

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IZABELLA ALBUQUERQUE TAVARES UCHÔA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES ESCOLARES NO
ESTADO DE PERNAMBUCO: QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES PARA A
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA?**

Recife

2012

IZABELLA ALBUQUERQUE TAVARES UCHÔA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES ESCOLARES NO
ESTADO DE PERNAMBUCO: QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES PARA A
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA?**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Alice Happ Botler

Recife

2012

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

U17p

Uchôa, Izabella Albuquerque Tavares.

Política de formação continuada para gestores escolares no estado de Pernambuco: quais as contribuições para a organização escolar democrática? / Izabella Albuquerque Tavares Uchôa. – 2012.

117 f. ; 30 cm.

Orientadora: Alice Miriam Happ Botler.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.

Inclui Referências e Apêndice.

1. Professores - Formação. 2. Educação e Estado. 3. Escolas - Organização e Administração. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Botler, Alice Miriam Happ. II. Título.

370.71 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2016-69)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

IZABELLA ALBUQUERQUE TAVARES UCHÔA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES ESCOLARES NO ESTADO DE
PERNAMBUCO: QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR
DEMOCRÁTICA?**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Alice Happ Botler
1^a Examinadora/ Presidente

Prof^a. Dr^a. Ana Lucia Borba de Arruda
2^a Examinadora

Prof^a. Dr^a. Luciana Rosa Marques
3^a Examinadora

MENÇÃO DE APROVAÇÃO: APROVADA

RECIFE, 29 de agosto de 2012.

Nesse momento tão especial de mais um desafio alcançado e de novas aprendizagens quero dedicar este trabalho a todos os meus mestres que contribuíram na minha formação acadêmica. Dedico em exclusividade à mestra maior **Cenira**, minha mãe, que com seus ensinamentos sempre transmitiu fé e confiança, acreditando no meu potencial.

AGRADECIMENTOS

Abraçar um desafio é acreditar na imensa capacidade que o ser humano possui de ser melhor, de crescer e ser com o outro. O que é agradecer se não compartilhar com o outro o que se construiu juntos... nesse momento de agradecimento volto ao início de tudo, desde o período em que iniciei o mestrado, o momento da seleção, das aulas, da construção da pesquisa. Para mim tudo sempre foi um grande desafio, mas ao mesmo tempo momentos de grandes aprendizagens e conquistas.

Essa caminhada exigiu uma volta ao mundo da pesquisa, onde por vezes pensei que não conseguiria, não acreditando na minha capacidade. Entretanto Deus me presenteou com pessoas especiais às quais contribuíram efetivamente na minha caminhada, com uma palavra, um olhar, uma atitude. Dessa forma quero agradecer aqueles que me acolheram e contribuíram para a construção desse trabalho.

Assim, agradeço inicialmente e imensuravelmente a meu grande Deus por me iluminar nos momentos de maior necessidade e ter permitido mais uma conquista em minha vida.

A minha mãe, Cenira, pessoa especial que sempre me incentivou aos estudos, mostrando os caminhos da vida, e acreditando na minha capacidade.

Aos meus filhos Gueroliny e Guerody que sempre me incentivaram, e que suportaram os momentos de angústia.

A minha tia Carminha, pela ajuda diária sempre que necessário.

Aos meus familiares, tias, irmãos, sobrinhas/os, primas/os que participaram cada um de sua maneira incentivando, questionando, apoiando para a concretização desse estudo.

Em especial a minha orientadora, a prof^a Dr^a Alice Botler, que com competência, profissionalismo e solidariedade acompanhou cada etapa desse trabalho, dando valiosas orientações que contribuíram de forma ímpar para o desenvolvimento do presente estudo, me impulsionando em todos os momentos ao universo da pesquisa. Agradeço ainda a credibilidade que me foi depositada, as palavras, a amizade e carinho construídos durante os encontros individuais.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em política planejamento e gestão da educação.

Aos colegas da turma 28, com os quais sempre que possível, trocávamos ideias, debates acadêmicos sendo estabelecido um relacionamento amigo.

As professoras Rejane Dias e Ana Lúcia Félix, que participaram na banca de qualificação do projeto, dando suas contribuições, meus sinceros agradecimentos.

A Guerol, pela ajuda, participando da organização e formatação do texto da dissertação.

Aos gestores escolares e gestores adjuntos das escolas públicas estaduais do município de Igarassu, por tão gentilmente concederem as entrevistas corroborando com o processo da pesquisa.

Aos colegas de trabalho das escolas desembargador Carlos Xavier Paes Barretto, e da escola Cecília Maria Vaz Curado Ribeiro, pelas palavras amigas e colaboração.

Aos amigos (as) que acreditaram e estimularam para que eu pudesse alcançar mais um desafio.

E finalmente, agradeço a Valdir, companheiro que inicialmente e pacientemente colaborou me apoiando em mais uma conquista.

RESUMO

O presente estudo tem como objeto de investigação as políticas de formação continuada para gestores escolares. Busca analisar se essas políticas estão preparando o gestor para utilizar os mecanismos de democratização da gestão, de forma que sua ação efetivamente esteja voltada numa perspectiva da consolidação da gestão democrática. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que tomou como campo de estudo as escolas da rede pública estadual localizadas no município de Igarassu-PE e utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, aplicada a gestores escolares e os gestores adjuntos das escolas selecionadas. Utiliza como referencial teórico-metodológico a Análise de Conteúdo. Inicialmente tratamos sobre as políticas educacionais no Brasil a partir do governo Lula onde buscamos entender melhor como são efetivadas essas políticas no tocante às rupturas e permanências das propostas estabelecidas enquanto política pública educacional. Destacamos o conceito de participação e elucidamos os programas em destaque nesse estudo quais sejam o PROGESTÃO e o Programa Escola de Gestores da Educação Básica. Para aprofundarmos nosso propósito destacamos as contribuições de Adelino Costa (1998), referentes às *imagens organizacionais da escola*, onde enfatizamos a escola enquanto imagem organizacional democrática, apontando a possibilidade da formação de gestores na perspectiva da **comunidade educativa**. Os resultados apontam que a formação continuada de gestores escolares através dos programas destacados nesse estudo atende parcialmente a real necessidade para a promoção da organização escolar democrática. Outro ponto destacado é a necessidade desses programas serem pensados para a equipe gestora, não apenas para o gestor escola. Por fim apontamos uma forma alternativa para organização e promoção da gestão democrática da escola pautada numa perspectiva da organização escolar a partir da concepção da escola como uma **comunidade educativa** que, sugerimos, contribua com os processos de formação.

Palavras-chaves: Gestão Escolar democrática. Formação continuada. Comunidade Educativa.

ABSTRACT

The present study aims investigating the policies of continued education for school managers. It also attempts to analyze whether those policies are preparing the school managers so they can use the administration mechanisms of democratization in order that their actions are effectively turned into a perspective of consolidation of the democratic management. This is a research of qualitative approach which has the public schools from the city of Igarassu-PE as its field of studies and it also used semi-structured interviews applied to school managers and deputy managers as its tool for data collection. This paper has gotten the Content Analysis as its method and theory frames of references. Firstly, we discuss the education policies in Brazil from Lula tenure where we aim better comprehending whether how those policies are executed regarding the ruptures and permanence of the established proposals as an education public policy. We highlight the concept of participation and elucidate the programmes that are mentioned in this study which are the PROGESTÃO and the Programa Escola de Gestores da Educação Básica. In order to deepen our purpose we highlight Adelino Costa's (1998) contributions which stand for the *school organizational images*, emphasizing the school as a democratic organizational image while we point out the possibility of education for school managers within the perspective of **educational community**. The results indicate that the continued education for school managers through those prior highlighted programmes only partially fulfil the real need for the promotion of the democratic school organization. Yet another aspect to be mention is that these programmes lack being addressed to the management team, instead of only to the school manager. Finally we point out an alternate way to organize and promote the school democratic management guided through a perspective that aims the school organization from the conception that understands the school as an **educational community** which, as we suggest, contributes to the formation processes.

Keywords: Democratic school management. Continued education. Educational community.

LISTA DE SIGLAS

CINPOP- Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores

CNE- Conselho Nacional de Educação

CONSED- Conselho Nacional de Educação

EAD – Educação á Distância.

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB- Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDESCOLA- Fundo de Fortalecimento da Escola

GIDE – Gestão Integrada de Desenvolvimento da Educação

GRE – Gerência Regional de Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PNFCE- Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROGED- Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental

PROGESTÃO- Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares

SIEPE – Sistema Integral da Educação de Pernambuco

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UDJF- Programa de Formação de Gestores da Educação Pública

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
I - CAPÍTULO - POLÍTICA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	16
1.1 Participação	23
1.2 Mecanismos democratizantes da gestão escolar	27
II - CAPÍTULO: POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES ESCOLARES: O QUE DIZ A LITERATURA CONTEMPORÂNEA	32
2.1. Os programas de formação continuada para gestores escolares	39
III - CAPÍTULO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES NA PERSPECTIVA DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO DEMOCRÁTICA	50
3.1. A escola como organização e imagem da democracia	50
IV - CAPÍTULO: METODOLOGIA	57
4.1 Os caminhos para a realização da investigação	59
4.2 Estudo de caso	60
4.3 Análise dos dados coletados	64
V- CAPÍTULO: O PERFIL DOS GESTORES ESCOLARES E ADJUNTOS: SUAS CONCEPÇÕES SOBRE O GESTOR ESCOLAR	66
5.1- O Perfil dos gestores escolares	66
5.2 O Perfil dos gestores adjuntos	73
VI - CAPÍTULO: CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	79
6.1- Concepções dos gestores a respeito da organização escolar democrática	79
6.2 Concepções dos gestores adjuntos a respeito da organização escolar democrática	84
VII - CAPÍTULO: CONCEPÇÕES A RESPEITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	89
7.1- Concepções dos gestores a respeito da formação continuada.	89
7.2 Concepções dos gestores adjuntos a respeito da formação continuada.	95
VIII – CAPÍTULO: POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES ESCOLARES: ORGANIZAÇÃO DEMOCRÁTICA OU COMUNIDADE EDUCATIVA?	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS: FORMAÇÃO DE GESTORES NA PERSPECTIVA DA COMUNIDADE EDUCATIVA	107
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE	116

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa as contribuições das políticas de formação continuada de gestores escolares para a consolidação da gestão democrática nas escolas públicas a partir do debate sobre os programas de governo no tocante as suas contribuições na promoção e organização escolar democrática.

A sociedade contemporânea tem passado por expressivas transformações de caráter social, político e econômico, pautadas nos pressupostos neoliberais, os quais postulam a redução da participação do Estado em sua organização, sendo o poder econômico destaque e fio condutor dessa organização. Partindo desse princípio, a questão da democratização da gestão pública, inclusive da gestão educacional, vem sendo evidenciada ao longo dos tempos, havendo a necessidade de uma reformulação, uma flexibilidade na organização da sociedade, bem como de suas instituições, de forma que se estimule o desenvolvimento do princípio da autonomia.

Em vistas de uma análise mais precisa relativa ao processo educacional, o MEC (Ministério da Educação), entre outras ações, elaborou uma proposta para avaliar a qualidade do “produto” de cada escola e de cada rede de ensino. A avaliação refere-se ao desenvolvimento da educação no país, a partir da qual se pode observar e analisar seus resultados via IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Observa-se que os resultados obtidos em relação às metas previstas para os anos de 2005, 2007, 2009, apresentam alguns avanços em relação às metas previstas para cada biênio, a exemplo da meta nacional prevista para 2009 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que foi de 4,2, sendo os resultados do total geral do IDEB observado nas escolas das redes públicas municipais e estaduais e da rede privada de 4,6. Apesar destes dados serem referentes à qualidade da educação nacional, estes índices retratam apenas uma visão panorâmica da realidade, pois o contexto social de cada localidade é específico.

Assim, existe a necessidade de uma evolução em relação às metas estabelecidas para cada realidade escolar. Algumas escolas vêm apresentando resultados educacionais desanimadores, como é o caso das escolas da rede pública municipal, onde, apesar da meta prevista para os anos finais do ensino fundamental referente ao IDEB 2009 ter sido de 3,3 e a meta alcançada ter sido superior (3,6), em comparação com as metas alcançadas pelas escolas das redes estaduais (3,8) e privadas (5,9), há de se convir que estão aquém do desejado, que seria de nota seis, correspondente a qualidade da educação em países desenvolvidos.(SAEB, Censo Escolar, 2009).

Podemos perceber os diferentes resultados entre as redes de ensino municipal, estadual e particular, onde apenas a rede particular se aproxima da nota almejada. Esses dados nos levam a pensar nas dificuldades e limites que possam existir na gestão das escolas públicas.

Outro aspecto a ser evidenciado que pode influenciar na qualidade da gestão escolar é a formação inicial do gestor que, em boa parte, atua sem necessariamente ter a formação específica na área. Somam-se a estes aspectos a evolução da administração da educação no Brasil, que ao longo dos tempos vem sofrendo modificações tanto no interior do sistema educacional como na estruturação dos cursos de pedagogia. Como referência teórica acerca dessa temática, só a partir dos anos de 1930, é que começam a surgir os primeiros escritos acadêmicos sobre administração educacional, em que adquirem destaque as produções de Leão (1945), Ribeiro (1986), Lourenço Filho (2007) e Teixeira (1961; 1964; 1997). Os referidos estudos apresentam um marco decisivo para a compreensão da história da administração escolar no Brasil, bem como, dos avanços e/ou retrocessos existentes nessa construção.

É nessa perspectiva que nos propomos a examinar se as políticas de formação continuada atentam para as reais necessidades da ação gestora, que estejam voltadas para as mudanças e as exigências educacionais do contexto atual. Destacamos que os cursos de formação do educador vêm se redefinindo a partir das diretrizes democratizantes, indicando que todo educador pode vir a ser um gestor. Os cursos de formação, no entanto, apresentam limites que podem ser superados na formação continuada. Para tanto, propomo-nos a **analisar como vem se delineando a política de formação continuada de gestores escolares, na perspectiva de identificarmos o que fundamenta e estrutura os gestores para o trato com os mecanismos que norteiam a gestão democrática.**

A formação continuada de gestores escolares vem sendo cada vez mais necessária, a partir das frenéticas mudanças existentes na sociedade, que exige cada vez mais conhecimento, competência, habilidade e qualidade. Assim, para atender a essas necessidades, o gestor deve ter uma formação adequada que o subsidie para o desenvolvimento de suas ações, do seu papel, bem como que o instrumentalize no trato com os mecanismos que estruturam o processo da gestão democrática. Atualmente no Brasil, apesar das discussões pautadas na perspectiva democrática da educação, percebemos que em muitas realidades, na prática diária a ação gestora resume-se ao caráter meramente administrativo, cabendo ao gestor escolar apenas responsabilizar-se pelas questões de ordem financeira, e preocupar-se com os resultados finais dos alunos, sem, contudo, envolver-se com os aspectos pedagógicos, organizacionais e afetivos.

Esta realidade nos leva a indagar como vem sendo implementadas as políticas de formação continuada para gestores escolares, tomando como base dois programas: o PROGESTÃO, que surge a partir do início das discussões sobre o processo de gestão democrática da escola, a partir da década de 1990 e o Programa Nacional Escolas de Gestores da Educação Básica Pública, que surge a partir de 2005 com o objetivo de qualificar os gestores das escolas da Educação Básica a partir do oferecimento de cursos de formação à distância, no intuito de contribuir com a formação efetiva desses profissionais, buscando viabilizar uma educação escolar básica com qualidade. Supomos que os estudos realizados durante as formações propostas nestes programas, nem sempre estão correspondendo às reais necessidades da escola, uma vez que percebemos que ainda existem práticas voltadas para o modelo tradicional de gestão, pautado na ideia de administração escolar, a qual foi fortemente vivenciada em décadas anteriores, onde as instituições de ensino eram tratadas como empresas, com a divisão do trabalho, das funções; e o administrador escolar, tendo uma postura autoritária e impessoal.

A forma de organização da administração escolar baseava-se numa estrutura hierárquica, onde os diretores assumiam o papel importante sendo a figura central, pois é ele quem “dirige o trabalho modelador de outras vidas, ajuda a progredir, mental e moralmente a comunidade inteira. É o líder, condutor educacional de sua gente, o árbitro nos assuntos de educação.” (LEÃO, 1945, p.158). Dessa forma, a função do diretor consistia em um trabalho repartido, sendo o diretor a “cabeça”, o responsável pela divisão do trabalho. Esta realidade apresentava-se muito distante dos princípios democráticos de gestão educacional e escolar, que só começa a se expandir no final dos anos de 1980. Percebe-se a necessidade de uma nova postura administrativa, que atenda as mudanças da sociedade.

O interesse em pesquisar essa temática tomou como referências as políticas de formação e qualificação profissional, bem como as perspectivas abertas pela Sociologia das Organizações Educacionais, por tratarem de questões voltadas ao processo de formação do indivíduo bem como das discussões sobre as organizações, trazendo as repercussões destas políticas no contexto micro social da escola.

O contexto educacional no qual nós atuamos profissionalmente também contribuiu de forma significativa para a construção e delimitação do tema, uma vez vivenciando experiências variadas na área educacional, como professora, coordenadora pedagógica e gestora. Essas experiências nos levaram a procurar compreender melhor o profissional em educação. Delimitamos como profissional o gestor escolar por compreendermos que essa função necessita de um conhecimento mais específico no que diz respeito as suas atribuições,

desencadeando assim inquietações em investigarmos se esses profissionais de fato estão preparados para desenvolverem as atividades que lhes são exigidas.

Para delimitação do nosso objeto de estudo, levantamos o seguinte questionamento: **As políticas de formação de gestores escolares oferecidas através dos programas de formação continuada estão preparando o gestor para utilizar os mecanismos de democratização da gestão de forma que sua ação efetivamente esteja fundamentada numa perspectiva da consolidação da gestão democrática?**

Com base no questionamento propomos, portanto, como objetivo central, **analisar as políticas de formação continuada de gestores escolares no que diz respeito à fundamentação desses gestores para a promoção da gestão democrática da escola.** A partir deste, **especificamente**, nos propusemos a **caracterizar as políticas de formação continuada de gestores nos âmbitos nacional e estadual de Pernambuco;** e por fim, **analisamos os impactos dessa formação no processo da organização escolar democrática.**

Para trazer a público os resultados da pesquisa, dividimos este trabalho em sete capítulos. No primeiro apresentamos algumas contribuições teóricas sobre o conceito de política no sentido de situarmos de qual política estamos estudando, bem como expomos a discussão sobre as políticas educacionais no Brasil, especificamente a partir dos governos FHC e Lula, buscando entender melhor como são efetivadas essas políticas no tocante às rupturas e permanências das propostas estabelecidas enquanto política pública educacional.

No segundo capítulo, apresentamos algumas contribuições das políticas de formação continuada para gestores escolares a partir de alguns estudos contemporâneos, e trazemos um breve histórico dos programas de formação continuada para gestores escolares tendo como recorte o PROGESTÃO e o Programa Escola de Gestores.

No terceiro capítulo trazemos nosso propósito de pesquisa, pautado nos estudos de Adelino Costa (1998), referentes às *imagens organizacionais da escola*, em que apontamos para a formação continuada de gestores escolares na perspectiva da organização escolar democrática, onde procuramos ressaltar o que vem a ser uma escola enquanto organização e imagem democrática.

No quarto capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico utilizado no intuito de nos aproximarmos da realidade investigada, nesse estudo de abordagem qualitativa, em que fizemos uso da entrevista como procedimento fundamental para a coleta das informações as quais foram nossa base empírica para aprofundar nosso propósito de pesquisa. Para a realização da análise dos dados fizemos uso da Análise de Conteúdo, pautada nos estudos de Bardin (1979), onde buscamos observar o que contém nas falas dos sujeitos.

Os capítulos cinco, seis e sete apresentam os dados coletados, de forma que no quinto capítulo apresentamos o perfil dos gestores escolares e dos gestores adjuntos no tocante as suas concepções sobre o gestor escolar. No sexto, trazemos as suas concepções acerca da organização escolar democrática bem como sua compreensão sobre os mecanismos de gestão democrática, conceito de democracia e a importância da participação dos segmentos da escola na atuação do gestor. No sétimo capítulo trazemos as concepções dos sujeitos a respeito da formação continuada.

O capítulo oito apresenta um cruzamento dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas com os gestores escolares e gestores adjuntos, onde procuramos dialogar com alguns teóricos objetivando aprofundar nosso objeto de estudo. Sinalizamos uma forma alternativa de formação continuada que busca envolver os sujeitos que compõe a escola, sendo a escola entendida como uma comunidade educativa.

Por fim, trazemos as nossas considerações a respeito da temática investigada, indicando aspectos relevantes da pesquisa e finalizamos com algumas pistas na perspectiva de sugerir novas produções acadêmicas.

CAPÍTULO I - POLÍTICA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Nesse capítulo apresentamos e analisamos algumas conceituações sobre o termo política, bem como a relação deste com o conceito de Estado. A partir da relação estabelecida, traremos um breve histórico do processo de evolução das políticas no Brasil a partir do Governo Lula, onde constatamos as rupturas e continuidades com o antigo governo FCH. Elucidaremos as políticas educacionais materializadas no processo de gestão democrática, apresentando características legais, princípios (participação) e mecanismos (projeto político pedagógico e os conselhos escolares). Por fim constatamos a relevância da formação continuada para o gestor, tendo em vista que a prática da gestão democrática requer não somente o conhecimento cotidiano, mas a preparação conceitual e teórica para lidar com a gestão democrática em sua aplicabilidade.

Ao discutirmos sobre política e as políticas educacionais, procuramos inicialmente trazer o conceito de política para situar nossa compreensão e o recorte que estamos dando a esse termo uma vez que o mesmo possui várias possibilidades de compreensão e aplicação.

A palavra política pode ser entendida de diversas formas, e de fato possui vários sentidos. No sentido comum pode estar atrelada a arte de guiar ou influenciar o modo de governo pela organização de um partido político ou pela influência da opinião pública; pode ser entendida como uma ciência normativa do governo da sociedade civil; e ainda pode ser a orientação ou atitude de um governo em relação à organização e estruturação da sociedade. De origem grega, a palavra política vem de *polis* que é a cidade, entendida como espaço cívico, como a comunidade organizada, formada pelos cidadãos (*politikós*), ou seja, pelos homens livres e iguais nascidos em seu território. (CHAUÍ, 2005).

O termo política é definido por Bobbio como sendo:

uma função do Estado que se concretiza numa instituição de administração positiva e visa a pôr em ação as limitações que a lei impõe à liberdade dos indivíduos e dos grupos para salvaguarda e manutenção da ordem pública, em suas várias manifestações: da segurança das pessoas à segurança da propriedade, da tranquilidade dos agregados humanos à proteção de qualquer outro bem tutelado com disposições pessoais. (BOBBIO, 2010: p.944).

Em outras palavras, política faz parte da organização da sociedade e está atrelada a todos os setores que estruturam e compõem a sociedade, bem como a própria relação dos indivíduos, sendo função do Estado garantir o cumprimento das leis que são planejadas e elaboradas para organização da sociedade.

Ao se tratar de política no âmbito educacional, é necessário esclarecer que sentido a palavra política tem, de que política está se falando. Ao tratar dos vários usos e sentidos da palavra política e ao destacar o significado da política é fundamental ter atenção, pois:

(...) o crescimento das atribuições conferidas ao governo, na forma de Estado, levou a uma ampliação das atividades políticas que passaram a abranger questões administrativas e organizacionais, decisões econômicas e serviços sociais. Essa ampliação das atribuições estatais acabou se estendendo para outras esferas da vida social, levando a um uso generalizado da palavra política para referir-se a toda modalidade de direção de grupos sociais que envolva poder, administração, tanto no plano público quanto no plano privado. (CHAUI, 2005: p.346).

Entretanto, aponta esta autora, o uso da palavra política pode ser mais específico quando dado algum significado, por exemplo, a política de governo, entendida como administração e direção do poder público na forma do Estado. Normalmente a tendência é pensar a política de governo como sendo o Estado, contudo são termos distintos, onde governo relaciona-se com os programas e projetos propostos pela sociedade, enquanto o Estado se constitui por um conjunto de instituições permanentes as quais permitem a ação dos governos. Assim, ao falarmos em política pública estamos nos referindo aos processos de organização da sociedade e das exigências que essa sociedade aponta para essa organização. Pensar na organização da sociedade implica pensar na sua estruturação, nas diretrizes, nas necessidades existentes, o que é feito pelo Estado via políticas públicas.

Toda política pública é criada para responder a um problema existente em determinado setor da sociedade, e é reconhecido como tal pelo Estado. Ao tratar das discussões sobre as políticas públicas, Azevedo (1997) apresenta três correntes principais: a teoria neoliberal, que trata o Estado como guardião dos interesses públicos, sendo o mercado a força reguladora estabelecendo-se uma disputa entre o público e o privado; a teoria liberal moderna da cidadania, segundo a qual o Estado contrapõe-se aos postulados neoliberais, e o bem-estar e a igualdade são pré-requisitos plenos da individualidade e da liberdade. A proposta dos liberais pauta-se em combater a ideia do Estado de bem-estar que tem o mercado como regulador, trazendo o enfoque *pluralista* no qual a participação é o eixo principal, considerando a educação como um dos instrumentos de transformação das mentalidades tradicionais e o enfoque *social-democrata* que aponta para um modo de conciliação e não tem por pressuposto a total substituição do Estado; uma terceira abordagem trazida pela autora, a marxista, tem como princípio questionar o papel do estado burguês como controlador da educação.

Partindo dessas abordagens, existe uma preocupação em compreendermos como funciona uma política pública, e mais especificamente, as políticas educacionais. Esse

interesse visa contribuir com os propósitos estabelecidos pela própria dinâmica política e pela sociedade, visto que a sociedade moderna se organiza a partir de setores como setor de transporte, setor de saúde, segurança, setor educacional, entre outros. Assim, uma política educacional deve ser articulada ao projeto de sociedade que se pretende implantar ou ao projeto que já existe em cada contexto e momento histórico.

Para Muller (apud AZEVEDO, 1997), as sociedades modernas/ industrializadas são sociedades setorializadas, o que significa que há um tipo de organização social estabelecido a partir da divisão social do trabalho. Tomando como exemplo a política educacional, Azevedo enfatiza que “não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação. (...)” (op.cit., p.50).

Sabemos que a política educacional faz parte de um conjunto maior de políticas, sendo, portanto, articulada com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. Temos como fio condutor desse processo, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado, e por isso, são definidas como sendo o “Estado em ação” (JOBERT E MULLER, 1987, apud AZEVEDO, 1997). Assim cabe ao Estado “regular” a organização da sociedade.

Enquanto instrumento de “regulação”, o Estado tem sofrido mudanças, contudo, ainda assim, a necessidade de um modelo pós-burocrático de educação é fundamental, um modelo que permita o princípio da descentralização, para que se compreenda como são direcionadas as políticas públicas que norteiam a educação. Nestes termos, Barroso (2005) trata do Estado, da educação e da regulação das políticas públicas enfocando vários conceitos de regulação, ressaltando que:

(...) a elucidação do significado de regulação conheceu um notável incremento com o desenvolvimento da teoria dos sistemas, de um modo geral, a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroação (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus executores. (BARROSO, 2005, p.728).

O termo regulação, no que diz respeito ao ato de regular significa o modo como se ajusta a ação a determinadas finalidades a partir de regras e normas previamente definidas. O autor discute o papel do Estado na defesa e promoção da escola pública considerando as evoluções existentes da ação pública em educação onde a descentralização, a autonomia das

escolas, a diversificação da oferta escolar, entre outros aspectos, necessitam de novas medidas político-administrativas que, segundo o autor, vão alterar os modos de regulação dos poderes públicos. Assim, defender e promover a escola pública implica pensar a escola a partir de um projeto de sociedade, problematizando o futuro a partir da análise do presente. É preciso pensar numa política no sentido mais profundo da palavra, numa política do povo, para o povo, numa política de Estado enquanto sociedade, numa política de ação.

Muito se tem pesquisado e discutido sobre gestão educacional no sentido de compreender como funcionam os mecanismos que regem a educação e os instrumentos que viabilizam essa construção. Assim, é importante ressaltar como as políticas educacionais foram sendo estruturadas no Brasil.

Para tratarmos sobre o processo de evolução das políticas educacionais no Brasil tomamos como ponto de partida o período no qual foram disseminadas as discussões sobre a democratização da gestão pública, que tem início de maneira mais significativa a partir dos anos de 1980. Neste período amplia-se a discussão sobre o processo de gestão democrática, culminando na Constituição Federal de 1988, onde são lançadas as bases legais e institucionais para uma nova concepção de sociedade e especialmente de educação. A escola se volta para a participação como proposta dinâmica, podendo ser percebida como uma das instituições sociais mais importantes num Estado democrático e deve, tanto em sua proposta pedagógica, como nas ações práticas do cotidiano escolar, oferecer um amplo espaço para a participação de todos os agentes envolvidos no ato educacional.

Encontramos na Constituição Federal de 1988, um aparato que ressalta a importância da participação nos processos de organização e estruturação da gestão democrática, especificamente no art.206, que trata da integração entre os atores que constituem a comunidade escolar e a garantia da gestão democrática na forma da lei, bem como os dispositivos da LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que em seu art.14 aponta o processo de gestão democrática a partir do princípio da participação das comunidades e dos profissionais da educação na elaboração do projeto da escola.

Nessa perspectiva começa a instaurar-se um processo de reorganização da sociedade que tem como princípio a construção da cidadania, para a qual é fundamental que se pense cada vez mais sobre as suas reais necessidades. É a partir desse contexto que começam a ser disseminadas as políticas educacionais voltadas para uma realidade social com vistas ao princípio da democratização.

Ao discutir sobre as rupturas e permanências das políticas educacionais no Brasil a partir do governo Lula, Oliveira (2009) aponta uma breve análise dessas políticas,

especialmente as voltadas para a educação básica, ressaltando que o modelo de gestão das políticas públicas deste governo está estruturado no contexto da reforma do Estado da década anterior, período representado pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), sendo disseminadas políticas públicas sociais voltadas para a reorganização da sociedade, como ressalta a autora:

Na educação, o governo federal vem desenvolvendo programas, estabelecendo parcerias com os municípios e com as escolas diretamente, muitas vezes sem a mediação dos estados, consolidando assim um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais. Tal modelo, contudo, tem ensejado também o envolvimento de outras instituições na implementação de programas sociais no nível local, tais como: Organização Não Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sindicatos. Esse modelo de gestão de políticas públicas e sociais teve início no governo anterior, ou seja, na reforma do Estado promovida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso – (FHC). (OLIVEIRA, 2009, p.198)

O propósito da autora está em demonstrar como esse modelo de gestão das políticas públicas sociais se incorporou às políticas educacionais, destacando os dois mandatos do presidente Lula, onde no primeiro (2003- 2004) houve muito mais a permanência das políticas voltadas para o campo educacional, do que rupturas em relação ao governo FHC.

A caracterização do primeiro mandato de Lula, em relação à educação básica esteve pautada na ausência de políticas regulares e de ação que pudessem contrapor-se ao movimento de reformas que teve início no governo anterior. Ainda segundo Oliveira (2009):

Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigida a um público focalizado entre os mais vulneráveis. Foi somente no último ano do primeiro mandato que, por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O Fundo foi então regulamentado pela Medida Provisória n.339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei n. 11.494, de 20/06/2007, estabelecendo finalmente o FUNDEB e ampliando, em relação ao Fundo anterior – o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF1 –, o principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos. (OLIVEIRA, 2009, p.198).

Ainda que tratando de questões legais já estabelecidas, a autora traz um olhar crítico referente ao governo Lula no que diz respeito às propostas de governo referentes à educação básica, chamando atenção para uma reforma mais significativa apenas no último ano do

primeiro mandato do governo, com a criação do FUNDEB. Com essa ação começam a surgir novas perspectivas voltadas a organização da sociedade.

Neste sentido, mudanças significativas na organização do sistema educacional, bem como das escolas, tem início com a descentralização administrativa, financeira e pedagógica. O que caracteriza a grande marca dessas reformas é a transferência de ações do governo central para estados, municípios e unidades e é a partir daí que a gestão escolar ganha destaque.

É assim que a participação de todos que fazem a escola passa a ser fundamental para o sucesso ou fracasso das ações a serem desenvolvidas. Dessa forma, a escola começa a ser vista como espaço de autonomia. Com base nas discussões de Oliveira (2009), outro aspecto a ser destacado são os programas sociais implementados pelo governo Lula referentes ao primeiro mandato que, em sua maioria foram assistenciais ou compensatórios, baseando-se na mesma lógica do governo anterior: muitos programas sociais foram desenvolvidos voltados para a população que se encontrava abaixo da linha da pobreza. A título de exemplo, podemos destacar um dos programas sociais voltados para essa realidade, o Bolsa-Família, que tem a finalidade de transferir diretamente a renda do governo para as famílias pobres. Esse programa surge como uma reformulação de outro programa instituído no governo de FHC, o Programa Bolsa-Escola.

Diante desse cenário podemos perceber que as políticas educacionais, especificamente as políticas direcionadas à gestão da educação, começam a sofrer significativas mudanças, muito embora nos deparamos ainda, com algumas limitações.

Para enfatizar essa questão apontamos as contribuições de Dourado (2007), que apresenta um estudo sobre a política e gestão da educação básica no Brasil, sinalizando os limites e perspectivas desse processo, visando à construção de novos parâmetros para a qualidade e gestão democrática da escola pública. O autor discute a trajetória das políticas educacionais no Brasil, a qual apresenta uma forte marca de um processo descontínuo devido à falta de um planejamento mais preciso que trate da política educacional enquanto uma política de Estado, voltada para os interesses da organização da sociedade, que se sobreponha às políticas de governo. O autor ressalta: “(...) vivencia-se no país, um conjunto de ações, de modo parcial ou pouco efetivo, sob a ótica da mudança educacional, mas que de maneira geral, contribui para desestabilizar o instituído, sem a força política de instaurar novos parâmetros orgânicos à prática educativa” (DOURADO, 2007, p.926).

Esse cenário de hibridismo, sinalizado pelo autor, aponta cada vez mais para a necessidade de uma análise detalhada do processo de gestão democrática, uma vez que as

políticas educacionais, nesse contexto, estão sendo definidas e/ou redefinidas a partir de uma nova realidade social.

Nesse mesmo estudo o autor discute sobre alguns planos e programas federais em andamento na área de gestão escolar, os quais objetivam contribuir para o processo de democratização da escola, enfatizando especificamente três programas na área da gestão, os quais traduzem um movimento ambíguo: o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), o qual dentre as ações o FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola) é considerado de grande destaque, visto que considera a escola como responsável pela melhoria da qualidade do ensino, bem como da modernização, fortalecimento, e autonomia da gestão escolar; o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), que consiste no repasse anual de recursos através do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) às escolas públicas do ensino fundamental, das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, através da estruturação das unidades executoras nas escolas; e o PNFCE (Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares), o qual visa à implantação e o fortalecimento de conselhos escolares nas escolas públicas de educação básica, objetivando contribuir com a discussão sobre a importância, dos conselhos escolares nas instituições, visando ampliar a participação dos envolvidos com a escola, bem como a comunidade escolar, na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas. (DOURADO, 2007).

Diante dessa realidade compreendemos que cada vez mais se faz urgente estabelecer um processo de gestão educacional que atenda às exigências da sociedade, que esteja pautado nos princípios legais os quais buscam promover e garantir a construção da cidadania. Para tanto, a escola como um dos espaços onde ocorre esse processo, deve ser estruturada, pensada, organizada e gerida a partir de uma gestão escolar que tenha o princípio básico da democracia.

Entendemos por democracia uma forma de governo onde o povo tem o poder de tomar importantes decisões políticas, quer seja de forma direta, na qual os cidadãos decidem diretamente cada situação, organização social, através do voto; quer seja de forma indireta, na qual os representantes eleitos atuam, interferem na organização, estruturação e tomada de decisão. (CHAUÍ, 2008).

Compreendemos que a aplicação do conceito para a escola estimule a perspectiva de um espaço de coletividade onde todos se sintam partícipes da construção da formação ética, intelectual, moral e profissional dos indivíduos, para tanto é fundamental compreender as mudanças ocorridas na sociedade.

O processo de democratização da gestão escolar vem se modificando e evoluindo ao longo dos tempos, buscando cada vez mais adequar-se às exigências do contexto social. Em estudos realizados sobre o processo de descentralização da gestão escolar no Brasil, atribui-se diferentes significados ao sentido da democracia, correspondentes a cada momento histórico:

a partir da década de 30, a democratização da educação referia-se, principalmente a garantia de acesso à escola pública às crianças de 7 a 14 anos, observando-se recorrência aos temas do acesso à escola da seletividade, da repetência e da evasão. Na década de 80 com o reestabelecimento do sistema democrático no país e a realização de eleições para prefeitos e governadores, observa-se mudança em relação ao sentido da democracia no debate sobre educação (...). Consolidam-se o debate e demandas pela democratização do sistema educacional e das Unidades Escolares, que têm como pontos centrais, respectivamente, a descentralização/municipalização, a eleição direta para dirigentes escolares e a criação dos Conselhos Escolares. (MARQUES, 2006: p.510).

A autora esclarece que o processo de democratização vem sofrendo ajustes no passar do tempo, o que nos auxilia a compreender a atual conformação das políticas que vem induzindo a democratização da gestão escolar, inclusive a partir da capacitação dos próprios dirigentes escolares, peças importantes neste movimento.

Estes aspectos nos permitem compreender que a política educacional brasileira desde os anos 1980 vem delineando uma organização democrática para o sistema educacional e para a escola. Neste sentido, é fundamental, que a escola envolva todos os sujeitos que fazem parte do processo de reorganização e democratização da escola, de maneira que eles possam ser sujeitos atuantes nesse processo, sejam de fato sujeitos participantes e participativos. Essa reflexão nos leva a indagarmos: qual o sentido da participação na democratização da escola? O que é participação?

1.1 Participação

Bordenave (1994, p.22) esclarece que “A palavra participação vem da palavra parte. Participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte.” O autor reforça ainda que o indivíduo pode ter uma participação passiva e/ou uma participação ativa, ao que ele atribui a distância entre cidadão inerte e cidadão engajado. É necessário que exista um envolvimento por parte do indivíduo, que ele não somente tome parte, mas saiba como se toma parte, por que tomou parte e para que tomou parte.

Ao tratarmos da questão da participação como um dos suportes básicos que norteia o processo de democratização da educação e da gestão escolar, apontamos alguns princípios da participação conforme Bordenave (1994):

1- A participação é uma necessidade humana e, por conseguinte, constitui um direito das pessoas. O ser humano possui certas necessidades óbvias, como o alimento, o sono e a saúde. Mas também possui necessidades não-óbvias, como o pensamento reflexivo, a auto-avaliação, a auto-expressão e a participação, que compreende as anteriores. Privar os homens de satisfazerem estas necessidades equivale a mutilar o desenvolvimento harmônico sua personalidade integral.

2- A participação justifica-se por si mesma, não por seus resultados.

Sendo uma necessidade e em direito, a participação não consiste apenas numa opção metodológica para cumprir mais eficientemente certos objetivos; ela deve ser promovida ainda quando dela resulte a rejeição dos objetivos estabelecidos pelo promotor ou perda da eficiência operativa.

3- A participação é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição do poder. Quando se promove a participação deve-se aceitar o fato de que ela transformará as pessoas, antes passivas e conformistas, em pessoas ativas e críticas. Além disso, deve-se antecipar que ela ocasionará uma descentralização e distribuição do poder, antes concentrado numa autoridade ou num grupo pequeno. Se não se está disposto a dividir o poder, é melhor não iniciar em movimento de participação.

4- A participação leva à apropriação do desenvolvimento pelo povo.

Toda vez que o povo participa do planejamento e execução de uma atividade ou processo, ele se sente proprietário do mesmo e co-responsável de seu sucesso ou fracasso. Um projeto participativo não se acaba quando se retiram as fontes externas de assistência, pois as pessoas o consideram “seu”.

5- A participação é algo que se aprende e se aperfeiçoa. Ninguém nasce sabendo participar, mas, como se trata de uma necessidade natural, a habilidade de participar cresce rapidamente quando se tem oportunidade de praticá-la. Com a prática e a autocrítica, a participação vai se aperfeiçoando, passando de uma etapa inicial mais diretiva a uma etapa superior de maior flexibilidade e autocontrole até culminar na autogestão.

6- A participação pode ser provocada e organizada, sem que isto signifique necessariamente manipulação. Em grupos sociais não acostumados à participação, pode ser necessário induzi-los a mesma. É claro que ao fazê-lo, pode haver ocasionalmente intenções manipulatórias, mas também pode haver um honesto desejo de ajudar a iniciar um processo que vai continuar de maneira cada vez mais autônoma.

7- A participação é facilitada com a organização e a criação de fluxos de comunicação. Por consistir numa tarefa coletiva, a participação se torna mais eficiente com a distribuição de funções e a coordenação dos esforços individuais, o que demanda organização. Além disto, ao consistir na colocação em comum de talentos, experiências, conhecimentos, interesses e recursos, a participação requer meios de expressão e troca. Exige também que as pessoas aprendam a se comunicar, quer dizer, a usar bem diversos meios de comunicação e métodos de discussão e debates que sejam produtivos e democráticos

8- Devem ser respeitadas as diferenças individuais na forma de participar. Nem todas as pessoas participam da mesma maneira. Há pessoas tímidas e outras extrovertidas, umas gregárias e outras que gostam de solidão, umas que são líderes e outras que gostam de segui-los. O sucesso da participação descansa em parte no aproveitamento da diversidade de “carismas”, sem exigir comportamentos uniformes e pouco naturais das pessoas.

9- A participação poderá resolver conflitos, mas também poderá gerá-los. É um erro esperar que a participação traga necessariamente, a paz e ausência de conflitos. O que ela traz é uma maneira mais evoluída e civilizada de resolvê-los. A participação tem inimigos externos e internos: em nossa sociedade classista e hierárquica nem sempre se aceita o debate com “inferiores” na escala social ou de

autoridade. Dentro do próprio grupo haverá pessoas que, mesmo admitindo que todos são iguais, consideram-se “mais iguais” que os demais.

10-Não se deve “sacralizar” a participação: ela não é panaceia nem é indispensável em todas as ocasiões. O fato de um grupo ter adotado um enfoque participatório não quer dizer que todo o mundo deve participar em tudo, todo o tempo. (...). A participação não equivale a uma assembleia permanente, nem pode prescindir de utilizar mecanismos de representação. A participação é compatível com o funcionamento de uma autoridade escolhida democraticamente. ‘A participação deve e pode ser um instrumento de reforço dos canais democráticos de representação e não a eterna devolução ao povo dos problemas da própria comunidade.’ deste modo, com a demarcação rigorosa dos canais de participação, a autoridade pública cumpre o seu papel e assume suas responsabilidades de governar com o mandato recebido das urnas. (Bordenave,1994,p.76-80)

A citação, ainda que longa, nos oferece uma ampla compreensão do termo aplicado ao sentido da participação voltado a educação. Desta forma, concordamos com Bordenave quando, entre outras afirmações, aponta a participação enquanto necessidade humana, sendo promovida a partir da organização e da comunicação, onde a necessidade do trabalho coletivo se faz presente, visando uma mudança de mentalidade, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica.

Entretanto a participação definitivamente não é um remédio para todos os males, como o autor aponta ao dizer que a participação não é uma panaceia, pois haverá momentos em que ela não se fará necessária, mesmo porque o poder público foi constituído para gerir a coisa pública, levando em conta o princípio da eficiência e eficácia e deverá fazê-lo visando sempre a finalidade pública, com ou sem a participação. Contudo, não podemos deixar de considerar que o elemento chave norteador do processo democrático é a participação. A este respeito, Luck (2005) enfatiza que:

A participação em seu sentido pleno caracteriza-se por uma força de atuação constante, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influências na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetadas. (LUCK, 2005, p.18).

A autora nos leva a entender que para que haja uma participação plena é necessário um maior engajamento de todos que compõem um determinado contexto social, no caso da escola, um maior envolvimento entre professores, alunos, pais, comunidade, e, sobretudo a equipe gestora representada em sentido específico na figura do gestor escolar. Segundo Paro (2003, p17), “A participação da comunidade na escola no processo de democratização é um caminho que se faz ao caminhar”, ou seja, não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação,

a cada momento em que os indivíduos opinam, concordam discordam se envolvem com a escola eles estão construindo esse caminho. Ressaltamos que o termo comunidade trazido pelo autor é utilizado para significar o conjunto de pais/famílias que, por terem acesso à escola ou por residirem no âmbito próximo a ela, são usuários efetivos.

Trazemos ainda as contribuições de Licínio Lima (2011) que, ao tratar da escola como organização participativa, apresenta uma discussão sobre a participação e a não participação na escola. Aponta em seus estudos o processo histórico ocorrido em Portugal sobre as formas de participação e ressalta que após a Revolução de 25 de abril¹ as formas de participação ocorreram inicialmente de maneira *espontânea* e em seguida após a constitucionalização do novo regime político, a forma de participação passou a ser *organizada*, como ressalta autor:

Independente das mudanças de sentido e das eventuais rupturas operadas, pode-se afirmar que a participação na educação e na escola passou a constituir um princípio democrático consagrado politicamente ao mais alto nível normativo - da Constituição da República de 1976 à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 - consubstanciando o que designarei por *participação consagrada*.(...) a participação na escola transitou do domínio da reivindicação para o da consagração e deste para o da regulamentação; da ilegalidade para a legalidade, de um direito reclamado para um direito instituído e, até para um dever ética e civicamente justificado.(LIMA, 2011,p.76).

O autor busca evidenciar que a efetivação da participação na escola passou por vários processos históricos até chegar numa forma de participação organizada, evidenciando que a escola deve primeiro se organizar para de fato poder promover essa participação organizada. Em outras palavras percebemos que é fundamental que a escola promova a criação dos órgãos competentes (como grêmio estudantil, conselhos escolares, colegiados, etc.), bem como esteja bem estruturada (com regimento, projeto político pedagógico, etc.) para que os processos de participação possam ser efetivados; a partir desses princípios é que se pode pensar a organização da escola na perspectiva democrática.

Acreditamos que as políticas públicas voltadas para a democratização da educação que viabilizam a organização do contexto social devam estar estruturadas a partir das concepções sobre participação aqui apresentadas.

O conceito de participação é, portanto, central no contexto das políticas públicas e particularmente, das políticas educacionais sendo mais evidenciadas no caso do Brasil, desde

¹A Revolução de 25 de abril de 1974, conhecida como Revolução do Cravo, refere-se a um período da história de Portugal, resultante de um golpe de Estado militar, ocorrido nessa data, dando início a um processo que viria a terminar na implantação de um regime democrático com a entrada em vigor da nova Constituição a 25 de abril de 1976.

os anos 1980, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, e vem se concretizando nos anos 2000 ao longo do governo Lula. Assim reforçamos a perspectiva liberal moderna da cidadania que traz o enfoque pluralista onde a participação é o eixo principal, tendo a educação como um dos meios de transformação social, o que coloca a participação dos cidadãos em primeiro lugar.

É nestes termos que as políticas educacionais passam a ganhar materialidade a partir de mecanismos democratizadores que são adotados como princípios da organização escolar. Partindo desse contexto procuramos elucidar alguns dos mecanismos que propiciam a gestão democrática.

1.2- Mecanismos democratizadores da gestão escolar

Para compreendermos o processo de democratização da gestão escolar é fundamental além da participação, que se tenha em mente quais os mecanismos que subsidiam a gestão democrática da escola. Para a construção de uma escola pública democrática, o *projeto político pedagógico* e os *conselhos escolares*, que representam os segmentos da comunidade escolar, são os mecanismos mais significativos para consolidação desse processo. Eles são o carro-chefe para a organização da escola, além do grêmios estudantil, colegiados, associação de pais e mestres, eleições para gestores escolares entre outros.

Para aprofundar nossa reflexão acerca do processo de democratização da escola destacamos dois dos mecanismos norteadores da gestão democrática: o *projeto político pedagógico*, e os *conselhos escolares* por compreender que esses mecanismos possuem uma importância significativa na gestão escolar, pois caracteriza uma ação consciente e organizada, uma ação que envolve o sujeito como autor da sua própria história, daí por que “a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (FREIRE, 1987, p.73). Com esse propósito o autor nos aponta a constante mudança, o movimento no qual está inserido o processo educativo. Assim trazemos uma rápida discussão sobre o projeto político pedagógico e sua importância na organização da escola, bem como sobre os conselhos escolares.

O projeto político pedagógico

O projeto político pedagógico (PPP) é previsto pela LDB/96 em seus artigos 12 e 13 que tratam da autonomia que a escola tem para elaboração e execução de sua *proposta pedagógica*, assegura que o professor participe de sua elaboração; e como *projeto pedagógico* (art. 14) que reforça a participação do corpo docente, o PPP apresenta-se como um mecanismo que tem como objetivo contribuir na organização da escola com vistas à democratização a partir do princípio da participação, devendo ser reavaliado periodicamente de acordo com as necessidades de cada escola. Ao destacarmos o PPP estamos procurando enfatizar sua contribuição na promoção de uma educação de qualidade.

A concepção de educação implica na concepção de sociedade, de mundo e de homem que se deseja formar. Para tanto, o projeto político pedagógico deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da sociedade e da instituição educativa, deve quebrar a visão bancária e burocrática da educação, tão discutida por Freire (1987) nos estudos relacionados à *pedagogia do oprimido*, bem como outros autores, no intuito de promover a capacidade de problematizar e compreender as questões postas no contexto escolar.

Relacionamos estas concepções com a consciência dos indivíduos, que é um processo infinito de busca e de consecução de respostas: quanto mais respostas, maior consciência. Dessa forma, entendemos que o projeto político pedagógico de uma escola é um processo de tomada de consciência dessa escola. Além disso, projetar implica quebrar, modificar uma situação instável para buscar uma nova estabilidade em função das propostas estabelecidas no projeto. A noção de projeto implica, sobretudo, como nos diz Gadotti (2000), a noção de tempo - tempo político, tempo institucional, tempo escolar, tempo para amadurecer as ideias. Portanto é imprescindível que se compreenda o que é de fato o projeto político pedagógico da escola.

No Brasil, a gestão democrática da educação, embora garantida constitucionalmente, apresenta uma diversidade de interpretações de sua regulamentação que variam segundo o lugar e os agentes envolvidos; contudo, discussões em torno de uma educação de qualidade são reforçadas e reafirmadas a cada momento. Essas interpretações comportam preocupações em torno dos objetivos, meios e fins aos quais a educação brasileira vêm sendo resgatada, (re)significada, educação que transcende os aspectos formais do ensino regular, trazendo a tona a necessidade da participação efetiva da sociedade. Portanto:

É possível dizer que os projetos políticos pedagógicos comportam conflitos de valores (várias visões de mundo, crenças, afetos e significados), dada a diversidade dos atores envolvidos. Mas em síntese, é possível dizer também que os PPPs, comportam conflitos de interesses (de grupos, classes) que emanam basicamente de

duas lógicas distintas e conflitivas: a reguladora e a emancipadora. (ROSSI, 2000, p 14).

O pensamento da autora aponta a gestão do PPP pautada em linhas filosóficas distintas, uma baseada nas discussões que antecedem a LDB 9394/96, que são os projetos reguladores dentro de uma estruturação, outra na lógica emancipatória, que são os projetos construídos coletivamente, por gestões colegiadas de educadores críticos.

É nesse contexto, que o PPP entra em cena, surgindo como elemento condutor da organização escolar, quer seja numa visão reguladora, quando elaborado apenas para atender exigências legais, quer seja numa dimensão emancipadora, envolvendo os atores do contexto escolar. Considerando que o PPP encontra-se inserido hoje em um cenário marcado pela diversidade, onde cada escola é resultado de um processo, de um contexto social de uma época, não existe um padrão único de projeto, um modelo específico, cada realidade é ímpar, cada escola, cada lugar é particular, singular, tendo a necessidade de construir sua própria identidade, sua autonomia, sua história. Assim:

Para que a escola seja palco de inovação e investigação e torne-se autônoma é fundamental a opção por um referencial metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação. (VEIGA 2004, p. 57).

Esse referencial metodológico de que trata a autora pauta o projeto político pedagógico que, para modificar a realidade cultural da escola, deverá apostar em novos valores ressignificando os já existentes numa perspectiva participativa de educação para a cidadania.

Considerando que o PPP da escola venha a ser elaborado por seus diversos segmentos que são instituídos a partir da organização da própria escola, sua organização visando o atendimento de suas necessidades, são de fundamental importância os conselhos escolares.

Conselhos escolares

Outro mecanismo que ganha destaque no processo de democratização da gestão são os *conselhos escolares* os quais traduzem os anseios e perspectivas de cada segmento da escola bem como abrem espaço para que esses possam opinar, discutir e decidir junto com a gestão escolar. Por ser um órgão que representa a comunidade escolar, é organizado a partir de uma ação colegiada, sendo constituído por uma representação de cada segmento da comunidade

escolar (representante de pais, de professores, alunos, da gestão, representante da comunidade escolar, etc.).

Esse mecanismo constitui-se num espaço de discussão colegiada que envolve a escola desde as questões consultivas às deliberativas, ou seja, tanto pode dar conselhos, analisar e discutir problemas da escola dando pareceres, bem como a partir de decisões colegiadas, decidir sobre a escola. Assim esse mecanismo “congrega as diversas representações para se constituir em um instrumento que, por sua natureza, criará as condições para a instauração de processos mais democráticos dentro da escola” (Oliveira, sd). Ainda segundo o autor a organização do conselho escolar vai variar de acordo com a realidade de cada localidade, de cada escola, ou seja, cada realidade seja da rede pública estadual ou municipal tem seu contexto específico, dessa forma a configuração de cada conselho escolar varia de acordo com o seu contexto social.

Esse mecanismo também proposto pela LDB/96 (art. 14) traz em seu inciso II o princípio da participação e o envolvimento da comunidade escolar e local nos conselhos escolares, como já afirmamos acima, quando é organizado numa perspectiva de ação coletiva, com a participação de todos os segmentos que compõe a escola com vistas a discutir os problemas, apontar soluções, acompanhar as ações, entre outras funções; o conselho escolar é mais um mecanismo que vai contribuir com a organização educacional e com o processo de democratização da educação.

Procuramos trazer esse recorte sobre os mecanismos de gestão democrática na perspectiva de melhor entender como ocorre o processo de democratização da gestão escolar, enfatizando que o gestor escolar deva estar embasado desses conhecimentos. Acreditamos que para se promover uma gestão escolar democrática participativa, é fundamental que o gestor esteja preparado para atuar dentro do contexto e da realidade social na qual a escola está inserida, bem como é necessário que se conheça os mecanismos que estruturam a gestão democrática. O gestor precisa compreender qual seu real papel, suas atribuições seu compromisso para que esteja preparado para lidar com tais mecanismos.

Diante desse contexto a necessidade de preparar esse profissional se faz cada vez mais presente, assim o governo passa a adotar uma **política de formação de gestores**, visando a incorporação de novos valores da gestão democrática.

No próximo capítulo trazemos uma discussão sobre as políticas de formação continuada de gestores escolares evidenciando as contribuições de alguns autores que tratam da temática, bem como uma análise dos programas do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual trata entre outros, dos programas de formação continuada para gestores

escolares. Neste trabalho, tomamos especificamente como recorte para as nossas discussões os programas PROGESTÃO e o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, por terem sido vivenciados como formação continuada pelos sujeitos dessa pesquisa.

CAPÍTULO II - POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES ESCOLARES: O QUE DIZ A LITERATURA CONTEMPORÂNEA.

Este estudo discute as políticas de formação de gestores escolares, fundamentado no debate sobre formação continuada de gestores e gestão democrática. Muito se tem pesquisado sobre a gestão educacional no sentido de se compreender como funcionam os mecanismos que regem a educação e os instrumentos que viabilizam essa construção. Assim, trazemos inicialmente um breve histórico das políticas educacionais no Brasil a partir do processo de democratização da educação, bem como das políticas de formação profissional e formação continuada de gestores escolares.

Ao realizarmos uma busca com relação a estudos que dissertaram sobre a política de formação continuada de gestores escolares no Programa de Pós-graduação do Centro de Educação da UFPE, dentre as pesquisas que tratam da política de formação, encontramos estudos a respeito da formação continuada no âmbito da pós-graduação *lato sensu* (FILHO, 2004), análises a respeito da formação para o setor público (LIMA, 2002) e privado (CUNHA, 2005), estudos sobre formação nas áreas específicas, como língua inglesa (SÁ, 2005; PALHARES, 2006), entre outras.

Encontramos também, pesquisas que tratam do Estado e da política educacional especificamente do nordeste, a exemplo dos trabalhos de LEICHT (1992) e SILVA (1996); de aspectos relativos ao planejamento educacional (LACERDA, 1989 e FRAGA, 1994), da política educacional direcionada às práticas pedagógicas (MACIEL, 1995) e estudos que abordam a política educacional e gestão da educação no que diz respeito a formação continuada de professores de ciências (FREITAS, 2000) e políticas de formação de professores no contexto interno das faculdades (ANGEIRAS, 2001).

Em se tratando de estudos que abordam a administração da educação no Brasil, bem como a projeção para o processo de gestão escolar, temos as contribuições de autores como Leão (1945), Ribeiro (1986), Lourenço Filho (2007), Teixeira (1997), Sander (2007), Paro (1999), entre outras. Ainda em relação à formação do pedagogo destacam-se os estudos de Libâneo e Pimenta (1999) e Ferreira (2007) entre outros.

Salientamos ainda as contribuições de Souza (2009), que trata dos elementos que caracterizam a gestão democrática, apontando para um conceito de gestão escolar democrática como um processo que não se resume a tomada de decisão; e o estudo de Aguiar (2010) que aborda a política nacional de formação docente da educação básica enfatizando o curso de especialização em gestão escolar no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores,

destacando a ação dos atores envolvidos no Programa, discutindo acerca das condições de oferta do curso nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) e as repercussões do curso no trabalho desses profissionais.

O estudo de Castro (2004) que trata da formação de gestores escolares a partir da reforma do Estado trazendo uma análise sobre a articulação entre as orientações dos organismos internacionais e as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CONSED), no que diz respeito à elaboração de um Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), tem como foco de análise um dos eixos do programa que é a educação a distância.

Estes dois últimos estudos discutem os Programas que trataremos em nosso debate, contudo chamamos a atenção para o recorte que estamos dando a nossa pesquisa, uma vez que procuramos analisar como a política de formação continuada de gestores escolares, no âmbito dos Programas Escola de Gestores e PROGESTÃO contribuem para a consolidação da gestão democrática na escola.

Encontramos em Santos, Guiselini e Marques (2003), um estudo que trata da formação de professores e de gestores escolares a partir do curso de pedagogia e do curso normal superior, abordando as normas legais que fundamentam a formação do professor e do gestor, analisando o curso de pedagogia no interior de uma universidade.

Destacamos ainda as contribuições de Ferreira (2006) que apresenta uma discussão sobre a formação continuada nos dias atuais defendendo a ideia de que essa formação precisa ser entendida como mecanismo de capacitação permanente e reflexiva dos seres humanos, com vistas a atender as exigências da sociedade globalizada, os avanços tecnológicos e os desafios da própria educação contextualizando com o mundo globalizado, bem como com o papel da gestão democrática da educação como prática política responsável por essa formação, apresentando uma reflexão sobre a cultura globalizada e a gestão democrática da educação.

Podemos perceber que esses estudos aqui selecionados apresentam uma forte contribuição no tocante a discussão e disseminação da política educacional, bem como da política de formação continuada de gestores, contudo queremos salientar que essas pesquisas estão estruturadas no âmbito macro-político, ou seja, trata-se de discussões e análises no âmbito macrossocial das políticas públicas.

No estudo aqui apresentado chamamos a atenção para um recorte no âmbito micro-social, tendo um contexto específico, que é a formação continuada de gestores no tocante aos programas de formação, no que diz respeito às contribuições desses programas na

fundamentação e contextualização da prática profissional do gestor escolar com vistas à efetivação da gestão escolar democrática, ou seja, apesar de existirem vários estudos alusivos à temática em questão, não diagnosticamos o recorte que estamos dando aqui, ao tratarmos das políticas de formação continuada de gestores escolares, com vistas à promoção da organização escolar democrática.

Para tanto tomamos como referência as discussões pautadas em estudos como o de Azevedo (1997), como já citado anteriormente. Esses estudos apresentam entre outros, o modelo neoliberal como a abordagem que fundamenta o processo da estruturação e organização da sociedade no momento atual, na qual o modelo de gestão educacional e escolar está inserido, tendo o Estado como instrumento de regulação mínima, cabendo à escola ser autônoma, se auto-gestionar a partir dos processos democratizantes de gestão. O gestor educacional necessita estar preparado para atuar diante dessa nova realidade.

Para estruturar a ação do educador, na atuação como gestor escolar, o governo federal, através do MEC, criou programas de formação continuada na perspectiva de atender às necessidades dos gestores e subsidiá-los para a realização de suas funções, obrigações e compromisso, bem como para garantir a organização e funcionamento da escola, que vise formação social, intelectual e integral do indivíduo.

Assim, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, faz parte das ações do PDE, que objetiva qualificar os gestores das escolas da educação básica a partir do oferecimento de cursos de formação a distância, no intuito de contribuir com a qualificação do gestor escolar, na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito a educação escolar com qualidade social, esperando-se como resultado a melhoria dos índices obtidos no IDEB referente ao período de 2005 a 2009 das escolas e municípios; e o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares- PROGESTÃO que tem início a partir das lutas do CONSED, em vistas à democratização e a qualidade da escola pública. Esse segundo programa surge na década de 1990 como pioneiro no Brasil em educação a distância, para capacitar gestores escolares para atuarem nas escolas públicas, sendo implantado em todo país a partir de 2001 devido à adesão das Secretarias de Estado da Educação, em suas unidades federativas, tendo como meta principal subsidiar os gestores escolares para o desenvolvimento de uma gestão democrática nas escolas.

Apesar dos esforços de formação continuada específica, e de alguns resultados positivos no que diz respeito ao desenvolvimento da educação, supomos que os gestores ainda não estão preparados para lidar com os desafios da gestão, uma vez que, em sua maioria tiveram a formação inicial pautada nas propostas curriculares que antecederam as atuais

modificações do curso de pedagogia, bem como em alguns casos, esses gestores não tiveram a formação inicial especificamente no curso de pedagogia. Não queremos dizer que a formação no curso de pedagogia seja o pré-requisito, ou que o professor só estará preparado para atuar na função gestora se obtiver essa formação inicial, mas compreendemos que a formação inicial no curso de pedagogia, após várias transformações na sua estruturação, ocorridas ao longo da sua história, apresentam subsídios para uma nova possibilidade do desenvolvimento da ação gestora.

Historicamente o curso de **pedagogia** foi criado no Brasil para preparar o docente para a escola secundária. Surgiu junto com as licenciaturas, instituídas ao ser organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-lei nº 1190 de 1939. Essa faculdade visava a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam separadas das disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Formava-se então o bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, depois de concluído o curso de didática, conferia-se-lhe o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado. Esse quadro do curso permaneceu até 1969, sendo abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, sendo então criadas as “habilitações”, atendendo às exigências legais da época (SCHEIBE & AGUIAR, 1999).

Ao se analisar as funções atribuídas ao pedagogo pode-se perceber uma incessante busca de definição de quem é esse profissional. Em alguns momentos ele tem sido definido como técnico ou especialista da educação, em outros momentos também como professor, e ainda em outros como estudioso da educação.

Atualmente, tem-se o contexto de uma nova configuração curricular do curso de pedagogia, bem como a conseqüente alteração do perfil do pedagogo. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N.º 9394/1996, a área da formação de professores no nível superior de ensino tornou-se um dos temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar, tornando-se objeto de discussão de pesquisadores, órgãos educacionais, legisladores e profissionais da educação.

Esta realidade nos leva a indagar: quem de fato é o pedagogo? O que definiria essencialmente sua função? Lecionar na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental? Organizar e gerenciar uma escola em seus diversos níveis de funcionamento? Esse profissional está realmente preparado para atender a realidade educacional atual? Essas e outras são questões que inquietam e que suscitam um repensar da formação do profissional da

educação, bem como da necessidade de uma formação continuada que prepare o gestor para atuar numa perspectiva democratizante.

A sociedade contemporânea exige cada vez mais que o profissional seja qualificado e que possa atuar de forma a atender as exigências do contexto social, a escola está inserida nesse contexto, assim é necessário que esse profissional esteja preparado para essa realidade, a escola hoje assume uma postura autônoma devendo se auto-gerir a partir dos processos democratizantes de gestão. Dessa forma, é imprescindível que o gestor esteja preparado para atuar, cumprindo as funções que lhe são atribuídas de maneira a atender às exigências estabelecidas, objetivando a construção da autonomia. Para tanto, não se pode pensar na formação continuada do gestor escolar sem antes, pensar na sua formação inicial, até por que ele é antes de tudo um professor. A escola que visa a verdadeira formação da cidadania, mediante um ensino de qualidade, exige por sua vez, um profissional qualificado, pois:

A escola está inserida na chamada “sociedade global”, aonde violenta e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais, vêm causando impactos desestabilizadores a toda humanidade e, conseqüentemente, exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e de gestão da educação, ressignificando o valor da formação e do trabalho dos profissionais da educação (FERREIRA,2006a.p.160).

Em conformidade com a autora, compreendemos que o gestor escolar necessita de uma boa formação tanto inicial como continuada, que possa atender às mudanças e exigências sociais, pois é a partir dessa formação que serão organizadas as novas formas de gestão da educação, de maneira que esse profissional da educação possa contribuir de forma relevante para a organização da sociedade, promovendo a efetivação da cidadania.

Para caracterizar e estruturar o curso de pedagogia a Resolução CNE/CP-Nº1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (CNE, 2006), licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006. Esta regulamentação busca rediscutir e promover novos desafios relacionados ao debate sobre a formação dos profissionais da educação. Em seu Art. 2º a Resolução especifica que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Essas diretrizes já sinalizam algumas mudanças na organização curricular do curso de pedagogia e destacam a formação inicial para o exercício da docência, mas aponta a atuação profissional nas áreas onde sejam necessários conhecimentos pedagógicos, isto quer dizer que a Resolução abre um leque de possibilidades, ou melhor:

Entende-se e louva-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, constituam a fonte na qual devem ‘beber’ todas as demais formações. Explicita-se, dessa forma, uma unidade de formação pedagógica, no que concerne a princípios e decorrentes definições, necessários a todos os profissionais da educação. (FERREIRA, 2006, p.163).

A Resolução traz em seu Art. 3º as bases que tratam da centralidade da formação no curso de pedagogia:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Sendo especificado o que é fundamental para a formação do licenciado em pedagogia o que está posto no parágrafo único do mesmo artigo:

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:
 I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
 II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
 III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Podemos observar que o item III do parágrafo único sinaliza a formação para a gestão da educação, embora não esteja explícito esse termo, apontando a necessidade do profissional da educação participar na gestão de processos educativos e na organização de sistemas e instituições de ensino, isso significa que existe uma preocupação com a organização da gestão da educação.

No Art.5º no que diz respeito às atribuições dos egressos do curso de pedagogia, o item XII reza que o pedagogo deve “participar da gestão das instituições para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” e o item XIII reforça que se deve “participar da gestão das instituições planejando, executando,

acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não-escolares.”

Nestes termos, constatamos que há vários determinantes que reorganizam a estruturação curricular dos cursos de formação, apontando possibilidades para que o profissional da educação possa atuar na gestão escolar. Assim, o processo de formação inicial do educador, pressupõe um modelo de formação que possa oferecer bases para que os docentes possam vir a gerir a escola. Contudo, o modelo tradicional fragmentado, baseado nas habilitações do curso, que previa dentre outras a de administração escolar, oferecia parte dos recursos necessários a atuação nesta área específica. Após a decretação da Resolução CNE/CP-Nº1, o curso passou a ter foco específico na docência, o que incluiria um viés gestor, uma vez que já se tomava como referência central para a atuação docente a participação na gestão da escola, passando a oferta de disciplinas específicas em menor proporção, em meio a uma nova configuração da matriz curricular do curso de Pedagogia e das licenciaturas diversas.

Desta forma, acredita-se que essa formação não contempla as reais necessidades da ação gestora, ainda mais por que, em alguns casos, existem docentes que atuam na função de gestor sem ter a formação específica na área, bem como, a própria estrutura curricular do curso de pedagogia, ao longo dos tempos e com as novas exigências da sociedade vem sendo modificada para tentar atender as necessidades vigentes. Surge assim a necessidade cada vez maior do educador apropriar-se de novos conhecimentos voltados mais especificamente à atuação na gestão escolar.

Para contribuir com a formação inicial e minimizar as limitações da gestão, bem como para estruturar a ação do educador em atuação como gestor escolar, o governo federal, através do MEC criou programas de formação continuada na perspectiva de atender às necessidades dos gestores e subsidiá-los para a realização de suas funções, obrigações e compromisso, bem como para garantir a organização e funcionamento de uma escola que vise formação social, intelectual e integral do indivíduo. Dentre os programas e ações do governo voltados para a formação continuada dos gestores escolares destacamos cinco propostas, quais sejam:

- O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, que faz parte das ações do PDE,
- Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental (PROGED);
- Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores (CINPOP);

- Programa de Formação de Gestores da Educação Pública (UDJF); e o
- Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares- PROGESTÃO.

Conforme já anunciamos nosso foco de discussão tomou os Programas PROGESTÃO e o Programa de Formação Continuada para Gestores Escolares da Educação Básica. Dessa forma, para compreender melhor como esses Programas funcionam e como estão estruturados, elucidaremos um pouco da sua trajetória.

2.1. Os programas de formação continuada para gestores escolares

Ao tratarmos da formação continuada de gestores escolares procuramos destacar entre outras propostas estabelecidas pelo MEC, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que incluem o PDE, buscando a mobilização em torno da melhoria da educação básica no Brasil. Esse Plano propõe a articulação de esforços para a melhoria da qualidade, oferecendo um instrumento de verificação da aprendizagem, o IDEB, que é compatível entre todas as redes de ensino, e também propõe um conjunto de 28 diretrizes com vistas a serem adotadas pelos Estados, Municípios e Distrito Federal na gestão de suas redes escolares e nas práticas pedagógicas.

Uma das maiores metas desse plano é que em 2022, o ano em que se comemora o bicentenário da independência do Brasil, seja possível comemorar também melhores resultados de um sistema educacional com qualidade equivalente a dos países desenvolvidos. (MEC, 2007). Não aprofundaremos nesse estudo as questões propostas pelo Plano de Metas, contudo, procuramos de forma sucinta analisar o guia de programas proposto por esse plano o qual apresenta uma proposta de organização educacional. Esse material está estruturado em três eixos temáticos, quais sejam:

Eixo 1-Gestão Educacional.

Eixo 2 - Programas de Formação de Professores e Profissionais da Educação.

Eixo 3- Infraestrutura de Apoio Educacional.

Esses eixos compõem uma proposta de programas específicos às suas temáticas, os quais devem ser adotados e desenvolvidos, tendo sua organização estrutural no que diz respeito a: definição do programa, quais os objetivos de cada programa, a quem se destina (qual o público-alvo), o tipo de apoio, e qual unidade responsável.

No total são sessenta e quatro (64) programas e ou propostas para as metas educacionais, onde 15 desses programas têm o gestor como público alvo. Cada eixo temático

é composto por um conjunto de programas a serem propostos: eixo gestão educacional: contém dezoito (18) programas dos quais sete envolvem o gestor como público alvo e entre os programas propostos encontra-se o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, que é o foco da nossa discussão.

O segundo eixo apresenta vinte e um (21) programas, dos quais quatro (4) envolvem o gestor. E o terceiro e último eixo está organizado com vinte e cinco (25) programas, dos quais quatro (4), apresentam novamente o gestor como público alvo.

Como se vê existe uma variedade de possibilidades de formação com vistas a qualificar o profissional da educação, com destaque para o gestor na perspectiva de contribuir para a promoção de uma educação de qualidade. Procuramos trazer essa reflexão de forma sucinta no propósito de situarmos nosso debate no que diz respeito aos programas propostos pelo MEC com vistas à melhoria da educação. Em seguida trataremos dos programas em destaque nesse estudo.

2.1.1. Os Programas de formação continuada dos gestores escolares em destaque: o PROGESTÃO e o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

O PROGESTÃO

Surgiu a partir das lutas do CONSED, sendo este um órgão colegiado que surge no cenário nacional na década de 1980 como um fórum de resistência às formas centralizadoras das decisões tomadas pelo MEC em relação à educação básica.

Segundo Aguiar (2002, p.78), *por sua posição contestatória, o CONSED firma-se como uma entidade civil que procura interferir na formulação e política educacional tendo como bandeira a defesa da democratização da educação pública de qualidade.* Ainda segundo a autora, a partir da reforma educacional da década de noventa, a posição contestatória abre espaço, tendo uma conduta conciliatória e de parceria com o Ministério da Educação em sintonia com as políticas educacionais e as orientações internacionais. Diante dessa postura de alinhamento com o MEC, bem como considerando as novas exigências para o papel do gestor, o CONSED, promoveu a elaboração do PROGESTÃO, tendo em vista a democratização e a qualidade da escola pública. Surge na década de 1990 como um programa pioneiro no Brasil, de educação à distância para capacitar gestores escolares para atuarem nas escolas públicas, sendo implantado em todo país a partir de 2001, devido a adesão das Secretarias de Estado da Educação, em suas unidades federativas, tendo como meta principal

subsidiar os gestores escolares para o desenvolvimento de uma gestão democrática nas escolas, que esteja voltada para o sucesso dos alunos das escolas de educação básica. O CONSED apresenta essa proposta no campo da educação a distância, sendo uma proposta para ser utilizada de forma descentralizada nos Estados e nas unidades federadas.

Este programa faz sentido num contexto em que o Brasil tem uma enorme tarefa no estabelecimento e aperfeiçoamento das políticas públicas voltadas para a gestão educacional, haja vista que temos hoje um contexto onde o professor exerce múltiplas e diferentes atividades as quais necessitam cada vez mais de um aperfeiçoamento. Assim, entre outras necessidades educacionais, a formação desses profissionais é fundamental, principalmente a formação continuada no que diz respeito aos gestores escolares.

O **currículo** do Programa está organizado em nove módulos, priorizando o progressivo aperfeiçoamento da prática profissional nas áreas de desenvolvimento institucional da escola, ensino e aprendizagem, gestão participativa e convivência democrática, eficiência na gestão dos servidores, dos recursos financeiros e do patrimônio escolar.

Com o objetivo de vencer o desafio de atingir o universo das escolas da rede pública no país no que se refere à capacitação de equipes gestoras dessas escolas, optou-se pela adoção de uma metodologia que inclui, nesse Programa, três componentes básicos: 1) os materiais instrucionais; 2) o sistema de apoio à aprendizagem e 3) o sistema de avaliação, conforme o que se segue.

1) materiais instrucionais - o conjunto desses materiais é composto de Cadernos de Estudo; Cadernos de Atividades; um Guia Didático; um Guia do Tutor e um Suplemento ao Guia do Tutor e programas de vídeo, agrupados em três fitas. Recomendou-se a cada estado que aderiu ao PROGESTÃO, a elaboração de um Guia de Implementação Estadual, tendo como referência as políticas educacionais locais, o apoio institucional e os recursos disponíveis. A opção pelo material impresso está diretamente relacionada à metodologia da Educação a Distância e à diversidade da realidade brasileira, onde cada um dos estados participantes apresenta características próprias. O curso contempla o paradigma de gestão focada no aluno, e “insere-se na política de formação como elemento impulsionador do ‘aprender a aprender’ dos gestores, da sua auto-capacitação, do seu aprender a fazer coletivo, visando induzir também ao intercâmbio, a formação de redes e a outras práticas de capacitação continuada” (MACHADO, 2001, p.12.).

Está organizado em nove módulos estruturados em unidades didáticas. Cada módulo compreende um caderno de estudo, um caderno de atividades e um programa de vídeo. Os

temas de cada módulo foram definidos com o objetivo de se identificar principais problemas vivenciados no cotidiano da escola. A partir de estudos e debates sobre o assunto, ficaram definidas nove questões, organizadas em módulos, na seguinte sequência:

- I - Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?
- II - Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?
- III - Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?
- IV - Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola?
- V - Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?
- VI - Como gerenciar os recursos financeiros?
- VII - Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?
- VIII - Como desenvolver a gestão dos servidores na escola?
- IX - Como desenvolver a avaliação institucional da escola?

O Caderno de Estudo refere-se a conteúdos específicos e básicos de cada questão. O Caderno de Atividades, que acompanha cada Caderno de Estudo, é relativo às atividades de aplicação vinculadas ao cotidiano escolar. Essas atividades são abertas, mais complexas e focadas em situações-problema.

O Guia Didático foi organizado para oferecer orientações gerais ao cursista, tanto na proposta do Programa, quanto no plano de seus estudos. O Guia do Tutor foi elaborado especialmente para orientar o tutor em suas tarefas e seu papel, visando à melhor atuação com os cursistas. O Guia de Implementação é complementar às orientações gerais do Guia Didático, mas específico de cada unidade federada ou município.

Os programas de vídeo têm como referência situações concretas nas escolas e depoimentos sobre gestão escolar. Esses programas são utilizados como material complementar para ampliar o debate sobre os diferentes conteúdos, nos encontros presenciais.

As situações / ambientes de aprendizagem oferecidas ao cursista são: a) o estudo individual; b) o estudo em equipe e c) os encontros presenciais.

a) estudo individual - na medida em que a proposta do PROGESTÃO é na modalidade de ensino a distância, a ênfase do curso está nas atividades de estudo individual. A característica básica desta situação é autonomia no estudo e a realização de atividades auto- instrucionais;

b) estudo em equipe - tem como finalidade o trabalho de profissionais, de uma mesma escola e / ou de escolas diferentes, para o desenvolvimento de competências diretamente relacionadas à capacidade de construção e estabelecimento de um clima de confiança e respeito mútuo, a partilha de sua prática de estudo e trabalho e o exercício da troca de experiências e ideias na construção da prática coletiva. Este estudo também é realizado a distância;

c) encontros presenciais - representam o momento do debate; da troca de experiências; do *feedback* do processo de aprendizagem; do esclarecimento de dúvidas; do prosseguimento das atividades do curso. Compete a cada estado e/ou município a organização e execução desses encontros.

2) o sistema de apoio à aprendizagem: este sistema funciona (em cada estado/município onde o PROGESTÃO está sendo desenvolvido) mediante apoio tutorial. O corpo de tutores oferece tutoria individual, ou seja, suporte individual, estabelecido a distância, pelos meios de comunicação disponíveis. Entre os meios mais frequentes estão o telefone, comunicação eletrônica por e-mails, o acompanhamento em ambiente virtual, correio postal, FAX, ou atendimento pessoal, em sistema de plantões com encontros previamente agendados.

Além do atendimento individual, este sistema também atua em tutoria coletiva, mediante atendimento com equipes de uma escola ou de escolas diferentes para orientações e esclarecimento de dúvidas. Esta tutoria também ocorre nas atividades dos encontros presenciais agendados nos Guias de Implementação.

3) sistema de avaliação: a avaliação neste Programa privilegia a aprendizagem relacionada à capacidade de aplicação de conceitos, estratégias e instrumentos à prática profissional como gestor. Esse processo de avaliação poderá assumir feições diferenciadas nos vários estados e municípios, em função da operacionalização descentralizada do programa, devendo, portanto, ficar explicitado nos respectivos Guias de Implementação.

Além desses componentes básicos, o Programa também apresenta orientações e dicas de como estudar, que auxiliam na organização das atividades e nos estudos.

O PROGESTÃO atingiu todas as regiões do país, mesmo sendo de formas diferenciadas quanto ao processo de adesão, acompanhamento, implantação, e conclusão do curso. Sua abrangência envolve estados das cinco regiões: na **Região Norte-** o estado do Acre (AC), Rondônia (RO), onde a 1ª edição já foi concluída e o estado do Pará (PA) que já concluiu três edições, Roraima (RR) com duas edições e o estado do Tocantins (TO) que nesse momento da nossa pesquisa, o programa encontra-se em andamento. **Região Nordeste**

- estados que já concluíram pelo menos uma edição: Piauí (PI), Ceará (CE), Rio Grande do Norte (RN), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Sergipe (SE) e Bahia (BA); **Região Sudeste** - os estados do Espírito Santo (ES) e Minas Gerais (MG) já concluíram a 1ª edição do Programa e, atualmente, Minas Gerais prossegue numa 2ª edição, enquanto São Paulo (SP) inicia sua 1ª edição; **Região Centro-Oeste** os estados de Goiás (GO) e Mato Grosso (MT) concluíram uma edição e, atualmente, estão em fase de implantação da 2ª edição. **Região Sul** - o estado de Santa Catarina (SC) já concluiu 3 edições e o Rio Grande do Sul (RS) concluiu a 1ª edição.

O PROGESTÃO ganha novas dimensões no país, na medida em que estão definidas novas perspectivas relativas à valorização profissional e inclusão de gestores e professores no uso da tecnologia digital nas escolas. Atualmente esse programa apresenta-se numa proposta diferenciada da inicial, sendo organizado e proposto no formato digital, o PROGESTÃO ONLINE, que vem sendo disseminado em alguns estados a exemplo de Minas Gerais, com turmas já concluídas. Em Pernambuco o PROGESTÃO ONLINE encontra-se em fase de análise para verificação de uma possível implantação.

Devido à vasta difusão, implantação e implementação em todo o país reconhece-se o PROGESTÃO como programa consolidado que atualmente faz parte das políticas de formação continuada de governos estaduais.

A partir do exposto acima, observamos que o PROGESTÃO apresenta alguns pontos positivos, por ser uma proposta de formação que visa subsidiar o gestor escolar para atuar no contexto social atual, enfatizando, trabalhando, estudando e debatendo temas de interesse, os quais são estruturados a partir de questionamentos voltados a realidade escolar e da ação gestora. Entretanto, compreendemos que o Programa traz algumas limitações, que entendemos ser de ordem prática, como a descontinuidade de sua aplicação em alguns estados, a exemplo do estado de Pernambuco onde no momento atual, o curso encontra-se desativado, sendo estudada a possibilidade de sua reimplantação.

Outro aspecto a ser considerado é o espaço de tempo estabelecido entre os momentos de estudo a distância e os encontros presenciais, bem como a falta de uma proposta avaliativa em relação aos impactos causados após a formação do gestor, no que diz respeito à aplicação, no contexto escolar, das temáticas estudadas durante o Programa, bem como uma proposta de acompanhamento, de como foram vivenciadas nas escolas, as discussões travadas durante o processo de formação, de que forma esses estudos se efetivaram na prática.

Estas considerações são inferidas a partir da leitura do próprio Guia Didático e de suas nove propostas de ação, material produzido e disponibilizado pelo CONSED.

Outro ponto que pode ser considerado é a formação inicial do professor, alguns gestores escolares não possuem formação inicial específica na área de educação, outros tiveram a formação específica em pedagogia, sendo o curso estruturado no modelo da administração escolar que antecede ao processo de democratização da gestão, outros ainda fazem parte do contexto mais atual aonde os cursos de pedagogia vêm tentando atender a necessidade vigente, a exemplo da implantação da disciplina gestão educacional na proposta curricular dos cursos de pedagogia.

Assim, o Programa apresenta certa fragilidade não estando idealizado para atender às especificidades dos seus cursistas no que diz respeito à sua formação inicial, bem como para atender a multiplicidade das ações a serem desenvolvidas pelo gestor escolar, uma vez que na prática supõe-se existir muitos atributos para esse profissional, os quais o Programa pode não contemplar.

Procuramos em seguida retratar outro programa de formação continuada de gestores, o qual se encontra em vigência em alguns estados, entre eles o estado de Pernambuco, sendo promovidos pela IFES.

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública é baseado nos princípios da gestão democrática, na perspectiva de subsidiar o gestor escolar para um melhor desempenho das funções que lhe são exigidas. É um programa de formação continuada de gestores numa concepção de caráter público da educação básica, que está voltado a atender em nível de aperfeiçoamento e especialização (*Lato Sensu*), gestores escolares, vice-gestores e coordenadores pedagógicos em efetivo exercício nas escolas públicas da educação básica.

No período do governo Lula (2003-2010), vários programas de governo enfatizavam a gestão escolar e a formação de gestores os quais foram formulados e/ou revistos, dentre eles o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Esses Programas, conforme Aguiar (2011), destinados a formação de gestores escolares, se pautam em propostas definidas e operacionalizadas pelos órgãos centrais do governo em todas as esferas, no caso do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, aponta-se que houve a intervenção de setores da sociedade civil organizada, dando a esse Programa uma configuração singular no plano das políticas públicas em educação.

Inicialmente o Programa foi idealizado em 2004, pelo então ministro Tarso Genro tendo o nome de Escola de Gestores, lançado como projeto piloto e visava contemplar a

formação de professores-gestores da educação básica. A partir da análise feita pelo MEC, sobre os resultados do SAEB (Sistema de Avaliação Básica), bem como as observações nos baixos rendimentos dos estudantes no Censo Escolar 2004, observou-se que a gestão escolar poderia ser um dos principais caminhos para a elevação da qualidade do ensino nas escolas públicas. Assim a necessidade de um olhar mais especial para esse segmento da escola, acreditando que o fortalecimento da gestão escolar implica numa melhor qualidade de ação com vistas à democratização, fato que pode ser efetivado com a formação continuada.

Instituído em 2005, sob a coordenação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica surge a partir da necessidade de se construir um processo de formação de gestores escolares que atenda a concepção de caráter público da educação e da busca de sua qualidade social, assim esse programa tem como objetivo central estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização dos trabalhos desenvolvidos na escola no que diz respeito ao pedagógico e à implantação de ações colegiadas entre outros.

O curso abrangeu todas as regiões do Brasil, sendo implantado em alguns estados e municípios: na região **nordeste** os estados de Pernambuco, Ceará, Bahia, Rio Grande do Norte; na região **centro-oeste** o estado de Mato Grosso; região **sudeste** no Espírito Santo; região **sul** em Santa Catarina e Rio Grande do Sul; e no município de Palmas/TO, na região **norte**.

Em 2006 o Programa passa por algumas mudanças e com o novo ministro da educação Fernando Haddad, é transferido da coordenação do INEP para coordenação da Secretaria de Educação Básica deste ministério, onde posteriormente passou a integrar o PDE. Essa mudança teve como objetivo assegurar maior unidade dos programas direcionados a educação básica.

As diretrizes nacionais do curso de pós-graduação em gestão escolar estão estruturadas em três tópicos compostos em: 1- O Histórico do Programa Nacional Escola de Gestores antecedentes, articulação institucional e intercâmbio nacional; 2- Histórico e caracterização do curso: princípios norteadores do curso; os objetivos, público-alvo; as metas e alcances; duração do curso, concepção de formação, perfil do profissional, base legal e organização curricular do curso, processo de avaliação da aprendizagem e do programa; operacionalização do curso; 3- Constituição de uma estrutura de Rede Nacional de Formação em Gestão Escolar.

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica compõe um conjunto de três grandes estratégias voltadas à formação de gestores escolares, a serem:

- Curso Piloto em Gestão Escolar (100h), implementado pelo INEP/MEC, em 2005, com a parceria da PUC/SP e as Secretarias Estaduais de Educação;
- Curso de atualização em gestão escolar (180h), a ser implementado em 2008 pela SEB/MEC, em parceria com as IFES, e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.
- Curso de Pós-Graduação (*lato sensu*) em gestão escolar (400h), implementado a partir de 2006/2007, pela SEB/MEC, em parceria com as IFES, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (MEC, 2007).

O curso está organizado em três eixos temáticos, que se complementam: *o direito à educação e a função social da escola básica; políticas de educação e a gestão democrática da escola; Projeto Político-Pedagógico e Práticas Democráticas na Gestão Escolar*. Esses eixos estão consubstanciados em seis Salas Ambientais, além de um ambiente introdutório à plataforma Moodle e ao Curso de Especialização.

O primeiro eixo trata dos fundamentos filosóficos, políticos, sociais, culturais e epistemológicos, os quais propiciam maior entendimento teórico sobre a função social da escola, dessa forma o cotidiano da prática escolar é discutido e entendido fazendo - se um vínculo com as discussões teóricas. Esse eixo traz duas grandes temáticas de discussão:

- a) o direito a educação, limites e possibilidades;
- b) conhecimento, cultura escolar e currículo.

O segundo eixo discute as políticas de educação e organização dos sistemas de ensino no Brasil, o que permite uma reflexão teórico-prática com vistas a desenvolver valores democráticos. Visa desenvolver uma postura que leve a uma compreensão mais abrangente dos princípios e mecanismos da gestão democrática, que implicam ações e decisões participativas e colegiadas. Esse eixo traz três temáticas para aprofundar as discussões:

- a) Política educacional e a gestão escolar;
- b) Gestão democrática da escola e os sistemas de ensino;
- b) Financiamento da educação e a gestão escolar.

O terceiro e último eixo que trata das práticas na gestão escolar visa aprofundar os conhecimentos sobre os procedimentos de gestão democrática, bem como das práticas a serem desenvolvidas, buscando se apropriarem de um instrumental que lhes permita planejar, monitorar e avaliar os processos de execução do Projeto Político Pedagógico e das políticas educacionais no campo da gestão, com vistas a desenvolver a melhoria do desempenho dos estudantes.

Nesse eixo os cursistas serão motivados a lidar com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), no intuito de ampliar suas capacidades na utilização das redes tecnológicas de aprendizagem, tendo em vista qualificar o currículo da escola.

A proposta de trabalho das temáticas que compõe esse eixo visa contribuir para a construção de um projeto de intervenção objetivando a melhoria da gestão democrática na realidade escolar de cada cursista, bem como nos sistemas de ensino. São três as temáticas:

- a) Avaliação Institucional e da Aprendizagem;
- b) Trabalho Pedagógico e Cotidiano Escolar e
- c) Telemática Sistemas de Gestão e Ferramentas Tecnológicas.

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

Como avaliação final o curso propõe a construção de um projeto de intervenção a partir da elaboração do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), bem como a construção reorganização e/ou avaliação do PPP de cada realidade escolar.

Ao analisar as contribuições do Programa Escola de Gestores da Educação Básica, Botler e Marques (2009) trazem uma discussão voltada mais especificamente ao estado de Pernambuco, enfatizando a partir das análises feitas nos TCCs, que o Programa apresenta indícios de resultados positivos, visto que em sua maioria as temáticas tratadas nos TCCs versaram sobre temas ligados a gestão democrática da escola. Outro aspecto positivo foram os conteúdos trabalhados durante o curso que, conforme os depoimentos coletados foram condizentes com a realidade da escola. A modalidade EAD (educação à distância) também foi apontada como ponto positivo por apresentar possibilidade de flexibilizar o tempo disponível para os trabalhos do curso. Contudo, nesse mesmo estudo as autoras apontaram, a partir dos depoimentos coletados, algumas limitações do Programa, como a falta de encontros presenciais, como também a abertura de diversas salas ao mesmo tempo e a demora de alguns professores do curso nas repostas às atividades ou questionamentos dos cursistas. Como analisam as autoras:

Para a maior parte deles a educação a distância é um excelente meio de democratização do acesso ao conhecimento. Particularmente para os alunos que não teriam condições de realizar um curso de pós-graduação presencial. No entanto, todos ressentem a falta de momentos presenciais, que possibilitariam trocas entre professores e alunos, não contempladas neste Programa. (BOTLER e MARQUES, 2009)

Como podemos perceber, apesar das propostas de formação continuada específicas que visam atender ao processo democratizante da educação, supomos que ainda existe uma necessidade de preparar melhor os gestores para lidar com os desafios da gestão, visto que alguns resultados no que diz respeito ao processo de aprendizagem dos alunos, não são satisfatórios mediante as metas almejadas, como é o caso dos resultados obtidos no IDEB nos anos de 2005, 2007, 2009. Ainda que seja constatado um sutil avanço em relação à situação nacional, é necessário que as redes públicas municipais e estaduais, bem como a rede privada, possam atingir suas metas, de maneira igualitária.

Apesar de o PROGESTÃO afirmar em módulos algumas questões interessantes que focam a escola e seu contexto, bem como o Programa Escola de Gestores trazer salas ambientes com proposição teórica direcionada à gestão escolar, observamos que sua estratégia de ação é centrada numa lógica padronizadora pautada em materiais instrucionais, acompanhamento da aprendizagem e sistema de avaliação homogeneizadores. Apresentam formatos delineados de forma aligeirada que, como afirmamos acima, limitam as perspectivas de aprofundamento efetivo por parte do seu público-alvo.

Diagnosticamos que estes programas, tal como citados e descritos acima, não subsidiam totalmente a formação de gestores na atualidade, em função de que as demandas do próprio sistema educacional enfatizam a autogestão, o que implica uma análise mais aprofundada da própria escola. Queremos dizer com isso que a política educacional coloca a unidade escolar no centro, mas não fornece instrumental para que os gestores mobilizem suas equipes e sujeitos escolares para efetivamente analisarem as características singulares da escola, já que o modelo de formação tem apontado para processos massificadores.

Procuramos, portanto, novas alternativas de olhar para a escola e encontramos em Adelino Costa um bom referencial, o qual apresenta uma forma diferenciada de se ver e atuar na escola, o que poderia ser objeto das políticas de formação de gestores, como se segue.

CAPÍTULO III - FORMAÇÃO CONTINUADA DO GESTOR ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO DEMOCRÁTICA

Neste estudo consideramos que a gestão democrática, tal como vem sendo construída institucionalmente pelo governo, apresenta avanços na perspectiva da democratização da educação, tanto no que diz respeito ao acesso de alunos a escolarização, quanto no que tange a organização escolar enquanto espaço democrático e de aprendizagem da democracia. No entanto, dentre seus limites, destacamos a efetivação do ideal democrático, ainda restrito diante da realização de programas como os que já delineamos. Neste sentido, alguns aspectos ainda merecem reflexão, tal como apresentamos a seguir, com base nos estudos da Sociologia das Organizações Educativas. É o que veremos neste capítulo.

3.1- A Escola Como Organização e Imagem da Democracia

Para tratarmos da escola como organização e imagem democrática, inicialmente serão evidenciados alguns conceitos como o de organização, que pode ser entendido e aplicado para realidades e contextos diferenciados, e o conceito de democracia destacando como princípio básico a participação.

Uma **organização** é uma unidade social artificialmente criada e estruturada pelo homem, onde continuamente sofre alterações e mudanças de acordo com as exigências da sociedade, com o contexto no qual ela está inserida e com as exigências da própria organização. Botler (2004, p.78) ao tratar da escola como organização aponta Pagés que define a organização como “um conjunto dinâmico de respostas a contradições” e, nestes termos é um “sistema de mediações que só pode ser compreendido pela referência à mudança das condições da população e das contradições entre os trabalhadores por um lado, a empresa e o sistema social, do outro.”.

Segundo a autora, a organização é produto de relações ou de ações coletivas onde a lógica da organização pode ser compreendida, portanto, como produto das relações sociais contraditórias, referindo-se tanto a seus grupos internos, como a grupos externos que a cercam, o que permite compreender a **organização como relação de poder**. Dessa forma podemos compreender que uma organização é fruto de uma construção pensada para atender as exigências e necessidades da sociedade.

Pensar uma organização de forma clássica, conforme Bernoux (1995) implica dizer que ela se caracteriza por alguns traços como: divisão das tarefas, distribuição dos papéis, sistema de autoridade, sistema de comunicações, sistema de contribuição-retribuição.

A divisão das tarefas fundamenta a diferença entre um grupo estruturado e outro que não é. Essa característica é o princípio da organização;

A distribuição dos papéis diz respeito ao que cada um faz na organização sendo um dos riscos principais da definição das organizações, uma vez que cada indivíduo desempenha seu papel de acordo com sua forma de interpretar e vivenciar as funções que lhes são designadas, pois cada um julga diferentemente a importância das diversas tarefas contidas na definição de sua função interpretando de maneira diferente uma função idêntica;

O sistema de autoridade tem como finalidade zelar pela adequação do comportamento do indivíduo aos objetivos que os organizadores fixaram para a organização sendo geralmente de tipo piramidal, ou seja, exclui o acesso ao nível superior pelo princípio do regresso ao nível anterior. Numa empresa esse sistema funciona com base no modelo da carreira permitindo ao indivíduo progredir na carreira de acordo com o desempenho exercido;

O sistema de comunicações deve permitir aos membros do grupo um contato rápido e consiste em relacionar os indivíduos uns com os outros, entretanto quase sempre é concebido de maneira a fazer passar as ordens da autoridade sem levar em consideração as comunicações horizontais entre os membros da empresa. Toda empresa necessita de comunicação, confrontando-se com a escolha entre comunicações formalizadas e comunicações informais, relatório das comunicações e centralização ou não destas;

Sistema de contribuição-retribuição trata-se de um sistema que define o que os membros devem dar e o que devem receber, ou seja, a precisão dos termos de troca entre os membros organização.

Procuramos fazer uma breve descrição dessas características para esclarecer melhor o conceito de organização, que implica numa ação coletiva entre os membros, conforme já anunciamos. Dessa forma a organização surge como:

(...) o resultado contingente e sempre provisório da construção de uma ordem local cujas características relativamente autônomas estruturam a capacidade de ação coletiva dos interessados. Ele é, ao mesmo tempo, continente e conteúdo, estrutura e processo, obrigação para a ação humana e seu resultado. É ele que dá às empresas coletivas a sua duração e a sua consistência. A sua existência tem implicações profundas tanto na reflexão como na ação. (FRIEDBERG, 1993, p.11).

A ação humana vai gerar uma ação coletiva que implica numa organização e, ao analisar uma organização, precisa-se entender em qual realidade ela está inserida, além do que o que serve para um contexto não servirá para outro. É necessário entender e analisar a organização de acordo com seu momento atual, de acordo com seu movimento, pois a teoria das organizações busca romper paradigmas, surgindo como uma proposta para ser vivenciada

a partir de diversas racionalidades onde os limites são fluidos, ou seja, existe um movimento constante e vários olhares que podem ser dados a uma mesma realidade.

Ao tratar da escola como *organização comunicativa*, Botler aponta dois aspectos que influenciam na análise da organização escolar e educacional sendo:

O primeiro deles, correspondendo à teoria clássica predominante até os anos 50, tem como fundamento principal a ideia da burocracia engendrada no desenvolvimento da organização industrial e estatal. O segundo elemento, correspondendo à teoria moderna das organizações, vê a sociedade industrial como um sistema em mudança, o que implica em considerar flexibilidade e inovação tecnológica. Comporta a ideia da participação na organização, substituindo a ideia do agente racional pela do agente social, apontando, portanto, para um modelo democrático associado às necessidades do mercado. (2004, p.80).

Percebemos, portanto, que a organização é uma construção social que está atrelada as mudanças e a própria lógica da organização da sociedade incluindo relações de poder.

Para compreender e analisar uma organização é fundamental destacar qual aparato ou modelo em que ela se encontra, ou ainda qual “imagem organizacional” se quer evidenciar, estudar, analisar. Adelino Costa (1998) apresenta um estudo sobre a escola como organização via várias imagens, destacando a escola como *empresa*; como *burocracia*; como *democracia*; como *arena política*; como *anarquia*; e como *cultura*.

Neste estudo evidenciamos a **imagem organizacional da escola como democracia**. Para tanto, convém destacarmos inicialmente o conceito de democracia que é entendida de forma diferenciada em muitos contextos ao longo da história.

No sentido etimológico, democracia significa o “governo do povo” onde o poder de tomar decisões políticas está com o indivíduo podendo essas decisões serem de forma direta (que é aquela onde o povo pode expressar sua vontade pelo voto direto); e de forma indireta (onde o povo expressa sua vontade através da eleição de representantes que tomam decisões em nome daqueles que os elegeram). (CHAUÍ,2008)

Ao se tratar da democracia direta podemos nos reportar a Grécia, sendo Atenas considerada por muitos como o berço da democracia. No governo de Atenas não existia eleições, nem a figura de representantes da população. Essa forma de governo resumia-se numa assembleia onde todos os que eram considerados cidadãos participavam e tomavam decisões públicas. Para nossa realidade seria impossível esse modelo de governo, dado o contingente de cidadãos existentes atualmente, o avanço territorial das nações e o próprio tempo que se levaria para tomar as decisões necessárias para resolver alguma coisa. Outro fator é a própria organização da sociedade.

Na democracia indireta ou representativa, em contraste com a forma direta, os cidadãos são apresentados de forma separada, afastada dos centros de decisão política, tendo em seu lugar a delegação, pois eles elegem representantes em intervalos regulares, que então votam os assuntos em seu favor, não havendo uma relação direta na tomada de decisão.

Com as mudanças ocorridas na sociedade, esse modelo representativo de democracia começa a entrar em crise exigindo-se novas posturas, mais participação. O advento da globalização e as novas formas de organização da sociedade cobram cada vez mais dos governos e de seus representantes uma relação mais próxima e participativa entre quem governa e quem elegem, entre representante e representado, enfim entre governo e sociedade.

Ao discutir sobre a cultura e democracia, Chauí ressalta:

(...) Pela criação dos direitos, a democracia surge como o único regime político realmente aberto às mudanças temporais, uma vez que faz surgir o novo como parte de sua existência e conseqüentemente, a temporalidade como constitutiva de seu modo de ser. (...) a democracia é aquela forma da vida social que cria para si própria um problema que não pode cessar de resolver, porque a cada solução que encontra, reabre o seu próprio problema, qual seja, a questão da participação. (2008, p.68)

A partir desta reflexão podemos perceber que a democracia está inteiramente atrelada a questão da participação, ou melhor, que a participação é um dos princípios fundamentais da democracia mas que, segundo a autora, essa participação só é democrática se puder produzir as próprias leis, normas, regras e regulamentos, o que quer dizer que a democracia exige cada vez mais participação. Assim não se pode conceber a análise de uma imagem democrática de uma organização como a escola, a exemplo do nosso estudo, sem o princípio da participação.

Procuramos tratar do conceito de democracia para fundamentar alguns propósitos do nosso estudo, onde iremos tratar a escola enquanto instituição social, como uma imagem organizacional democrática.

“A escola como democracia” veio revolucionar o modelo organizacional burocrático, tendo sua fundamentação teórica situada na teoria das relações humanas. Nessa perspectiva o homem passa a ser visto e compreendido como um ser social e deixa de ser visto como uma máquina. A este respeito os estudos de Adelino Costa (1998, p.55) apontam alguns indicadores que caracterizam a imagem organizacional da escola como democracia destacando:

- o desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões;
- utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados;
- valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal;

- incremento do estudo do comportamento humano (necessidade, motivação, satisfação liderança) e defesa da utilização de técnicos para a “correção” dos desvios (psicológicos, assistentes sociais, terapeutas comportamentais);
- visão harmoniosa e consensual da organização;
- desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

Esses indicadores são ressaltados pelo autor buscando delinear o perfil da imagem democrática da escola uma vez que as várias interpretações e aplicações utilizadas ao termo “escola democrática” trazem uma variação de possibilidades para se compreender o que é de fato uma escola democrática.

A fundamentação teórica da imagem organizacional da democracia é inicialmente pautada na teoria das relações humanas de Elton Mayo a partir das “experiências de Hawthorne” que foram desenvolvidas nos anos trinta, onde ele desenvolveu um projeto de estudo que procurava estabelecer a correlação entre a luminosidade do local de trabalho e a produtividade dos trabalhadores; posteriormente os resultados vieram a alertar para a importância do fator humano, grupal e social na produtividade. Essas experiências passaram a fazer parte da análise organizacional e da teoria administrativa, visto que a partir desse momento estas áreas de investigação começam a traçar um novo objeto de estudo que são os fatores sociais e psicológicos do comportamento organizacional.

Dessa forma, surgem novos desafios e novas possibilidades de intervenção dos gestores empresariais, conforme escreve Hampton (apud COSTA, 1998): “Os gestores não só necessitam de planificar, organizar, dirigir e controlar o trabalho, como insistia Taylor, mas necessitam também de construir constantemente uma organização social humana” (1986, p.53)

No modelo taylorista o trabalhador era visto de forma individualizada, o foco era a produção e a relação direta e exclusiva com seu trabalho com a função a ser desenvolvida na empresa. Com a perspectiva da teoria das relações humanas entra em cena o estudo do indivíduo como “homem social” o qual vive no processo de interação com os outros, assim a administração volta à atenção aos fenômenos grupais, abrindo-se passagem para novas abordagens como a teoria comportamental e a corrente do desenvolvimento organizacional. Nestes termos ressalta Costa:

A teoria das relações humana, desde os trabalhos iniciais efectuados a partir dos anos vinte até aos diversos desenvolvimentos posteriores –ao valorizar as pessoas e os grupos, a visão harmoniosa e consensual da organização, os fenômenos de cooperação e de participação, a satisfação e realização dos trabalhadores-, constitui a fundamentação teórica, em termos organizacionais, da *imagem democrática da escola* (1998,p.61).

Em outras palavras, a imagem democrática da escola está associada à valorização das relações existentes entre os indivíduos os quais devem ser concebidos como sujeitos participativos, ativos, esse modelo de escola valoriza as pessoas, busca estabelecer equilíbrio entre o grupo de modo que os conflitos existentes na organização sejam base para reflexões em busca do consenso do grupo.

O desenvolvimento de uma concepção democrática da escola foi marcado pelo pedagogo e filósofo John Dewey, além de estar na base da imagem democrática da escola, também é considerado como sendo um dos precursores da teoria das relações humanas. Esse autor defende o processo educativo ativo, que é baseado na experiência e no trabalho manual, e compreende que as escolas devem estar a serviço da sociedade e da mudança social. As contribuições de Dewey estão centradas no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e poder de criticidade do aluno.

A imagem da escola como democracia tem sido vivenciada em várias realidades organizacionais, a exemplo do contexto educativo português no que diz respeito à organização e administração das escolas. Adelino Costa (1998) aponta duas vertentes: uma trata a escola como comunidade educativa a outra trata da gestão democrática da escola.

A primeira vertente sustenta-se basicamente no desenvolvimento dos princípios organizacionais e administrativos da descentralização, da participação e da integração comunitária. Em relação à reforma da administração e gestão escolar, podemos destacar as contribuições de Formosinho (apud COSTA, 1998), que apresenta a concepção da escola-comunidade educativa como uma forma alternativa ao modelo escolar existente em Portugal. Nessa perspectiva a escola deixa de ser considerada como serviço local do estado e passa a ser concebida pautada em princípios como: autonomia, participação e a democracia, e a abertura para uma integração comunitária.

A segunda vertente que trata da escola como comunidade educativa, aproxima-se mais da concepção da imagem organizacional da escola como democracia, visto que se apresenta como uma proposta de reforma da instituição escolar e corresponde à aplicação do conceito de democracia ao modelo de gestão dos estabelecimentos de ensino portugueses que foram postos em prática na década de 1970. Neste sentido a gestão democrática das escolas, na realidade portuguesa, baseia-se em um modelo de gestão pautado por uma imagem normativa, valorizando-se a autoridade profissional dos professores traduzida na possibilidade de tomada de decisões escolares.

Os aspectos apresentados relativos à escola como organização e imagem da democracia nos estimulam a olhar para a organização da escola de forma mais abrangente e aprofundada e expõem alguns aspectos que merecem maior cuidado de análise.

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA

Nesse capítulo, trataremos dos caminhos percorridos para a realização da pesquisa com o intuito de atender ao objetivo proposto em **analisar como vem se delineando a política de formação continuada de gestores escolares, na perspectiva de identificarmos o que fundamenta e estrutura os gestores para o trato com os mecanismos que norteiam a gestão democrática**. Como forma de embasamento para atingir o objetivo proposto, trazemos como recorte dessas políticas dois programas de formação continuada de gestores, o PROGESTÃO e o Programa Escola de Gestores, conforme já discorreremos ao longo da pesquisa.

Assim, recorreremos à pesquisa qualitativa e abordamos os caminhos para a realização da investigação destacando questões conceituais de acordo com as escolhas teóricas que fundamentam o estudo de caso no município de Igarassu, em Pernambuco. Em seguida, traremos os procedimentos metodológicos selecionados para a realização da investigação, destacando o campo de estudo e como foram tratados os dados.

Procuramos responder ao questionamento que nos norteia a analisar se as políticas de formação de gestores escolares oferecidas, através dos programas de formação continuada para gestores, estão preparando o gestor para utilizar os mecanismos da gestão democrática de forma que a ação do gestor efetivamente esteja fundamentada numa perspectiva da consolidação da gestão democrática. Para responder a tal questão, realizamos uma investigação empírica, cujo campo foram as escolas públicas estaduais do município citado, escolhido devido a sua inserção como alvo de formação, tendo seus gestores participado de um ou de ambos programas acima mencionados.

As escolas onde foram realizadas as entrevistas ofertam os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, comportando os cursos de Estudos Gerais e Normal Médio. Os sujeitos selecionados foram os gestores e os gestores adjuntos das escolas, por serem os profissionais que atuam mais diretamente na gestão, bem como por serem os responsáveis imediatos pela escola. A realização das entrevistas se deu em momentos distintos entre os sujeitos.

Optamos por utilizar a entrevista, pois:

Tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e

abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo. (MINAYO, 2009, p.64).

Assim utilizamos esse instrumento de pesquisa onde pudemos levantar dados os quais foram significativos para a construção das informações pertinentes para o nosso estudo.

Tivemos um total de 16 (dezesesseis) sujeitos entrevistados no universo de 10 (dez) escolas estaduais do município de Igarassu, sendo 9 (nove) gestores e 7 (sete) gestores adjuntos, que aqui denominaremos de “G” para os gestores e “GA”, aos gestores adjuntos. Salientamos que uma das escolas foi excluída desta investigação por ser campo de trabalho da pesquisadora, procurando dessa forma ter um maior distanciamento do objeto de pesquisa, visando obter maior imparcialidade na análise.

Cabe ainda esclarecer que duas das nove escolas não têm o gestor adjunto, uma por ser caracterizada como escola integral e a outra, localizada dentro de um presídio, o que gera, em ambos os casos, diferenças em termos de gestão, haja vista não disponibilizarem de alguns dos mecanismos de democratização da gestão. Na primeira, a estrutura organizacional apresenta outro tipo de proposta em relação à das demais escolas estaduais, onde a equipe gestora é composta de forma diferenciada, apresentando em seu organograma quatro funções gestoras: o gestor escolar, o gestor administrativo, o gestor financeiro, e o gestor pedagógico. Entretanto, apesar dessa proposta estrutural, encontra-se nela hoje apenas um gestor escolar. Já na segunda, a prisional, que também não conta no momento com gestor adjunto, o mesmo foi solicitado, sendo sugerido um dos membros da escola para a ocupação do cargo, mas ainda aguarda a liberação dos órgãos responsáveis.

Na unidade prisional dentre os aspectos diferenciados de gestão, não há, por exemplo, realização de reunião de pais e mestres, nem implantação de associação de pais, entre os mecanismos que possibilitariam a participação da comunidade externa. Procuramos retratar as escolas do campo de investigação com o intuito de esclarecer as diferenças existentes entre suas realidades.

As entrevistas foram organizadas em três blocos temáticos: um primeiro, tratando do perfil do gestor, que se subdivide em duas partes: uma que descreve o perfil/ caracterização dos sujeitos e a outra que trata das concepções dos sujeitos entrevistados sobre o perfil “ideal” /*concepção de gestor*; um segundo bloco em que abordamos as concepções que os sujeitos têm a respeito da *organização escolar democrática* e, por fim, tratamos da política educacional trazendo o recorte da *formação continuada de gestores escolares*.

Procuramos inicialmente tratar dos caminhos para a realização da investigação destacando questões conceituais de acordo com nossas escolhas teóricas para a análise de um estudo de caso enquanto pesquisa qualitativa. Em seguida, abordamos os procedimentos

metodológicos selecionados para a realização das investigações e construção da pesquisa, destacando o campo de estudo e como foram tratados os dados.

4.1 Os caminhos para a realização da investigação

Segundo Morin (2007), “o objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo numa palavra mestra. É dialogar com o mistério do mundo”. Neste sentido procuramos trabalhar dentro de uma proposta metodológica que nos possibilitou a investigação a partir de um olhar detalhado do recorte da realidade que foi observada na busca de compreender e dialogar com essa realidade.

Minayo (1998) apresenta o conceito de metodologia como sendo um caminho do pensamento, onde a prática é a abordagem da realidade, assim teoria e metodologia devem caminhar juntas de forma que a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas), e a capacidade criativa do pesquisador (experiência e sensibilidade), se interliguem proporcionando a construção do conhecimento científico. A este respeito Oliveira (2005, p.48) enfatiza:

Entende-se como metodologia de pesquisa um processo que se inicia desde a disposição inicial de se escolher um determinado tema para pesquisar até a análise dos dados com as recomendações para minimização, ou solução do problema pesquisado. Portanto, metodologia é um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos.

A autora nos permite compreender que é fundamental para a produção do conhecimento, a utilização de uma metodologia que possibilite de fato conhecer e analisar a realidade que está sendo investigada, promovendo uma nova forma de compreender essa realidade, pois as pessoas nas suas vivências vão reconstruindo sua forma de pensar e agir. Logo, os conceitos, o pensamento, o modo de ver as coisas, não são estáticos, as mudanças ocorrem a cada instante trazendo novas condições sociais e novas formas de entender, viver e analisar.

Para entendermos o papel do pesquisador, o ofício de pesquisar, é necessário termos em mente que nada é mais universal e universalizável do que a dificuldade. Quanto mais o pesquisador se expõe, mais possibilidades existem de apreender e aprender, tirar proveito da discussão. Na pesquisa é preciso saber converter problemas abstratos em operações científicas inteiramente práticas implicando numa relação entre “teoria” e “prática”. Assim, é essencial

que exista o confronto entre os conhecimentos empíricos, “sua impressão”, o “seu” entendimento do tema, para que haja um confronto com as teorias e os dados coletados.

Para pensar relacionalmente, como nos aponta Bourdieu (2007), é necessário que o pesquisador se distancie do objeto pesquisado, isto é, não existe pensamento teórico puramente dito, existe um pensamento teórico metodológico, que é diferente das técnicas. As técnicas são neutras. Bourdieu questiona: como se busca um conhecimento? Para a construção do conhecimento é necessário abstrair um conhecimento pré-formado ou já existente, se aprofundar no tema que está sendo pesquisado, construir um “novo” conceito, pois não se pode reencontrar o concreto combinando duas abstrações.

Nestes termos, procuramos realizar nossas investigações sobre as políticas de formação continuada de gestores escolares, tendo como recorte específico os programas específicos, na busca de compreender como estas ocorreram no que se refere aos determinantes estruturadores desse processo, entre eles a elaboração do projeto político pedagógico, a estruturação do conselho escolar, as eleições para gestor, bem como a análise da implantação dos programas de formação em estudo e os impactos causados para a democratização da gestão escolar.

Para a realização dessa pesquisa adotamos a abordagem qualitativa, pois esta atende a natureza do objeto da pesquisa e suas características sociais. Essa abordagem nos permite realizar um estudo minucioso da realidade, pois:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto, em que encontra o objeto de pesquisa. (Oliveira, 2005: p. 68).

Neste sentido compreendemos que a pesquisa qualitativa lida com interpretações da realidade social existindo uma preocupação com os sujeitos que fazem parte desta realidade, onde a construção do conhecimento baseia-se na análise das experiências vividas pelos sujeitos. Nestes termos, compreendemos que a nossa incursão no campo de pesquisa procurou trazer respostas aos questionamentos de ordem teórica postos neste estudo, onde procuramos realizar um estudo de caso, tomando como base os processos de gestão democrática desenvolvidos no município de Igarassu, local onde estão situadas as escolas.

4.2 O Estudo de caso.

Dentre as abordagens qualitativas acreditamos que o estudo de caso foi a mais apropriada para a realização dessa pesquisa, pois nos permitiu realizar um estudo mais detalhado de uma determinada realidade onde podemos aprofundar as investigações, na possibilidade de contribuir para a construção de novos conhecimentos, buscando fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade. Segundo Rodrigo (2008) o estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. Trata-se de uma investigação particularística, que discute uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

O método de estudo de caso facilita a compreensão de fenômenos sociais que podem ser complexos, assim:

O método de estudo de caso permite uma investigação para se preservar a característica holística e significativa dos acontecimentos da vida real, tais como: ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos (YIN, In. OLIVEIRA, 2005: p.61).

Como podemos verificar a partir da reflexão do autor entende-se que o **estudo de caso** é um método eclético e se aplica em diferentes áreas do conhecimento, deve ser utilizado para atender aos objetivos preestabelecidos pelo pesquisador, como sendo um estudo aprofundado, na intenção de buscar fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno de realidade empírica.

Como trabalhos de investigação, os estudos de caso podem ser essencialmente *exploratórios*, servindo para obter informação preliminar acerca do respectivo objeto de interesse. Podem ser fundamentalmente *descritivos*, tendo como propósito descrever como é o caso em estudo. E, podem ser *analíticos*, procurando problematizar o seu objeto, construir ou desenvolver nova teoria ou confrontá-la com a teoria já existente. Um trabalho exploratório pode ser necessário como um estudo piloto de uma investigação em larga escala. Um estudo descritivo pode ser necessário para preparar um programa de intervenção. Mas são os estudos de cunho mais *analítico* os que podem proporcionar avanço mais significativo do conhecimento, tal qual propusemos para esta pesquisa.

Na execução desta pesquisa utilizamos fontes investigativas diversificadas:

- Análise de documentos oficiais pertinentes à temática em estudo.

- Visita exploratória a Secretaria de Educação Estadual de Pernambuco, bem como às escolas selecionadas.
- Questionário para a caracterização dos sujeitos.
- Realização das entrevistas semiestruturadas, sendo as mesmas gravadas com a permissão dos sujeitos entrevistados.

Na análise documental examinamos os documentos e registros onde os discursos, comportamentos e práticas são institucionalizados, os quais contribuem tanto para a manutenção, como para a transformação das concepções dos sujeitos envolvidos no processo. Os documentos analisados foram as Diretrizes do Programa Escola de Gestores e os Cadernos que compõem a proposta do PROGESTÃO, o Guia de Programas do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.

A visita exploratória nos ofereceu possibilidades de conhecer melhor o campo, onde aos poucos pudemos observar e obter autorização para a realização da pesquisa, de modo que pudéssemos explicitar nosso interesse, buscando a cooperação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Realizamos visitas para marcarmos as entrevistas, tanto em algumas escolas da rede pública estadual do município de Igarassu, como na Secretaria de Educação Municipal de Igarassu e na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

O questionário utilizado abordou questões sobre a formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa, e sobre a instituição a qual estão inseridos. Esse instrumento nos proporcionou a aquisição de informações sobre a vida escolar e profissional dos entrevistados, contribuindo para que pudéssemos traçar um perfil destes sujeitos. O mesmo foi apresentado de forma sucinta, e as informações coletadas foram tratadas de forma sigilosa, preservando-se a identificação dos entrevistados e das instituições pesquisadas.

Para apreendermos os discursos utilizamos as entrevistas porque são nesse tipo de estudo, instrumentos mais produtivos. Através delas é possível apreender ideias, crenças, opiniões, maneiras de representar o mundo, maneiras de nele atuar.

A entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando (...) os referenciais das entrevistas, além de estarem ajustados aos objetivos e hipótese(s), devem ser adequados às especificidades de cada grupo para que se escolha o máximo de informações que permitam uma análise mais completa possível (OLIVEIRA, 2005, p.93)

Dessa forma, escolhemos esse instrumento de pesquisa por compreendermos que através do mesmo pudemos tratar do nosso objeto de estudo com mais precisão, visto que nos foi permitido coletar informações significativas para o nosso estudo. Optamos por entrevistas semiestruturadas, já que, por meio delas, os sujeitos pesquisados têm a possibilidade de discorrer sobre os temas propostos sem amarras estreitas estabelecidas, necessariamente, pelo pesquisador. Por ser mais flexível, possibilita ao sujeito que se expresse espontaneamente, sem, no entanto, perder de vista o objetivo que está sendo pesquisado.

Procuramos agrupar separadamente os depoimentos dos gestores escolares e o dos gestores adjuntos em cada eixo temático da análise.

Ao tratarmos do perfil do gestor escolar e suas concepções sobre gestor escolar estruturamos essa discussão em seis subtemas: *1- concepção do que vem a ser um bom gestor escolar; 2- O que levou a ser gestor escolar; 3- Em qual, ou quais escolas estudou e como eram organizadas, se contribuiu para a atuação como gestor; 4- como chegou à função de gestor na escola em que atua; 5- quais as atribuições do gestor escolar e do adjunto; e, 6- de que forma o gestor se planeja para desenvolver suas funções na escola (existe um plano de ação, um roteiro pra realização das atividades diárias).*

Ao tratarmos sobre a organização escolar democrática, dividimos em cinco subtemas: *1- o que entende sobre organização escolar democrática; 2- A opinião a respeito da democratização da gestão escolar se é positiva ou negativa, contribui ou atrapalha na gestão escolar; 3- Quais os mecanismos de gestão democrática conhecidos pelos entrevistados e se são materializados na escola; 4-importância da participação dos segmentos da escola na atuação do gestor; 5- conceito de democracia.*

Por fim discutimos sobre a política educacional de formação continuada para gestores escolares, onde estruturamos as entrevistas em cinco subtemas: *1- participação na formação continuada para gestor escolar conteúdos/temas trabalhados; 2-contribuição da formação para o desempenho como gestor; 3- participação em algum programa de formação continuada para gestor no momento; 4- contribuição da formação continuada para a melhoria do trabalho na organização democrática da escola; 5- comentário sobre as contribuições da formação continuada do gestor para a democratização da gestão escolar.*

Quadro 01 /categorias temáticas.

Categorias teóricas	Categorias temáticas	Subcategorias
Gestão democrática	Gestor escolar/Perfil de gestor Organização escolar democrática	-Bom gestor escolar -Atribuições do gestor e do adjunto; -Planejamento da gestão -Organização escolar democrática; -Mecanismo de gestão democrática -Participação - Conceito de democracia
Formação Continuada	Formação continuada de gestores escolares	Participação de formação para gestor -Temas trabalhados nas formações -Importância da formação na organização democrática da escola -Contribuições da formação para a democratização da gestão escolar

Fonte: Elaborado pela autora.

4.3 Análise dos dados coletados.

O tratamento do material empírico e documental consiste no conjunto de procedimentos para compreender e interpretar a realidade, neste sentido, no momento da análise dos dados é primordial que se organize as inúmeras anotações de pesquisa, os depoimentos, os textos. Segundo Minayo, (2009, p.27) para análise e tratamento do material empírico e documental existem três tratamentos: “ordenação dos dados; classificação dos dados; e análise propriamente dita”. Assim, concordamos quando a autora afirma que a análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, mas sim uma descoberta dos seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações.

Para a análise dos dados coletados nos apoiamos na análise de conteúdo que, segundo Bardin:

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desta mensagem. (BARDIN, 1979; 42).

Isto quer dizer que através da análise de conteúdo, o pesquisador caminha na descoberta do que está por trás dos conteúdos obtidos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. A este respeito, Minayo citada por Gomes (2009) observa que:

Os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequência das falas e palavras como critério de objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante inferência, uma interpretação mais profunda. (P.307)

Com essa perspectiva procurou-se trabalhar com a análise de conteúdo, com a qual buscamos durante o processo da análise atender as etapas básicas propostas por Bardin, a saber: pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

A partir desses encaminhamentos buscamos compreender quais as contribuições das políticas de formação continuada de gestores escolares relacionadas à ação gestora que visam promover uma educação participativa, bem como investigar como essas políticas estão articuladas com os instrumentos norteadores da gestão democrática. Esse estudo busca contribuir na possibilidade de encontro de novos indicadores para uma política de formação continuada de gestores escolares.

Nos capítulos que se seguem trataremos da análise propriamente dita trazendo, a partir das observações e registros, um construto das falas dos sujeitos entrevistados as quais foram analisadas com base na discussão teórica que fundamenta a pesquisa.

CAPÍTULO V - O PERFIL DOS GESTORES ESCOLARES E ADJUNTOS: SUAS CONCEPÇÕES SOBRE O GESTOR ESCOLAR

Tomando como base a discussão teórico-metodológica anteriormente levantada, apresentamos nesse capítulo as contribuições dos dados fornecidos pelos sujeitos à luz do eixo *perfil do gestor escolar* e suas concepções sobre gestor escolar, este dividido em seis subtemas, a saber: concepção do que vem a ser um bom gestor escolar; O que levou a ser gestor escolar; Em qual, ou quais escolas estudou e como eram organizadas, se contribuiu para a atuação como gestor; como chegou à função de gestor na escola em que atua; quais as atribuições do gestor escolar e do adjunto; de que forma o gestor se planeja para desenvolver suas funções na escola.

Como forma de complementação da construção dos perfis dos gestores escolares, um questionário foi utilizado para coletar dados que nos oportunizassem conhecer melhor quem são os sujeitos que vem (ou não) sendo alvo dos programas de formação. Separamos em dois tópicos este capítulo por identificarmos uma diferença pontual entre gestores, que tiveram oportunidade de participar da capacitação e os gestores adjuntos, que não passaram pela mesma.

5.1- O Perfil dos gestores escolares

Os sujeitos entrevistados apresentaram em termos de tempo de trabalho na área de educação entre 10 a 33 anos de atuação como professores; na condição de gestor escolar essa variação é de 3 a 20 anos, e ainda como gestores das escolas em que estão trabalhando no momento eles apresentam o período entre 3 a 18 anos.

Podemos perceber que esses sujeitos em sua maioria apresentam certa experiência de trabalho no campo educacional, bem como na atuação como gestor escolar, e ainda alguns como gestores da mesma escola. Contudo, apesar de não podermos afirmar que esse fato seja suficiente para que se possa relacionar tempo de experiência com a perspectiva de efetivação da gestão democrática, consideramos que a vivência na função pode contribuir para uma melhor prática na gestão escolar, uma vez que possibilita adquirir e trocar experiências no dia a dia, nas reuniões, na execução das atividades, mas isso não assegura a democratização dessa gestão.

A esse respeito Adelino Costa (1998), aponta a necessidade de se estabelecer processos dentro do ambiente escolar que sejam participativos, que valorizem as relações

humanas. Em sua concepção, a escola como organização social e imagem da democracia está associada à valorização das relações que se estabelecem entre os sujeitos. Essa imagem organizacional defendida por Costa, com a qual concordamos, se contrapõe a visão taylorista da educação, trazendo um modelo de escola no qual as pessoas são valorizadas, onde os conflitos existentes servem de base para reflexões que visam o consenso do grupo.

Em relação à formação inicial em nível de ensino médio, dos 9 entrevistados, 5 fizeram o curso de magistério, 1 em ensino médio regular (antigo ensino científico), os demais não relataram. Em relação à área de formação profissional no âmbito do ensino superior e atuação, os sujeitos entrevistados têm graduação em áreas diferenciadas como: Biologia, Estudos Sociais, Geografia, História, apenas 4 dos entrevistados possuem formação específica em Pedagogia e, desses, 2 possuem duas graduações sendo uma em Pedagogia e a outra em História. Em relação à função desenvolvida, todos os entrevistados já vivenciaram a experiência de sala de aula como professores variando entre o ensino fundamental, médio e superior, 1 dos entrevistados também vivenciou a experiência na parte pedagógica da escola, como supervisor escolar, e outro como gestor adjunto.

Dentre os cursos de pós-graduação experimentados pelos entrevistados, há também uma variedade no campo da educação como: gestão escolar, metodologia do ensino superior, administração escolar, gestão e planejamento, educação de jovens e adultos, história de Pernambuco e zoologia. Dos 9 entrevistados, apenas 2 são do sexo masculino.

Esses dados nos permitem inferir que apesar de todos os entrevistados terem uma formação na área de Educação, o que poderia subsidiar uma melhor atuação no campo educacional, a maioria não passou por formação específica (pós-graduação) na área de gestão educacional (apenas 3 o fizeram). Essa variedade de formações nos permite questionar quais suas reais possibilidades para atuarem numa perspectiva democrática? Acreditamos que lhes faltaria uma formação mais específica para atuarem como gestores escolares.

Em termos das concepções dos entrevistados a respeito do que vem a ser *um bom gestor escolar*, as características elencadas apontam para uma diversidade de atributos não excludentes, mas complementares, tais como: ser responsável, democrático, participativo, saber trabalhar com a autoestima do grupo, ter o controle da situação, ser humilde, honesto, sincero, ter autonomia, ser técnico, pedagógico, político, ser assíduo, dinâmico, trabalhar com o coletivo, dialogar com o grupo, com a comunidade, ser um bom articulador, ter a capacidade de organização e mobilização e, acima de tudo, ter *liderança*. Esta última característica foi enfatizada por 5 dos entrevistados. Ser transparente e bom articulador também foram evidenciados. Observamos que a questão da liderança foi a característica mais

evidenciada pelos entrevistados para definir o conceito de um *bom* gestor escolar, a exemplo do que diz G-02:

Um bom gestor escolar tem que ter a característica de um líder, ter uma atuação democrática que envolva todo mundo da comunidade escolar, da comunidade que cerca a escola também, do alunado, e desenvolver uma prática na escola de participação de todos, interagindo, que todos sejam agentes dentro desse processo, ser um líder, ter essas perspectivas na sua função que todos sejam agentes do processo, e ele sozinho não consegue alcançar muita coisa, mas junto com a equipe ele consegue atingir seus objetivos em prol da educação.

Podemos perceber a alusão a princípios democráticos bem como a síntese desses termos em uma palavra representativa, qual seja *líder*, conforme o depoimento, o que reforça a ideia da democracia.

Ao questionarmos sobre o que levou os sujeitos entrevistados a *atuarem como gestores escolares*, tivemos o depoimento de 3 gestores que apontaram a vontade de poder contribuir mais com o processo educacional na escola na condição de gestor que de professor, como salienta G-8:

No início, eu acredito, foi assim a vontade de realmente fazer alguma coisa, eu entrei como professora e depois, como professora, eu senti essa necessidade, eu poderia dar mais, dentro da minha profissão eu poderia organizar.... Eu senti certas dificuldades que eu acharia que como professora eu não podia atingir e enquanto gestora eu poderia chegar perto, determinar (...).

Outros 4 gestores apontaram que a vontade de realização pessoal, o gostar de trabalhar com gestão escolar, planejar desde a formação acadêmica foi o que os levou a atuarem como gestores escolares, conforme os trechos que se seguem:

Eu, quando fiz o meu curso de pedagogia, fiz administração escolar. Eu já aspirava à função de gestor escolar e tenho experiência de sala de aula também (...). No meu curso o magistério foi uma coisa que sempre me fascinou, uma coisa assim de paixão. E quando eu estava no curso, tinha supervisão, eu optei por gestão escolar, era uma coisa que sempre dentro de mim aspirava em poder contribuir. Eu escolhi administração escolar nas habilitações do curso, creio que dentro de mim, me reportando ao passado, é como se eu tivesse começando agora, gosto de saber lidar com as pessoas e quero também dar a minha contribuição. (G- 02)

Eu sempre quis fazer o curso de pedagogia com essa visão de ser gestor, eu fui supervisora, mas eu não gostava tanto como eu gosto de trabalhar na gestão. Eu sei que são muitos obstáculos que você encontra, são muitas preocupações, tem momentos que você diz assim: o que é que eu to fazendo..., mas eu gosto, eu faço, eu estou na gestão por que eu gosto. (G-09)

A questão da necessidade da escola, bem como o desafio de viver uma nova experiência e se identificar com a função, também foram apontados como motivos para terem escolhido a função. Além destes motivadores, o início da formação acadêmica com o curso de magistério e o processo de seleção e eleição para gestor escolar também foram salientados.

Percebemos nesses depoimentos que as motivações geralmente partiram de **questões pessoais**, tanto de identificação com o que consideram o ato de gerir, quanto à pretensão de contribuir mais com o meio escolar, procurando se envolver mais com sua problemática. Destacamos que o processo de seleção e eleição informado sinaliza uma possível percepção desses sujeitos a respeito do processo democratizante da gestão escolar, mas, ao mesmo tempo, nos inquieta no sentido de questionarmos como esses sujeitos o compreendem e se de fato estão preparados para tal.

Ao questionarmos sobre a *forma como eram organizadas as escolas nas quais os sujeitos entrevistados estudaram*, e se houve alguma *contribuição desta experiência vivida para a sua atuação nos dias atuais*, dos 9 entrevistados 4 relataram que toda a sua formação foi em escolas da rede pública de ensino, outros 4 estudaram em escolas da rede pública e particular e 1 não fez comentário específico a este respeito. Da experiência escolar vivida, 3 dos entrevistados apontaram que o gestor apresentava uma **postura tradicional**, diferente dos dias de hoje; 4 sujeitos relataram que o diretor era exigente, tendo uma postura autoritária como uma espécie de ditador, um general. Ainda 1 dos entrevistados registrou que o gestor apresentava uma postura voltada para o princípio da administração escolar, e evidencia o processo de mudança de comportamento dos gestores escolares nos dias atuais:

Nas escolas de antes, o perfil do gestor era totalmente diferente, era administrador; hoje a escola que eu atuo é a escola da modernidade, ela tem um perfil de gestão e não de administração. A diferença da escola de antes onde eu via administração, da escola de hoje que eu vejo gestão é a humanização da escola, coisa que a gente não tinha, uma gestão ou uma administração humanizada. A gestão passa a ser humanizada porque o gestor, ele passa a ter que contar com a participação de todos porque, se não, não é gestão (G. 04).

Outros 3 sujeitos relataram que, mesmo sendo fruto de uma estrutura organizacional autoritária, eram profissionais com presença marcante, que trabalhavam com vontade, como um disciplinador:

Uma característica própria desses gestores de algumas escolas que nós ouvimos falar, que ao longo da década de 70, 80, até mesmo de 90, os chamados “bons”, eram justamente os disciplinadores, aqueles que faziam valer o papel da escola como veículo condutor de educação e de formação da cidadania. (G 03)

Ainda em relação à organização da escola, dos 9 entrevistados, 4 associaram como forma de organização da escola o **cumprimento de regras**, tais como: o fardamento dos alunos, a organização na hora de entrada e saída dos alunos (todos em fila), atividades como entoar os hinos cívicos, orações na entrada, a postura dos alunos sentados na sala de aula, o respeito dos alunos aos professores, entre outras. Ainda foi mencionado por um dos

entrevistados que a presença da família naquele contexto era uma contribuição significativa para a organização da escola.

Em relação às contribuições dessas experiências vividas durante o período de escolaridade para a prática nos dias atuais, todos os entrevistados relataram que toda sua formação contribuiu direta ou indiretamente para a sua prática atual, ou seja, afirmam que essas contribuições serviram para uma reflexão do contexto social no qual essas escolas estavam inseridas, bem como para uma mudança de postura da gestão escolar, a exemplo do extrato:

Esse sistema de organização daquele tempo, onde os alunos entravam, sentavam, não tinham um tipo de vandalismo, a escola não era invadida pela comunidade, a escola não era depredada, a escola não era atacada e isso me chamou muita atenção; que hoje eu procuro sempre me espelhar no passado, embora sabemos que hoje a escola é totalmente diferente, até porque ela aumentou muito o número de salas, é outra escola em outro tempo, mudou a própria infraestrutura, a clientela, e toda política educacional, houve mudança. Eu lembro que em uma das escolas que estudei na época, a diretora era muito exigente e autoritária, os alunos temiam muito o papel do gestor, não existia um diálogo, não existia uma comunicação com esse aluno, e hoje ela me contribuiu de que forma? Não pra segui-la, mas pra que eu pudesse criar em cima disso o meu próprio modo de administrar, porque é necessário a gente entrar em contato com o aluno, é importante a gente ver de onde está saindo esse aluno, é importante a gente verificar que clientela nós temos pra a gente seguir, e ver de que forma podemos trabalhar de acordo com a comunidade. É importante conhecer nossa comunidade e a gente conhece através do nosso aluno, através dos pais do aluno. E isso me deu essa contribuição. (G.01)

É de significativa relevância o contexto histórico no qual esses gestores vivenciaram o espaço escolar, espaço esse marcado por uma doutrina tradicionalista de reprodução do conhecimento, de uma postura autoritária do gestor, este sendo caracterizado como o detentor do saber administrativo escolar.

Ao questionarmos sobre *como os entrevistados chegaram a função de gestor escolar* nas unidades de ensino em que estão atuando, 7 dos sujeitos relataram que passaram pelo processo de seleção e eleição, dos quais 2 passaram tanto pelo processo de indicação como de seleção e eleição, vivenciando essas duas experiências na mesma escola. Apenas 2 foram simplesmente indicados para assumirem a função de gestor. Um dos gestores, mesmo tendo passado pelo processo de seleção e eleição, foi convidado para fazer uma substituição, visto que o trabalho que estava sendo desenvolvido naquela escola não estava atendendo às necessidades, com demanda de reorganização:

Eu fui convidado a vir pra cá numa posição que eu diria como “interventor”, vim substituindo uma gestão que precisava se retirar pra que a gente pudesse reerguer a escola e aí me foi dada novamente outra missão, porque a escola estava praticamente ficando vazia, sem alunos. (G. 03)

Ainda 3 gestores relataram que tiveram o incentivo dos colegas de trabalho, e 1 registrou o apoio dos alunos.

Com relação a essa questão observamos que a maioria passou pelo processo de eleição para desenvolverem a função de gestores, apontando assim para uma possibilidade de mudança histórica, já que a indicação política tende a gerar um estranhamento com relação à própria comunidade escolar, tendo em vista que estes nem sempre conhecem a realidade de determinado espaço escolar. Não estamos querendo dizer que o gestor escolar só pode agir democraticamente se passar por um processo de seleção e eleição, mas estamos procurando ressaltar a importância dos mecanismos que contribuem para esse processo.

Em relação às *atribuições do gestor escolar* e do *gestor adjunto*, 7 dos 9 entrevistados relataram que cabe ao gestor ser responsável por tudo da escola de um modo geral, ele é a pessoa que vai harmonizar a escola, ser o líder. Cuidar da questão administrativa, bem como da financeira foi evidenciado por 6 dos entrevistados, e a questão das relações sociais com a comunidade foi apontada por 2 dos entrevistados, como sendo atribuição do gestor escolar. Outras atribuições como: cuidar da rotina da escola, conhecer a legislação, ter competência *técnica* e política, buscar parcerias, também foi registrado. Ainda 4 dos entrevistados enfatizaram o fator *financeiro* como de grande responsabilidade do gestor escolar e, além das atribuições que são inerentes a sua função, um entrevistado se referiu ao *trabalho multifuncional*: “O diretor, ele tem que ser também o psicólogo, o chefe do conselho tutelar, o delegado, o pai, enfim o ouvidor, então tem uma prática aí que não tem nomeação específica, mas que ele faz.” (G. 03)

Em se tratando das *atribuições do gestor adjunto*, 5 dos entrevistados afirmaram que tanto o gestor como o adjunto desempenham as mesmas funções sem haver divisão específica. Já 4 apontaram que o gestor adjunto cuida mais da *parte pedagógica* da escola e 1 registrou que seu adjunto atua muito no administrativo na questão da infraestrutura da escola. Houve ainda quem chamasse a atenção em futuramente haver a possibilidade da *extinção* da função do gestor adjunto, visto que algumas escolas atuam com a implantação de um novo formato de gestão, a exemplo das escolas de sistema integral e semi-integral de ensino:

Hoje em dia a gente já não tem mais essa equipe de governança já está dentro de uma nova estrutura, eles estão mudando e eu já estou vivenciando isso. Hoje na nova governança não existe mais o gestor adjunto, eles querem realmente tirar essa função. (G.08)

Essa fala foi registrada por um dos entrevistados que atua numa escola de regime integral de ensino, onde a organização da equipe gestora é diferenciada das outras escolas. Os entrevistados apresentaram características que dizem respeito ao ato de gerir, enfatizando a questão financeira, bem como percebemos que, mesmo registrando que as obrigações são as mesmas tanto para o gestor como para o adjunto, em sua maioria atribuem maior responsabilidade para o gestor. Com relação ao gestor adjunto, percebemos que os entrevistados relataram que tanto seus adjuntos fazem as mesmas funções que eles ou funções mais específicas, como cuidam mais do pedagógico da escola, o que traz implícita a ideia de divisão das tarefas, e ainda a possibilidade de novos modelos de gestão, onde não se encontra mais a figura do adjunto.

Ao indagarmos sobre *como os gestores se planejam para desenvolverem suas atividades*, todos os entrevistados responderam que elaboram um plano de ações e metas para serem desenvolvidas na escola, e esse planejamento é feito com a participação da equipe gestora (gestor, gestor adjunto, secretário, técnico educacional educador de apoio). Em relação ao planejamento da rotina, 3 relataram que priorizam o dia a dia da escola, tendo um roteiro diário *imaginário*:

Em relação ao dia a dia do cotidiano escolar é muito difícil hoje, como eu digo, a gama de atividades da rotina dificulta da gente às vezes planejar aquilo que você determina, mas eu sempre procuro dar prioridade ao que tá mais próximo. Se eu chego cedo na escola, eu procuro atuar na merenda escolar. Distribuo, atuo com o pessoal administrativo, da limpeza na organização dos banheiros, das salas para receber o meu aluno, vou para o professor e listo quem chegou, boto o aluno pra sala, o professor pra sala. A escola se acalma, a partir daí eu vou sentar e montar dali as atividades que a Secretaria de Educação hoje pede, hoje a GRE e a Secretaria de Educação estão muito dentro da escola e a gente tem que ter na ponta da língua a vida escolar, todos os dados da escola, porque constantemente esses dados estão sendo enviados e, se você perde uma informação dessas você se perde lá na frente. Por isso que é importante você conhecer a escola, montar estratégias de planejamento pra que você não se sinta perdido no dia a dia, e solucionar o que tiver mais próximo, a busca de resultados mais próximos. Não há um roteiro diário, mas há um plano de ação, e uma atuação de rotina no dia a dia. (G.01)

No dia a dia eu vejo os dias o que eu vou fazer naquele dia, aí muitas vezes eu venho para a escola, aí da escola eu vejo amanhã eu vou fazer assim... Vou para a escola, saio da escola de meio dia, vou até a GRE, entrego essa documentação, eu tenho um roteiro diário mesmo sem estar registrado, mas já idealizo o que vou fazer. Eu não registro, vou pensando o dia a dia de acordo com o que vai surgindo, só assim, quando há um imprevisto, aí eu modifico. (G 09)

Ainda 4 relataram não ter roteiro diário e 2 afirmaram a necessidade do planejamento das atividades diárias como ressalta G. 08:

O roteiro diário tem, a gente faz esse planejamento. Eu tenho uma agenda que eu registro o que fazer e eu chamo de tarefa de casa, que é o meu roteiro diário. Às vezes não faço as coisas todas que anoto, mas a gente tem que ter uma orientação, um objetivo, uma meta. Todos os dias a gente tem que se planejar, é fundamental o planejamento, se não a gente se perde.

O projeto político pedagógico foi destacado por 3 entrevistados como um planejamento e que ele é feito com a participação da comunidade escolar e é avaliado e discutido a cada semestre durante o ano. Ainda 2 gestores ressaltaram que as ações burocráticas da escola e as solicitações da Secretaria de Educação e da GRE (Gerência Regional de Educação), muitas vezes são priorizadas na rotina dos gestores, modificando o que havia sido planejado ou idealizado para ser desenvolvido na escola. Apenas 2 registraram que promovem reuniões para planejar, que podem ser diárias, semanais ou mensais, ainda que esses encontros sejam rápidos. Ainda como parte integrante do planejamento do gestor escolar, 4 dos entrevistados apontaram os projetos que são desenvolvidos na escola e os programas de governo da Secretaria de Educação. Apenas 1 dos gestores entrevistados relatou ter o plano específico de ação do diretor.

Podemos perceber que a maioria dos entrevistados não apresenta um plano ou roteiro documentado, mas que planejam suas ações no cotidiano escolar, o que dá a entender que sua ação é assistemática. Ainda apontam à necessidade de se cumprir as atividades propostas pela GRE e pela Secretaria de Educação, além de salientarem a necessidade do projeto político pedagógico, como um instrumento norteador para o planejamento.

Esses dados são resultados das entrevistas que foram realizadas com os gestores escolares, cujos depoimentos sinalizam para a prática da gestão democrática. Contudo não percebemos esse fato em todos os sujeitos, o que nos faz questionarmos: será que os gestores escolares estão preparados para atuarem numa perspectiva de gestão democrática, visto que a partir de suas falas e experiências pudemos observar que existe uma lacuna entre o processo de formação tanto inicial como continuada em relação com suas concepções acerca do gestor escolar?

5.2 O Perfil dos gestores adjuntos

O perfil dos gestores adjuntos entrevistados em relação ao tempo na área de educação varia entre 8 a 30 anos, atuando como professores. Na condição de gestores adjuntos eles estão entre 6 meses a 11 anos, e como adjuntos da escola em que estão trabalhando essa variação é entre 6 meses e 9 anos, tempos menores se comparados aos equivalentes dos

gestores. Em se tratando da formação acadêmica, 5 dos entrevistados têm formação inicial no curso de Magistério, 1 em Contabilidade, 1 em Contabilidade e Magistério. Em relação à graduação apenas um dos gestores adjuntos possui o curso de Pedagogia, os demais possuem cursos em licenciaturas diversas como: Biologia, História, Matemática, Ciências, Letras. Em relação a cursos de pós-graduação, 4 possuem cursos também em áreas diferenciadas como: Paisagismo, Ensino da Matemática, Ensino Superior, Coordenação Escolar. Apenas 1 possui curso de pós-graduação específico na área de Gestão Escolar, 2 deles não tem pós-graduação *lato sensu*. Dentre os sete sujeitos entrevistados apenas um é do sexo masculino.

Esse dado nos chama atenção uma vez que a maioria dos gestores adjuntos entrevistados não possui graduação em pedagogia, bem como pós-graduação específica na área de gestão o que nos leva entender que a ausência de formação específica limitaria a possibilidade de efetivamente gerir uma escola com base nos pressupostos da gestão democrática.

Outra questão que nos inquieta é a variação de tempo na função. Há gestores adjuntos que estão atuando há algum tempo nessa função (entre oito a onze anos) e outros há apenas seis meses, o que inquieta e faz levantarmos novos questionamentos: quais os critérios para assumir a função de gestor escolar e de gestor adjunto: não seria necessário que esses sujeitos passassem por uma capacitação, por uma formação específica, ou que essa formação fosse pré-requisito para assumir essa função? Compreendemos que não é só a formação que irá garantir uma melhor atuação, nem tão pouco promover uma gestão participativa, mas acreditamos que a formação subsidia para que se possa desempenhar um trabalho com vistas à ação democrática.

Os gestores adjuntos apontaram características variadas no tocante ao conceito de um *bom gestor escolar* tendo definições como: ser criativo, inovador, ser coerente, ter visão pedagógica, organização, ser profissional. Dos 7 sujeitos entrevistados 4 apontam que para ser um bom gestor é preciso ser **líder**, e apenas 1 traz o conceito de gestor como o indivíduo que deve ser exigente e ser democrático. Liderança é uma referência comum aos gestores adjuntos e aos gestores escolares.

Salientamos que um dos entrevistados traz como concepção de *bom gestor* o indivíduo que é *exigente e democrático*, o que nos leva a pensar que esta expressão pode tanto ser a uma postura tradicional mais voltada a administração escolar, como pode também significar seriedade, compreensão de seus objetivos para com o trabalho a ser feito na escola.

Quando questionamos o que *levou a ser gestor adjunto*, todos os entrevistados expressaram que foram convidados pelo gestor da escola para exercer essa função. Três dos

entrevistados relataram que nunca haviam pensado em sair da sala de aula para assumir uma função na gestão. Apenas 1 participou do processo de seleção para gestores escolares, apresentando fortes indícios de querer realmente participar da gestão. A palavra “**desafio**” foi apontada por 5 dos entrevistados, sendo entendido como: desafio de organizar a escola, aquisição de experiências, contribuição na gestão. Ainda 2 dos entrevistados relataram que o que os levou a serem gestores adjuntos foi a necessidade da escola, e um deles já fazia parte da equipe gestora.

Temos uma variedade de motivos que levaram os sujeitos entrevistados a assumirem a função, mas o que nos chama atenção é que apenas um gestor adjunto sinaliza uma postura voltada mais especificamente a ação gestora, por ter passado pelo processo de seleção e eleição, o que nos possibilita pensar que esse sujeito possui certa compreensão da necessidade de se instituir o processo democratizante para organização da gestão escolar democrática.

A palavra *desafio* foi apontada por quase todos os gestores adjuntos, tendo o sentido de atuar com vistas à organização da escola bem como na possibilidade de contribuir com a gestão, o que indica um olhar voltado à questão da democratização da gestão escolar e de trabalho em conjunto, trabalho coletivo como um *desafio* para quem vai desenvolver essas ações na escola.

Ao indagarmos sobre as *escolas em que estudaram, sua organização e as contribuições que estas ofereceram para a sua atuação*, dos 7 gestores adjuntos entrevistados 3 associaram a organização da escola ao contexto histórico social da época, onde predominava o regime ditatorial e o gestor tinha pulso firme, postura reta, respeito, organização, compromisso. Essa foi a postura mais evidenciada pelos entrevistados, que teriam influenciado as suas atuações como gestores adjuntos nos dias atuais. Ainda tratando da organização escolar destacamos um depoimento que retrata este tipo de experiência escolar:

Uma das coisas que me marcou muito foi que eu participei de um momento que foi importante pra escola, foi nesse processo de democratização, quando a comunidade escolar queria eleger o diretor. O governador na época vinha indicando (...) isso me marcou e contribuiu pra mim hoje porque eu fui percebendo que o relacionamento que ele (o gestor) tem com a sua comunidade, ele tem que ser muito habilidoso, tem que ter talento. (GA. 01).

Podemos perceber que a visão do gestor adjunto em relação à compreensão da organização da escola está ancorada no contexto da organização social, pautada no modelo autoritário, que influencia a postura do gestor. Mesmo assim, percebemos através da fala desse sujeito a importância que ele dá ao modelo democratizante, uma vez que ele vivenciou

uma experiência dupla, (de indicação do gestor) enquanto estudante da escola; e (de eleição para gestor) enquanto professor dessa mesma escola, essa reflexão é trazida para sua prática atual. Assim, entendemos que o sentido da palavra *habilitoso* na sua fala está relacionado à questão de saber lidar com a comunidade, ter um bom relacionamento com ela para poder atuar numa perspectiva democratizante.

Por outro lado, vemos também a ideia de organização escolar atrelada à estrutura organizacional da escola, a exemplo da expressão de GA. 05: “trago como referência a forma de organização porque lá eles tinham salas, tinha sala de coordenador, sala de professor, sala de... e tinha as pessoas, o humano, que a gente não tem hoje”. Esse recorte nos chama atenção, pois mesmo nos dias atuais, quando se discute a gestão como sendo não apenas representada pela figura do gestor como era antes, mas por uma equipe gestora, podemos perceber que em algumas realidades, compreende-se que a estrutura física da escola é limitadora à sua organização, bem como que há restrições em relação a equipe, que se encontra com alguma carência de material humano. A organização é ainda relacionada à postura do gestor como um *profissional organizado*: “eu admirava muito nela a questão da organização. Agora, ela era muito autoritária, isso discordo um pouco; a gente tem que ser organizada sem ser... Tem que ter autonomia sem ser autoritária.” (GA.07).

Essas expressões nos levam a refletir a respeito da organização escolar, associada a questões estruturais, humanas, bem como políticas, sinalizando que a autonomia é um dos princípios que subsidia a gestão na perspectiva da organização escolar democrática, em oposição à administração burocratizada.

Ao indagarmos sobre como *os sujeitos chegaram à função de gestores adjuntos*, todos os entrevistados responderam que foram convidados a ocupar o cargo pelos gestores das escolas, sendo que 4 deles já faziam parte da escola e os outros pertenciam a outra unidade de ensino. Um dos entrevistados (GA.01) acredita ter sido convidado por ter feito pós-graduação na área de gestão escolar. Entre os 7 entrevistados, apenas 1 participou do processo de seleção para gestores escolares, mesmo tendo sido convidado para fazer parte da gestão, sem necessariamente ter que passar pela seleção. Este aspecto nos chama a atenção no sentido de percebermos que, apesar da indicação, há uma brecha para a valorização da formação especializada. Consideramos relevante que gestores adjuntos devessem se submeter ao processo de seleção para gestores escolares, uma vez que, ao assumirem essa função, se envolvem diretamente com as tarefas executivas e, em muitas situações, eles substituem de fato o gestor da escola. Não queremos dizer que apenas a seleção qualifique o gestor, mas sinaliza possibilidades porque exige dele requisitos mínimos para atuação.

Em se tratando das diferenças nas atribuições do gestor escolar e do adjunto, todos os entrevistados apontaram: “cuidar de tudo da escola, principalmente da parte financeira e administrativa” como sendo uma das funções mais específicas do gestor. Ainda 4 dos entrevistados apontaram o “trabalho em conjunto” como atribuição tanto do gestor como do adjunto, entretanto 2 desses gestores adjuntos apontam que deve existir uma hierarquia entre eles:

Minha visão pessoal é praticamente a mesma atribuição, sendo que existe uma hierarquia, a gente tem que respeitar, eu sou adjunta, então tem certas decisões que eu não posso tomar, eu tenho que primeiro conseguir a opinião “dela”, porque tem coisa que eu me sinto insegura (GA. 04).

Esta fala explicita a falta de clareza quanto **às diferenças na ocupação dos cargos** (se é que há diferenças institucionais), bem como a necessária limitação da atuação do adjunto, ou melhor, sua necessária submissão hierárquica ao seu “superior”, o gestor. A ressalva expressa acima foi relativa às atribuições administrativo-financeiras do gestor, por um lado, e à atribuição pedagógica, por outro, do gestor adjunto. Assim, a parte pedagógica da escola foi apontada por 3 dos entrevistados como sendo atribuição mais específica para o gestor adjunto do que para o gestor escolar.

Esses dados nos levam a perceber que existe uma separação ou divisão entre as atribuições que são desenvolvidas pelos gestores e pelos gestores adjuntos, o que numa formação continuada, seria possível desenvolver a compreensão de como se gerir uma escola podendo ser apresentados indícios de um melhor entendimento sobre as atribuições da equipe gestora como um todo.

Assim a formação continuada poderá apontar caminhos, sugestões, capacitar o gestor e seu adjunto e assim trazer elementos para se entender as funções da gestão escolar sem necessidade de separação das atividades por função, mas de uma compreensão da escola como um todo. Dessa forma o gestor adjunto, ao participar juntamente com o gestor da formação continuada, estaria adquirindo embasamento teórico sobre o seu papel, o que poderia contribuir para melhor desenvolver sua prática na escola.

Ao indagarmos sobre como os gestores adjuntos planejam suas atividades, todos os entrevistados responderam que existe um plano de ação da escola que é pensado e feito anualmente. Um dos entrevistados relatou que bimestralmente algumas ações são destacadas e pontuadas no plano de ação. Seis entrevistados afirmaram não fazer planejamento semanal e apenas um relatou que planeja suas ações semanalmente; outro destacou que a gestora é quem faz o plano de ação, como relata GA. 05: “existe um plano de ação, é uma coisa que a diretora

faz muito bem, eu não tenho muita cabeça pra isso, mas ela faz todinho, me mostra, pergunta se tem alguma coisa a acrescentar, às vezes se junta eu e ela e a professora de apoio também”.

As atividades administrativas que são solicitadas pela secretaria de educação e pela GRE muitas vezes são priorizadas e o que é planejado acaba sendo interrompido; apenas 2 entrevistados apontaram o projeto político pedagógico como uma forma de planejamento para desenvolverem suas atividades.

Fazendo uma análise geral dos relatos dos entrevistados a respeito do *gestor escolar*, podemos perceber que os dados que os gestores adjuntos apresentaram, evidenciaram que sua concepção de *bom gestor escolar* está associada à **liderança**, por ser enfatizada por quase todos os entrevistados.

Um fato que nos chama atenção é que apenas um dos gestores adjuntos tem sua **formação na área de gestão escolar** e esse mesmo indivíduo acredita que um dos motivos para ele ter sido convidado a assumir a função de gestor adjunto, tenha sido o fato de ter estudado na área, o que possivelmente lhe dá mais subsídios para que possa desenvolver suas atividades. Outro sujeito participou do processo seletivo para gestores escolares relatando de fato ter vontade de contribuir com a educação atuando nessa função. Percebemos que o perfil desses sujeitos foi construído a partir das contribuições das instituições das quais eles fizeram parte no período de sua formação.

Em relação às funções desenvolvidas na escola, os gestores adjuntos relataram que é de *responsabilidade do gestor a questão financeira e administrativa* da escola, e de *responsabilidade do adjunto a parte pedagógica*, o que significa que exista certa divisão nas funções desses segmentos.

Os dados apresentam que esses sujeitos em sua maioria não possuem um planejamento com registro para desenvolverem suas ações, mas que elas são idealizadas e executadas de acordo com as necessidades da escola.

A construção do perfil do gestor adjunto está atrelada também ao tempo de atuação na função, onde tivemos a variação de tempo na função entre seis meses a onze anos de atuação, embora apenas dois deles estejam nessa função a mais de quatro anos, o tempo que corresponde aproximadamente ao período de uma gestão, os demais estão passando por essa experiência mais recentemente.

No capítulo a seguir apresentaremos os dados sobre as concepções dos gestores escolares e dos gestores adjuntos a respeito da organização escolar democrática.

CAPÍTULO VI - CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

6.1. Concepções dos gestores a respeito da organização escolar democrática

Ao discutir essa temática Costa (1998 p.55) apresenta indicadores que visam construir o conceito da imagem democrática da escola, dentre eles destacamos: “o desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões; visão harmoniosa e consensual da organização e utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados”. O princípio da participação é peça fundamental para uma organização escolar democrática, pois

A participação é facilitada com a organização e a criação de fluxos de comunicação. Por consistir numa tarefa coletiva, a participação se torna mais eficiente com a distribuição de funções e a coordenação dos esforços individuais, o que demanda organização. Além disto, ao consistir na colocação em comum de talentos, experiências, conhecimentos, interesses e recursos, a participação requer meios de expressão e troca. Exige também que as pessoas aprendam a se comunicar, quer dizer, a usar bem diversos meios de comunicação e métodos de discussão e debates que sejam produtivos e democráticos. (BORDENAVE, 1994, p. 78 – 79)

Inicialmente procuramos compreender qual entendimento dos entrevistados sobre *organização escolar democrática* e obtivemos posturas diferenciadas sobre essa temática. Dos 9 entrevistados, 3 registraram que a estrutura organizacional democrática da escola deve estar pautada no **colegiado**, tendo todos os seus segmentos atuantes, como ressalta G.02:

Pelo que eu entendo sobre essa questão é que a escola deve estar organizada com os seus segmentos. Tem que ter o conselho escolar, porque a organização da escola democrática é a organização dos segmentos, é conselho escolar, do conselho de classe, dos órgãos colegiados da escola, o grêmio estudantil. Parte desse pressuposto das ações e desses órgãos colegiados serem fortalecidos na escola porque ele dá sustentabilidade à gestão e também fica uma gestão de forma transparente. Tem hora que a gente fica aqui dentro trabalhando, mas vê que isso ainda é necessário que a escola faça, é importante que a gente cada vez mais fortaleça esse colegiado.

Outros 3 gestores salientaram a *participação* como princípio democrático da organização escolar:

Se ela é democrática é porque todos participam, você não pode trabalhar sem grupo, você tem que passar tudo para todos. A questão financeira, chega à questão financeira da escola, então você reúne todos e combina, mostra o que vai fazer, então tem a participação da gestão, do professor, de representantes dos alunos, da comunidade, os representantes de mães, então é a participação de todos. (G.05)

Ainda 3 dos entrevistados associaram a organização escolar democrática a um conjunto de ações, um espaço onde todos devem ter vez e voz. Destacamos a fala de um dos sujeitos que atua na unidade prisional e afirma sentir muita dificuldade em desenvolver um trabalho dentro da perspectiva democrática:

Minha realidade é toda voltada pra cá, é tão complexo porque essa questão democrática em se tratar daqui fica tão complicado... Aqui o que eu planejo na minha cabeça, eu idealizo. Às vezes até teimo em fazer essa questão democrática aqui, mas às vezes eu sou barrada por que acham que eu quero dar muito direito ao aluno, o que é democracia? O que é democratização? Se o aluno não tiver vez nem voz... E aqui por se tratar de uma cadeia passa a ideia de que ele é obrigado a aceitar tudo, como se eles tivessem condicionados e eu tenho que...por que ele tem direito a voz. (G. 07)

Outro entrevistado salientou que, mesmo concordando com a participação como princípio democratizante, uma escola organizada democraticamente é uma escola que **segue regras, que cumpre as normas estabelecidas e construídas**, onde todos os atores devem saber das suas funções, como registra G. 03 ao relatar sua definição sobre o que entende como escola democrática:

Antes de mais nada, uma escola disciplinada, uma escola que todo mundo tenha um entendimento do seu papel, do seu dever e do seu limite, antes de mais nada uma co-responsabilização integrada mesmo, onde nós possamos se solidarizar de maneira tal a permitir que um ajude o trabalho do outro e esse trabalho como um todo funcione e tenha eficácia. Pra mim esse é o pressuposto de qualquer situação que compreenda escola democrática.

Com relação a essa questão pode-se perceber a referência a conceitos que sinalizam a possibilidade da organização escolar democrática com relação a sua estrutura organizacional a partir dos órgãos colegiados, bem como a partir do princípio da participação.

Quando questionamos sobre a opinião dos entrevistados a respeito do *processo de democratização da gestão escolar, se acham positivo ou negativo*, todos os entrevistados afirmaram que é um processo positivo e que contribui para a gestão escolar; entretanto 5 concordam que é positivo, mas que falta um melhor entendimento do que de fato seja democracia, como salienta G.08:

(...) tá havendo uma confusão, as pessoas não sabem, a gente precisa trabalhar muito o que vem a ser uma gestão democrática. A gente nota que a cabeça das pessoas, tanto dos pais como da própria escola em si, os professores em si, eles não estão realmente sabendo diferenciar. Então eu acho que o próprio Estado precisa trabalhar mais com relação a essa palavra, essa democratização, precisa ser mais trabalhada

pra poder o grupo saber realmente o que vem a ser uma democracia; ela contribui na gestão escolar.

Outros 2 gestores acrescentaram que o processo democratizante contribui para a mudança do perfil do gestor onde, nesse processo, o gestor deixa de ser o detentor de tudo dividindo assim sua responsabilidade com os outros segmentos da escola, conforme os depoimentos abaixo:

Eu acredito que ela contribui muito. A gente deixa de ser centralizador das ações. Quando a gente segue a linha da gestão democrática, a gente atribui a todos as funções dentro da escola, e o gestor ele deixa de ser detentor de todos os segmentos da escola, e que todos tem que ser sujeitos, desde a técnica que tá ali recebendo os dados, os professores pra montar o monitoramento, então é importante que todos os segmentos venham fortalecer o gestor. (G.01)

A democracia será sempre positiva, agora como essa democracia se apresenta e como ela de fato se traduz na melhoria educacional é que é uma questão que pode ser relativizada, na medida em que você avalia uma escola onde se percebe que aqui é muito democrático, mas a disciplina é muito rígida; lá é muito democrático, mas não existe disciplina. Então essa democracia é relativizada na prática. Dessa forma, quando você soma elementos condicionantes que podem levar a uma escola para um lado ou para outro lado. (G. 03)

E ainda 2 gestores acreditam que o processo democratizante contribui, mas em parte atrapalha:

As pessoas confundem a palavra democracia com responsabilidade, cada um tem a sua responsabilidade, quando eu reúno o grupo eu digo: minha gente, não vamos pensar naqueles que não estão fazendo as atividades, vamos fazer o seu trabalho; se você fizer o seu trabalho, você já tá contribuindo com a gente, você já tá fazendo o que é pra ser feito, e eu não estou pedindo nenhum favor pra você fazer isso, é sua obrigação, você está recebendo por aquilo, é o seu trabalho. Contribui mas atrapalha no entendimento do que é democracia. (G.09)

Observamos aqui uma postura dos entrevistados de aceitação do paradigma da democratização da gestão escolar. Entretanto essa aceitação não se dá de forma unívoca e unânime entre os sujeitos, pois percebemos nos depoimentos alguns questionamentos sobre como essa democracia acontece e como ela é entendida. Isso nos abre uma possibilidade de refletirmos sobre como esses sujeitos compreendem o que é democracia e como trabalhar o princípio e o processo democratizante na escola. Ainda que nas suas falas percebêssemos uma compreensão acerca do que vem a ser uma escola democrática, nos inquietamos em saber se essa compreensão define o que é gestão democrática e se essa se materializa na escola, isto é, se esses sujeitos disseminam o processo democrático em suas ações. Suas falas denotam, de uma forma ou de outra, que estão começando a buscar entender de que trata a democratização da gestão, apesar de não conseguirem tecer conceitos com clareza.

Ao questionarmos *quais os mecanismos de gestão democrática que os entrevistados conhecem e se são materializados na escola em que eles trabalham*, obtivemos um total de quinze elementos elencados pelos gestores.

Em relação ao *grêmio estudantil* apenas 1 gestor registrou ter esse órgão atuando na escola, 2 gestores informaram ter um *conselho de alunos e o pró-grêmio*. Em relação ao *projeto político pedagógico*, 8 dos entrevistados disseram conhecer e tê-lo na escola de forma efetiva e participativa. O *regimento* escolar foi sinalizado por 5 dos gestores entrevistados como um dos mecanismos da gestão democrática, a *GIDE* e a *Unidade Executora* foram apontadas por 4 dos entrevistados como mecanismo de gestão; outros 2 gestores sinalizaram a *participação dos pais* e os *projetos* que são desenvolvidos na escola bem como os *projetos de governo (Mais Educação, Aprender Mais, Escola Aberta)*, como sendo mecanismos de gestão democrática e ainda 3 sujeitos entrevistados registraram também o processo de *seleção e eleição* para gestores escolares.

Todos os entrevistados relataram conhecer o conselho escolar e saber da sua importância e necessidade de atuação dentro da escola, entretanto apenas 5 deles registraram que o conselho escolar existe de fato na sua escola como um órgão atuante e participativo:

Eu tenho um grupo que me dá suporte não só para as questões financeiras da escola, chegou um recurso, reúno o conselho, ele vai me dar a direção, (...) Mas também eu tenho, de outra forma, um olhar pedagógico diante desse conselho escolar, porque se eu tenho problemas de conflito entre aluno e professor, aluno e aluno, a gente precisa chamar esse conselho e ver de que forma a gente pode resolver isso aqui. Não pretendo buscar instância maior onde a escola é autônoma de suas ideias e ela tem que tomar direcionamento e resolver os seus problemas de conflito, o nosso conselho escolar é atuante. (G.01)

Podemos perceber que existe uma confusão por parte dos entrevistados sobre o que vem a ser os mecanismos democratizantes da gestão escolar e as propostas da Rede Estadual de Pernambuco (...) bem como os programas do governo federal. Ainda que sejam propostas de uma política democratizante, partem de diferentes instâncias, não há um esclarecimento sobre as diferenças existentes entre essas propostas, o que nos leva a entender que os entrevistados percebem esses instrumentos como se todos partissem da mesma instância.

Sabemos que tanto os mecanismos que proporcionam a gestão democrática como as propostas e programas de governo são instrumentos que contribuem com o processo de democratização da gestão escolar e que são necessários para que o gestor possa desempenhar melhor o seu papel. Entretanto chamamos atenção pela falta de compreensão e esclarecimentos por parte dos gestores entrevistados em relação à distinção entre o que se

pode desenvolver na escola a partir do princípio da autonomia, isto é, a efetivação dos mecanismos democratizantes da gestão escola não depende exclusivamente dos órgãos externos, pode e deve ocorrer na escola a partir de ações propostas e desenvolvidas pelo próprio gestor e sua equipe sem necessariamente ser desenvolvido um programa ou projeto federal; a outra questão são as propostas externas oferecidas pelos órgãos federais com vistas a contribuir com o processo de democratização da gestão, que são independentes das ações que devem ser desenvolvidas para a promoção da gestão democrática, embora como já anunciamos, contribuem para a promoção da mesma.

Não queremos dizer que a escola depende dos programas de governo para a efetivação da gestão democrática, entretanto salientamos a necessidade de se conhecer e saber de fato como utilizar esses programas com vistas a contribuir na ação gestora, o que exige que o gestor possa distinguir o que são programas de governo e qual sua função, e os mecanismos propostos no processo de democratização da gestão escolar.

Em relação à *participação dos segmentos da escola como contribuição para a atuação do gestor* a totalidade dos sujeitos entrevistados afirma que é relevante, evidenciando a ação coletiva como sendo uma ação que fortalece a ação gestora, apoia na superação de problemas, e que é fundamental para o bom desempenho do gestor.

Argumentam que tanto os acertos como os erros são de responsabilidade conjunta, possibilitando um bom andamento do trabalho escolar, um segmento dependendo do outro. Esses foram os depoimentos apresentados. Apenas 1 gestor acrescentou que os segmentos da escola também atuam como observadores da ação gestora:

Antes de tudo são órgãos fiscalizadores, isso é importante pra eu me manter plenamente convicto que a gente tem que fazer um melhor trabalho e tem que ter a boa prática do serviço público. São órgãos que servem pra me mostrar onde eu estou falhando, onde eu estou negligente, onde eu preciso melhorar, mas, acima de tudo, são órgãos que servem pra apoiar o trabalho que está sendo feito. (G.03)

Podemos perceber que os gestores ressaltam a relevância da participação dos outros segmentos da escola como sendo colaboradores da construção do processo de democratização da gestão escolar, não somente como cooperadores, mas também como fiscalizadores do trabalho da gestão, possibilitando ao gestor rever, reavaliar suas ações, e atuar juntamente com o coletivo.

Ao serem questionados sobre suas concepções do que é *democracia*, os sujeitos entrevistados definiram como sendo um **trabalho de participação coletiva**, onde se pode opinar, sugerir, ouvir o outro, ter direito, como evidenciam em suas falas:

Democracia tem a ver muito com o trabalho participativo, com o trabalho onde a gente possa escutar o outro, onde as pessoas se sintam agentes desse processo e por que a gente se reporta tanto a escola, é uma escola participativa, solidária onde as pessoas estejam atuando nesse processo. (G.02)

Democracia é o direito de ter direito àquilo que a gente avalia como cidadania, como justiça social, espaço na sociedade pra crescer, se desenvolver trocar, aprender, participar. (G.03)

Esses registros nos possibilitam perceber que o entendimento que os entrevistados têm sobre a organização escolar democrática, bem como sobre o que é democracia remete ao conceito de participação, de ação coletiva, onde a ideia é construir junto com o outro através da troca de experiência, de uma ação, sendo o indivíduo partícipe desse processo.

6.2. Concepções dos gestores adjuntos a respeito da organização escolar democrática

Esse segundo bloco de questões, conforme já anunciamos, tratou da organização escolar democrática. Inicialmente procuramos perceber qual o entendimento dos entrevistados a esse respeito. Cada um apresentou algumas associações de ideias a esta expressão: dos 7 entrevistados, 4 utilizaram a palavra *participação* como definição da organização escolar democrática; 2 dos sujeitos definiram como *trabalho coletivo*, ainda que subentendido como trabalho com participação. Dois sujeitos afirmaram acreditar que na prática a gestão democrática não acontece e, ainda 3 disseram acreditar parcialmente nela ou ser muito difícil de acontecer. Em contrapartida, encontramos um depoimento claro que compreende a gestão democrática como organização de todos os segmentos:

Eu acredito que na gestão democrática todo segmento da escola tem que estar organizado (...) o gestor deve exercer outro papel, o de coordenar o processo administrativo (...). Eu tenho a teoria de que no futuro vai ter nas escolas conselhos gestores, não vai ter a figura de um gestor, mas de um conselho de gestores. (GA.01).

Esse relato apresenta uma nova proposta de organização escolar que não substitui a figura do gestor escolar, mas apresenta uma nova possibilidade de postura, uma vez que o gestor nessa proposta atua a partir de uma ação colegiada, ou seja, a partir da organização e institucionalização de um conselho de gestores conforme foi sinalizado na fala acima, que

denota convicção do entrevistado de que o gestor cada vez mais necessitará de uma postura democrática, de uma formação voltada para essa realidade.

Nesse sentido nos reportamos às contribuições de Adelino Costa (1998) ao tratar da imagem organizacional da escola como democracia, onde ressalta a importância de se desenvolver processos participativos na tomada de decisões, bem como a criação e utilização de estratégias de decisão com o grupo, com o colegiado, visando consensos compartilhados.

Em relação à opinião dos entrevistados a respeito do processo de *democratização da gestão escolar, se acham positivo ou negativo*, todos concordaram que é positivo, já que contribui no processo de gestão. Entretanto 2 dos sujeitos acreditam que essa contribuição ocorre mais no momento das discussões, no momento do planejamento das ações, visto que na hora da prática, o que funciona mesmo é a determinação das decisões a partir do centro – gestor -, como salienta GA.02:

(...) por um lado é bom, que a gente discute em conjunto, divide as responsabilidades, mas na prática o que é que funciona, é quando você cobra, é quando você dá uma dura talvez por conta da ditadura, tem gente que só funciona se tiver um *acocho*, só funciona se você apertar.

Um fato que chamou atenção é que, dentre os gestores adjuntos, apenas um passou pelos dois processos para atuar na gestão escolar, tanto pela seleção como pelo processo de indicação, como relata GA.05:

(...) Eu passei pelos dois processos, tanto de eleição como de indicação. Quando você é indicado, as pessoas que trabalham com você têm uma postura política que acha que você tá ali com o poder de alguém que lhe indicou (...), e quando você é eleito, as pessoas que querem manipular acham que você tem que fazer porque foi botado ali por elas e não pelo que tem que ser feito. Quando a gente faz um paralelo com a escola que eu estudei, em algumas coisas avançou e em outras estacionou. Por isso você vê que, por mais que a gente queira mudar, por mais que queira evoluir tudo, mas a posição do aluno sentado na sala de aula é a mesma do meu pai que tem mais de noventa anos, o aluno de hoje mudou alguma coisa? É assim, tem alguns avanços, mas tem os entraves.

As falas nos sugerem que a escola atual, bem como a sua comunidade de entorno, ainda guardam resquícios de um modelo tradicional e clientelista, muito embora tenhamos avançado em alguns aspectos na estrutura organizacional da escola a partir do processo democratizante da educação. Percebemos que esses sujeitos vivenciaram duas fases da organização social e, por conseguinte da organização da escola.

Ao questionarmos a respeito dos *mecanismos de gestão democrática*, todos os entrevistados afirmaram ter conselho escolar atuante na unidade de ensino, ainda que em

alguns casos só se reúnem em extrema necessidade. Em relação ao grêmio estudantil 3 dos sujeitos relataram que existe em suas escolas; 4 conhecem, mas não existe na escola. O PPP foi ressaltado por todos os gestores adjuntos, esses relataram que esse documento é reelaborado anualmente; apenas dois sujeitos apontaram a GIDE (Gestão Integrada da Escola), como mecanismo de gestão democrática, que também é feito anualmente com a equipe gestora e a participação dos professores; outros 2 entrevistados ressaltaram o regimento da escola. Aluno colaborador, reunião de pais e mestres, pais colaboradores e eleição para gestor também foram sinalizados como mecanismos que promovem a gestão democrática.

Podemos observar que a maioria dos entrevistados demonstrou ter certo conhecimento dos mecanismos que podem promover a gestão democrática, entretanto nem todos esses mecanismos são de fato efetivados nas escolas, ou pelo menos como deveriam ser, a exemplo do conselho escolar:

(...) a questão também do conselho escolar, esse existe com aquela história das eleições, mas essas reuniões mesmo do conselho escolar, só existem para resolver casos de extrema gravidade ou extrema necessidade, se o assunto é merenda, se o assunto é verba grande, se o assunto é alguma coisa muito séria, aí a gente reúne pra discutir aquele assunto específico, não há um movimento cotidiano do conselho (GA. 02).

A partir desse depoimento percebemos que em alguns casos o conselho escolar acaba por resumir sua função, sendo um órgão que funciona de forma parcial, com as ações voltadas quase que exclusivamente para resolver problemas específicos da escola como a questão financeira, ou algo muito grave fora do cotidiano escolar, essa realidade resume muito a função do conselho escolar, que vai muito mais além de deliberar o que fazer com as verbas da escola. A falta de periodicidade denota que as decisões colegiadas só ocorrem em situações extraordinárias, mas não cotidianamente, como hábito.

Ao indagarmos sobre a *importância da participação dos segmentos que compõe a escola, para a atuação do gestor e do gestor adjunto*, todos os entrevistados salientaram que é importante para que se possa desenvolver um bom trabalho a partir da participação coletiva, onde cada um deve desenvolver o seu papel na perspectiva de contribuir com o coletivo, conforme os depoimentos a seguir:

A gente pensa coletivamente junto com eles em algum momento, em outras situações a gente executa junto com eles, aí a gente vai percebendo que a participação deles tanto no planejamento como na execução das ações é fundamental para que a gente alcance sucesso (GA. 01).

Se não for a participação de todos esses segmentos, a gente não consegue fazer absolutamente nada, se fosse só eu e a gestora, feito era antigamente aquele modelo... Ou se junta todo mundo ou a coisa não anda (GA. 06)

O gestor adjunto da unidade prisional afirma a importância da participação desses segmentos na escola, apesar de não poder efetivar a participação em sua realidade. Ainda assim, ele ressalta que seria muito bom para ter a possibilidade de dividir as tarefas, pois as mesmas são concentradas nas funções do gestor e do gestor adjunto (GA.07).

A partir desses depoimentos percebemos que esses sujeitos pensam a ação coletiva como de suma necessidade para a promoção de uma gestão participativa e democrática, visto que a importância da ideia de grupo é bem evidenciada nas falas aqui registradas.

O conceito de *democracia* é apresentado por 05 dos sujeitos entrevistados como instrumento de participação do coletivo, tal como denotam suas expressões:

Democracia escolar, eu vejo que é a participação efetiva de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, no planejamento das ações, na execução e na avaliação. (GA.01).

Democracia é a gente saber agir integrado, em conjunto, respeitar as individualidades, respeito mútuo da gente para o aluno, do aluno para o professor, todos os segmentos da escola. (GA.06).

Por outro lado, 2 dos gestores adjuntos pensam democracia como um processo que não acontece em sua totalidade e partem da concepção de que ela ocorre parcialmente:

Na realidade hoje é muito difícil a gente encontrar a escola como um todo, você encontra pessoas, mas uma escola como um todo, preocupada em mexer com aquele cidadão, em colocar o dedinho lá dentro e provocar uma transformação nele... (...) a gente encontra pessoas, mas a escola é muito difícil. (GA. 02)

A organização escolar democrática é concebida pelos gestores adjuntos como sendo um **espaço de participação do coletivo**, onde todos podem ter voz, um espaço para opinar, atuar, tendo a liberdade e respeito. No entanto, apesar de concordarem que o processo democrático deva existir na escola, esse ocorre apenas no campo dos debates de forma individualizada, não havendo uma participação da coletividade.

A partir dos extratos aqui apresentados, compreendemos que as *concepções de organização escolar democrática* dos **gestores escolares** trazem fortemente o princípio da participação como de grande relevância para sua efetivação, apontando a importância da ação colegiada, bem como entendendo que essa forma de gestão é um espaço onde se pode opinar, concordar, discordar. Da mesma forma, afirmam os **gestores adjuntos**, a participação e o

trabalho coletivo como caminho inicial para a construção de uma escola democrática, e ainda sinalizam uma nova possibilidade de organização onde a gestão possa estar estruturada a partir da criação de um Conselho Gestor.

Entretanto ao fazermos um paralelo dos depoimentos dos dois grupos de entrevistados percebemos que em sua maioria os gestores apresentaram uma postura mais voltada para a questão da consolidação da ação democrática em detrimento dos registros dos gestores adjuntos, esse fato nos faz indagarmos será que a formação continuada para gestores escolares é vivenciada por esses segmentos da escola?

Em seguida apresentaremos o terceiro e último bloco de dados, o qual trata das concepções dos gestores escolares e dos gestores adjuntos acerca da formação continuada.

Apresentamos um breve diálogo com os autores a partir dos dados analisados em seguida concluímos com algumas impressões acerca da temática estudada.

CAPÍTULO VII - CONCEPÇÕES A RESPEITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao tratarmos da formação continuada para gestores escolares buscamos analisar se os programas de formação continuada para gestores escolares, que foram evidenciados ao longo dessa pesquisa, estão **preparando o gestor para utilizar os mecanismos da gestão numa perspectiva da consolidação da gestão democrática** e, para tanto, trazemos as concepções dos entrevistados a respeito da formação continuada, a importância que esses sujeitos dão a essa formação, e suas percepções sobre as contribuições dessa formação para a melhoria da atuação do gestor com vistas à organização escolar democrática.

7.1. Concepções dos gestores a respeito da formação continuada

Todos os entrevistados deste segmento afirmaram ter passado por uma formação para gestores escolares, dentre as quais citam: a formação inserida no processo de seleção e eleição para gestores escolares, PROGESTÃO, estudo de FOCO, GIDE, temáticas de estudos específicos (como normatização, informatização e escola democrática), Programa Escola de Gestores da Educação Básica. Essas foram as formações elencadas pelos gestores. Em se tratando do PROGESTÃO, 6 dos 9 entrevistados vivenciaram essa experiência, onde foram trabalhados temas como: projeto político pedagógico, a parte financeira da escola, escrituração, serviços de secretaria, a liderança do gestor, entre outros. Segundo os entrevistados, as contribuições dessa formação serviram para um melhor desempenho da ação gestora:

Participei de várias, participei do PROGESTÃO: todo trabalho, toda metodologia era toda direcionada. A gente trazia os livros pra casa, era através de modulo, era o módulo I, II, e III até o IV módulo e a gente trazia e estudava e lá a gente fazia as avaliações. Era um curso mais ou menos a distância, era semi porque a gente naquele mês se encontrava... Isso foi durante um ano e meio mais ou menos, então esse também foi dado pela Secretaria de Educação, e aperfeiçoou, eu acredito que foi um bom curso, porque através dele a gente teve maior desempenho na nossa função. (G.08)

O PROGESTÃO ajudou muito a administrar, porque obriga a gente a trabalhar com pessoas, fazer o trabalho de equipe. Trabalhava a liderança do diretor, que o diretor tinha que ser um líder, como organizar a escola como trabalhar com o colegiado, focava assim, trabalhar com a comunidade. Eu achei isso positivo. (G.06)

Esses depoimentos relatam como ocorreu o curso, sua estrutura e de certa forma como o curso contribuiu no desenvolvimento da ação gestora no que diz respeito à organização da

escola, bem como da postura do gestor, destacando mais uma vez a importância da liderança como característica a ser desenvolvida durante o curso, bem como o trabalho coletivo.

A seleção para atuação como gestor escolar, foi apontada por 3 dos entrevistados como sendo uma formação continuada visto que tiveram que passar por um período de estudos voltados a aquisição dos conhecimentos específicos da função do gestor escolar, onde foram tratados temas como legislação, e tudo que era pertinente a gestão escolar, essa formação se deu através de estudos aprofundados, relataram os gestores.

Já o estudo de FOCO, que é oferecido pela GRE METRONORTE, foi apontado por 2 entrevistados ressaltando que nesses encontros são trabalhados temas como: liderança, autoestima, prestação de contas, entre outros. Ainda 3 dos entrevistados apontaram as formações específicas como, por exemplo os estudos sobre a normatização da escola, como sendo uma formação continuada. Outras temáticas estudadas como o projeto político pedagógico, o regimento escolar, a parte da escrituração da escola também foram evidenciadas como formação continuada.

A GIDE foi apontada também por 1 dos entrevistados como uma formação continuada, pois parte-se da ideia de que sendo um momento de estudo e orientação para se trabalhar com esse instrumento, está sendo proporcionada uma formação. Ainda outros itens como reuniões, capacitações, orientações de como se trabalhar com situações específicas da escola tais como: censo escolar, programas de governo (Mais Educação, Escola Aberta, Aprender Mais), Gestão Nota 10, política educacional sobre a instrução de avaliação etc., também foram apontados como processos de formação continuada, visto que se trata de encontros que subsidiam o gestor, atualizando seus conhecimentos em prol do melhoramento do desempenho de sua função.

O Programa Escola de Gestores foi apontado apenas por 1 dos entrevistados, onde o mesmo, no período em que ocorreu a entrevista, estava na fase inicial dos estudos e ele relata:

Esse curso assim está me abrindo novos horizontes, os textos, os módulos que são seguidos, o diálogo entre os alunos... O foco dele é inserir o gestor na realidade de outros gestores, então você divide com outros gestores as suas experiências vividas, a troca de experiência. É muito importante para o seu crescimento (...). Estou no segundo módulo, são quatro módulos. Dos temas trabalhados houve organização, política e organização escolar, esse foi o primeiro tema que a gente começou, e foi importante porque a gente pode ver de que forma a gente está inserido dentro da escola, que organização é essa, de que forma você é capaz de conhecer a sua própria escola, então essa parte teórica ela é fundamental, (G-01)

Podemos perceber que os gestores, além de registrarem que participaram de alguma formação continuada como, por exemplo, o PROGESTÃO e o Programa Escola de Gestores,

eles elencaram várias outras situações de estudos como sendo formação continuada, em que confundem os estudos desenvolvidos para trabalharem com algum programa, por exemplo, o Programa Mais Educação, entre outros, como sendo um processo de formação continuada, o que gera um conflito quanto à conceituação do que seja de fato uma formação continuada para gestores.

Conforme já sinalizamos no capítulo 2, os programas de formação continuada são propostas oferecidas pelo Plano Nacional Compromisso Todos Pela Educação a partir do MEC, que busca atender as necessidades visando alcançar melhores resultados na realidade educacional brasileira. Percebemos uma fragilidade por parte desses sujeitos em não distinguirem o que está posto enquanto plano de governo, como uma política pública voltada para a formação do gestor e as ações que são desenvolvidas pelos segmentos que compõem a organização educacional.

Ao questionarmos se os gestores consideram que a *formação continuada contribui para um melhor desempenho do seu trabalho*, todos afirmaram que sim, que todos os tipos de encontros, as formações, reuniões, estudos, capacitações, enfim todos os momentos em que eles participaram e que participam, contribuem positivamente para que venham a desenvolver melhor sua função.

Entre as falas dos entrevistados foi relatado que a formação continuada propicia ao gestor mais segurança, o deixa mais preparado, aperfeiçoa, contribui para um melhor desempenho profissional, como explica G.09:

Com certeza contribui pra a gente melhorar, pra gente se aperfeiçoar, eu acho que às vezes a gente pensa que está acertando e não está, e através daquilo ali, às vezes da experiência de um colega naquele curso, ele passa, nas leituras que você faz, e se atualizar porque às vezes você tá tão... Poxa vou melhorar vou fazer assim, quando no passar do ano a gente vai melhorando, vai se aperfeiçoando.

Foi salientado por 2 dos entrevistados que a formação proporciona um momento de encontro da teoria com a prática, onde as temáticas trabalhadas fundamentam a prática diária dos gestores:

Todo aprendizado é válido, claro que contribui, na medida em que me permite ter um conhecimento teórico de coisas que até então eram desconhecidas, houve uma época em que eu não entendia direito qual era a proposta pedagógica, por exemplo, do Projeto Escola Aberta. (...). Então quando você vai e tem uma capacitação, de uma semana, e você tem um entendimento melhor das diretrizes, até mesmo da linha filosófica que constitui a concepção daquele projeto e vê que na prática você atrela à sua forma de gerir, então nesse contexto a capacitação me dá o suporte pra, se eu tenho um entendimento melhor eu tenho a condição de fazer melhor. (G.03)

Ainda 2 dos entrevistados também apontaram como outra contribuição nas formações continuadas a troca de experiências pois possibilita observar a sua prática, ver as dificuldades, tirar dúvidas, podendo o gestor aprimorar melhor sua função.

Os entrevistados afirmam valorizar a formação continuada com vistas ao aperfeiçoamento da gestão escolar, tendo a troca de experiências, o diálogo com a teoria e a prática e a experiência de aquisição de novos conceitos elementos adquiridos durante a formação.

Ao indagarmos se os gestores estão *participando atualmente de alguma formação*, 7 dos sujeitos entrevistados relataram que não estão participando de nenhuma formação, apenas 2 sujeitos informaram que estão participando, sendo um deles no Programa de Formação Continuada sobre Direitos Humanos e Informatização, ambos ocorrem periodicamente e são oferecidos pela GRE METRONORTE. E o outro participa do Programa Escola de Gestores da Educação Básica, e relata que o curso tem sido de grande contribuição para sua formação.

Outros 5 gestores entrevistados relataram também que os encontros, reuniões e capacitações promovidas pela Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco, entre outras, mesmo não sendo propriamente formação continuada, que os momentos de estudos são considerados como um momento de formação. Entre esses encontros de estudos, os entrevistados destacaram o estudo de FOCO, em que são tratadas temáticas referentes a escola como um todo:

O tema sobre o cotidiano escolar, o que é que tem a ver com as leis de diretrizes e bases da educação, o que é que ele tem a ver com o Conselho Nacional de Educação, fazendo uma ponte, o que é o desenvolvimento da escola, o gestor dentro da escola, quais são suas ações, o que isso tem a ver com o que o governo está pregando hoje, qual o ligamento, qual é o elo, hoje a gente sente que eles realmente tão vendo que não adianta vir pronto acabado, e que eles estão colocando uma responsabilidade muito grande na mão do gestor.(G.08)

O FOCO trabalha legislação como eu já falei, trabalha também a postura do gestor, do professor, do aluno são temas trabalhados. Trabalha como é que a gente lida com esses. (G.03)

Essa proposta de estudo de FOCO está estruturada em seis encontros ao total, sendo um a cada dois meses, e sua metodologia de estudos consiste em debater a temática proposta para cada encontro e levar para a escola o que eles chamam de “lição de casa”, ou seja, trabalhar juntamente com os segmentos da escola e, no encontro seguinte, leva-se um resumo do grupo, troca-se ideias e depois é feita uma síntese de todas as apreciações. Esse é o movimento de como acontece o estudo de FOCO.

Para os sujeitos entrevistados que participam desses estudos, esses encontros são como uma espécie de formação uma vez que são propostos estudos e debates sobre temáticas necessárias ao bom desempenho do seu trabalho, mas não veem como uma formação continuada no sentido de graduação ou titulação. Entretanto, 2 dos entrevistados afirmaram que esses estudos consistem em formação continuada pelo fato de acreditarem que o estudo em si já é uma formação:

Tivemos o estudo de FOCO que eu considero formação continuada é estudo, não é? (G.03)

O FOCO é a formação continuada que a secretaria de educação e a GRE está oferecendo pra equipe gestora. (G.09)

Ainda 2 dos entrevistados apontaram que o Programa Gestão Nota 10 também é considerado como formação continuada de gestores. As capacitações oferecidas pela GRE tratando de temáticas como direitos humanos, informatização, avaliações externas, programas de governo entre outras temáticas, também foram mencionadas como sendo formação continuada. Ainda 1 dos gestores entrevistados registrou que considera formação continuada os estudos realizados com recursos próprios como, por exemplo, a participação em eventos, seminários, congressos.

Apesar de a maioria anteriormente afirmar sobre a relevância da participação em formação continuada, percebemos que atualmente poucos estão participando. Destacamos que apenas um gestor escolar encontra-se no processo de formação em nível de pós-graduação, enquanto que os demais concebem como formação alguns encontros promovidos pela Secretaria de Educação e pela GRE como aqueles acima citados. Apesar da importância da participação nesses encontros, estes confundem o que se considera uma formação continuada.

Ao questionarmos sobre em que a *formação continuada contribui para melhorar o trabalho do gestor na perspectiva da organização escolar democrática*, os entrevistados apresentaram opiniões diferenciadas, mas que se complementam: *a formação continuada serve como suporte teórico para embasar a prática; promove uma melhoria no perfil do gestor; subsidia e aprofunda os conhecimentos; serve como momento de troca de experiências.*

Um dos entrevistados, mesmo reconhecendo a importância da formação continuada, registra a necessidade de uma formação mais específica voltada para o seu contexto de atuação profissional, uma vez que trabalha numa escola situada em uma unidade prisional. Ainda outro gestor ressaltou que a formação continuada contribui sim, desde que seja bem

idealizada, planejada e executada, e salienta que a formação poderá ser até um pré-requisito no futuro para que se possa assumir a função de gestor escolar. Como ressalta G.03:

Eu acredito que é possível que se estabeleça uma política pública condicionando que no futuro um gestor público educacional ele deve ou tenha que participar de alguma coisa nesse campo, ou seja, seria um pré-requisito. (...) Quem de fato assume isso porque entende que é uma forma de contribuir para a educação, e de fato é, se você estiver dado à condição de se doar, se você estiver dado à condição de abraçar essa responsabilidade e de levar esse trabalho de fato como uma coisa que você defende porque é aquilo que de fato você pensa, então se você acha que tem solução pra educação você vai tentar somar todas as coisas que estão no perímetro da escola, seja no âmbito institucional, comunitário, parceria com empresas, seja o que for político, trazer tudo que seja possível que compreenda condicionantes positivos para somar e fazer a coisa melhorar fazer a coisa andar.

Percebemos que os gestores entrevistados dão importância ao embasamento teórico para a efetivação de uma prática gestora mais segura, bem como sinalizam que a formação continuada futuramente poderá ser um pré-requisito para que se possa atuar na função de gestor escolar, chamando-se a atenção para a qualidade dessa formação, bem como da importância de se ter diferenciadas formações para diferenciados contextos.

Para conclusão da nossa entrevista solicitamos aos gestores algum comentário acerca das *contribuições da formação continuada para a promoção da democratização da gestão escolar*. As respostas foram variadas e ao mesmo tempo se complementaram, sendo registrado que a formação continuada é primordial, pois promove o enriquecimento intelectual, ajuda a inovar a mudar a prática, apresenta subsídios para que o gestor tenha novos horizontes, serve para atualizar.

A necessidade de uma formação específica para a realidade onde se está atuando também foi evidenciada. Outro entrevistado salienta que todo gestor deveria fazer uma especialização na área, e outro ainda registra que a formação só tem sentido quando se vivencia na prática os estudos realizados durante a formação, como registra G.04:

A formação continuada do gestor, ela só vai ter sentido se o gestor colocar em prática o que ele vê na formação, porque se ele fizer uma formação pra apenas mais um ponto a acrescentar em seu currículo, isso vai ficar vazio, isso não contribuiu para a melhoria da educação, contribuiu para a melhoria pessoal, mas para a educação não.

E ainda G.03 chama atenção para a qualidade da formação continuada no que diz respeito a sua organização, estruturação e efetivação:

A formação para gestores públicos é importante, ela deve ser feita, agora como isso vai ser feito é que é a grande questão, até porque eu acho de fato válido dizer que é

preciso que quem vai construir esse curso, quem vai estar à frente desse curso, tenha a plena convicção, o pleno entendimento do que acontece nas escolas, de como as coisas acontecem na educação, de quais são os fatores internos e externos que não permitem que um diretor, um gestor avance nessa proposta, e que de fato não seja uma coisa tecnocrata, seja uma coisa real e tenha entendimento entre as partes no caso quem tá lá na frente ministrando e quem está sentado ali do outro lado, e que haja espaço para que essas pessoas de fato participem disso de maneira pura e simples. Às vezes a gente entra em determinadas graduações ou pós-graduações que são tão técnicas, longe da realidade, que os alunos dizem “eles” nem sabem o que é que está dizendo, se ele fosse lá (na escola), ele veria que o que ele tá dizendo está muito longe da realidade, então a minha única ressalva é saber como é a concepção desse curso, como vai ser feito isso, quem está a frente disso e se quem de fato está fazendo isso conhece disso.

A fala denuncia alguma distância entre o que é ensinado nas formações e a realidade da escola, denotando crítica, apesar da valorização. Observamos mais uma vez que os entrevistados sinalizaram a relevância da formação continuada para o processo de gestão democrática apontando a necessária ligação entre o que é aprendido e o que é praticado, onde se busca nessas formações fundamentações teórico-prático que possam contribuir com a melhoria do cenário escolar.

7.2. Concepções dos gestores adjuntos a respeito da formação continuada.

Procuramos analisar se os gestores adjuntos *participaram de alguma formação continuada para gestor escolar*. Dos 7 entrevistados, apenas 3 afirmaram ter participado de momentos de estudos promovidos pela Secretaria de Educação e pela Gerência Metropolitana Norte, em que foram trabalhados temas como o projeto político pedagógico, gestão democrática, normatização, etnia e GIDE. Os outros 4 gestores adjuntos afirmaram nunca ter participado de formação continuada, apenas de encontros para estudos específicos como, por exemplo, um estudo a respeito do Programa Mais Educação.

Ao questionarmos sobre as *contribuições da formação continuada para o desempenho do trabalho*, mesmo sem ter participado efetivamente de uma formação, todos os entrevistados disseram que a formação contribui sim, pois melhora o conhecimento. Os entrevistados salientaram que a formação continuada possibilita a troca de experiências, bem como a aquisição de novos conhecimentos e reavaliação de outros; ainda permite trabalhar com mais segurança. Como ressalta GA.01:

Eu considero que isso teve uma participação muito importante na minha formação, porque eu procuro rever alguns conceitos, reavaliar outros conceitos, de que forma eu poderia aplicar alguns, que eu não tinha ainda percebido como seria essa aplicação e a gente consegue vivenciar ainda a troca com outros gestores e com

algum formador, a gente procura ver de que forma pode ser aplicado na escola, a minha atuação ela contribuiu muito a partir dessa formação.

Ao questionarmos se *atualmente eles estão participando de algum programa de formação continuada para gestor* apenas um deles afirmou participar e ainda assim pela esfera pública municipal, e não estadual que é foco da nossa investigação, os demais não participaram de nenhum dos programas de formação continuada para gestores.

Esse fato nos chama a atenção uma vez que a escola deveria ser gerida pela equipe gestora, e em muitos casos o gestor adjunto ainda assume a função do gestor, assim questionamos: será que esses gestores estão preparados para atuar na gestão da escola numa perspectiva democrática? Acreditamos que a formação pode colaborar na prática desses sujeitos.

Mesmo com a maioria dos gestores adjuntos não tendo participado de formação continuada para gestores, questionamos sobre como a *formação poderia contribuir para a melhoria do seu trabalho na organização escolar democrática*. Os 7 entrevistados afirmaram que a formação continuada é importante para o bom desempenho profissional, 4 deles colocaram que a formação facilita o trabalho e melhora o conhecimento; 2 expressaram que a formação é rica muito mais pela troca de experiência, que pela própria formação, a exemplo de GA. 02:

Quando vem a formação, vem muito documento, muito papel vem muita coisa, então isso fica chato porque se cobra que a gente faça uma aula diferente, que a gente faça uma reunião diferente, mostre algo inovador e, no momento da formação, a gente forma aquele grupo, aquele famoso GV (grupo de verbalização) e GO (grupo de observação) e nada mais, então pra mim o que enriquece é a troca de experiência.

Este relato expressa a crítica ao modelo de formação vivenciada, pautada em dinâmicas “da moda”, mas cujo conteúdo parece não atrair os participantes. Revela ainda uma formação voltada para o cumprimento burocrático, mais do que para o debate de temas relevantes do cotidiano do gestor.

Ainda 2 dos entrevistados colocaram o fator segurança como contribuição da formação continuada, explicando que muitas vezes o gestor adjunto assume o papel de gestor escolar, e uma formação pode ou poderia auxiliar na tomada de decisão, uma vez que se subentende que nas formações possam ser trabalhadas temáticas voltadas à ação gestora, tal como expressa GA.06: “ A formação poderia me dar mais subsídio para eu tomar mais atitude sem necessariamente ter que esperar. Uma formação dá mais segurança, nunca é demais, a

gente está aí para aprender.” Outro gestor adjunto ainda complementa que “a formação continuada atualiza o gestor, contribui para a ampliação dos conhecimentos (GA.05).

Perguntamos se os gestores adjuntos *conheciam algum programa de formação continuada para gestores escolares*, ao que 5 dos entrevistados afirmaram que já ouviram falar em curso de formação continuada mas não sabem o nome do curso; apenas 01 dos sujeitos participa de formação continuada por outra rede pública de ensino (municipal) e 1 gestor adjunto colocou que não conhece nenhum programa.

Em relação às *temáticas* que poderiam ser tratadas nessas formações, os entrevistados selecionaram como mais importantes: relações interpessoais, administração escolar para dar um suporte ao gestor, legislação, documentação, setor administrativo, questões pedagógicas relacionadas a projetos, como trabalhar com os programas, um pouco de pedagogia, etnia, consciência negra, inclusão social, limites e respeito.

O comentário final dos entrevistados sobre as *contribuições da formação continuada para o gestor na possibilidade da promoção da gestão democrática* foi de que essas formações são de extrema importância. Para 2 dos entrevistados a formação passa a ideia de mais segurança no trabalho, os demais entrevistados reforçam a questão da aquisição de novos conhecimentos, destacando que as formações para gestor deveriam ser acompanhadas com a formação para professor, pois em alguns casos as situações são trocadas, como destaca (GA.01):

Eu acho que em algumas situações deve ter um cruzamento nessas formações, na formação do professor e do gestor, eu não sei como, mas acho que lá na frente os pedagogos vão pensar alguma coisa aí que... o gestor ele trabalha como educador até na situação de exercitar nosso papel em outra função, mas a gente está também educando, a gente chama o aluno pra uma conversa, para um diálogo a gente tá... Eu acho que os papéis têm que ser definidos mas também tem que ser relacionados, o gestor pode voltar para a sala de aula como outro professor pode ser um gestor.

A formação continuada é vista pelos entrevistados deste segmento como uma necessidade básica para lhe dar mais segurança e embasamento para a execução de suas ações, bem como propiciar a troca de experiências e a melhoria dos conhecimentos com vistas a promover um bom desempenho profissional.

Observamos também que, apesar de compreenderem que há diferenças na prática da atuação do gestor e do adjunto, ao sugerirem temas para possíveis formações, eles apontam uma diversidade que inclui aspectos relacionados ao seu cotidiano, muitas vezes mais voltado ao lado pedagógico que são chamados a assumir, mas também aspectos do administrativo, já

que é levado em muitas situações a ocupar o papel de gestor, ele necessita estar subsidiado do que o gestor deveria ter como atribuição, já que evidenciam uma separação de funções.

Destarte podemos constatar que existe certa sintonia entre a compreensão dos gestores e dos gestores adjuntos a respeito das contribuições da formação continuada, contudo existem certas limitações expressas pelos gestores adjuntos uma vez que em sua maioria não participaram de nenhuma formação.

Acreditamos, pois que a formação continuada para gestores escolares deva estar voltada para atender as necessidades dos gestores e dos gestores adjuntos devendo ser oferecida simultaneamente a esses dois segmentos que compõem a organização da gestão escolar.

CAPÍTULO VIII - POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES ESCOLARES: ORGANIZAÇÃO DEMOCRÁTICA OU COMUNIDADE EDUCATIVA?

Neste capítulo tecemos um debate a partir de um cruzamento dos dados coletados a partir das entrevistas tanto dos gestores escolares como dos gestores adjuntos, no intuito de termos uma visão mais apurada sobre as temáticas levantadas, embora tenhamos observado especificidades em cada um destes segmentos. Além disso, procuramos dialogar com alguns teóricos na intenção de aprofundarmos nosso objeto de estudo e avançar a partir dessas discussões.

Os entrevistados de ambos os grupos apresentam uma variedade quanto à formação, mas podemos afirmar que, em sua maioria, não passaram por formação específica na área de gestão educacional. Atuam na função acerca de dez anos, mas há também os que não têm tanto tempo de experiência e que atuam há apenas seis meses.

As concepções de ambos os grupos a respeito do que vem a ser *um bom gestor escolar* são semelhantes, fazendo alusão a princípios democráticos, bem como enfatizando a expressão liderança, que reforça a ideia da democracia.

Dentre as motivações que levaram os gestores a atuar na função, encontramos ênfase nas questões pessoais, tanto de identificação com o que consideram o ato de gerir, quanto à pretensão de contribuir mais com o meio escolar, na busca de maior envolvimento com a problemática escolar. Já os gestores adjuntos apontaram como estímulo o desafio no sentido de atuar com vistas à organização da escola bem como na intenção de contribuir com a gestão, o que indica um olhar voltado à questão da democratização da gestão escolar e de trabalho em conjunto, coletivo.

Chamamos atenção para esses dados uma vez que os entrevistados em sua maioria destacaram que para ser um bom gestor é preciso ser um líder. A este respeito, Botler (2007) explica que o gestor tem o papel de coordenador do trabalho coletivo, quando a escola é organizada a partir do princípio democrático, nesse contexto o gestor desenvolve uma função de liderança que deve ser articulada entre os membros da escola. Entretanto quando essa organização parte de uma lógica que tende à burocracia e à racionalidade, a organização do trabalho acaba por limitar a distribuição de funções exigindo o cumprimento de tarefas, onde o gestor assume a função de diretor, sendo aquele que vai dirigir as tarefas distribuídas.

De acordo com a autora, o enfoque da liderança pode tomar dimensões diferenciadas atendendo a modelos de gestão específicos, assim chamamos a atenção para a ênfase dada à

liderança voltada à ação coletiva a partir de uma consciência articulada. No entanto, as falas expressam resquícios de uma liderança burocrática, com base em distribuição de tarefas.

A experiência escolar vivenciada em seu passado de escolarização pelos entrevistados aponta a ação do gestor para uma postura tradicional, diferente das atuais, associando como forma de organização da escola o cumprimento de regras, bem como a crítica as atuais limitações na estrutura física das escolas, haja vista que as “de seu tempo” dispunham de salas individuais de trabalho para os membros da equipe de gestão. Observamos que a organização do trabalho em salas individuais tem relação com o sistema fragmentado de trabalho e o modo de produção taylorista, como já foi destacado; e não com o modelo de gestão democrática afirmado, relacionado à atuação coletiva. A indicação crítica dos entrevistados à estrutura física das escolas de hoje em oposição às em que estudaram (de antigamente), reflete este modelo de organização, que é tomado como referência. Sua crítica perde de vista a dimensão coletiva da democracia, o que denota que confundem a crítica à precariedade do espaço escolar com as perspectivas democratizantes de atuação. Denotam, portanto, pouca maturidade em relação ao fazer escolar democrático.

Este aspecto é reforçado ao relacionarem a organização à postura do gestor como um *profissional organizado*. A forma clássica de organização pensada por Bernoux (1995) caracteriza a organização a partir da divisão das tarefas, distribuição dos papéis, sistema de autoridade, sistema de comunicações, sistema de contribuição-retribuição. Esses traços caracterizam a organização escolar numa visão clássica. Em contraposição, a organização escolar democrática aponta características com base em princípios participativos, a partir de ações colegiadas, como reforça Botler (2004) ao tratar da escola como *organização comunicativa*. Nesse estudo a autora aponta aspectos que influenciam na análise da organização escolar e educacional enfatizando que a teoria moderna das organizações vê a sociedade como um sistema de mudanças, implicando na inovação, comportando assim o princípio da participação na organização, a qual substitui a ideia do agente radical pela ideia do agente social, na projeção do modelo democrático associado às necessidades do mercado.

Percebemos, portanto, que a organização é uma construção social que está atrelada as mudanças e a própria lógica da organização da sociedade, incluindo as relações de poder. Concordamos com a autora quando enfatiza a teoria moderna das organizações sinalizando a ideia da participação apontando para um modelo democrático.

Segundo a autora, a organização é produto de relações ou de ações coletivas onde a lógica da organização pode ser compreendida, portanto, como produto das relações sociais contraditórias, referindo-se tanto a seus grupos internos, como a grupos externos que a

cercam, o que permite compreender a organização como relação de poder. Dessa forma podemos compreender que uma organização é fruto de uma construção pensada para as exigências e necessidades da sociedade. Assim, se tomarmos os depoimentos coletados que tratam da distribuição de funções entre os dois segmentos, percebemos uma hierarquia na relação denotando certa submissão dos gestores adjuntos em relação ao gestor escolar.

Essas expressões nos levam a refletir a respeito da organização escolar, associada a questões estruturais, humanas, bem como políticas, sinalizando que a autonomia é um dos princípios que subsidia a gestão escolar na perspectiva da organização escolar democrática, em oposição à administração burocratizada.

Em relação ao planejamento, tanto o gestor como o gestor adjunto evidenciaram o plano de ações e metas para serem desenvolvidas na escola, sendo esse instrumento pensado e feito anualmente, com a participação da equipe gestora (gestor, gestor adjunto, secretário, técnico educacional educador de apoio). Em relação ao planejamento da rotina diária, os relatos afirmam que os sujeitos entrevistados priorizam o dia a dia da escola, tendo um roteiro diário *imaginário*. O projeto político pedagógico também foi destacado como um planejamento que é feito com a participação da comunidade escolar, sendo avaliado e discutido a cada semestre durante o ano.

Os estudos de Gadotti (2000) apontam que todo projeto deve estar atrelado à noção de tempo, quais sejam: tempo político, tempo institucional, tempo escolar, sendo, portanto imprescindível que se compreenda o que é de fato o projeto político pedagógico da escola, pois esse mecanismo implica em tomada de consciência dessa escola. Dessa forma pudemos perceber a partir dos extratos, que nem sempre essa compreensão foi bem definida, uma vez que o PPP se apresenta nesse contexto como sendo uma das ações do planejamento do gestor, sem, contudo, apresentar uma preocupação mais específica acerca desse mecanismo de gestão democrática. Sabemos que o projeto político pedagógico vai além do planejamento do dia a dia da escola, ele deve envolver os interesses da comunidade escolar, ser estruturado e executado a partir das contribuições dessa comunidade. Isso nos leva a apontar a diferença existente entre um mecanismo de planejamento da escola, como é o PPP, e um instrumento de sistematização da ação do gestor, que anuncie suas metas, suas prioridades como, por exemplo, um planejamento anual, ou planejamento das metas anuais.

Quando o gestor não tem essa compreensão nem tão pouco essa prática de planejar seu cotidiano, sua ação se resume a atender aos problemas que surgem durante o dia atuando em cima de carências que a escola apresenta e esquece, por exemplo, de pensar em metas para a melhoria dos resultados educacionais o que poderia se efetivado a partir de um planejamento

bem feito e de um PPP bem estruturado com a participação da comunidade, com vistas a atender suas reais necessidades, elaborado, avaliado e vivenciado pela comunidade dentro do espaço escolar. Reforçamos, então, o argumento de Rossi (2000), que apresenta o PPP a partir de duas lógicas: a reguladora e a emancipadora, reforçando os conflitos de valores existentes na sociedade, como as crenças, a visão de mundo dos atores envolvidos. Assim, o PPP é revelado pelos entrevistados como cumprimento burocrático ou projeto com função regulatória, ao invés de emancipatória, que seria o caso de ter sido construído coletivamente, vivenciado diariamente e avaliado sempre que possível. Além disso, este mecanismo é compreendido pelos sujeitos como parte do planejamento do gestor, não da escola.

Salientamos ainda que dentre os mecanismos que corroboram com o processo de gestão democrática o projeto político pedagógico foi o mais sinalizado por todos os entrevistados, em seguida o regimento escolar. Os programas e propostas de governo também foram apontados como mecanismos democratizantes. Os sujeitos identificam, portanto, os mecanismos que incluem as políticas de democratização como engrenagens do processo, como se fossem mecanismos da escola, o que não deixa de ser verdade, pois sem as políticas, não haveria os mecanismos de democratização da gestão, muito embora sejam coisas diferentes. Percebemos, pois que eles sabem da importância da elaboração, implantação e vigência desse mecanismo, contudo não fica explícito em suas falas como é materializado na prática diária da escola, nem tão pouco a distinção por parte desses sujeitos do que vem a ser programas de governo e mecanismos democratizantes da gestão escolar.

Em relação à organização escolar democrática observamos que as falas de ambos os segmentos retratam que a estrutura organizacional democrática da escola deve estar pautada no colegiado, tendo todos os seus segmentos atuantes, aponta a *participação* como princípio democrático da organização escolar e ainda associa a organização escolar democrática a um conjunto de ações, um espaço onde todos devem ter vez e voz. Outro aspecto que caracteriza uma escola organizada democraticamente é uma escola que segue regras, que cumpre as normas estabelecidas e construídas, onde todos os atores devem saber das suas funções. Estes depoimentos são coerentes com os fundamentos já apontados, baseados em Bordenave (1994), ao tratar dos princípios da participação, dos quais destacamos o que a relaciona à criação de fluxos de comunicação. Trata-se de pensar a participação a partir do diálogo que é estabelecido com o outro, o que exige um processo de aprendizado coletivo.

A esse respeito apoiamos-nos em Licínio Lima (2011) quando reforça a ideia da participação compreendida em seu processo histórico de desenvolvimento, tendo passado por formas diferenciada sendo inicialmente espontânea e posteriormente a participação como uma

ação organizada ou *consagrada*. Com isso, queremos mostrar que os entrevistados afirmam que a participação é importante para o fortalecimento da ação gestora e a valorizam como contributo a promoção da gestão democrática.

Em se tratando do processo de democratização da gestão, todos os entrevistados afirmaram ser positivo e que contribui para a organização da gestão escolar, reforçando que falta um melhor esclarecimento do que de fato seja democracia. Enfatizaram que o processo de democratização contribui para a mudança do perfil do gestor, onde o gestor deixa de ser o detentor de tudo, buscando em sua atuação dividir sua responsabilidade com os outros segmentos da escola. Contudo, os gestores adjuntos acreditam que o processo democratizante ocorre mais no momento das discussões, no momento do planejamento das ações, salientando que, na prática, as coisas funcionam a partir das determinações das decisões tomadas através de um centro – gestor. Apesar de apresentarem essa compreensão acerca do que vem a ser uma escola democrática, as falas nos levam a perceber que a escola atual, bem como a sua comunidade de entorno, ainda guardam resquícios de um modelo tradicional e clientelista, muito embora tenhamos avançado em alguns aspectos na estrutura organizacional da escola a partir do processo democratizante da educação, dentre os quais podemos destacar o processo de seleção e eleição para gestores escolares entre outros. Percebemos que esses sujeitos vivenciaram duas fases da organização social e, por conseguinte da organização da escola.

O processo de democratização vem sofrendo ajustes no passar do tempo, o que nos auxilia a compreender a atual conformação das políticas que vem induzindo a democratização da gestão escolar, aspectos estes que nos permitem compreender as modificações e evolução da organização democrática para o sistema educacional e para a escola. Diante desse contexto os mecanismos norteadores são fundamentais para a sua efetivação.

O princípio da participação é visto como de grande relevância para efetivação da democracia, bem como a ação colegiada, sendo o trabalho coletivo o caminho inicial para a construção de uma escola democrática, o que pode ocorrer a partir da criação de um Conselho Gestor. Entretanto, alguns gestores adjuntos explicam que este processo não acontece em sua totalidade, mas apenas parcialmente. Interpretamos este aspecto como visão crítica por parte dos gestores adjuntos, como se eles não fossem os responsáveis, denotando também certa submissão em relação ao seu papel na escola. Podemos perceber que existe conflito entre as definições e a compreensão do que acontece no desempenho das funções.

Lembramos os argumentos de Adelino Costa (1998) ao apontar alguns indicadores que caracterizam a imagem organizacional da escola como democracia, que aponta para o desenvolvimento dos processos participativos na tomada de decisões colegiadas através de

consensos partilhados. O autor explica que estes indicadores servem para delinear o perfil da imagem democrática da escola a partir de uma variação de possibilidades para se compreender o que é de fato uma escola democrática. Destacamos que esses sujeitos, ao nosso entender, ainda que compreendam teoricamente o que vem a ser democracia, na prática eles reforçam que isso não acontece plenamente.

Ao tratar da imagem da escola como democracia Costa (1998) traz a experiência do contexto educativo português, apontando duas vertentes no que diz respeito à organização escolar: a que trata a escola como comunidade educativa e a outra trata da gestão democrática da escola. A primeira vertente sustenta-se basicamente no desenvolvimento dos princípios organizacionais e administrativos da descentralização, da participação e da integração comunitária, onde a escola deixa de ser considerada como serviço local do estado, passando a ser concebida pautada em princípios como: autonomia, participação e a democracia, e a abertura para uma integração comunitária. A segunda vertente aproxima-se mais da concepção da imagem organizacional da escola como democracia, se apresenta como uma proposta de reforma da instituição escolar e corresponde à aplicação do conceito de democracia, baseada em um modelo de gestão pautado por uma imagem normativa, valorizando a autoridade profissional dos professores traduzida na possibilidade de tomada de decisões escolares.

Ao fazermos um paralelo dos depoimentos dos dois grupos de entrevistados percebemos que em sua maioria os gestores apresentaram uma postura mais voltada para a questão da consolidação da ação democrática em detrimento dos registros dos gestores adjuntos, esse fato nos faz refletir sobre a necessidade desse segmento da escola se aprofundar mais, compreender como ocorrem os processos democratizantes, e por que não dizer participar efetivamente da formação continuada.

Queremos confirmar aqui que, para se ter uma gestão democrática via atuação coletiva, o processo de formação deveria ser focado em ambos os grupos e não apenas nos gestores que, a nosso ver, parecem ter sido priorizados pela política de formação, como se só esses sujeitos fossem os gestores de fato, em detrimento dos adjuntos, que terminam se considerando submissos, e em muitas situações não se percebendo como gestores da escola.

O atual formato em que se encontra a formação continuada não atende totalmente as necessidades exigidas pelo contexto social uma vez que os gestores escolares são contemplados em detrimento aos gestores adjuntos, que não participam efetivamente dessas formações, onde é necessário que todos os sujeitos que compõe a equipe gestora estejam

preparados para lidar com a organização da gestão, e para atuarem nas mais variadas situações existentes no universo escolar, enfatizamos assim que os programas apresentam algumas limitações.

Temos a necessidade cada vez mais de profissionais qualificados como complementa Ferreira (2006) ao discutir as transformações que a sociedade global vem passando, no que diz respeito a necessidade da apreensão de novos conteúdos de formação, de novas formas de organização e de gestão da educação, o que suscita uma ressignificação do valor da formação e do trabalho dos profissionais da educação. Assim, em consonância com a autora, compreendemos que o gestor escolar necessita de uma boa formação tanto inicial como continuada, objetivando atender às mudanças e exigências sociais. É a partir dessa formação que são organizadas as novas formas de gestão da educação, e esse profissional da educação precisa estar embasado para contribuir de forma relevante na organização da sociedade, onde possa promover a efetivação da cidadania.

A compreensão dos entrevistados acerca do que vem a ser formação continuada mistura uma série de ações que são desenvolvidas na organização da escola, como destacaram reuniões, capacitações, orientações de como se trabalhar com situações específicas da escola (censo escolar, programas de governo como Mais Educação, Escola Aberta, Aprender Mais), entre outros. Foram apontados como processos de formação continuada, visto que se trata de encontros que subsidiam o gestor, atualizando seus conhecimentos em prol do melhoramento do desempenho de sua função.

Esses sujeitos não perceberam que algumas dessas ações sinalizam uma possibilidade de estarem desenvolvendo o processo da comunidade educativa na escola, ações que não dependem das políticas educacionais. A partir dessa perspectiva esses sujeitos devem começar a pensar em trazer propostas alternativas de formação continuada sob formatos diversos, ou seja, formação dentro do ambiente de trabalho, a partir das próprias demandas da sua comunidade, pois é fundamental que a equipe gestora possa mobilizar os atores que compõe a escola em detrimento de suas reais necessidades, ação esta que independe de propostas governamentais ou programas; dependem sim, de um olhar singular específico que pode ser efetivado a partir dos sujeitos envolvidos, sendo a escola entendida como uma comunidade educativa.

Os programas de formação continuada, conforme já sinalizamos, são propostas oferecidas enquanto política pública voltada para a formação do gestor, entretanto isso não impede que esses sujeitos desenvolvam formações a partir de sua realidade escolar, porém

para isso é preciso que estejam envolvidos, e que compreendam o que vem a ser uma ação coletiva voltada a atender aos interesses do contexto escola.

É preciso que entendam que formação não se destina apenas a oferecer mais titulação, mas mais condições de trabalho, ou seja, podem e devem perceber que há alternativas de formação que podem ser diferentes daquelas formais de longa duração. Podem e devem começar a perceber que formação se dá no coletivo da escola, para torná-la uma comunidade educativa, como Costa (op.cit) propõe. Isso pode fazer a diferença, até porque a formação continuada não é pensada para todos que compõem a equipe gestora, já que não há formação continuada para todo mundo, a exemplo dos gestores adjuntos entrevistados nesse estudo que não tiveram a oportunidade de participar de uma formação.

Destarte podemos constatar que existe certa sintonia entre a compreensão dos gestores e dos gestores adjuntos a respeito das contribuições da formação continuada para o desenvolvimento de suas ações no contexto escolar, contudo existem certas limitações expressas pelos gestores adjuntos uma vez que em sua maioria não participaram de nenhuma formação. Acreditamos, pois que a formação continuada para gestores escolares deva estar voltada para atender as necessidades dos gestores e dos gestores adjuntos devendo ser oferecida simultaneamente a esses dois segmentos que compõem a organização da gestão escolar. Acreditamos ainda que os processos participativos desenvolvidos no dia a dia da escola a partir de uma ação conjunta a qual Adelino Costa (1998) denomina de *comunidade educativa* seja uma alternativa para que se vivenciem momentos de formação com os que compõem a gestão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: FORMAÇÃO DE GESTORES NA PERSPECTIVA DA COMUNIDADE EDUCATIVA

O propósito central desse estudo foi analisar a formação continuada dos gestores escolares no tocante as suas contribuições para a promoção da gestão democrática da escola, para tanto tomamos como foco de análise dos programas de formação continuada para gestores escolares a serem: o PROGESTÃO e o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, tendo como recorte da realidade o estado de Pernambuco e como campo empírico o município de Igarassu-PE.

Inicialmente procuramos situar nossa discussão trazendo o conceito de política e uma visão panorâmica das políticas educacionais no Brasil, retratando um contexto histórico a partir do governo FHC e Lula, onde pudemos observar avanços e entraves no processo de implantação e implementação das políticas educacionais. O processo de democratização exigiu e exige cada vez mais a participação da sociedade e, para este fim, a formação para a participação se faz cada vez mais necessária. Para a consolidação de uma política democrática é fundamental que exista o princípio da participação e que este seja disseminado nas organizações, bem como que a escola seja tomada como espaço organizacional, onde devem ser desenvolvidos mecanismos que promovam a gestão democrática, tais como projeto político pedagógico, conselhos escolares, grêmio estudantil entre outros.

As políticas de formação continuada para gestores escolares foram aqui exemplificadas a partir da análise de dois programas, o PROGESTÃO e o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. No intuito de confrontarmos os propósitos explicitados nestes programas e a realidade empírica, utilizamos como importante referência teórica as contribuições de Adelino Costa (1998), que retrata a escola como organização e imagem da democracia, onde enfatizamos a concepção da escola como uma *comunidade educativa*.

Ao analisarmos os discursos dos gestores escolares e dos gestores adjuntos das escolas públicas estaduais do município de Igarassu-PE, encontramos algumas concepções que coadunam com os princípios da gestão democrática. No entanto, em suas falas, explicitam também alguns limites em relação ao entendimento de como esta se realiza na prática.

O estudo realizado analisou de que forma as políticas de formação continuada de gestores escolares do estado de Pernambuco através dos programas PROGESTÃO e o Escola de Gestores estão contribuindo para a organização escolar democrática. Constatamos que existe uma fragmentação uma vez que a política de formação continuada é voltada a um dos

segmentos da gestão escolar, no caso o gestor, em detrimento aos gestores adjuntos que não são contemplados com essa formação. Assim a nosso ver ainda que contribua para a organização escolar, essa contribuição é muito panorâmica uma vez que os programas trabalhados se apresentam de forma padronizada sem estar estruturados a partir da realidade mais específica da escola.

Os resultados apontam que a formação continuada de gestores escolares através dos programas destacados nesse estudo atende parcialmente a real necessidade para a promoção da organização escolar democrática, uma vez que se trata de programas homogeneizadores os quais são estruturados a partir de uma lógica organizacional padronizada sem tratar das especificidades de cada escola. Outro ponto a ser destacado é a necessidade desses programas serem pensados para a equipe gestora, não apenas para o gestor escola pois para pensar uma gestão com base nos princípios da participação é pensar também numa formação coletiva.

Procuramos apontar uma forma alternativa para organização e promoção da gestão democrática da escola pautada numa perspectiva da organização escolar a partir da concepção da escola como uma comunidade educativa que, sugerimos, contribua com os processos de formação. Nesta perspectiva, a formação de gestores não é exclusivamente aquela chamada *continuada*, inserida em grandes programas de governo destinados a massas de gestores, mas aquela que também se faz no cotidiano da escola, estimulada a partir das secretarias de educação e das próprias demandas internas de cada unidade escolar. Assim, se estimularia a análise organizacional da escola a partir de um olhar singular específico que pode ser efetivado a partir dos sujeitos envolvidos, sendo a escola entendida como uma comunidade educativa, que atua coletivamente a partir de um olhar para si mesma.

Concordamos com Minayo (2009) quando reforça que a pesquisa é cíclica, fecha uma discussão e aponta novas discussões novas possibilidades de reflexão. Contudo ela fecha apenas um recorte, um olhar específico de uma realidade, mas aponta sinais para novas descobertas. Assim não trazemos conclusões. Trazemos nossas impressões a partir das contribuições dos teóricos e da análise dos dados coletados ao longo da pesquisa.

Compreendemos que essa realidade é apenas um recorte do contexto maior da inserção do programa de formação na rede estadual, mas chamamos atenção para que sejam repensados como são implantados e disseminados esses programas. Dessa forma reforçamos o pensamento de Freire (1987) quando afirma: “a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser, tem que estar sendo”, quer dizer que a formação pode e deve ser continuada e deve ser oferecida de forma a atender as necessidades, pois vivemos em constantes mudanças as quais exigem cada vez mais conhecimento.

Esperamos que este estudo possa contribuir com novas discussões sobre as políticas de formação continuada envolvendo outros programas ou mesmo revisitando os que estudamos, podendo promover novos debates e olhares a respeito dessa temática a qual consideramos de relevância para a construção da organização escolar democrática.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.A.S. O Conselho Nacional de Secretários de Educação na reforma educacional do governo FHC. Políticas públicas para a educação: diversos olhares sobre o período de 1995 a 2002. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n.80, p.73-91. Setembro/2002.

_____. A Política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e a formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 161-172, 2010. Editora UFPR.

ANGEIRAS, M.F.D. **Política de formação de professores**: uma onda muito forte que leva o rio pequeno. Dissertação de mestrado em Educação. Recife: UFPE, 2001.

AZEVEDO, J.M.L. **A Educação como Política Pública**- coleção polêmicas do nosso tempo, Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.92, p 725-751, Especial. Outubro 2005.

BERNOUX, P. **A Sociologia das Organizações**. Porto, Portugal: Res, 1995.

BORDENAVE, J.E.D **O que é Participação**. 8ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOTLER, A.M.H. **A Escola como Organização Comunicativa**. Dissertação de doutorado em sociologia. Recife: UFPE, 2004.

BOTLER, A.M.H. e MARQUES, L.R. **Escola de Gestores: Contribuições para a Implementação da Gestão Democrática**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/16.pdf. Acesso em: 25/06/2012.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**: Brasília, 1996.

CASTRO, A.M. D.A. Reforma Educacional e a Formação de Gestores Escolares. **INTERFACE**, Vol. 1, nº 1, 2004.

CHAUÍ, M. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2005.

_____. Cultura e democracia. En: Crítica y emancipación. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**. Año 1, no. 1 (jun. 2008). Buenos Aires: CLACSO, 2008.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/cp nº 1**, de 15 de maio de 2006.

CONSED. Conselho Nacional de Secretaria de Educação. **PROGESTÃO (Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares)**. Brasília, 2001.

COSTA, Adelino. **Imagens Organizacionais da Escola**. Lisboa: ASA Edições, 1996.

CUNHA, K. S. **A Formação Continuada Strito Sensu: Sentidos Construídos pelos Docentes do Ensino Superior Privado face às Esperiências Legais**. *Dissertação de mestrado em Educação*, Recife: UFPE, 2005.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e Perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, Vol. 28, nº100 – Especial, p. 921-946, Outubro 2007.

FILHO, J. P. P. **Pós-Graduação LATO SENSU como Formação Continuada: Um estudo da Experiência de Curso na UFPE**. *Dissertação de mestrado em Educação*, Recife: UFPE, 2004.

FRAGA, C. F. O. **O Ensino da Ciência e o Livro- Texto no Cotidiano Escolar.** *Dissertação de* mestrado em Educação, Recife: UFPE, 1994.

FREITAS, A. S. **A Crise do Imaginário Moderno e as Novas Tecnologias de Regulação do Trabalho Docente: Discurso, Conhecimento e Poder no Programa Pró-Ciências Pernambuco.** *Dissertação de* mestrado em Educação, Recife: UFPE, 2000.

FERREIRA, N.S.C. **Políticas Públicas e Gestão da Educação, Polêmicas, fundamentos e análises.** Brasília: Ed Liber Livros, 2006.

FERREIRA, R.A. **A Pesquisa Científica nas Ciências Sociais.** Recife: Universitária. UFPE, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTT, M. **Perspectivas Atuais da Educação.** Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LACERDA, C. S. M. **Planejamento Educacional no Nordeste - A Formação de Quadros.** *Dissertação de* mestrado em Educação, Recife: UFPE, 1989.

LEÃO, A. C. **Introdução à Administração Escolar**, 2ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

LEICHT, E. M. W. **Escola Pública e Destino Social: O Papel (e Prática) da Avaliação.** *Dissertação de* mestrado em Educação, Recife, UFPE, 1992.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA. S. G. Formação de Profissionais da Educação: Visão Crítica e Perspectiva de Mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

LIMA, F. A. de. **Formação Continuada: as Representações Sociais dos Professores das Escolas Públicas Municipais de João Pessoa – PB.** *Dissertação de* mestrado em Educação, Recife: UFPE, 2002.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar: Curso Básico**, 8ª Ed. Brasília: INEP/MEC, 2007.

LUCK, H. **A Escola Participativa: O trabalho do Gestor escolar**. 4ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. **Perspectiva da Gestão Escolar e Implicações quanto a Formação de seus Gestores. Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.v.1 n.1, Brasília,1981. P.11-34

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa**. Rio de Janeiro: EDUC/PUC, 2000.

MACHADO, M.A.M. **Progestão: Guia Didático**. Brasília: CONSED, 2001.

MACIEL, M. J. de O. **Gestão Escolar Democrática. Os Conselhos Escolares na Rede Municipal**. *Dissertação de mestrado* em Educação, Recife: UFPE,1995.

MARQUES. L. R. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ensaio: aval. pol.públ.Educ.** vol.14 no.53 P.507-526 Rio de Janeiro Out./Dez. 2006.

MEC. **Compromisso Todos Pela Educação, passo a passo**, Brasília, 2007.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento**. 8ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, M.C.S. , GOMES,R. e DESLANDES, S. F. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. In. **Pesquisa Social Teoria, Método e Criatividade**. 28ª Ed.Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MORIN, E. **Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, D. A. As Políticas Educacionais no Governo Lula: rupturas e Permanências. **RBPAAE** – V. 25, nº 2, p. 197-209, Mai/Ago. 2009.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer projetos, relatórios, monográficas, dissertações e teses**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

-----**Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Ed. Bagaço, 2005.

PALHARES, A. C. de M. H. **Era uma Vez... A Formação Continuada de Professores na Língua Inglesa na Rede Estadual**. *Dissertação de mestrado em Educação*, Recife: UFPE, 2006.

PARO, V.H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ª Ed, São Paulo: 2003.

RIBEIRO, J.Q. **Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

RODRIGO, J. **Estudo de Caso – Fundamentação Teórica**. Disponível em: . *Acessado em: 04 de Abril de 2011*.

ROSSI, V.L.S. de. **Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2000.

SÁ, E.M.A.de. **A Formação Continuada dos Professores de Língua Inglesa do Ensino Médio: Um Estudo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs**. *Dissertação de mestrado em Educação*, Recife: UFPE, 2005.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: Genealogia do Conhecimento**. Brasília: Líber livro, 2007.

SANTOS, A. S. R. Dos. GUISELINI, M. E. R. MARQUES, O. **A Formação de Professores e de Gestores Escolares nos Cursos de Pedagogia e Normal Superior**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aformprofpeddivcult.pdf. *Acessado em: 26/08/2011*.

SEVERINO, A.J **Metodologia do Trabalho Científico**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, A. M. N. da. **Planejamento Educacional e Democratização: Um Estudo dos Fóruns Itinerantes de Educação de Pernambuco.** *Dissertação de mestrado em Educação*, Recife: UFPE, 1996.

SILVEIRA.A.S. **Cidadania e Participação Social.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

SOUZA, A. R. de. Explorando e Construindo Um Conceito de Gestão Escolar Democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009.

SHEIBE. L. e AGUIAR. M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

TEXEIRA, A. **Educação para Democracia: Introdução à Administração Escolar.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

VEIGA, I.P.A. **Educação Básica: Projeto Político Pedagógico. Educação Superior: Projeto Político Pedagógico;** Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GETORES ESCOLARES E ADJUNTOS

DADOS GERAIS:

Nome:

Tempo/Área:

Função desenvolvida:

Tempo nessa função:

Tempo como gestor dessa escola:

Formação inicial: magistério.

Cursos de pós-graduação (*lato/stricto sensu*):

BLOCOS TEMÁTICOS PARA ENTREVISTA

1º BLOCO: PERFIL DO GESTOR

1ª Pergunta: Para você como gestora qual a característica, qual o perfil de um bom gestor escolar?

2ª Pergunta: O que levou você a ser gestora escolar?

3ª Pergunta: Em qual ou quais escolas você estudou? Como ela era organizada? Alguma delas contribuiu para sua atuação como gestor atualmente? De que forma?

4ª Pergunta: Como você chegou à função de gestor nessa escola?

5ª Pergunta: Quais as atribuições do gestor escolar e do adjunto?

6ª Pergunta: de que forma você se planeja para desenvolver suas funções na escola? Existe um plano de ação, um roteiro pra realização das atividades diárias? Como é que você se planeja?

2º BLOCO: ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

1º Pergunta: O que você entende sobre organização escolar democrática?

2ª Pergunta: Qual sua opinião a respeito da democratização da gestão escolar? Ela é positiva ou negativa? Contribui ou atrapalha na gestão escolar?

3º Pergunta: Quais os mecanismos de gestão democrática que você conhece? Eles são materializados nessa escola? Como?

4ª Pergunta: Para você qual a importância da participação dos seguimentos da escola na atuação do gestor? Cada seguimento, qual a importância?

5ª Pergunta: Considerando todas as referências que você já fez o que é democracia para você?

3º BLOCO: POLÍTICA EDUCACIONAL/ FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES

1ª Pergunta: na condição de gestor você já participou de formação continuada para gestor escolar, se participou você pode descrever algum dos conteúdos temas trabalhados nessas formações?

2ª Pergunta: Você considera que essa formação contribui para o seu desempenho? De que forma?

3ª Pergunta: Atualmente você está participando de algum programa de formação continuada para gestor? Qual é essa formação, quais os temas trabalhados, e qual a periodicidade?

4ª Pergunta: Em que a formação continuada contribui para a melhoria do seu trabalho na organização democrática da escola?

5ª Pergunta: Você tem algum comentário sobre as contribuições da formação continuada do gestor para a democratização da gestão escolar?

6ª Você tem algum comentário sobre as contribuições da formação continuada do gestor para a democratização da gestão escolar? O que é que você acha desse tipo de ação que o governo federal pensa em fazer, qual é a importância de uma formação para o gestor?