no eixo gestão, foram desenvolvidas as ações de reestruturação da política educacional; a autonomia escolar através da concepção de gestão democrática; ampliação das competências profissionais em busca de uma educação de qualidade; formação continuada dos gestores, oferecida pela rede, tendo como meta inicial discutir o regimento interno das escolas, a elaboração do projeto político pedagógico de cada unidade de ensino e a criação e/ou fortalecimento do conselho escolar, como possibilidades de democratização da gestão das escolas.

Dessa forma, ao eleger o trabalho de formação continuada, não só dos gestores, mas de todos os educadores, como coluna dorsal, o Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo, se propôs a contribuir para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao exercício das funções que desempenham os profissionais da educação, representando uma possibilidade de responder, adequadamente, aos desafios e resolver os diferentes problemas existentes, no cotidiano escolar, constituindo-se em um espaço para definição das ações formativas, possibilitando o diálogo e interações significativas.

Entretanto, há que se fazer uma ressalva, com o caráter de responsabilização absoluta à formação continuada como elemento decisivo no processo de solucionar os problemas do cotidiano escolar. Nesses termos para os organismos internacionais, a gestão escolar deve se articular em torno de três eixos fundamentais: estrutura e funcionamento da escola; relações entre os sujeitos da educação e processo ensino-aprendizagem (CEPAL/UNESCO, 2005).

Ainda, de acordo com a proposta de formação continuada dos gestores escolares, a mesma tinha por objeto, a organização do espaço escolar com foco o projeto político pedagógico, relacionando a gestão escolar com os estabelecimentos das políticas educacionais, considerando que as mesmas se efetivam no cotidiano dos espaços escolares, requerendo a observação e ação direta dos sujeitos que a

compõe, uma vez que tais espaços constituem o segmento políticos de implementação das políticas educacionais. A questão então é perguntar-se se tais propostas foram efetivadas e se tiveram os resultados esperados.

Pois, compreendemos que uma proposta de formação continuada deve concebê-la como espaço de ressignificação da prática, a partir de uma nova construção teórica, de um novo paradigma, mesmo porque a simples definição dessas ações por leis e decretos, como já afirmados anteriormente, não garantem o processo de democratização da gestão, mas sim, a compreensão dessa ação como algo legítimo por meio do envolvimento, comprometimento e participação ativa dos membros da comunidade escolar na realização das ações planejadas e decididas a partir de um processo de tomada de decisão coletiva.

Segundo Dourado (2006, p.79):

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeia as relações sociais e, no seio dessas as práticas educativas.

O PSLTQLE objetivava ainda ressignificar a concepção de gestão democrática, tendo como princípio que a gestão da escola está diretamente relacionada à gestão de situações de ensino e de aprendizagem, sendo a autonomia da escola derivada da autonomia dos atores/sujeitos que lhe dão significado (SÃO LUÍS, 2004). Fica evidente que a preocupação central é com a compreensão dos gestores sobre o seu papel no processo de construção da gestão democrática e participativa, bem como a sua responsabilidade na relação com a comunidade escolar, visando garantir a melhoria dos resultados obtidos.

Entretanto, tal ação carecia de outras questões de caráter democrático, como por exemplo, a definição dos gestores escolares que, no período de vigência do PSLTQLE, não eram escolhidos por meio de processos democráticos, sendo indicados (as) por gestores (as) das políticas partidárias, sem consulta à comunidade escolar, e garantia de estabilidade e continuidade no cargo; fato que ocorre até os dias dessa pesquisa.

Nesse sentido, percebemos que esse processo de transformação de uma cultura de gestão deve:

[...] alargar o conceito de escola; reconhecer e reforçar sua autonomia e promover a associação entre escola e a sua integração em territórios educacionais mais vastos e adotar modalidades de gestão específicas e adaptadas à diversidade das situações existentes (BARROSO, 1998 apud FERREIRA, 2004, p.11)

Para o eixo gestão foram elencados dez objetivos, intitulados de objetivos estratégicos, que subsidiariam essas ações:

Analisar as diferentes representações das funções dos atores da comunidade escolar e como estas se relacionam na organização do espaço concebido (a concepção que a instituição tem do espaço escolar), percebido (como os diferentes atores percebem o funcionamento desse espaço) e real (fatos ocorridos na organização e nas relações dos diferentes atores) e com o projeto político-pedagógico;
 Explicitar e tematizar os fatores que inibem/promovem os processos de aprendizagem organizacional nas escolas;
 Aprofundar a discussão da concepção de núcleos;
 Analisar a forma como o gestor compreende a sua função na comunidade escolar;
 Articular outros projetos existentes na SEMED como o Programa São Luís, te quero lendo e escrevendo;
 Retornar/rediscutir/reelaborar o Regimento da Rede de Escolas Municipais de São Luís;
 Entender as diferentes dimensões do projeto político-pedagógico;
 Aproximar o espaço de formação de gestores do espaço real da escola;
 Consolidar o registro como uma prática individual, coletiva e institucional;
 Investir na formação de uma comunidade leitora. (SÃO LUÍS, 2004, p.127)

Ainda na publicação realizada pela SEMED, no capítulo 6 (seis), intitulado “Formação dos gestores das escolas – entre o possível e o necessário...”, foram destacados os seguintes elementos relacionados a implementação de uma nova concepção de gestão:

[...] gestão participativa vai muito além de discutir exaustivamente conceitos e/ou problematizar questões no espaço de formação; é necessário um diálogo permanente entre o espaço de formação e escola, para buscar caminhos de superação de um processo, autorizado historicamente, em que a gestão de sala de aula e a gestão escolar reproduzem a cultura institucional predominante, nem sempre a favor da aprendizagem de todos os seus sujeitos. (SÃO LUÍS, 2004, p. 128)

A proposta enfatizava a organização do espaço escolar a partir do projeto político-pedagógico explícito e compartilhado, destacava que a autonomia da escola é derivada da autonomia dos atores que lhe dão significado, e que uma gestão participativa é fator preponderante para que os resultados almejados sejam alcançados, baseado na concepção de que a gestão democrática se efetiva na transformação da cultura organizacional existente.

Baseando-se na concepção da necessidade de aprofundar os processos de aprendizagem organizacional na formação continuada dos gestores escolares, foram definidas seis etapas que visavam à consolidação do plano de formação (SÃO LUÍS, 2004, p.131-132)

- 1- **Compreender e transformar quando necessário a cultura organizacional** - do ponto de vista individual (considerando como cada um se percebe no espaço escolar), coletivo (como o gestor se percebe como articulador da comunidade escolar) e institucional (como gestor percebe a escola, sua cultura predominante e a relação entre ambas).
- 2- **Experimentar e propor à comunidade escolar novas formas de aprendizagem, de natureza interna e externamente** - Quanto à natureza interna, necessitava criar condições de aprendizagem coletiva e de aprendizagem individual com vistas a favorecer a reflexão sobre a prática pelos diferentes atores, o que contribui com o desenvolvimento da aprendizagem coletiva. Quanto à natureza externa, pretendia articular as ações da escola com os diferentes programas da SEMED, com outras escolas da Rede Municipal, com a comunidade que faz parte do entorno da escola, e outras comunidades de aprendizagem; e também a avaliação contínua do processo de formação relacionado à comunidade escolar, permitindo a identificação da situação atual na ação desenvolvida, objetivando a regulação da mesma.
- 3- **Aprender com as experiências vividas e acumuladas**- visando analisar sistematicamente os êxitos e fracassos do processo.
- 4- **Aprender em rede com outras experiências**- expandindo as conquistas, tematizando e socializando os saberes.
- 5- **Utilização do conhecimento adquirido** - em outras situações da função de gestor escolar ou não.
- 6- **Impulsionar o processo de formação de formadores de gestores** – superação da cultura do isolamento, responsabilidade coletiva e aprendizagem em rede. (Grifo do autor).

Ainda no campo teórico, o que identificamos em uma análise inicial, é que o eixo gestão do programa pretendia promover uma reestruturação do sistema de gestão. Para tanto, foram realizados investimentos na valorização profissional, na formação continuada dos profissionais da educação da rede de ensino; na garantia da estrutura física e material das escolas; na melhoria da relação da escola com a comunidade; na implementação de um sistema de avaliação institucional e da aprendizagem; na garantia do acesso e permanência de todos os estudantes, respeitando todas as diversidades e do fornecimento da alimentação escolar de forma sistemática.

Contudo, no processo de descontinuidade das políticas, após mudança de governo, no ano de 2009, a referida formação de gestores oferecida pela própria rede sofreu uma ruptura temporal, sendo retomada somente no ano de 2013. Ruptura essa que, ocorreu sem nenhuma orientação, consulta ou mesmo

informação que justificasse o ocorrido, desconsiderando os princípios que a formação preconizava, bem como a participação da categoria que está diretamente ligada à democracia, não observando, inclusive, o que preconiza a Lei Orgânica do município, especificamente nos artigos abaixo:

Art. 5º - O Município assegura, nos limites da sua competência, a inviolabilidade dos direitos fundamentais do homem e da sociedade, nos termos da Constituição Federal.

Art. 135 - A educação, direito de todos e dever do Município, promovida e incentivada com a colaboração da família e da sociedade, visa ao desenvolvimento integral da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, inspirada nos sentimentos de igualdade, liberdade e solidariedade.

Art. 141 - O Poder Público Municipal assegurará o direito à educação mediante:

V- incentivo à participação da sociedade civil de São Luís, na elaboração e aplicação das leis de ensino, como, ainda, no acompanhamento e avaliação dos planos de educação.

Art.146 - A organização geral das escolas será fixada em seus respectivos regimentos, elaborados com participação de suas comunidades e homologados pelo órgão competente da educação.

§1º - Os regimentos garantirão aos alunos, organização autônoma em entidades estudantis próprias e a participação na elaboração da avaliação dos planos de ação das escolas. (SÃO LUIS, 1990).

O documento evidencia a ambiguidade do discurso com a prática, uma vez que estabelece o município como o responsável por assegurar os 'direitos fundamentais do homem e da sociedade', 'participação na elaboração da avaliação dos planos de ação das escolas' e permite a descontinuidade de uma política educacional, sem nenhum outro projeto municipal que venha garantir o processo formativo dos profissionais da educação. Tal processo de descontinuidade se constitui em um processo antidemocrático que desconsidera o valor do processo democrático de continuidade das ações no contexto da gestão democrática da educação, nos artigos da LDBEN nº 9.394/96 já evidenciados nesse estudo. Nessa direção e com esse entendimento compreende-se que:

[...] a gestão democrática da educação é hoje um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendida e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização. (FERREIRA, 2006, p. 167)

Observamos a latente necessidade do entendimento de se reverter esse quadro histórico, ou seja, a superação das rupturas e descontinuidades das políticas públicas exitosas, representando um grande desafio a ser superado, considerando a

dinâmica da realidade, que pressupõe a reflexão, foco das políticas (re) construídas em sua trajetória histórica e complexa.

Nesse sentido, o processo formativo dos profissionais da educação como um todo e dos gestores em particular, a dimensão pedagógica deve constituir-se elemento primordial do processo, considerando que os conteúdos formativos devem ter abrangência nas:

[...] diversas áreas do saber e do ensino, especialidades e instrumentos científicos, tecnológicos, culturais para a compreensão de mundo; conteúdos relacionados aos saberes pedagógicos mais amplos, cultura mais abrangente relacionada aos processos educacionais no contexto do processo social abrangente e conteúdos referentes às competências pedagógicas [...] conteúdos relacionados à compreensão do significado da própria existência real das pessoas, tanto no que diz respeito a sua individualidade como na sua inserção antropológica. (SEVERINO, 2004, p.190).

Diante dos constantes desafios da prática da gestão escolar, a formação continuada dos gestores deve se constituir em um espaço que contemple a concepção primordial do direito à educação com qualidade social, considerando a efetivação das práticas democráticas de gestão na organização do trabalho pedagógico, que, de fato, contribua para a concretude da ação pedagógica, refletida em primeira instância na aprendizagem efetiva dos estudantes e na conquista da autonomia coletiva do espaço escolar, adquirindo assim, uma educação que ultrapasse o viés da cidadania burguesa, e serviria como instrumento de transformação social, na perceptiva da emancipação humana, sendo um fundamento da qualidade social que se alicerça na conquista da solidariedade e na participação democrática.

Portanto, devemos considerar:

A elaboração de uma política de formação continuada deverá estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha e deve ir à direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade (ANFOPE, 2000, p.23).

A máxima de considerar a escola como *locus* de formação está relacionada à proposta de formação dos profissionais da educação como pesquisadores, que devem pensar criticamente sobre o seu pensar e fazer, configurando-se como produtores de conhecimento que conduza para reais modificações na sua práxis profissional, que ainda possa legitimar os processos

coletivos de reflexão e ação na prática cotidiana desses profissionais, considerando os saberes experienciais destes.

Outro aspecto que merece destaque no contexto da formação continuada relaciona-se a carreira profissional, Candau (1996, p.150) observa que o ciclo profissional é um processo complexo e heterogêneo, analisando em três componentes norteadores da perspectiva da formação:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada em procurando caminhos novos de desenvolvimento.

Realçamos a necessidade de que a formação continuada aponte os aspectos da realidade constitutiva da função do gestor, bem como, a perspectiva teórica metodológica, portanto, sem reduzir a formação prática, a uma dimensão puramente técnica ou didática (FRIGOTTO, 1996).

Vasquez (1968) considera que a teoria por si só não modifica o mundo, mesmo que mude nossas percepções a respeito dele. Portanto, a teoria só faz sentido, no processo de formação continuada se corresponder a uma interpretação possível da realidade, num dado contexto histórico. Considerando ainda que:

[...] a dependência da teoria em relação à prática, e a existência desta como últimos fundamentos e finalidade da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem primazia sobre a teoria; [...] esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. (VÁZQUEZ, 1968, p.234).

Nessa premissa, considerando as questões supras referida aos pressupostos e fundamentos que orientam a proposta de formação continuada dos gestores escolares no contexto do PSLTQLE, estabeleceram as prioridades das atividades do gestor escolar, no contexto em que se materializam as relações constitutivas da proposta de formação relacionada ao fator determinante para implantação do Programa, bem como a concepção a ela inerente ao processo de qualidade que se propôs construir.

Devemos considerar, contudo, que, qualquer processo que prime pela qualidade social da educação, deverá ter como referência primeira a equidade e justiça; mesmo na contradição de uma sociedade extremamente injusta e desigual. Sendo a escola uma instituição da sociedade, impõe-se, nesse sentido, a necessidade de mudanças extremas não apenas na escola, mas no modo de

produção e distribuição dos recursos econômicos, sociais e culturais. Portanto, toda reflexão sobre a melhoria da educação deve estar diretamente relacionada a uma crítica das políticas da sociedade capitalista atual.

Por outro lado, se não conseguirmos essa mudança geral, voltamos às palavras de Freire (2000, p.31) quando disse que: “Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”.

5 IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES PARA A GESTÃO DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS.

Neste tópico, visamos reconhecer as implicações da formação continuada de gestores escolares para a gestão das escolas da rede pública municipal de ensino de São Luís, portanto, considerando os estudos e análises dos tópicos anteriores, e compreendendo que o PSLTQLE ao definir sua política educacional estabelece uma cultura institucional para a educação da rede pública municipal de São Luís, cultura esta baseada em uma concepção de administração pública, em que todos são responsáveis e corresponsáveis pelos sucessos e insucessos adquiridos. A escola era entendida como unidade de prática e pesquisa da prática, tendo autonomia e capacidade para tomada de decisões, bem como, para elaborar o seu projeto político pedagógico em consonância com a comunidade escolar e local.

5.1 Contextualizando o eixo gestão do PSLTQLE e a formação continuada dos gestores escolares.

O plano de gestão do PSLTQLE, previu mudanças em vários outros aspectos como: transformação das coordenadorias de ensino em superintendência por áreas de ensino (educação infantil, ensino fundamental, educação especial, educação de jovens e adultos); valorização dos recursos humanos; contratação via concurso público de professores, técnicos e especialistas em educação; melhoria dos salários dos gestores escolares; integração sistêmica das ações em desenvolvimento e a desenvolver na SEMED; avaliação institucional e da aprendizagem; manutenção de uma relação entre escola e comunidade; ampliação, reformas, manutenção e construções de escolas, visando a garantia da matrícula e permanência dos estudantes nas escolas; garantia do transporte escolar aos estudantes com necessidades especiais, bem como aos estudantes da zona rural; e a formação continuada dos profissionais da educação.

A formação continuada configurou-se como espinha dorsal do programa, contemplando todos os profissionais da escola em momentos distintos, atendendo as especificidades dos diversos segmentos, com vistas a desenvolver a

competência leitora e escritora dos estudantes da rede pública municipal de educação.

Nesse sentido, o eixo gestão ao instituir a formação continuada dos gestores da rede, teve como concepção a tematização da prática¹⁹ no próprio ambiente de trabalho, como podemos evidenciar nas palavras da coordenadora desse eixo, ao afirmar que a concepção da formação “priorizou uma postura reflexiva da prática do profissional da educação voltada para a ressignificação de conceitos e práticas”. (G.EA).

Ainda sobre essa concepção o documento da assessoria da Abaporu destaca que na implantação das ações do PSLTQLE considerou-se que:

O cotidiano vivido nas instituições educativas é um elemento formador de maior importância: o conhecimento profissional não é o resultado da aprendizagem dos conteúdos intencionalmente planejados nos currículos e programas de formação; inclui também os saberes adquiridos em aprendizagens informais. (ABAPORU, 2002, p.6).

Desse modo, a proposta foi justificada pela equipe técnica considerando a escola como espaço de formação dos profissionais que nela trabalham, ou seja, espaço de consolidação da transformação dos processos formativos, privilegiado de de interação, formação, onde se constroem as condições objetivas e subjetivas do trabalho pedagógico, embora convivendo com as múltiplas determinações do sistema educacional e da realidade social.

Entretanto, Freitas (2002, p.149) apresenta um contraponto ao afirmar que:

A concepção de formação no próprio local de trabalho traz em si elementos inovadores ao tomar o trabalho concreto como categoria de análise, contraditoriamente provoca o reducionismo nas análises mais amplas e críticas desse trabalho sem suas relações com a sociedade.

Por outro lado, se consideramos o que Nóvoa (1995) explicita que a formação, explicitando que a mesma não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim, por acumulação de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de sua identidade pessoal,

¹⁹ Tematizar a prática é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes ao trabalho do profissional da educação. O registro da prática deve ser feito por observação da atividade presencial, por meio de vídeo ou fotos e deve incluir um relato do desenvolvimento da atividade e uma pequena avaliação.
www.revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/tematizacao-pratica-428225.shtml.
Acesso em 28.09.2014.

valorizando os saberes que emergem da prática, percebemos portanto, que a proposta de formação continuada da SEMED se coaduna com essa concepção.

Ressaltamos, ainda, que os dados obtidos nos questionários respondidos pelos coordenadores pedagógicos da escola campo da pesquisa empírica da zona urbana apontam para o indicativo “*da transposição didática dos conhecimentos*”, ou seja, a transformação dos conhecimentos científicos em conhecimentos escolares, conforme indica uma das formadoras de gestores (F.G):

A formação continuada dos gestores escolares foi norteadada pela reflexão da prática escolar, com tematização do fazer pedagógico na escola, com base nos conhecimentos científicos acumulados historicamente, sendo necessária a transposição didática dos conhecimentos. (F.G.1)

Outras considerações sobre este aspecto ocorrem no contexto da responsabilidade do processo formativo dos profissionais da educação, nesse contexto Travassos (1991, p.135) destaca os seguintes argumentos:

[...] serão as instituições de ensino superior as que estão mais bem apetrechadas para o fazerem (oferecer aos docentes programas de formação). Sendo estas responsáveis pelos cursos de formação inicial, é no seu âmbito que a sensibilidade para formação contínua poderá receber um forte impulso e, sendo encontrados os mecanismos de acompanhamento por parte das instituições formadoras, inegavelmente que os programas de formação por elas organizados poderão ser excelentes desenvolvimentos da formação previamente realizada. Acresce ainda o fato que, sendo a formação inicial de nível superior, parece fazer todo o sentido que a formação contínua tenha igual estatuto. Como terceiro factor adicional, saliento a circunstância de disporem estas instituições de recursos adequados, quer humanos, quer físicos, para poderem responder a maior parte das solicitações e necessidade de formação.

É inquestionável compreendermos a escola como lócus formativo, sobretudo, quando as formações ocorrem mediante parcerias com as universidades, instituições legítimas formadoras dos profissionais da educação, oportunizando uma maior articulação entre ensino, pesquisa e a própria extensão da universidade e da escola. Embora vislumbrando essa perspectiva, a formação realizada pela SEMED teve seu processo formativo da PSLTQLE conduzido por uma empresa de consultoria.

Convém salientarmos que inicialmente a formação continuada dos gestores escolares ocorria dois dias de cada mês, tendo como formadores técnicos da consultoria da ABAPORU, que elaboravam suas pautas formativas com a coordenação do eixo gestão, conforme expressa o depoimento a seguir:

As pautas formativas eram construídas a partir do indicativo dos próprios gestores, bem como pelas necessidades apresentadas pelas superintendências de ensino, nas indicações do planejamento estratégico situacional, e os objetivos do PSLTQLE. (F.G 1)

Durante os primeiros dois anos, a formação de gestores ocorreu com esse formato, sendo que ao final desse período, foi instituído um grupo de doze formadores de gestores, escolhidos entre os gestores escolares por seus pares, primando dois aspectos: “perfil de formador e disponibilidade para a formação, na condição de se dispor a ser formador” (FG. 1), que com anuência da formadora da consultoria passariam a compor a equipe de doze formadores de gestores da rede. Os formadores, então, passaram a elaborar as pautas formativas e desenvolver estudos específicos, analisar as devolutivas do desenvolvimento das formações e os resultados alcançados, considerando os sucessos e insucessos do processo formativo, tais ações eram orientadas pela coordenação do Eixo Gestão. Inicialmente, essas formações foram realizadas no Centro de Formação do Educador da SEMED, localizado na Rua Rio Branco, nº 9, entretanto, por considerarem que é a “escola é o lócus privilegiado da formação” (F.G.2), foi decidido que as formações aconteceriam nas escolas cujos formadores fossem gestores.

Foto 4 - Formação Continuada dos Gestores Escolares – Formadores de Gestores da Rede Municipal de Educação de São Luís/ UEB. Luís Viana.



Fonte: Assessoria Técnica- SEMED- São Luís- Ma

Foto 5 - Formação Continuada dos Gestores Escolares – Formadores de Gestores da Rede Municipal de Educação de São Luís/ UEB. Alberico Silva



Fonte: Assessoria Técnica- SEMED- São Luís- Ma

5.2 O cenário da pesquisa: concepções e implicações na gestão das escolas.

No período de análise a que se propôs esta pesquisa (2002-2008), a Secretaria Municipal de Educação estava estruturada geograficamente em sete núcleos, divididos nas zonas rural e urbana, divisão esta que se configura até os dias atuais. Por esta razão, optou-se então, por escolher uma escola da zona urbana e uma da rural, cujos gestores (as) tivessem participado da formação de gestores do PSLTQLE e, que, os mesmos ainda estivessem na gestão dessas escolas.

Coincidentemente após o início da pesquisa ambos os gestores deixaram a gestão geral da escola por motivos de outras oportunidades profissionais, mas que demonstraram total interesse no desenvolvimento da pesquisa, inclusive mantendo contato com os profissionais da escola, para que a pesquisa fosse realizada.

O processo de pesquisa foi conduzido, com algumas dificuldades evidenciadas quanto à localização de alguns professores que haviam feito parte do quadro de professores e coordenadores que trabalharam nessas escolas no período pesquisado, bem como, a pouca vontade de alguns em responderem aos questionários. Esses fatos, no entanto, não significaram desânimo, mas sim, um desafio que aumentou o desejo de superação dos obstáculos encontrados.

Assim, foi realizada a pesquisa com 15 professores, sendo nove escolas da zona urbana e seis da escola da zona rural; os dois gestores gerais das escolas pesquisadas, dois coordenadores pedagógicos da escola e professores que trabalharam nessas escolas nos anos de 2002 a 2008, ou em algum momento desse interstício; três formadores locais dos gestores; a ex-superintendente da área do ensino fundamental da SEMED; a coordenadora do Eixo Gestão do PSLTQLE.

Dessa forma, a análise que se sucedem foi respaldada na pesquisa realizada com os sujeitos inquiridos, no intuito de atender aos objetivos propostos neste estudo. Assim, foram construídos dois instrumentos de pesquisa distintos na categoria do questionário; sendo um questionário com dez questões, sendo três questões objetivas abertas e sete questões subjetivas fechadas para o contingente de professores, coordenadores pedagógicos, funcionários e membro do conselho escolar (Apêndice A) e o outro questionário com quinze perguntas, sendo cinco perguntas objetivas fechadas e dez perguntas subjetivas abertas para as gestoras, formadores, secretário municipal de educação, formador e coordenadora do eixo gestão (Apêndice B).

Buscando orientar a investigação do objeto da pesquisa definiram-se os seguintes pontos de análise: o fator determinante para a implantação do programa de formação continuada dos gestores; a concepção da formação; o processo metodológico utilizado; a contribuição da formação para o desenvolvimento de práticas democráticas na escola; os principais desafios enfrentados na formação; o alcance ou não dos objetivos pretendidos e se estes estavam em consonância com as reais necessidades do processo de gestão escolar.

Consideramos o anonimato das escolas campo da pesquisa, iremos nos referir as escolas utilizando siglas, sendo para a escola da zona urbana – escola A e para a escola da zona rural – escola B.

A abordagem de análise será apresentada, em alguns momentos considerando os aspectos individuais das escolas pesquisadas e em outros, a análise geral dos dados.

Dessa forma, inicialmente iremos considerar a Escola A, essa escola possui uma particularidade, iniciou comunitária, foi municipalizada anos depois, na gestão do prefeito Jackson Lago, e no ano de 2005 foi ampliada e reformada, hoje se constitui numa unidade de educação básica no município de São Luís, localizada na zona rural, na comunidade do Maracujá, no bairro do Maracanã, tal reforma e

ampliação visava atender a demanda dessa comunidade no ano de 2004, tendo a seguinte estrutura física: (11) dez salas de aula, (01) uma biblioteca, (01) um laboratório de informática (foi transformado em sala de aula), (01) uma quadra esportiva não coberta, (01) um pátio, (01) um refeitório, (01) uma cozinha, (01) um estacionamento, (01) uma secretária, (01) uma sala de professores, (01) uma sala da gestão e (01) um depósito.

No ano de 2008 a escola possuía 35 profissionais, com 453 estudantes do ensino fundamental dos anos iniciais, 298 estudantes dos anos finais e 61 estudantes da educação de jovens e adultos.

Com relação às avaliações externas as escolas da zona rural eram avaliadas por amostragem no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB¹⁹ no ano de 2009, com a ampliação da aplicação da prova Brasil de forma censitária, assim o quadro abaixo apresenta as metas referentes ao que foi projetado e alcançado.

Quadro 9 - Metas projetadas e alcançadas no IDEB escola A da rede pública municipal de ensino de São Luís.

Anos	2009		2011		2013	
	Projetada	Alcançada	Projetada	Alcançada	Projetada	Alcançada
Iniciais	-	3.8	3.9	4.2	4.2	4.0
Finais	-	3.9	4.0	3.9	4.3	3.8

Fonte: Q.Edu

Ao considerarmos as metas alcançadas no ano de 2011 para os anos iniciais a escola superou a meta projetada, entretanto não mais conseguindo alcançar a meta do ano de 2013, nos anos iniciais essa situação é mais representativa, pois a escola manteve por duas avaliações a mesma meta, não conseguindo alcançar as metas projetadas para 2011 e 2013.

A escola B, localizada na zona urbana, no bairro Cohab, inaugurada no dia 09 de fevereiro do ano de 2004, criada pela Lei nº 4.399, de 26/11/04, inicialmente a escola foi construída para atender uma demanda que adivinha quatro anexos

existentes de duas escolas sendo (03) três de uma escola localizada no bairro do Cohatrac e (01) um de uma escola localizada no bairro do Anil.

Com a resolução nº. 12/05, do Conselho Municipal de Educação, de 19/09/2005, reconhece o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série Regular e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, I e II segmentos, resolução essa que convalida todos os estudos desde sua implantação, no ano seguinte, baseado na Lei nº 11.274 de 06 de 02 de 2006 ocorreu à ampliação do ensino fundamental para nove anos, definindo a matrícula obrigatória a partir dos (06) seis anos de idade e determinando o prazo até 2010 para esta efetivação nas redes de ensino.

Quanto aos aspectos estruturais do prédio, a escola possui (11) onze salas de aulas, (01) uma biblioteca, (01) uma secretaria, (01) uma sala de professores, (01) um depósito de merendas, (01) uma cozinha, (01) um depósito de material, (01) um refeitório, (06) seis banheiros, (01) um pátio, (01) um laboratório de informática, (01) uma quadra poliesportiva coberta e (01) um vestiário.

No ano de 2004 a 2008 o quadro de profissionais sofreu algumas variações, tendo em vista o crescimento da matrícula da escola, assim no ano de 2008 a escola contava com um total de 1.392 estudantes, com 63 docentes (destes 48 possuía cursos de formação superior, 8 com curso em conclusão e somente 08 com o magistério adicional), 01 Diretora geral, 01 Diretora adjunta, 01 Secretária, 05 Coordenadores Pedagógicos, 01 Coordenador de Anexo, 19 administrativos, 06 vigias, 04 porteiros.

No contexto das avaliações externas o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da escola B apresenta as seguintes metas projetadas e observadas:

Quadro 10.- Metas projetadas e alcançadas no IDEB escola B da rede pública municipal de Ensino de São Luís.

Anos	2007		2009		2011		2013	
	Projetada	Alcançada	Projetada	Alcançada	Projetada	Alcançada	Projetada	Alcançada
Iniciais	4,0	5,0	4,4	5,3	4,8	5,9	5,1	6,1
Finais	–	–	4,5	4,6	4,7	5,3	5,0	5,5

Fonte: Q.Edu

A escola B apresenta índices acima do projetado, destacando-se na rede pública municipal, como uma escola referência tanto em questões relacionadas ao aprendizado dos estudantes, quanto relacionada à gestão escolar, um dos motivos pelo quais a escola foi escolhida como um dos campos de pesquisa.

Ambas as escolas possuem regimento escolar, em que foram estabelecidas as normas internas que as regem, com a definição das atribuições, dos direitos e deveres dos educandos, educadores, gestores, pais/responsáveis dos estudantes e demais profissionais da escola; bem definem as práticas pedagógicas e a proposta curricular a ser desenvolvida na escola. Ressaltamos que o referido regimento foi construído no processo de formação dos gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores, sendo uma das primeiras pautas formativas nas formações continuadas desses profissionais, culminando em um documento unificado das escolas da rede municipal de educação.

As duas escolas possuem projeto político pedagógico, que, segundo os relatos, foram elaborados com toda a comunidade escolar. Entretanto, os sujeitos que participaram da pesquisa informaram a grande dificuldade em unir os três turnos para a elaboração do mesmo e, posteriores avaliações e reelaborações destes projetos.

Nesse sentido, passaremos a analisar os questionamentos realizados e as respostas atribuídas a eles, pelos sujeitos da pesquisa, por compartilharmos do entendimento de que a gestão democrática está vinculada aos processos pedagógicos significativos e que, portanto, seu significado está em compartilhar e democratizar a gestão, com a participação coletiva da comunidade escolar e local.

Procuramos inicialmente saber dos professores e coordenadores pedagógicos qual seria o fator determinante para a SEMED na implantar a formação continuada dos gestores escolares na rede municipal por meio do PSLTQLE. Obtivemos as seguintes respostas dos professores.

Desenvolver no gestor potencialidades no processo não só burocrático, mas no ensino e aprendizagem dos alunos e alunas, considerando que a importância de uma escola está no seu aspecto pedagógico, visando a melhoria da educação, bem como sensibilizá-los para a importância e o papel deles no programa." (P.1.A).

A minha concepção consiste que o fato determinante para a implantação da formação continuada dos gestores escolares, foi o objetivo da SEMED na melhoria da qualidade da educação oferecida pela rede municipal, uma vez

que os gestores desenvolvem o papel de administrar as ações educacionais que favorecem o processo ensino e aprendizagem”. (P.1.B)

[...] A qualidade social da educação com a prática da equidade seria um dos princípios mais substantivos da política educacional da SEMED e que, por esta razão entre outras, necessitaria da iniciativa e liderança mais atuante e mais qualificada desses profissionais, sem condicionar a situação dos estudantes a uma situação de passividade ou de repositório de conhecimentos transferidos, mera e simplesmente (EX.S).

Considerando as respostas dos (as) professores (as) de ambas as escolas, e do secretário municipal de educação do período em estudo, podemos inferir que ficou evidenciado, a necessidade dos aspectos administrativos burocráticos estarem a serviço do contexto pedagógico e não o contrário; compreendem a real função social do gestor escolar; reconhecem que a formação de gestores escolares contribui para melhoria da qualidade da educação, corresponsabilizaram também o gestor pelo processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, destacando o esforço coletivo escolar para que ocorra a aprendizagem com qualidade social.

Estes aspectos corroboram com a assertiva de Ferreira (2004, p.1231), ao afirmar que:

Mais do que nunca se faz necessário humanizar a formação e as condições de trabalho e de existência dos profissionais da educação. Mais do que nunca se faz necessário resignificar a gestão da educação a partir de outra base ética, que permita fazer frente aos desafios constantes da “cultura globalizada” construída de “ressentimentos” e de exacerbação do individualismo.

As duas gestoras quando indagadas sobre a mesma pergunta, responderam: “*a fragilidade da gestão escolar em face da melhoria da prática pedagógica e a elevação dos índices educacionais*” (G.E.A) e “a implementação de uma política para a educação que garantisse a o acesso e qualidade no processo de ensino e aprendizagem”. (G.E.B). Percebemos claramente que a ênfase das respostas está em consonância com as questões apresentadas pelos docentes, no que diz respeito à necessidade do gestor responsabilizar-se pela aprendizagem dos estudantes, como um dos elementos centrais das dimensões da gestão da escola, pois comumente os aspectos mais valorizados são os financeiros e administrativos.

Portanto, observamos que, na concepção destes, a gestão da escola deveria ter como pilar a gestão das situações de sala de aula, uma vez que é

evidente que a finalidade da escola é a socialização do saber sistematizado pela humanidade, conforme explicitam Bordignon e Gracindo (2000, p.154):

A organização educacional precisa ter uma estrutura pedagógica determinada pela finalidade, pelos fins da educação, diferentemente da tradicional estrutura burocrática, em que, quase sempre, os meios são mais importantes que os fins.

Embora esse aspecto tenha sido evidenciado pela exposição da coordenadora do eixo gestão, a mesma considerou outro indicador relevante, a valorização do profissional da educação da rede municipal. O outro grupo, o de formadores de gestores também apresentou respostas condizentes com as dos outros segmentos, conforme os relatos abaixo:

Por ter participado como gestora e formadora de gestores, ficou evidente para mim que o fato determinante para a implantação da formação continuada dos gestores escolares foi à melhoria da gestão da aprendizagem, como ênfase no domínio da leitura e da escrita, ou seja, no letramento em todas as áreas (F.G. 1).

Com toda certeza o objetivo primordial foi melhorar a educação no município de São Luís, o que fica evidente quando se observa os índices nacionais do período em que o programa foi executado (F.G. 2).

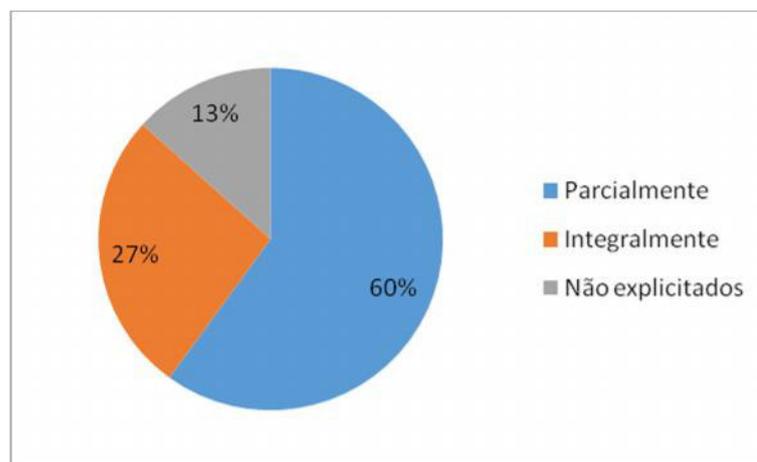
Percebemos assim, que houve unidade nas respostas dos sujeitos dos diferentes segmentos que foram pesquisados com relação ao fator determinante da SEMED em implantar o processo de formação continuada dos gestores. Sobre essa prerrogativa Vieira (2006, p.67) argumenta que:

As políticas e a gestão da educação básica necessitam encontrar seu foco na essência da tarefa educativa – bem ensinar e bem aprender tudo fazendo para cumprir a função social da escola com sucesso. A persistência do fracasso escolar entre tantas crianças e jovens em diversas partes do mundo torna imperativo reafirmar a especificidade da escola enquanto espaço para onde convergem estudantes e professores, configurando-se como uma comunidade de aprendizes. Sua razão de existir está intrinsecamente ligada à tarefa primordial de bem ensinar e bem aprender. Gestão escolar bem sucedida, portanto, é aquela voltada para aprendizagem de todos os alunos.

Contudo, tal entendimento comum modifica-se, quando se refere a outros questionamentos. Assim, podemos considerar que, as ações em uma gestão que pretende ser democrática, o critério da socialização das informações corresponde a uma das características básicas, e, portanto, fez-se necessário saber se os objetivos da formação continuada dos gestores escolares foram explicitados por estes para a

comunidade escolar. Em relação a esse questionamento, obtivemos dos docentes das duas escolas pesquisadas, os seguintes resultados, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 3. - Socialização dos objetivos da formação continuada dos gestores escolares da comunidade escolar



Fonte: Elaboração Própria

Com base nesses dados, percebemos que um dos aspectos da gestão democrática, que seria a socialização das informações com a comunidade escolar, não foi praticado, pois, apenas 27% dos docentes consideraram que os objetivos foram socializados integralmente; 60% consideraram que foram parcialmente; e 13% relataram que não tiveram conhecimento dos objetivos, via gestão escolar.

Evidenciamos, assim que o ato de comunicar a informação é imprescindível no contexto educacional, pois a informação precisa ser vista como um bem social e um direito coletivo.

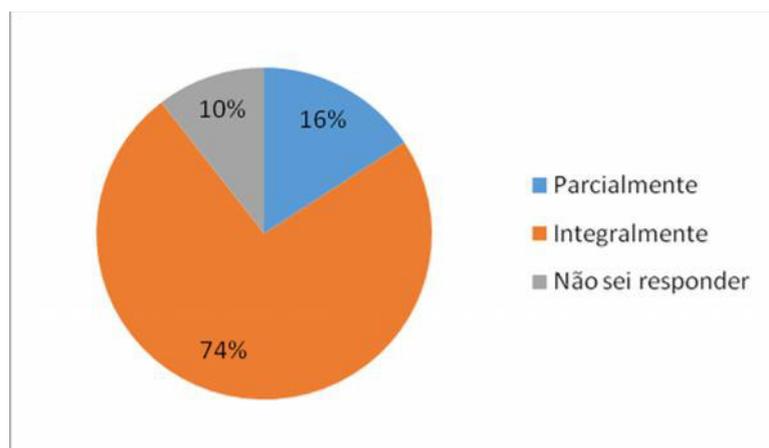
Nesse sentido, Chiavenato (2004, p.417) esclarece que:

Comunicar significa tornar algo comum. Esse algo pode ser uma mensagem, uma notícia, uma informação, um significado qualquer. Assim, a Comunicação é uma ponte que transporta esse algo de uma pessoa para outra ou de uma organização para outra.

Dos que tiveram conhecimento dos objetivos da formação de gestores, e fizeram parte dessa pesquisa, a saber: docentes, formadores e gestores, ao serem indagados se estes estavam em consonância com as reais necessidades do

processo de formação dos gestores escolares, 74,% consideram que os mesmos estavam em consonância integralmente com o processo formativo.

Gráfico 4 - Os objetivos e sua relação com as reais necessidades do processo de formação dos gestores escolares.



Fonte: Elaboração Própria

No que tange aos aspectos de concepção de formação, perguntamos aos sujeitos pesquisados quais orientaram a implementação dessa ação. Os mesmos possuem entendimentos diferenciados, os quais se distinguem em duas concepções: O processo formativo enquanto tematização da prática e processo formativo dos gestores com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes, conforme apresentamos a seguir:

Quadro 11 - Concepção de formação continuada da SEMED na implementação da ação com foco na tematização da prática.

Sujeitos	CONCEPÇÃO 1: Converte para a concepção do processo formativo, enquanto tematização da prática
C.E.G	Uma formação norteada pela reflexão da prática escolar, com tematização do fazer pedagógico na escola, com registro sistemático dos conteúdos de formação.
F.G.1	A concepção da formação continuada dos gestores escolares baseava-se na reflexão- ação-reflexão com foco na fundamentação teórica necessária em qualquer processo formativo, porém considerava a realidade como fator preponderante para desenvolvimento da gestão.
F.G.3	Baseava-se na reflexão sobre as práticas de gestão da escola e da sala de aula, a luz da teoria, no processo de tematização da prática. (F.G.3).

Fonte: Elaboração Própria

A segunda linha de concepção expressa no discurso dos sujeitos, conforme a fala dos sujeitos G.E.A, G.E.B, F.G.2 e EX.S. converge para a concepção de que a formação dos gestores se constituía na melhoria da qualidade da educação.

Quadro 12 - Concepção de formação continuada da SEMED na implementação da ação com foco na melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Sujeitos	Concepção 2: Converte para a concepção do processo formativo dos gestores na melhoria da aprendizagem dos estudantes
G. E. A	Fortalecimento de todos os segmentos da rede municipal de ensino com a perspectiva da melhoria do desempenho acadêmico dos alunos.
G.E.B	A concepção da formação baseava-se em um processo de contínua implementação da política de acompanhamento e avaliação, em que todos os sujeitos pedagógicos estavam inseridos na melhoria da aprendizagem dos alunos e alunas.
F.G. 2	Toda a concepção da formação estava voltada para a prática relacionada a teoria, e a forma como essa relação iria favorecer o desenvolvimento das ações de gestão no chão da escola. Com foco no desempenho dos estudantes.
EX.S	Formação dos gestores fundamentou-se numa necessidade de melhoria de uma condição teórica fragilizada, incompleta ou desatualizada e numa prática totalmente distante das exigências da escola que se propõe qualificada. Aquela que ensina e o estudante aprende --- aquela que também aprende e o estudante a ensina.

Fonte: Elaboração Própria

Pontuamos que existem posturas diferenciadas quanto ao conhecimento por parte dos sujeitos da concepção da SEMED, na implementação da formação continuada dos gestores escolares.

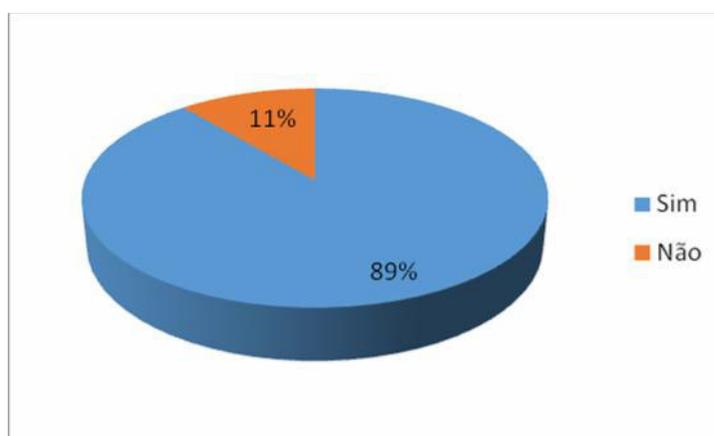
Entretanto, algumas respostas apresentadas pelos sujeitos, G.E.B e F.G.2 deixa evidente uma compreensão que converge especificamente à concepção de natureza reflexiva do fazer associado à fundamentação teórica. Contudo, há que se ressaltar que a reflexão crítica da teoria e da prática em um processo formativo deve estar fundamentada em bases filosóficas, políticas, culturais, epistemológicas e sociais, com vista à estruturação de políticas educacionais relacionadas às ações cotidianas da escola, aspecto analisado nesse estudo no terceiro tópico, quando tratamos da política de formação continuada dos gestores escolares, no contexto das reformas educacionais e as interfaces com a formação continuada.

A que se considerar o risco eminente de em nome da tematização da prática, a reflexão teórica que a subsidia fique a margem do processo, tornando-se uma ação formativa desprovida de fundamentação dos conhecimentos científicos historicamente construídos, constituindo-se como uma reflexão sobre a ação que não contribui para o desenvolvimento profissional e muito menos em uma quebra de paradigmas.

Portanto, devemos fazer um recorte da realidade, para, então, transformá-lo em objeto de reflexão, com base do conhecimento científico, porém é necessário considerar que a tarefa da teoria consiste também em definir, avaliar, explicar e acompanhar as alternativas que a realidade lhe impõe.

No que concerne às mudanças significativas evidenciadas na gestão escolar no período da formação continuada dos gestores, 89% dos participantes responderam que sim e 11%, que não identificaram mudanças significativas na gestão escolar.

Gráfico 5 - Identificação de mudanças significativas na gestão escolar no período da formação continuada dos gestores escolares- 2002-2008.



Fonte: Elaboração Própria

Para o questionamento referente ao gráfico anterior destinado aos coordenadores (as) e professores (as), foram apresentadas as seguintes respostas que se subdividem em duas linhas de análises, uma voltada para as questões que envolvem a participação da comunidade escolar numa perspectiva de uma escola democrática e outra, que concebe as mudanças no contexto das questões eminentemente pedagógicas.

Quadro 13 - Mudanças percebidas na gestão no período da formação continuada de gestores escolares do PSLTQLE - com foco na gestão participação da comunidade escolar numa perspectiva de escola democrática.

Sujeitos	Concepção de mudança com foco na gestão com participação da comunidade escolar numa perspectiva de escola democrática.
CP1.EB	Gestão democrática e participativa, escola mais organizada, esclarecimento dos recursos dos programas e projetos do MEC, escutar a todos os pais, alunos, professores, funcionários.
P1.EA	Participação efetiva da comunidade escolar nos projetos da escola.
P2.EA	Decisões compartilhadas e diálogo e socialização das demandas.
P2.EB	Melhoria do relacionamento entre os membros da comunidade escolar e o gestor.
P4.EB	Gestão democrática, participativa e Incentivo aos docentes e participação no processo ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaboração Própria

Quadro 14 - Mudanças percebidas na gestão no período da formação continuada de gestores escolares do PSLTQLE - com foco no contexto das questões eminentemente pedagógicas.

Sujeitos	Concepção de mudança com foco no contexto das questões eminentemente pedagógicas
CP2.EB	Gestores mais preparados para gerir as escolas e para encaminhar as propostas do PSLTQLE que contribuísse para a melhoria do ensino e da aprendizagem
P3.EA	Melhoria do processo pedagógico
P4.EA	Práticas pedagógicas voltadas para a leitura e escrita, como por exemplo a implantação do jornal mural, coordenado pela professora de história, cujo objetivo principal é incentivar a produção textual.
P1.EB	Passou acompanhar mais de perto os problemas pedagógicos da escola e não somente as questões administrativas
P.3 EB	Melhora significativa nas formações da escola e melhorou o desempenho dos alunos.
P5.EB	Partindo da premissa da relevância de uma formação e levando em consideração o perfil da gestora do período, as mudanças foram sutis uma vez que sua gestão já era participativa, porém percebeu-se mudanças significativa nas relações interpessoais.

Fonte: Elaboração Própria

As respostas para esse questionamento revelam que em sua maioria os professores (as) e coordenadores (as) perceberam mudanças nas ações da gestão, no período da formação continuada para gestores. Este fato nos faz refletir sobre a centralidade das decisões na figura do gestor, que historicamente tem sido fato recorrente, embora haja estudos, pesquisas, assim como as próprias leis educacionais que definem uma gestão de caráter democrático.

A maioria dos depoimentos direciona para a modificação de práticas de gestão de caráter centralizador para ações de cunho mais democrático, entretanto algumas fazem a relação das duas concepções ao responderem que:

Durante a formação a gestora da escola passou a ouvir mais os professores e coordenadores, evitando tomar decisões de forma isolada e centralizadora a acompanhar mais de perto os problemas pedagógicos da escola e não somente as questões administrativas (P5.EB).

Ocorreu a melhoria do processo democrático já existente, o conselho escolar passou a ser mais efetivo e, portanto mais participativo, ressaltando que o gestor passou a perceber-se enquanto articulador dos processos educativos na escola. A medida em que a gestora se capacitou, teve maiores condições e empenho em suas ações no ambiente escolar (CP2.EB).

Nesse sentido, Bordignon (1993, p.73) nos chama atenção para o entendimento de que a mudança necessita de amplitude de concepção da função da escola,

[...] precisa ser concebida, não mais como organização burocrática, mas como instância de articulação de projetos pedagógicos partilhados pela direção, professores, alunos e comunidade. Na escola, assim concebida, não há lugar para burocratas, nem súditos. Nela, todos os envolvidos são cidadãos, atores participantes de um processo coletivo de fazer educação. Educação que se constrói a partir de suas organizações e processos, a cidadania e a democracia.

Sem dúvida alguma, a construção de práticas democráticas nas escolas em uma sociedade capitalista representa um desafio significativo, se considerarmos que a escola insere-se num campo de disputas entre os interesses das classes que compõem a sociedade capitalista. Desse modo, necessário se faz a compreensão desse entendimento como eixo fundamental para a escola proporcionar espaços, em que venha ocorrer participação e interação entre os membros da comunidade escolar e local, não só nas ocasiões relacionadas ao cumprimento de programas escolares, mas, também nas demais atividades da escola.

Uma gestão que pretende ser democrática deve reordenar sua estrutura pedagógica, administrativa e política, distanciando-se das posturas centralizadoras, que reforçam o individualismo, o egoísmo e a acomodação. Deve romper, portanto, com “os mecanismos rígidos de controle burocrático, tanto em relação ao trabalho quanto à organização das relações de ensino e aprendizagem” (DOURADO, 2010, p.19).

No que diz respeito, às práticas, indagamos aos sujeitos da pesquisa se a formação continuada dos gestores escolares havia contribuído para o desenvolvimento de práticas democráticas na escola. Para esta indagação, obtivemos resposta afirmativa de 95% e 5% responderam negativamente. Em relação às práticas democráticas, destacamos os seguintes depoimentos:

Muitos gestores amadureceram suas práticas, inclusive no que diz respeito aos conselhos escolares e na participação efetiva dos membros. Além da incorporação de projetos e programas nas esferas da participação da comunidade do espaço escolar, na elaboração do projeto político pedagógico e de práticas educativas envolvendo a comunidade escolar (G.EA).

De posse dos elementos teóricos adquiridos no espaço da formação os gestores escolares passaram a desenvolver rotina escolar com ações planejadas no coletivo e isso fortaleceu as práticas de gestão democrática (F.G1).

A gestão passou a desenvolver a realização de avaliação do processo educativo e com decisões compartilhadas, passou a ouvir mais os professores, coordenadores e funcionários, aceitando mais as sugestões e opiniões (P2.EA).

Foto 6.- Assembléia de Pais para eleição do Conselho Escolar da Escola A – Ano 2007.



Fonte: Arquivo da Escola A

Nesse sentido, Menezes e Santos (2002) ressaltam que a gestão escolar objetiva promover a organização, mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para a mudança na realidade escolar, pois permite que a participação fortaleça a cultura democrática, no sentido de garantir a aprendizagem dos estudantes.

Na análise das respostas, observamos que há um consenso relacionado à contribuição da formação continuada para o desenvolvimento de práticas democráticas na escola, evidenciando a concepção de gestão que deve fundamentar as ações cotidianas nas relações que ocorrem nas escolas. A gestão democrática é um princípio pedagógico e um preceito constitucional e não se limita ao espaço escolar, devendo estar inserida nos sistemas educacionais e ser coerente com uma concepção emancipadora da educação.

Um aspecto que merece destaque são as considerações sobre o conselho escolar, refletindo nos relatos o entendimento da importância desse instrumento da gestão participativa.

Nesse sentido, Ferreira (2006, p.187) resalta que:

A gestão democrática da educação torna-se, assim, um processo de envolvimento político da comunidade e, por suas características, torna-se também, um processo de produção de conhecimentos e de emancipação política. Para tanto, a forma organizativa do conselho precisa aliar e interrelacionar a política e a educação, superando as tarefas meramente administrativas que, em geral, são atribuídas aos conselhos escolares. [...] Cabe lembrar que os processos de democratização interna da escola implicam a organização política da sociedade civil e a luta por transformações sociais que viabilizem o exercício efetivo da democracia no âmbito da sociedade, processo que caminha *pari passu* com as lutas sociais, no sentido de garantir a educação para todos.

Nessa concepção, a escola deve adotar uma nova prática de gestão que considere a dimensão participativa no contexto da gestão colegiada, ou seja, a concordância dos membros da comunidade escolar e local, na busca da descentralização do poder e participação dos segmentos representativos.

Assim, a gestão colegiada incide sobre a participação da comunidade escolar e local de forma representativa nas decisões das ações educativas, representando o coletivo nas tomadas de decisão e de análises das situações específicas da escola, com base em processos participativos que consideram a autonomia da escola e dos sujeitos que a compõem.

Torna-se relevante enfatizarmos que os conselhos escolares são espaços que devem tratar das questões educativas e do projeto político pedagógico das escolas, uma vez que estes têm as funções deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora.

Deliberativas: quando decidem sobre o projeto político pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Consultivas: quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares.

Fiscais (acompanhamento e avaliação): quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar.

Mobilizadoras: quando promovem a participação de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em que diversas atividades, contribuindo, assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação (BRASIL, 2004, p.28).

É importante considerarmos que as atribuições dos membros do conselho escolar são indispensáveis para o fortalecimento do trabalho coletivo, considerando-se a dinamicidade desse processo. Pois, a escola é constituída por sujeitos heterogêneos e é expressão do contexto histórico no qual está inserida. Torna-se importante compreendermos que a escola configura-se, portanto como espaço de produção ou reprodução política conforme expressa Hora (2001, p.36):

[...] a escola não é apenas a agência que reproduz as relações sociais, mas um espaço em que a sociedade produz os elementos da sua própria contradição. É um lócus em que as forças contraditórias, próprias do capitalismo, se defrontam. Na medida em que a educação é dialética e assume formas de regulação ou libertação, a escola é arena onde os grupos sociais lutam por legitimidade e poder. A escola é um espaço de livre circulação de ideologias, onde a classe dominante espalha suas concepções, ao mesmo tempo em que permite a ação dos intelectuais orgânicos rumo ao desenvolvimento de práticas educacionais em busca de democratização.

Dessa forma, a escola como organização social deve configurar-se como espaço em que os educadores, estudantes, pais e comunidade têm direito a participação na elaboração, implantação e execução dos programas e projetos, visando a concretização da democratização da gestão. Precisa ser concebida e

construída como uma organização que está inserida na sociedade, cujas relações por serem dinâmicas e contínuas exigem que a gestão da educação incorpore a responsabilidade de construir ou reconstruir processos formativos de qualidade social para todos.

A escola precisa superar os princípios meramente técnicos e burocráticos e criar reais condições de formação humana, com direito e oportunidades de participação plena, incluindo a escolha legítima dos representantes nos conselhos escolares e a participação destes nas questões administrativas, pedagógicas e políticas.

A proposta da SEMED, relacionando-se ao contexto participativo e autônomo, afirma que:

Construir uma concepção de gestão democrática sem discutir os princípios de autonomia que norteiam as práticas na organização do espaço escolar concebido, percebido e real seja do ponto de vista da SEMED ou do entendimento de que as escolas atribuem a eles, é minimizar a questão e mascarar o que de fato se tem feito em nome da tão falada autonomia. (SÃO LUÍS, 2004, p.128)

O documento da proposta da SEMED apresenta o princípio da autonomia e demonstra preocupação quanto ao mascaramento deste princípio nas práticas de gestão, questionando como refletir a proposta em objetivos e conteúdos no espaço de formação dos gestores escolares? Com isso, enfatiza a necessidade da organização do espaço escolar a partir do projeto político pedagógico, sendo este explícito e compartilhado, destacando ainda que a gestão democrática insere-se na transformação da cultura organizacional.

Nesse sentido, Veiga (200, p.47) destaca que:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupasse em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

Compreendemos que o projeto político pedagógico representa uma ação intencional, tendo um sentido explícito e um comprometimento coletivamente

definido e responsabilizado pela formação do educando na sociedade na qual está inserido.

Pela natureza da ação, um projeto político e pedagógico se constitui em um processo permanente de reflexão, discussão e análise das necessidades e desafios da escola, buscando alternativas cabíveis com vistas à concretização e sua intencionalidade, entretanto, "não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva" (MARQUES 1990, p. 23).

Compreendemos que em qualquer processo de mudança, os desafios são muitos. Assim, ao serem questionados sobre os desafios evidenciados na relação da formação continuada com a prática da gestão escolar, considerando as aproximações conceituais, obtivemos as significativas assertivas, as quais foram classificadas em dois subgrupos, com ênfase percentual no primeiro: desafios com foco na gestão democrática e no processo educacional.

Foto 7. Elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola B



Fonte: Arquivo fotográfico da Escola B

As afirmativas do primeiro subgrupo demonstram uma análise mais específica, considerando os componentes da construção da gestão da escola, com foco na gestão democrática, na participação dos profissionais da escola e da comunidade escolar, na elaboração do projeto político pedagógico da escola, na elaboração do projeto político pedagógico e na autonomia, conforme observamos a seguir:

O gestor escolar perceber-se enquanto articulador dos processos educativos na escola, elaborar junto com a comunidade o projeto político pedagógico. (F.G.2).

A elaboração e execução de vários projetos voltados para a construção de valores éticos e morais, como por exemplo, o projeto 'A escola e cidadania e violência zero. (P2. EA).

Tempo dispensado para estudar e participar de todos os encontros, a descontinuidade do programa de formação com a mudança de dirigentes, a sobrecarga de funções ao gestor escolar, considerando a carência de funcionários na escola, sobretudo de coordenador pedagógico na área rural e no espaço escolar, acarretando várias funções ao gestor escolar. (G.EA).

Acredito que um dos grandes desafios foi o ato de delegar autoridade aos outros, inserindo-se no processo de gestão participativa e colocar em prática na escola as intencionalidades e os objetivos propostos na formação continuada dos gestores escolares (P6.EB).

A partir dessas considerações reforçamos a compreensão de que a construção de uma gestão coletiva torna-se concreta por meio das práticas cotidianas resultantes de ações efetivas e consistentes. Anísio Teixeira (1968) afirmava que toda ação educativa era uma compreensão de que toda tomada de decisão, em qualquer nível ou dimensão, sempre será uma decisão de várias alternativas, sendo uma decisão política que terá repercussões e consequências de longo alcance sobre o acesso às oportunidades aos estudantes.

Nesse sentido, Ferreira (2006.173) compreende que:

O primeiro elemento da estrutura da tomada de decisão é a consciência da necessidade de decidir, que consiste na identificação das situações em que se tem de decidir, dos problemas que têm de serem resolvidos e no estudo das alternativas possíveis para tomar a decisão. Quando essa consciência se dá no plano individual, a passagem da decisão para a ação se processa de forma autoritária, pois se torna necessário fazer obedecer, tentar vencer, ambas atitudes degradantes. A tomada de consciência da necessidade de decidir é o posterior processo decisão, quando feitos no coletivo, propiciam a riqueza de ideias, o debate, o confronto de argumentos diferentes, que se constroem no próprio processo coletivo de consciência do problema em questão. A construção coletiva se faz na participação, ou seja, quando se compreende e se incorpora que participar consiste em ajudar a construir comunicativamente o consenso quando há um plano de ação coletivo. E isso só é possível mediante o diálogo e o respeito que podem ocorrer e permanecer até nos confrontos que são divergências necessárias a novas sínteses superadoras de compreensão.

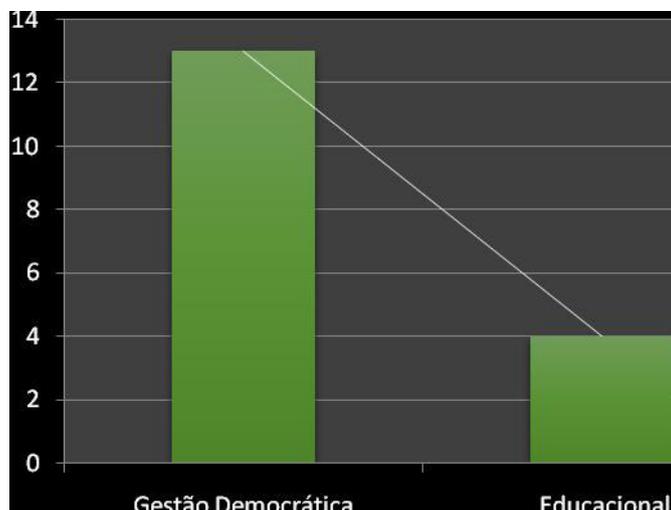
Constatamos, no segundo subgrupo uma preocupação mais pontual para as questões de natureza mais pedagógica, voltada para as ações formativas de natureza mais educacional, conforme indicam os depoimentos seguintes:

Os maiores desafios que encontrei foi, à melhoria dos índices nas avaliações externas, desenvolver uma ação mais participativa com os professores e demais funcionários, tomar as decisões em conjunto, pois muitos ainda não entenderam a importância do seu comprometimento (G.EB).

Articulação com o corpo docente e os cuidados com a gestão da aprendizagem na sala de aula; construção coletiva do projeto político pedagógico da escola; parceria com a comunidade escolar e local; legitimação da liderança gestora na comunidade; alcance pela maioria das escolas das metas projetadas para o IDEB 2007 e 2009 (FG1).

A resistência de alguns professores em participar das atividades promovidas pela gestão como parte das ações formativas. Um dos grandes desafios foi à implementação da formação continuada dos professores, depois do processo de formação continuada dos gestores, eles passaram a acompanhar essa ação com prioridade (CP.EB).

Gráfico 5. Desafios com foco na gestão democrática e desafios com foco no processo educacional.



Fonte: Elaboração Própria

Portanto, o caráter educativo da gestão escolar precisa constituir-se como um espaço coletivo e pedagógico repleto de possibilidades de aprendizagem para o desenvolvimento educativo. Compreende, também, nesse contexto de caráter pedagógico da gestão escolar a responsabilização individualizada e coletiva pelos resultados da aprendizagem dos estudantes e do desempenho da escola.

Sposito (2005.p.55) ao refletir sobre a gestão democrática e sua relação com as questões pedagógicas revela que:

A gestão democrática deve ser um instrumento de transformação das práticas escolares, não a sua reiteração. Este é o seu maior desafio, pois envolverá, necessariamente, a formulação de um novo projeto pedagógico. A abertura dos portões e muros escolares deve estar acompanhada da nova proposta pedagógica que a exija. Se as escolas não estiverem predispostas a essa mudança, a gestão e a melhoria da qualidade serão expressões esvaziadas de qualquer conteúdo substantivo.

Nas respostas dos sujeitos investigados evidenciamos as considerações que dizem respeito ao alcance do objetivo de garantir o processo de democratização na escola, são componentes estruturantes que compõe a construção de uma gestão escolar que considere as dimensões políticas e pedagógicas: a construção coletiva do projeto político pedagógico, a própria consolidação dos diversos mecanismos de tomadas de decisões coletivas, a efetiva ação dos conselhos escolares, grêmios estudantis, conselho de classe, entre outros.

Entretanto, é importante realçarmos que a ação do coletivo na escola implica, necessariamente, em perceber os distintos caminhos percorridos pelos diferentes sujeitos que estão presentes no espaço escolar, portanto o coletivo não significa um todo consensual e, é nesse sentido que a gestão democrática é justificada, mesmo compreendendo o desafio de trabalhar com as diferenças e construir por meio delas, não a homogeneidade, mas uma identidade educativa emancipatória.

Portanto, o compromisso do professor e, por extensão, da escola, com a aprendizagem dos alunos é intrínseco à própria natureza social da educação. É a “condição de prática voltada para sujeitos humanos em construção, desenvolvendo uma ação de intervenção nesses sujeitos”, (SEVERINO, 2002, p. 13). É a gestão fazendo gestão em sala de aula, expressando os compromissos da escola com a aprendizagem, conforme preconiza Resolução nº 1/06 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processo de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p.1).

Tomando por base essa definição, a razão de ser da gestão da educação consiste necessariamente, na garantia da qualidade do processo de formação humana, possibilitando ao educando desenvolver-se mediante os conteúdos do ensino, que são conteúdos de vida, humanizar-se, isto é, tornar-se mais humano (FERREIRA, 2006).

Considerando ainda, o contexto de formação de gestores, os sujeitos da pesquisa foram solicitados a identificar quais elementos se configuravam como essenciais em um processo de formação continuada dos gestores escolares, com vistas à garantia de uma gestão democrática.

Em relação a esse aspecto, identificamos proposições que alinham as questões administrativas e pedagógicas:

Conhecimento pedagógico e de liderança na escola, perfil para a função, competência para administrar conflitos e resolver problemas, compromisso ético com a gestão dos recursos públicos (financeiro e material) (FG1).

A clareza de que ser gestor ter a função de articular processos formativos, precisando perceber-se enquanto mediador das ações pedagógicas e administrativas (P6.EB).

Aspectos administrativos quanto a utilização de recursos, diálogo com a comunidade, tomada de decisões coletivas, orientação quanto ao processo pedagógico de acompanhamento e avaliação de todos os segmentos da escola (CP1. EB).

Ter objetividade, critério de justiça e envolver a comunidade escolar nas tomadas de decisões, ser visionário com metas específicas a cumprir, compreender que a função social da escola é primeiramente com a aprendizagem dos estudantes (P4. EA).

Ao analisarmos as considerações dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa, verificamos o anseio por uma formação que viesse a dar condições para que a gestão escolar de fato consiga agregar os conhecimentos e as práticas que garantam uma gestão democrática da escola; que tenha o eixo pedagógico como centro do processo e que os aspectos administrativos e financeiros sejam utilizados como meios para desenvolver os projetos e programas, contribuindo para que a escola de fato cumpra com sua função social.

Tais proposições nos remetem a corroborar com Libâneo (2004) ao elencar algumas atribuições do gestor escolar: acompanhar as atividades administrativas e pedagógicas; promover a integração entre escola e comunidade; conhecer a legislação educacional; e buscar meios que favoreçam sua equipe. Ressalta também que no exercício dessas atribuições é imprescindível estar em formação continuada, permitindo que a fundamentação teórica seja fortalecida, bem como as experiências

sejam consideradas no sentido de que a formação dos gestores esteja em consonância com as reais necessidades da sua função, constituindo-se em um espaço onde se compartilhe com os pares favorecendo assim o desenvolvimento profissional.

Convém ressaltarmos, ainda, a problemática destacada por alguns (mas) professores (as) no que diz respeito à continuidade das políticas públicas, ou melhor, quando se referem ao processo histórico das descontinuidades dos projetos quando das mudanças de governantes, de instituições ou mesmo nas lideranças de organizações, que tem representado verdadeiros retrocessos em todos os setores e com forte impacto na educação.

Sobre essa questão Nogueira (2006, p. 13) explicita o seguinte:

[...] na interrupção de iniciativas, projetos, programas e obras, mudanças radicais de prioridades e engavetamento de planos futuros, sempre em função de viés político, desprezando-se considerações sobre possíveis qualidades ou méritos que tenham as ações descontinuadas. Como consequência, tem-se o desperdício de recursos públicos, a perda de memória e saber institucional, o desânimo das equipes envolvidas e um aumento da tensão e da animosidade entre técnicos estáveis e gestores que vêm e vão ao sabor das eleições.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, sentimos a necessidade de conhecermos alguns documentos das instituições, dentre eles o projeto político pedagógico, por considerarmos que o mesmo traduz a intencionalidade de escola em termos pedagógicos, administrativos e financeiros, configurando-se como a própria organização da escola, devendo ser, portanto, baseado na reflexão da concepção que a escola tem de educação e a relação desta com a sociedade e a escola.

Infelizmente, não tivemos acesso ao projeto político pedagógico (PPP) da escola A, elaborado no período da nossa análise 2002-2008, portanto, faremos uma análise do PPP da escola B, relativo ao ano de 2007.

Assim, nos reportamos inicialmente à missão da escola B registrada no seu projeto político pedagógico, que demonstra a compreensão da necessidade de uma formação dos estudantes, voltada para uma visão de característica crítica e participativa, conforme verificamos abaixo:

Oferecer uma educação de qualidade que garanta a formação de cidadãos conscientes, críticos, participativos, autônomos e sujeitos a construção de sua própria história e de uma sociedade justa, igualitária, ética e fraterna, [...] visando tornar esta UEB em uma unidade de referência da educação

básica no contexto educacional do município de São Luís do estado do Maranhão. (PPP, 2007, p.13)

O projeto político pedagógico da escola B, ratificando o que estabeleceram por missão, ainda na justificativa do projeto, considera que a escola como espaço político deve disponibilizar ao homem as condições viáveis que o permita evoluir na sua formação de maneira crítica e consciente, buscando uma transformação social que venha melhor atender as necessidades intrínsecas e extrínsecas dos educandos.

No que se refere à concepção de gestão, a escola B, indica fundamentos que se coadunam com a gestão democrática e, portanto, uma de suas afirmações consiste em considerar que a escola:

[...] deverá oportunizar aos sujeitos, a participação e a integração para que toda a comunidade a que ela serve, possa contribuir para o seu fortalecimento de modo a instrumentalizá-la para favorecer o pleno funcionamento e conseqüentemente o alcance dos objetivos educacionais. Na concepção democrática da educação não tem espaço para a discriminação, para o individualismo, visto que ela busca condições de igualdade e de acesso a todos que compõem a sociedade e que participam nas decisões do município, do estado ou da nação. Para que isto se torne realidade é necessário caminhar à luz do fortalecimento de todos através da educação, para que a verdadeira democracia seja conquistada e exercitada por todos. Nesta dimensão, acredita-se que a educação é um processo que instrumentaliza o homem para a convivência em sociedade inserindo-o no contexto sócio-histórico-cultural e que deve envolver as dimensões individuais e sociais, visando tanto o viver bem individual como o coletivo. Desta forma, a educação assume papel de alta relevância, pois, deve atender aos requisitos necessários à formação plena dos cidadãos, tornando-os aptos para a vida produtiva e social (PPP da escola B, 2007, p. 10).

Entretanto, ao explicitarmos que a escola tem como missão contribuir para que os estudantes adquiram os “requisitos necessários à formação plena dos cidadãos, tornando-os aptos para a vida produtiva e social”, há que se ter cuidado de não restringir a formação do estudante, com foco no desenvolvimento das competências demandadas pelas necessidades da produção capitalista.

No que se refere o que o plano preconiza enquanto responsabilidade do gestor (a), destacamos as seguintes:

Coordenar e participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola e zelar pelo cumprimento dos acordos coletivos;
Coordenar o funcionamento da escola, a proposição de projetos institucionais, a execução das deliberações coletivas e do Conselho da

Escola, articulando com as demais escolas da rede e com a Secretaria Municipal de Educação;
Promover a integração de todos os membros da comunidade escolar;
Representar oficialmente o estabelecimento perante as autoridades;
Viabilizar parcerias com ONG'S, empresas públicas e privadas e outras instituições de ensino;
Convocar, presidir e coordenar reuniões com o corpo docente e administrativo e encontros de planejamento e de formação;
Assinar os documentos escolares em conjunto com o Secretário, quando necessário;
Expedir certificados e históricos escolares, conforme legislação em vigor;
Regularizar a vida escolar dos alunos com base na legislação específica;
Assegurar o cumprimento do calendário escolar, dos dias letivos e cargas horárias;
Tomar decisões que atendem aos interesses educacionais em parceria com o diretor adjunto (PPP E.B 2007, p. 12).

Tornando-se evidente que apesar do projeto preconizar a gestão democrática para escola, no momento de definir as competências do gestor, o documento não apresenta a atribuição precípua para o alcance de relações democráticas e práticas participativas, que se traduz na responsabilização do gestor para com o processo de aprendizagem dos estudantes.

Ao analisarmos as respostas das escolas A e B, identificamos que a formação continuada dos gestores deve estimular o desenvolvimento das práticas participativas em todos os espaços escolares, inclusive e, principalmente, na organização do trabalho pedagógico que se consolide na aprendizagem efetiva dos estudantes. Incidindo, progressivamente no desempenho escolar, sem que o foco seja o ranqueamento das escolas, mas sim a melhoria do ensino, das relações entre os membros da comunidade escolar e local e dos processos participativos.

De fato, a gestão democrática também precisa ser assumida como um princípio que se constitui nas relações éticas, transparentes e na responsabilização pelo coletivo com a qualidade do ensino. Assim, é necessário considerarmos a análise das diferentes concepções, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar e local no processo de tomada de decisões efetivando a participação coletiva.

É consenso que toda escola possui uma realidade específica com características e necessidades peculiares, portanto as necessidades formativas, apesar de haver aspectos comuns, também necessitam ser atendidas em seus contextos específicos. Desse modo, o ato de ponderar, analisar, colocar em prática ou não o aprendido, sistematizar e avaliar os conhecimentos adquiridos é tão

importante no processo formativo, quanto o momento sistemático da formação no sentido exato da palavra.

Devemos considerar, também, que a estrutura legal, administrativa, jurídica impõe certos limites ao espaço de ações das escolas, no entanto é no exercício da gestão democrática que a escola poderá ampliar seus espaços de autonomia e construir um projeto pedagógico que vá ao encontro das demandas educativas dos seus alunos. A escola pode e deve ser um local de transformação social, apesar da percepção dos limites, impostos pelo contexto social, político e econômico. Assim, urge a necessidade de buscarmos as possibilidades, pois “o poder está no todo”(BORDIGNON e GRACINDO, 2006, p.163).

Outro princípio constitutivo na perspectiva da gestão democrática destacado nos depoimentos coletados refere-se à autonomia, pois, afirmam que esta não se constituiu devidamente no interior das escolas: “a SEMED deu autonomia apenas em parte para que os gestores desenvolverem seus projetos.” (P2.EA); “Era preciso que a secretaria desse autonomia para as escolas para que o programa tivesse mais resultados”(P1. EB).

Com base nesses dois depoimentos, percebemos que há um entendimento de que a autonomia é algo decretado. Nesse contexto, torna-se necessário uma reflexão e, para tanto, nos reportamos a MARCELINO (1998, p. 64) ao afirmar que “não se poderá considerar que a autonomia venha a acontecer no interior da escola pública, a partir de uma estratégia ditada apenas por um grupo minoritário que detém o poder”, esta necessita ser construída pelo coletivo da escola, considerando a efetivação do poder decisão deste coletivo.

Nesse entendimento, Barroso (2003, p.44) nos alerta que:

A autonomia, enquanto expressão da unidade social que é a escola, não pré-existe à ação dos indivíduos. Não existe uma autonomia decretada. O que se pode decretar são as normas e as regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino (2003, p. 44).

Assim, os sistemas de ensino não podem se isentarem dessa responsabilidade no sentido de definir coletivamente as diretrizes que favoreçam as condições para viabilizá-la, como já definido no artigo 15 da LDBEN, Lei nº 9.304/96:

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 (BRASIL, 1996).

A presente pesquisa, também, nos proporcionou coligir que, com a formação continuada dos gestores escolares, as escolas obtiveram avanços significativos no processo de estruturação da gestão democrática, que dificilmente teria sido possível de outra maneira, considerando as vertentes históricas. Entretanto, importa reafirmarmos que a formação continuada por si só não garantiu e nem garantirá a efetivação da gestão democrática nos espaços escolares, como podemos verificar na exposição do EX.S: “Deverão existir outras variáveis fundamentais para que se alcance melhores resultados quanto ao desempenho dos gestores, professores e estudantes”. Porém, a formação se constitui componente imprescindível, tendo papel central, para que a mesma se concretize, uma vez que se reconhece a complexidade das contradições existentes no contexto educacional.

Portanto, a formação continuada de gestores escolares tem, pois, como premissa que “[...] a gestão democrática das unidades escolares constitui uma das dimensões que pode contribuir, significativamente, para viabilizar o direito à educação como um direito universal” (BRASIL, 2007, p. 4).

Considerando todo o contexto da pesquisa, constatamos que é fato comum, aos profissionais que fizeram parte da pesquisa, tanto na escola da zona urbana, quanto na escola da zona rural, que a formação continuada oferecida aos gestores escolares pela SEMED, no contexto do PSLTQLE, representou avanços na realidade da gestão escolar ludovicense, contribuindo para que a gestão da escola tivesse uma postura democrática, comprometida com a participação dos sujeitos nos processos educativos. Fato este identificado nas seguintes respostas:

A gestora da nossa escola sempre foi muito comprometida, porém faltava mais envolvimento com os professores e funcionários, percebemos que a formação propiciou para ela e conseqüentemente para nós, uma relação mais comunicativa, passou a ouvir e descentralizar as tomadas de decisões, isso foi um avanço muito grande, percebido e tendo frutos na aprendizagem dos alunos e alunas (P4.EB).

Em nossa escola tivemos grandes conquistas, sobretudo no relacionamento mais estreito com os pais, as ações que realizamos por meio de uma gestão mais democrática, favoreceu a elaboração do projeto político pedagógico, os projetos didáticos tiveram a maior participação da gestora da escola(P2.EA).

Na verdade se evoluiu muito, porém, existem pessoas que, cultural e historicamente, considerando-se sua formação básica e, inclusive, a sua educação familiar, por mais que, teoricamente, se disponha a atuar como um gestor ou uma gestora democrática, na prática, realiza aquilo que se encontra introjetado na sua mente, nos seus costumes e essa introjeção, no meu entender, dado o perfil conservador, autoritário da nossa sociedade, acaba se tornando mais fácil e mais possível de ser realizada. O diálogo, para que haja uma gestão democrática, é condição objetiva e necessária. Exige tempo, tolerância, paciência, muita capacidade de entendimento, desprovimento de preconceito e consciência histórica para evitar a discriminação, o que não é fácil porque é um valor educacional que não se obtém somente com a escolarização. (EX.S)

Alguns depoimentos dos sujeitos investigados revelaram que a descontinuidade dessa ação, fez com que o processo de formação continuada dos gestores parasse no meio do caminho, inibindo assim, que outros gestores pudessem também participar dessa ação, com a possibilidade de adquirir conhecimentos para favorecer sua prática de gestão, bem como os já inseridos no processo pudessem continuar o fortalecimento de sua formação. Essas considerações vão ao encontro das proposições seguintes:

A formação dos gestores precisava ter continuidade e não ter sido interrompida por vontade política partidária, o caminho foi encontrado, o percurso iniciado, porém a estrada foi interditada e assim as condições para o que o percurso continuasse foram extintas. Até quando ficaremos reféns das políticas de governo e não de estado? Até quando ficaremos a mercê de políticos que querem tão somente imprimir sua marca e pouco se importando com a continuidade do que está dando certo?" (P3.EB).

O depoimento da professora P3.EB é um dos nossos questionamentos e com certeza da grande maioria dos profissionais da educação que gestão após gestão se deparam com situação igual. Mais que um depoimento é uma conclamação para uma reflexão seguida de análise para discussões nos diversos espaços de sociais de luta em favor da real valorização dos profissionais da educação. No atual contexto que a educação do nosso país passa e principalmente do nosso estado, não há mais espaço para ficarmos "reféns das políticas de governo".

Portando, urge a necessidade de compreendermos que ao construir o processo de formação de gestores escolares, precisamos direcionar o olhar, ampliar a compreensão, para buscarmos formas de incentivar o compromisso político com os princípios democráticos dos espaços escolares, num processo de mudança qualitativa dos sujeitos.

Esse processo formativo que compreende a gestão democrática é entendido como [...] a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola. Portanto, tendo mostrado as semelhanças e diferenças da organização do trabalho pedagógico em relação a outras instituições sociais, enfocamos os mecanismos pelos quais se pode construir e consolidar um projeto de gestão democrática na escola (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2008, p. 4).

Necessário se faz, também, ratificarmos a concepção do direito à educação escolar em seu caráter público, buscando a qualidade social, consolidada nos princípios da gestão democrática, garantindo a inclusão social e, sobretudo a emancipação humana. Considerando que a “essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico” (TONER, 2005, p. 113).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa representou um esforço para compreendermos e analisarmos a política de formação continuada dos gestores escolares, implementada pelo Programa de São Luís te Quero Lendo e Escrevendo - PSLTQLE da Secretaria Municipal de Educação - SEMED e suas implicações na gestão das escolas públicas municipais de São Luís- MA, no período de 2002 a 2008.

Respaldamos nossas análises em referências teóricas sobre as reformas educacionais brasileiras, situando-as no âmbito da reconfiguração do Estado e das mudanças que o capital e alguns fatores que desestabilizaram o sistema capitalista, que provocaram nas ações estatais e nas políticas sociais e, em especial na educação. Analisamos as modificações na estrutura do Estado na concepção do modelo gerencialista, nas influências dos organismos internacionais nas reformas educacionais na década de 90 do século passado e no funcionamento do sistema educacional, enfocando as práticas de gestão democrática da educação nas escolas, campo da pesquisa empírica da Secretaria Municipal de Educação de São Luís- MA.

No decorrer deste estudo foi possível identificarmos as concepções e as modificações na trajetória histórica da gestão escolar, sendo estas vinculadas ao contexto social, econômico e político brasileiro.

Ao analisarmos a gestão escolar sob a ótica das políticas públicas educacionais no Brasil, verificamos que esta se constitui como resultado de um processo, historicamente marcado pelas contradições sociais e pelos interesses políticos vigentes na sociedade. Portanto, as transformações na educação e, conseqüentemente, na gestão escolar estão vinculadas as exigências de reorganização do capital e nos confrontos entre movimentos progressistas e conservadores.

Compreendemos também que a centralização do poder com suas rígidas estruturas, tanto no sistema macro educacional brasileiro, quanto no interior das escolas, constituiu um entrave à abertura de espaços para a participação da comunidade escolar e local.

No que diz respeito ao objeto de estudo deste trabalho, a formação continuada dos gestores escolares no município de São Luís, por meio do PSLTQLE, constituiu-se em momentos formativos, que ocorriam em dois dias por

mês, ocorrendo em dois momentos distintos: inicialmente os gestores da rede receberam formação continuada, tendo como formadores as técnicas da consultoria Abaporu; e, posteriormente, escolhidos doze gestores da rede que se constituíram como formadores locais dos gestores.

No primeiro momento, as pautas formativas eram elaboradas pelos formadores técnicos da consultoria da ABAPORU juntamente com a coordenação do eixo gestão. Dando prosseguimento, no segundo momento, os formadores de gestores locais passaram a elaborar as pautas formativas e desenvolver estudos específicos, analisavam as devolutivas do desenvolvimento das formações e os resultados alcançados, considerando os sucessos e insucessos do processo formativo.

As pautas constituíram-se em temáticas que permeavam a atuação do gestor, considerando também as abordagens teóricas necessárias a prática da função de gestor, coadunando-se com a política educacional local.

No desenvolvimento da pesquisa de campo nas escolas da zona rural e da zona urbana, conseguimos identificar, por meio das respostas dos questionários, que a formação continuada dos gestores escolares do município de São Luís contribuiu para a inserção de práticas democráticas no ambiente escolar e fortalecimento das ações existentes com a comunidade escolar e local. Ressaltamos que alguns sujeitos participantes da pesquisa, consideram que a autonomia não se constituiu devidamente no interior das escolas como era almejada, questão essa que consideramos que deveria ter sido objeto de estudo, no sentido de analisar qual seria de fato a autonomia possível no contexto político, social e econômico do município, estado e país, considerando os limites existentes.

O que nos conduz a outra reflexão: Será possível uma autonomia coerente nas escolas, antes de termos estruturado um sistema articulado nacional de educação? Tendo em vista, que com a existência desse sistema, as atribuições legais dos entes federados definidos por uma política nacional, considerando as limitações, porém compreendendo que a autonomia necessariamente ser construída com base na coletividade, tornando-se assim um sistema educativo.

Podemos inferir também, por meio da pesquisa, que houve a expansão dos conhecimentos científicos estudados na referida formação e que estes estavam em consonância com as reais necessidades da função de gestor. Foram identificadas mudanças significativas na postura do gestor quanto às tomadas de

decisões, passando a ser realizado-as no coletivo dos profissionais da escola e em alguns casos com toda a comunidade escolar. Esse fato merece destaque, pois a escola é uma organização social e, portanto, esta deve configurar-se como espaço em que os educadores, estudantes, pais e comunidade tenham direito a participação na elaboração, implantação e execução dos programas e projetos, e, principalmente, na organização do trabalho pedagógico que se consolide na aprendizagem efetiva dos estudantes.

A análise das respostas aos questionários permitiu-nos inferir também que embora a gestão democrática preconizada não tenha sido vivenciada em sua plenitude, houve um exercício inicial para que a mesma se efetivasse em alguns aspectos.

Contudo, a descontinuidade dessa ação, fez com que o processo de formação continuada dos gestores não tivesse prosseguimento, dificultando o processo formativo desses gestores, fragilizando o processo de democratização da educação no município de São Luís. Esse fato, infelizmente se constitui como algo histórico, pois, as políticas são consideradas, na maioria das vezes, como políticas de governo e não de estado, e dificilmente conseguem ultrapassar os períodos de um governo.

Isso não significa que consideramos que a formação continuada, por si só, garantirá que a efetivação da gestão democrática nos espaços escolares, porém algumas ações e atitudes poderão contribuir na construção de condições para a construção de uma escola democrática com práticas educativas transformadoras.

De acordo com as respostas da maioria dos sujeitos participantes da pesquisa, foram verificados progressivos avanços na construção de uma gestão democrática, tanto na escola A, quanto na escola B, por meio da atuação dos gestores escolares, sobretudo no que diz respeito ao entendimento da necessidade de um trabalho coletivo e participativo.

Reconhecemos que, não é um processo dos mais fáceis, transcender de uma cultura historicamente instituída de centralidade de decisões, por parte dos gestores, para o compartilhamento da gestão com a comunidade escolar e local, exigindo, pois, entre outros, um esforço na construção de novas concepções. Essas por sua vez precisam ser internalizadas pelos sujeitos, em um processo de autoconstrução, pois algo só pode ser eficaz exteriormente quando o for internalizado na consciência.

Nesse estudo, apontamos a possibilidade de se conceber o processo de formação continuada dos gestores escolares como um espaço de construção de conhecimentos, de ressignificação da prática e das modificações dos paradigmas, com vistas a efetivação de uma gestão democrática que, de fato, possa contribuir para a garantia do direito a educação, sendo capaz de articular aspectos epistemológicos, ideológicos, revelando uma dinâmica aberta e não fragmentada da realidade (MORAES, 2004).

Sem a pretensão de esgotarmos possíveis elucidações neste campo de estudo, almejamos ter contribuído com a análise da temática proposta para esta pesquisa, viabilizando uma colaboração para o aprofundamento da discussão teórica, bem como a investigação dos efeitos dessa formação no cotidiano das duas escolas, objeto da pesquisa. Ainda que reconheçamos o caráter provisório e as limitações das pesquisas, consideramos que uma investigação científica é limitada pelas constantes modificações da realidade, dos sujeitos investigados, e de quem investiga, pois, apresentam singularidades constituídas por aspectos culturais, sociais e políticos de cada momento histórico. Assim, ressaltamos a provisoriedade e o caráter inconcluso deste trabalho.

REFERENCIAS

ABAPORU. **Projeto de Assessoria as Equipes Multidisciplinares da Secretaria Municipal de Educação de São Luís**, 2002.

ABRANCHES, M. **Colegiado Escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

ABRUCIO, F. L. Coalizão educacional no Brasil: importância e condições de sucesso. In: GRACIANO, M. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007, p. 52-55.

AGUIAR, M. A. S.. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 67-82, jan./abr. 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e 15 tendências. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial, Out.2005.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. **Políticas públicas de formação dos professores da educação**: desafios para instituições de ensino superior. Documento final do Encontro XII Nacional. Brasília, DF 11 a 13 de agosto de 2004. Disponível em <[HTTP:// life.fae-xienc-04.doc](http://life.fae-xienc-04.doc)> Acesso 14.nov.2014.

AZEVEDO, J.M.L. de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. da. S (orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**, 4. ed. São Paulo: Cortez. 2004

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación**: exames del Banco Mundial. Washington, D.C. 1995. Disponível em: <www.wds.worldbank.org/default/wds/contenteservenWDSPIB2005/2006>. Acesso em 21 jun. 2014.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. da. S (orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2004.

BARROSO, João. Formação dos professores e a mudança organizacional da escola. In: FERREIRA, Naura Carapeto (org). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Primário**- Decreto Lei n.8.529. Brasília, 1946.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, BRASIL. 1988. 292 p.

_____. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. p. 27894. 23 dez.1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional da Educação: proposta do executivo ao Congresso Nacional**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, 1998. 129p.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei n° 10.172/2001. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> > Acesso em; 20 abr. 2015.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia- licenciatura. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Portaria no- 145, de 11 de fevereiro de 2009. Disciplina o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 15. Brasília. 12 fev. 2009a.

_____. **Escola de gestores da educação básica pública**. Brasília, 2009b.

_____. **Programa nacional escola de gestores da educação básica pública**. Projeto curso de especialização em gestão escolar (lato sensu). Brasília, 2009c.

_____. Lei nº Portaria MEC n.º 1.407, de 14 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 09 nov. 2014.

_____. . Lei n 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 9 maio 2015.

_____. . Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em:< www.fnede.gov.br>Acesso em: 25 set. 2014.

_____. . **Documento Final da CONAE – 2010**. Brasília, 2010. Disponível em:<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 05 maio 2014.

_____. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares** Caderno 2. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad2.pdf>. Acesso em 9 mar. 2015.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.

_____. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares**. Brasília: 2001. Módulos de I a IX.

BORDIGNON, G. ; GRACINDO, R.V. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. da S. (Orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. SP: Cortez, 2000.

_____. Gestão Democrática do Sistema Municipal de Educação. In: GADOTTI, M.(org.) **Município e Educação**. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. Gestão da Educação: O Município e a Escola. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto ; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 147- 176.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 120, n. 1, 1995.

BRZEZISNKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: _____. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 167-194.

CABRAL NETO, Antônio. **Política educacional brasileira: novas formas de gestão**. Natal: UFRN, 1999.

_____. RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio et al (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 13-50.

_____. Gerencialismo e Gestão Educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (org.) **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. IN: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996.

CARDOZO, Maria José. **A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes: desvelando a ideologia das competências e empregabilidade**. São Luís: Edufma, 2009.

_____. A gestão democrática e o conselho escolar: tutela ou participação autônoma? In: LIMA, F.C.S. LIMA; L. M; CARDOZO, M.J.P.B. (orgs.) **Políticas Educacionais e Gestão Escolar: os desafios da democratização**. São Luís: Edufma, 2013, p. 173-180.

_____. SOUZA, C.C.S. **A política de formação de gestores**: reflexões sobre o curso de especialização em gestão escolar da Universidade Federal do Maranhão. GT 4: Formação e valorização de profissionais da educação Comunicação Oral. São Luis, 2011.

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: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1998.

_____. LAUANDE, Maria de Fátima R. F. Formação de professores da educação básica em nível superior: uma exigência da sociedade da comunicação e da informação. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob et..al. **Políticas para a educação superior no Brasil**: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.

CEPAL; UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: Ipea/Cepal/Inep, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração nos novos tempos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COLARES, M.L.I.S; BRYAN, N.A.P. Formação continuada e gestão democrática: desafios para gestores do interior da Amazônia. **ETD – Educ. temat. digit.** Campinas, SP, v.16 n.1 p.174-191 jan./abr.2014.

DOURADO, L. F; COSTA, Messias. **Escolha de dirigentes escolares no Brasil**. Brasília, ANPAE/Fundação Ford/INEP. (Série Estudos e Pesquisas, caderno 4 Relatório de Pesquisa), 1998.

_____. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação. In: FERREIRA, N. S. C (org.) **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-706, jul/set. 2010.

DUBLANTE, Carlos André Sousa. COUTINHO, Adelaide Ferreira. Gestão Escolar Democrática: uma prática inconclusa no espaço das instituições escolares. In: LIMA, F.C.S. LIMA; L. M; CARDOZO, M.J.P.B. (Orgs.) **Políticas Educacionais e Gestão Escolar: os desafios da democratização**. São Luís: Edufma, 2012.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)** Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set./2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomas Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. A formação e a profissionalização do educador: Novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A**: Quem ganha e quem perde no mercado educacional brasileiro. CNTE: Brasília, 1996.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990. Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cortez, CEDES, v. 24, n. 82., 2003.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber Livro, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (orgs.) **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Ed. Líber Livro, 2006.

_____. Repensando e resignificando a gestão democrática da educação na 'cultura globalizada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1227-1249, set./dez. 2004.

GADOTTI, M. Da palavra a ação. In: BASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Educação para todos**: a avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 27-31.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozaes, 1994. p.67-80.

GAUTHIER, B. (org.). **Recherche sociale**: De La problématique à la collecte des onnées. Québec: presses de l'Université Du Québec, 1984.

GUIMARÃES, José Luiz. Alguns impactos do Fundef: apontamentos e incertezas após sua implantação. In: MARTINS, Angela Maria.; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Silvia Simões (Org.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 193-210

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1996.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da gestão colegiada. 7 ed. Campinas/SP: Papirus, 2001.

INEP. Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. – v. 1, n. 1 (jul. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

JACOBI, P. **Políticas sociais e ampliação da cidadania**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2001

_____. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5. ed. rev. ampl. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 319.

LORA, Eduardo; PANIZZA, Ugo. **Structural Reforms in Latin America under Scrutiny**. BID (Banco Interamericano de Desarrollo) working paper 470, 2001.

Marco de Ação de Dacar. Disponível em http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_68_pdf/decdacar/mostra_padrao. Acesso em 30.mar.2013.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARE. Organizações sociais. **Cadernos MARE**, n. 2, 75 p. 1997a..

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termoe Concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas (SP): Papirus, n° 36, 1995.

MARQUES, M.O. Projeto pedagógico: a marca de escola. **Educação e Contexto**, ljuí, n. 18, p. 23, abr/jun. 1990.

_____. A reconstrução dos cursos de formação dos profissionais da educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54. abr/jun/1992.

MARX, Karl. Salário, preço e lucro. In: _____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril cultural, 1982. (Os economistas)

MENEZES C.M.A. Educação continuada dos educadores: superando ambiguidades conceituais. **Revista da FAEBA**, Salvador. v. 12 n. 20. jul/dez 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Gestão escolar" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MÉSZÁROS, Istvan. A Educação para além da Capital. In: MÉSZAROS, Istvan. **O Desafio o Fardo do Tempo Histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007, p.195-223.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de Monlevade. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública**. Campinas. 2000. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

NAKAJIMA, Siichi. **Introdução ao TPM – Total Productive Maintenance**. São Paulo: IMC Internacional Sistemas Educativos Ltda, 1989.

NOGUEIRA, F. A. **Continuidade e Descontinuidade Administrativa em Governos Locais: Fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos**. 2006. 139 f.. Dissertação (Mestrado em administração Pública e Governo), Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2006.

NOVOA, Antônio (coord.) **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, C. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C.; ARELARO, L. R. G.; ROSAR, M. de F. F., et al (Orgs.). **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999, p. 61-89.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação e Planejamento: a escola como núcleo da gestão**. In: _____. (Org.) **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. P.64-104.

_____. **Gestão democrática da educação: Desafios contemporâneos**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1997.

_____. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (orgs). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 69 – 97.

_____. **Educação Básica: Gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Criação, curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 43-67 .

_____. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112

_____. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira. In: VII Seminário RedEstrado "Nuevas Regulaciones em América Latina". 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires. RedEstrado, 2008..

_____. J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação Sala Ambiente Políticas e Gestão na Educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria De Educação Básica. **Escola de Gestores da Educação Básica**. 2. ed. Brasília: MEC, 2008.

_____. Gestão das Políticas Públicas Educacionais: ação pública, governance e regulação. In: DOURADO, Luíz Fernando (org.). **Política e Gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 15-29.

OHNO, Taichi. **O sistema toyota de produção**: além da produção em larga escala. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Lisboa: Porto Ed. 2000.

PACHECO, J.A. **A flexibilização das políticas curriculares**. Actas do Seminário O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 2000. p. 71-78.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração Pública Brasileira Entre o Gerencialismo e a Gestão Social. **RAE Revista de Administração de Empresas**, v.45, nº.1, p. 36-49, 2005.

_____. Tréplica: Comparação Possível. **RAE Revista de Administração de Empresas**, v.45, nº.1, p. 52-53, 2005.

PARO, V.H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Administração escolar**: Introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. In: PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. p.15-28.

PNUD. **Can privatisation and commercialisation of public services help achieve the MDGS?** Anassessment. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2006.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: _____. et.al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 215-253. 2010.

RAMOS, M.N. O público e o privado na Educação Profissional: As políticas do MEC. In: ADRIÃO, T; PERONI, V. (orgs.) **O público e o privado na educação: interfaces entre o Estado e a Sociedade**. São Paulo. Xamã, 2005.

RIBEIRO, José Querino. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: **Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**, Centro Universitário do Planalto de Araxá, n 4, maio de 2008. Araxá..

_____. . **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: FFCL/USP, 1952. (Administração escolar e educação comparada; boletim 158).

SANTOS. Milton. A aceleração contemporânea: tempo-mundo e espaço-mundo. In: SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**, Campinas: Papirus, 2001.

SÃO LUÍS .Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto São Luís te quero lendo e escrevendo: cartas**. São Luís, 2003.

_____.Secretaria Municipal de Educação. **Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas publicas de educação**. São Luis, 2004.

_____. Secretária Municipal de Administração. **Lei orgânica do município de São Luis**. São Luis, 05 abr. 1990.Disponível em:
<http://www.dhnet.org.br/direitos/municipais/a_pdf/lei_organica_ma_sao_luis.pdf>
Acesso em 15 mar. 2015.

_____.Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular**. São Luis, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. O legado educacional do século XX no Brasil. 2. ed, Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, out., 2007.

_____. A educação no centro do desenvolvimento econômico. In: BARROSO, Aloísio Sérgio; SOUZA, Renildo. (Org.). **Desenvolvimento; ideias para um projeto nacional**. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2010, p. 247-263.

SÃO LUIS. Secretaria Municipal de Educação. **Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas de educação**. São Luis, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular**. São Luis, 2007.

SEVERINO, A. J. Competência técnica e sensibilidade Competência técnica e sensibilidade ético-político: o desafio da formação dos professores. **Cadernos FEDEP**. n. 1. São Paulo, 2002, p. 7-20.

_____. A nova LDB e a Política de Formação de Professores: um passo à frente e dois atrás.. In: FERREIRA, Naura S. C., AGUIAR, Márcia^a S. (orgs) **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004 p. 175-192

SILVA, JUNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educ. Soc**, Campinas, v.23, n.80, set. 2002.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SOBRAL, K.M; SOUSA, N.; JIMENEZ, S. O movimento de educação para todos e a crítica marxista. **Revista eletrônica Arma Crítica**, ano 1, nº 1, Janeiro, 2009. Disponível em: <www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/karinenagela03.pdf> Acesso em: 22 jan. 2014.

SOUZA, Angelo Ricardo de. **Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática**. XXX Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED. Caxambú, 2007. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ora.trabalhos/gt05-3334_int.pdf> Acesso em: 15 maio 2015.

_____. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n.1, p. 51-60, jan./abr. 2008.

SOUZA, Donaldo Belo de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós- LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004.

_____. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.25, n.03, p.123-140, dezembro, 2009.

SPÓSITO, M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J. B. (org.) **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DPA, 2005.

TONER, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: ed. Unijuí, 2005 (Coleção fronteiras da educação).

TRAVASSOS, José. Dimensão pedagógica e didática na formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade Aveiro, 1991.

UNESCO. **Educação para todos: o imperativo da qualidade: relatório conciso-2005**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137334POR.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2014.

_____. OEI. **Educación en prisiones en Latinoamérica: derechos humanos, libertad y ciudadanía**. Brasília: UNESCO, OEI, 2008.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 ed. São Paulo: Papirus, 2002.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267 – 281, dezembro de 2003.

VIEIRA, Sofie Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBP AE**, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007 Disponível em: < www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19013/11044 > Acesso em 15 abr. 2015.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 1984.

APÊNDICES

**APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO APLICADO AO SECRETÁRIO MUNICIPAL,
GESTOR, FORMADO E COODENADOR DO EIXO-GESTÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Prezado(a) Ex- Secretário Municipal de Educação, Gestor(a),
Formador(a), Coordenador(a) do Eixo Gestão,**

Nosso trabalho insere-se no grupo de pesquisa de Política de Educação Básica do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Os dados coletados e analisados serão fundamentos para elaboração da nossa dissertação, que tem como objetivo macro investigar a política de formação continuada dos gestores escolares, implementada pelo Programa de São Luís te Quero Lendo e Escrevendo - PSLTQLE da Secretaria Municipal de Educação -SEMED e suas implicações na gestão das escolas públicas municipais de São Luís- MA, no período de 2002 a 2008.

Contamos com sua valiosa colaboração no sentido de responder a este instrumento de pesquisa. Não é necessário identificar-se.

Data do preenchimento: ___/___/___

1. Função:

() Gestor () Formador () Ex-Superintendente () Coordenador do Eixo Gestão

2. Tempo de Serviço: _____

3. Qual o fator determinante para a SEMED implantar o Programa de Formação Continuada no período de 2002 a 2008?

4. Qual a concepção de formação orientou a implementação dessa ação na SEMED?

5. Quais as primeiras ações da SEMED para implementação dessa ação?

6. Foram explicitados para os gestores das escolas os objetivos do programa de formação continuada?

Sim Não

6.1. Em caso afirmativo. Os objetivos explicitados foram alcançados?

Parcialmente Integralmente Não foram alcançados

6.2 Explique sua resposta.

7. Você considera que esses objetivos estavam em consonância com as reais necessidades do processo de formação continuada dos gestores escolares?

Parcialmente Integralmente Não havia consonância

8. Qual foi a metodologia adotada no programa de formação continuada dos gestores escolares?

9. Nos momentos formativos a tematização da prática de gestão foi desenvolvida de forma:

Satisfatória Insatisfatória Não foram tematizados

10. Em sua opinião a formação continuada dos gestores escolares contribuiu para o desenvolvimento de práticas democráticas na escola?

Sim Não

10.1 Em caso afirmativo. Explique?

11. Considerando a relação da formação continuada com prática da gestão escolar, quais desafios foram evidenciados?

12. Quais elementos você considera essencial em um processo de formação continuada de gestores escolares, visando a garantia de uma gestão democrática?

**APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR, PROFESSOR
FUNCIONÁRIO E MEMBO DO CONSELHO ESCOLAR**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Prezado(a) Coordenador(a) Pedagógico, Professor(a), Funcionário, Membro do Conselho Escolar

Nosso trabalho insere-se no grupo de pesquisa de Política de Educação Básica do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Os dados coletados e analisados serão fundamentos para elaboração da nossa dissertação, que tem como objetivo macro investigar a política de formação continuada dos gestores escolares, implementada pelo Programa de São Luís te Quero Lendo e Escrevendo - PSLTQLE da Secretaria Municipal de Educação -SEMED e suas implicações na gestão das escolas públicas municipais de São Luís- MA, no período de 2002 a 2008.

Contamos com sua valiosa colaboração no sentido de responder a este instrumento de pesquisa. Não é necessário identificar-se.

Data do preenchimento: ___/___/___

1. Função:

Coordenador Pedagógico Professor Funcionário Membro do Conselho Escolar

2. Tempo de Serviço: _____ (se for o caso)

3. Na sua concepção qual o fator determinante para a SEMED, através do Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo – PSLTQLE, implantar a formação continuada dos gestores escolares, no período de 2002 a 2008?

4. Foram explicitados pelos gestores escolares os objetivos da ação de formação continuada dos gestores para a comunidade escolar?

Parcialmente Integralmente Não foram explicitados

5. Você considera que esses objetivos estavam em consonância com as reais necessidades do processo de formação continuada dos gestores escolares?

Parcialmente Integralmente Não havia consonância Não sei responder

6. Foram evidenciadas mudanças significativas na gestão da escola no período da formação continuada dos gestores?

Sim Não

6.1 Em caso afirmativo. Quais?

7. Em sua opinião a formação continuada dos gestores escolares contribuiu para o desenvolvimento de práticas democráticas na escola?

() Sim () Não

7.1 Em caso afirmativo. Explique?

8. Considerando a relação da formação continuada com prática da gestão escolar, quais desafios foram evidenciados?

9. Quais elementos você considera essenciais em um processo de formação continuada de gestores escolares, visando à garantia de uma gestão democrática?

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO DIRECIONADO AOS SUPERINTENDENTES,
COORDENADORES, FORMADORES, GESTORES DA SEMED, MEMBROS DO
CONSELHO ESCOLAR.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu

_____(cargo/função) da Secretaria Municipal de Educação-
SEMED/ ex- funcionário/membro do conselho escolar), estou participando de forma
livre e esclarecida da pesquisa de mestrado em educação-UFMA, que tem como
objetivo analisar a **Política de Formação Continuada dos Gestores Escolares do
Município de São Luís**

A referida pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda Patrícia
Alessandra Gomes Leal.

Estou ciente de que será garantida a minha privacidade quanto às
informações contidas no questionário de pesquisa.

Nestes termos concordo em participar da pesquisa e autorizo o uso das
informações.

SÃO LUÍS, ___/___/___

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu _____, CPF _____
____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos,
procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar
ciente da necessidade do uso de minha imagem. Autorizo, através do presente
termo, a mestrandia Patrícia Alessandra Gomes Leal, tendo como orientadora a
professora doutora Maria José Pires Cardozo da dissertação intitulada “A Política de
Formação Continuada dos Gestores Escolares: Implicações na Gestão das Escolas
Públicas Municipais de São Luís- MA”, a utilização das fotos com minhas imagens
para fins científicos e de estudos (livros, artigos e slides), em favor da pesquisadora
acima especificada.

São Luís, _____ de _____ de 2015.

Pesquisador responsável pelo projeto

Sujeito da Pesquisa

ANEXO C- ORIENTAÇÕES DO I FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Memo Circular 117/03

São Luís (MA), 20 de outubro de 2003

Senhores Coordenadores,

Visando desenvolver um trabalho planejado e garantir o sucesso do I FÓRUM DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL, passamos a listar algumas providências a serem tomadas pelo Coordenador de Mesa, conforme segue.

1. O Coordenador de mesa é o anfitrião representante do evento, naquele momento, além de cronometrista das palestras a serem apresentadas;
2. O Coordenador deve conhecer o local onde serão ministradas as palestras sob sua coordenação e checar os equipamentos da mesa;
3. O Coordenador deverá informar antecipadamente ao operador de multimídia presente no local, quais os equipamentos (multimídia, flip chart, retroprojetor, etc) serão utilizados pelos palestrantes sob sua coordenação;
4. Solicitar a cada palestrante que entregue com antecedência o material a ser projetado para ser testado antes do início dos trabalhos;
5. O Coordenador de mesa deve ter em mãos as fichas técnicas dos palestrantes, além de fazer a leitura prévia para evitar quaisquer embaraços posteriores;
6. O Coordenador deve avisar aos componentes da mesa quando se aproximar o início dos trabalhos, a fim de que todos estejam a postos no horário determinado, informando, inclusive, sobre o tempo de palestra de cada um. É importante ter em mãos os números dos telefones dos palestrantes sob sua coordenação;
7. As mesas serão dispostas em forma de "I", ou seja, com lugares de um só lado. O coordenador deverá sentar-se no lado esquerdo da mesa e seus convidados sucessivamente à sua direita (localizar o assento pelo prisma);

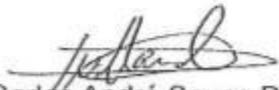
8. Não há uma regra rígida de precedência nestes casos, mas recomenda-se ao coordenador que chame para a mesa os palestrantes por ordem de importância hierárquica;
9. O Coordenador deverá fazer os agradecimentos quanto à presença do público, avisar aos presentes a duração de cada palestra e o tempo destinado às perguntas. Deverá ainda esclarecer, que as perguntas do público deverão ser feitas no decorrer das palestras, por escrito, e entregues aos recepcionistas no local;
10. O Coordenador deverá fazer a triagem das perguntas recebidas, por assunto e relevância, para que após a conclusão da palestra, as perguntas possam ser lidas, uma de cada vez, ao palestrante respectivo, observando rigorosamente o tempo restante;
11. Ao final de cada palestra o Coordenador deverá agradecer ao palestrante e passar a palavra ao próximo, se houver;
12. Terminados os trabalhos o Coordenador, deverá agradecer mais uma vez a presença de todos e indicar o fim dos trabalhos do turno, do dia ou anunciar a programação ou coffee break, conforme o caso.

Outras observações:

A aparência do Coordenador é um item importante. Portanto, este não deve descuidar na hora da composição do visual que deve ser elegante e harmônico;

O microfone, seja fixo ou móvel, deve estar a 10 cm da boca, e abaixo, na direção do queixo.

Além do microfone de mesa fixo, haverá um outro de pedestal ao lado da mesa com tribuna, que poderá ser usado pelo palestrante, caso seja de sua preferência.


Carlos André Sousa
Comissão Científica

Aos Coordenadores de Mesa do I FORUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ANEXO D – PROJETO DO II FÓRUM DE EDUCAÇÃO

PROJETO BÁSICO

1.OBJETIVO

Promover a organização do **II FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO** : “São Luís te quero lendo e escrevendo”.

2.JUSTIFICATIVA:

A Educação constitui-se numa ação contextualizada exigindo competência de todos os atores envolvidos neste cenário, para sistematizar e comunicar os saberes construídos, confrontar os limites do conhecimento no processo de aprender a fazer, fazendo, porque a verdadeira construção de competência profissional exige experiência de atuação aliada à reflexão sistemática.

A Política de Educação Municipal que possui com metas visar a melhoria da Qualidade de Ensino, consolidará as Diretrizes Educacionais e ao mesmo tempo promoverá um espaço de debate, reflexões, troca de experiências e encaminhamento de ações, através da realização do II Fórum Municipal de Educação: “São Luís, te quero lendo e escrevendo”.

OBJETIVO:

- Consolidar o Programa “São Luís, te quero lendo e escrevendo”;
- Oportunidade troca de experiências entre os profissionais da Rede Municipal de Ensino;
- Promover parcerias entre a Rede Municipal de Ensino e Entidades Governamentais e não-Governamentais;
- Socializar, analisar e aprovar documentos de interesse dos profissionais da Educação;

3.PERÍODO DE EXECUÇÃO:

A realização do evento está prevista para os dias 22,23 e 24 de setembro de 2004.

4.NÚMERO DE PARTICIPANTES / INSCRITO:

Para os dias 22 está previsto a participação de 4.500 (quatro mil e quinhentos / pessoas para cada dia e no dia 23 está previsto a participação de 3.700 (três mil e setecentos) pessoas.

5.CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES:

- A) Período de Credenciamento
13 a 17/09/2004
- b) Solenidade de Abertura / Encontros temáticos
 - 22/09/2004 – das 18:00h às 22:00h (noite)
 - 23/09/2004 -- das 8:00h às 12:00h (manhã) e, as 14:00h às 18:00h (tarde)
 - 24/09/2004 - das 8:00h às 13:30h

6.AMBIENTE, ALIMENTAÇÃO E PESSOAL

<i>ITEM</i>	<i>ESPECIFICAÇÃO</i>	<i>UNID</i>	<i>QUANT</i>
01	Ambiente a serem locados para realização do evento:		
1.1	04 (quatro) salas, com capacidade para 50 (cinquenta) pessoas, aproximadamente, climatizada, com cadeiras removíveis e uma mesa grande para 20 (vinte) lugares, (dias 22, 23 e 24/09/04), exclusivamente para funcionamento da coordenação geral do evento, estando devidamente instalado os seguintes equipamentos nos quatros espaços diferentes; -02 (dois) computadores com impressora, sendo um para a secretaria do evento e outro para equipe de coordenadores. -material de expediente: cartuchos, canetas, papel A4, etc.		
1.2.	Montagem de estrutura para a Secretaria Executiva do Evento nos dias 22 e 24, para entrega de material e certificação, que deverá funcionar com os seguintes equipamentos: - 01 (um) micro computador - 01 (um) impressora - material de expediente: cartuchos, canetas, papel A4, sinalização de auditórios, etc... - preenchimento dos certificados, distribuição documentos publicados;		
1.3.	05 (cinco) salões climatizados para a realização de mini-conferencias e trabalho em grupos, os quais funcionarão simultaneamente, com sonorização completa e ambiente que possibilite os serviços de gravação e filmagem. (dia 23/09) para comportarem, 3.700 (três mil e setecentas), as quais serão distribuídas em grupos de 1.800, 1.000, 300, 350, 250 respectivamente; Os salões deverão conter os seguintes equipamento: - 01 (um) data show completo (um projetor multimídia, uma tela de projeção 120, um micro computador, um video-cassete 06 cabeças e um operador); - 02 (dois) microfone sem fio; - 12 (doze) Walk Talks para comunicação entre os principais auxiliares. - material de expediente: cartuchos, canetas, papel A4, etc.		
1.4.	Locação de 04 (quatro) espaço, preferencialmente aberto, para a exposição dos trabalhos que serão apresentados pelas escolas municipais no dia 23/09/2004.		

ITEM	ESPECIFICAÇÃO	UNID	QUANT
1.5.	<p>01 (um) auditório com capacidade para 4.500 (quatro mil e quinhentas) pessoas, aproximadamente, com sonorização completa, sistema de refrigeração e ambiente que possibilite serviço de gravação e filmagem (dia 22/09 horário noturno e dia 24/09 pela manhã, até às 13:30h).</p> <p>O auditório também deverá conter os equipamentos a seguir relacionados, devidamente instalados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 01 (um) data show completo (um projetor multimidia, uma tela de projeção 120, um microcomputador, um video-cassete 06 cabeças e um operador); -01 (um) tribuna para o orador; -01 (uma) mesa diretora / cadeiras (10 lugares); -02 (dois) microfones c / fio / sem fio; -04 (quatro) Walk Talks para comunicação entre os principais auxiliares; e - material de expediente: cartucho, canetas, papel A4 etc. 		
1.6.	<p>Deverão ficar disponíveis durante os três dias do evento, os seguintes equipamentos;</p> <ul style="list-style-type: none"> 04 (quatro) retroprojetores; 04 (quatro) flip chart (com pincel); e 03 (três) microfones sem fio. 		
1.7.	<p>Decoração durante evento:</p> <p>10 (dez) arranjos de flores tropicais naturais (clícóneas e panamás) sendo 04 (quatro) de mesa para os dias 23/09.</p>		
02	<p>Alimentação:</p>		
2.1.	<p>Almoço tipo Buffet, incluindo refrigerante, para 50 (cinquenta) pessoas, em ambiente exclusivo e reservado para a equipe de Coordenação Geral do Evento (dias 23/09).</p>		
2.2.	<p>Coffebreak:</p> <p>02 (dois) no dia 23/09 para aproximadamente 3.700 (três mil e setecentos) pessoas em ambiente apropriado e próximo aos salões, a serem servidos às 10:30h e 15:30h</p>		
2.3.	<p>Serviços de café e água durante os três dias, sendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Dia 22, para 4.800 (quatro mil e oitocentos) pessoas, horário integral; Dia 23, para 3.700 (três mil e setecentos) pessoas, horário integral; Dia 24, para 3.700 (três mil e setecentos) pessoas pela manhã até 13:30h. 		

ITEM	ESPECIFICAÇÃO	UNID	QUANT
03.	Do Pessoal necessário para o evento: (Secretaria Executiva)		
3.1.	Secretaria Pré-evento (dias 13 a 17/09); 04 (quatro) recepcionistas / Atendentes; - 01 (um) digitador; - material necessário para a equipe do pré-evento: - 02 (dois) microcomputadores - 01 (um) impressora OBS: o local de funcionamento da Secretaria do pré-evento será no prédio da SEMED. Aterial necessário para a equipe do pré-evento 4.800 (quatro mil e oitocentos) - material de expediente, impressão de 4.500 (quatro mil e quinhentas) mil fichas de inscrição, cartuchos para a impressora que será utilizada, canetas papel A4, etiquetas, etc. - transporte da equipe - alimentação		
3.2.	Secretaria durante o evento : (22 a 24/09) - 01 (um) mestre de Cerimônia (abertura do evento); - 10 (dez) Recepcionistas, devidamente Fardados; - 01 (um) Supervisora de Salão - 01 (um) digitador para apoio da Secretaria do evento; -04 (quatro) auxiliares de apoio para serviços gerais		
4.	Despesas com os palestrantes:		
4.1	Hospedagem de 10 palestrantes em apartamento tipo single luxo, em local de fácil acesso e preferencialmente próximo aos locais do evento e, alimentação, incluindo almoço, jantar e bebidas (não-alcoólicas).		
5.	Da contratação de Shows:		
5.1.	Organização e produção do show de encerramento com cantor da terra para apresentar representando a cultura maranhense dia 24/09/2004.		

Observações:

- 01 Os ambientes indicados para realização das atividades do dia 23/09, deverão estar localizados em diferentes edificações / complexo bem como a sala onde funciona a Coordenação geral do evento e os comportando a cada salão espaço de sala equipada para funcionamento da Coordenação Geral do evento, e locais de refeições a serem utilizados para os almoços do dia 23/09 e os para os coffee breaks para o dia 23/09.
- 02 O local de refeições onde serão servidos os almoços deverão ter ambiente reservado.
- 03 O ambiente devem ter acesso para deficiente físico ("rampa").
- 04 O lugar nas mesas será marcado conforme orientação da Coordenação Geral do evento:
- 05 O local onde serão realizados os almoços deverão ser preparados com antecedência mínima de 03 horas;
- 06 A licitante vencedora do serviço ficará responsável por todo o material e pessoal necessário à realização dos almoços e coffee breaks.
- 07 Durante as reuniões as mesas deverão ser servidas de água e café pelo menos quatro vezes ao dia, para os palestrantes, e também deverá estar disponível para o público água em quantidade suficiente para o público, de acordo com o número de participantes previsto para cada dia do evento.
- 08 A quantidade de participantes é aproximada, o número exato de pessoas só poderá ser informado dias antes do evento:
- 09 Deve haver a disponibilidade de, no mínimo, 40 (quarenta) vagas fixas no estacionamento dos locais de realização do evento e o acesso para todos os participantes deve ser desobstruído, fácil e rápido:
- 10 Serviços de limpeza (inclusive de manutenção de banheiros com papel higiênico, sabonete etc.), iluminação e eventuais reparos são responsabilidade de pessoal do local contratado.
- 11 Deverá ser designada uma pessoa como representante do Contrato que será responsável pelo evento a qual servirá de elo com a SEMED para resolver qualquer situação, inclusive com relação a itens que possam ter escapado à previsão deste projeto;
- 12 Alguns itens precisam de definição mais exata, como confirmação de horários de almoço e coffee breaks e eventuais negociações de cardápio, por exemplo, os quais serão tratados, oportunamente entre a Coordenação Geral do evento pela SEMED e o representante da contratada;
- 13 Todos os equipamentos deverão estar instalados e colocados em pleno funcionamento.

6
4

Deverão ser testado na véspera e estarem disponíveis 1 (uma) hora antes do início dos trabalhos. Deverá haver operador responsáveis pelos equipamentos para o manuseio durante o evento. Se algum equipamento não estiver funcionando adequadamente deve ser substituído imediatamente.

Cardápios:

Almoço dia 23: O buffet deve ser frio e quente, deve ter opções de saladas diversas, pelo menos três opções de carne (frango/ peixe / bovina) e acompanhamentos variados. Para sobremesa deve haver, pelo menos, duas opções, uma de doce e uma de fruta.

Bebidas incluídas : Não alcoólicas: água mineral (com e sem gás), refrigerante (normal e diet), dois tipos de sucos naturais e café.

Coffe Break para os dias indicados:

Os coffe breaks devem ser servidos nos intervalos das reuniões, durar aproximadamente 30 minutos e conter : água mineral, café, chá, chocolate quente, croissant, 03 tipos de sucos frescos, petits fours variados, torradas, pães de queijos, bolo (dois tipos).

7. Estimativa de Custos:

Estima-se como custo global para todos os serviços acima relacionados o valor de considerando os preços praticados no mercados.

Observação:

Poderá ser cobrada taxa de administração sobre os serviços., a qual poderá ser cotada separadamente ou ser incluída nos preço unitários ofertados.

O percentual relativo a taxa de administração, caso seja indicado, não poderá ultrapassar a 20% (vinte por cento) sobre o preço total dos serviços.

São Luís (MA), 06 de julho de 2004.

ANEXO E – FOLDER DO I FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



ANEXO F – FOLDER DO II FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



**II Fórum
Municipal de
Educação**
de São Luís

**Prefeitura, Comunidade,
Escola e Família, juntos construindo
uma cidade que educa e aprende**

22, 23 e 24 de setembro

ANEXO G – FOLDER IV FORUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**IV EDIÇÃO
DO FÓRUM MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO**

**Avaliando e Construindo um Sistema
Educacional de Qualidade para Todos**

**15, 16 e 17 de maio de 2008
Centro de Convenções Pedro Neiva de Santana**