

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

**Maria Betânia Gomes da Silva Brito**

**ESCOLA DE GESTORES, O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO  
ESCOLAR NO ESTADO DE ALAGOAS: FALA GESTOR!**

**Maceió**

**2017**

**MARIA BETÂNIA GOMES DA SILVA BRITO**

**ESCOLA DE GESTORES, O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO  
ESCOLAR NO ESTADO DE ALAGOAS: FALA GESTOR!**

Tese apresentada, para defesa pública, ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CEDU), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), área de concentração em Educação, linha de pesquisa em História e Política da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Edna Cristina do Prado

**Maceió**

**2017**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

B862e Brito, Maria Betânia Gomes da Silva.  
Escola de gestores, o curso de especialização em gestão escolar no Estado de Alagoas : fala gestor! / Maria Betânia Gomes da Silva Brito. – 2018.  
252 f. : il.

Orientadora: Edna Cristina do Prado.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.  
Centro de Educação. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 217-230.  
Apêndice: f. 231-243.  
Anexo: f. 244-252.

1. Gestor educacional – Formação. 2. Gestão democrática. 3. Participação.  
4. Escolas públicas – Alagoas. 5. Programa nacional de gestores da educação básica. I. Título.

CDU: 371.1

ESCOLA DE GESTORES, O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO  
ESCOLAR NO ESTADO DE ALAGOAS: FALA GESTOR!

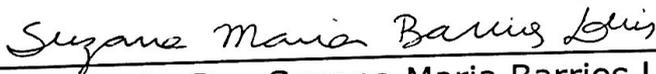
# MARIA BETÂNIA GOMES DA SILVA BRITO

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de  
Alagoas e aprovada em 27 de outubro de 2017.

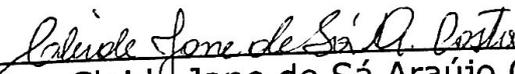
Banca Examinadora:



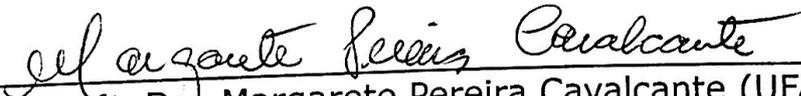
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Edna Cristina do Prado (PPGE/UFAL)  
(Orientadora)



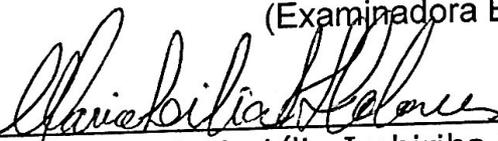
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Suzana Maria Barrios Luiz (PPGE/UFAL)  
(Examinadora Interna)



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa (PPGE/UFAL)  
(Examinadora Interna)



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Margarete Pereira Cavalcante (UFAL)  
(Examinadora Externa)



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
(Examinadora Externa)

Aos trabalhadores e às trabalhadoras, que acreditam e lutam por um mundo melhor, em que a Educação possa gerar um processo de emancipação humana.

Às crianças do mundo, representadas em minha memória afetiva por Davi Luiz, Benício Esdras, Álvaro Emanuel, Benjamin Luiz e Emanuelle, cujas existências impelem-me a continuar lutando.

Aos povos indígenas, quilombolas, camponeses e ribeirinhos, da restinga ao sertão das Alagoas, sem vocês este trabalho seria irrealizável, pois, fundamentalmente, fazem-me acreditar ser possível viverem um mundo justo, amoroso e perfilado pela igualdade entre os povos.

Às eternas Marias,  
“que merecem viver e amar, como qualquer outra Mulher do Planeta”.

AoSr. Erasmo Luiz da Silva (*In memoriam*), meu amado pai, que me acompanhou até o dia da defesa, e logo depois partiu para uma jornada eterna. Ele está em cada linha que escrevi!

## AGRADECIMENTOS

Nada é igual ao seu redor,  
tudo se faz no Seu olhar [...]  
E eu tão pequeno[a] e frágil querendo sua atenção  
[...]  
Dono de toda Ciência, sabedoria e poder.  
Oh dá-me de beber! [...]  
Ninguém explica Deus!

Clóvis Pinho  
(Ninguém explica Deus –  
Preto no Branco)

Foi necessário chegar ao meu limite para saber que era possível. A força que emana do Criador me protegeu e me alcançou quando pensei que não iria conseguir. A música e a oração foram alimentos nas horas mais difíceis. Confesso que chegar até aqui foi vencer um obstáculo após o outro. No momento em que fui aprovada na seleção para o doutorado, também fui aprovada para a vaga de professora assistente da UFAL, em um *campi* fora da sede, e assim surgiram diversas situações que me levaram a provar as mais belas e difíceis experiências. Nessa trajetória, tenho muito que agradecer a influência de todas as pessoas que compõem o percurso da minha existência e tornaram essas conquistas possíveis. E mesmo que eu seja um tecido de fragilidades, nas teias dessa vida, essas pessoas me permitiram chegar aonde jamais ousei sonhar. Minha eterna gratidão, a todos e todas que estiveram comigo de maneira material e espiritual.

A Deus, minha fonte de vida e de equilíbrio, a certeza de ser passagem para os que virão.

A minha orientadora, Profa. Dra. Edna Cristina do Prado, que não desistiu de mim, desde o momento da seleção até a defesa, enfrentou comigo os momentos mais tumultuados de minha trajetória acadêmica, com absoluta altivez, paciência e zelo, como sempre digo: ela é o meu anjo do bem!

À Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos, pela simplicidade, cuidado na leitura do texto e valiosas contribuições.

Tive a honra de receber redobrado apoio para a conclusão do trabalho por intermédio da minha eterna educadora, Profa. Dra. Suzana Maria Barrios, com quem tenho a honra de compartilhar momentos marcantes desde a minha graduação.

À Profa. Dra. Cleide Jane de Sá, pela condução do texto com total elegância e sensibilidade, ao dizer o que eu precisava entender.

À Profa. Dra. Maria Lilian Colares, pelo olhar atento e criterioso no parecer encaminhado e, mesmo a quilômetros de distância, pude entender sua escrita tão necessária e afetuosa.

À querida Profa. Dra. Margarete Cavalcante, um presente trazido no último ano da escrita desta tese, ela é luz e me faz acreditar no bem maior, tantos sorrisos compartilhados e tristezas também. Obrigada professoras maravilhosas!

Aos/Às professores/as do Centro de Educação – CEDU/UFAL e do PPGE, pela partilha e aprendizagens durante toda a minha formação acadêmica (e já se foram 20 anos!), desde a graduação em 1996.

Aos/Às meus/minhas alunos/as, aos/às meus/minhas companheiros/as dos *campi* de Arapiraca e A. C. Simões, da UFAL, por serem a soma de tudo o que sou. Simplesmente obrigada!

A minha magnífica reitora, Profa. Dra. Valéria Costa Correia, e ao meu vice-reitor, Prof. Dr. José Vieira da Cruz, maestrina e maestro, respectivamente, de toda a equipe que fez nascer uma *Outra UFAL*. São excepcionais e amada/o de meu coração tão inquieto!

Grata, principalmente, aos que fazem a Pró-reitoria de Extensão – PROEX/UFAL, sob o comando de nossa valente Profa. Dra. Joelma Albuquerque e do Prof. Dr. Ivanildo Piccoli, meus queridos. Esse grupo é o melhor presente que eu poderia desejar para construir minha trajetória nessa universidade, obrigada proexianos!

À Fapeal –agência de fomento à pesquisa em Alagoas – por permitir que eu avançasse na pesquisa, concedendo-me uma bolsa de estudos.

Aos/Às gestores/as das escolas em que pesquisei, por permitir que me apropriasse de documentos e também conversasse um pouco sobre a trajetória de cada um/a desses/as servidores/as públicos.

Aos/As meus/minhas amigos/as que desde o mestrado me acompanham, nunca deixamos de nos falar, às vezes falávamos por horas e dias, carrego nossas viagens, nossas memórias e nossa trajetória como tesouros valiosos, guardados dentro do coração. Cito alguns que estão mais próximos nesses últimos quatro anos: Jeane Bonfin, sempre me diz o quanto preciso ser racional; Vagna Brito, amiga aventureira e conhecedora do mundo, com ela, vivo os melhores sonhos, cheios de

amor e saudades; Paula Lisboa, que traz a delícia do sorriso e a leveza da alma juvenil, cheia de determinação; Bia Costa, por sempre nos fazer acreditar que, ao final, tudo daria certo; Sandra, minha amada, quantos sonhos partilhados e quantas vitórias conquistadas, você e Luísa são o bem maior; Edvaldo, meu querido amigo de todos os momentos, que me enche de carinho, e quando todos vão embora, ele sempre chega e convida para vivermos grandes aventuras, confesso que meus dias são mais felizes assim.

Às amigas e aos amigos de minha vida, trazidos/as pela paixão que tenho pela educação básica, desde o momento em que pisei na escola pública. Destaco os/as que estão comigo até hoje, ao longo da última década: Stela, minha defensora, quantas vezes caminhávamos pelas ruas do Clima Bom para fazer o lanche da noite e retornar para as aulas, aprendo tanto com as histórias dela; Tony, meu grande amigo que nunca me deixou e até hoje nos permitimos viver experiências fantásticas de uma linda amizade; Lilica, sempre a melhor professora, a mais elegante do grupo, a mãe de Inês e minha amiga; Gorete, de uma paciência histórica, de uma amizade que merece muitos brindes; Ivonete, a mãezona, a que sempre me protegeu, mas também me ensinou as dores e as delícias de ser professora; Naildo, meu diretor! Como posso esquecer todo o respeito e carinho que sempre teve por mim; Ulisses, o meu querido, foi o melhor companheiro para uma vice-direção, com a criatividade e a genialidade, trouxe ao mundo uma Betânia que não existia. As minhas amigas que não estão mais na ativa, porém sempre presentes em minha vida, a Dirinha, minha coordenadora maravilhosa; Neide, que se entregava de corpo e alma em todas as atividades pedagógicas que eu ousava encaminhar; Mauriceia, ela chegou para trazer a maturidade que eu precisava; Quitéria Paz, que tanto me ensina sobre amizade. Obrigada minhas queridas!

Às amizades especiais que a vida trouxe para junto de mim nos últimos anos, e que jamais quero perdê-las: Jusciney Carvalho, a mais sonhadora das amigas, que topa qualquer desafio para ajudar alguém; Lúcia de Fátima, minha professora na graduação em Pedagogia e que, após 15 anos, continua a mesma de sempre; Sandra Paz, minha professora no mestrado, a que sempre é capaz de fazer nosso olho brilhar por uma educação que emancipa e apaixona; Lígia Ferreira, a amiga mais autêntica e mãe da menina mais bela que conheço – Lara –, obrigada pelo auxílio na leitura e correção deste trabalho, sem os quais o texto não teria sido finalizado.

Aos meus amigos e as minhas amigas da turma de doutorado 2013, que são minha inspiração, cada um/a nutre uma paixão por determinado campo do saber, e com olhar de pesquisadores/as me fizeram descobrir coisas incríveis. Obrigada a Valéria Cavalcante, Renata Maynard, Paula Lisboa, Juliana Medeiros, Divanir, Niteci Abreu, Jane Marinho e todos/as os/as demais.

Aos meus irmãos Edson, Fábio, José Luiz, José Gomes, Erasmo Luiz e cunhadas, fontes de vida que compartilham comigo momentos e sentimentos

essenciais para minha trajetória. E a minha irmã, *Manamiga*, presente de Deus! Rosana Paula, minha guardiã, mesmo sendo a mais nova, sempre assumiu as responsabilidades de irmã mais velha, concretizou meus maiores e melhores sonhos de maternidade e de vida, quando entregou em meus braços seus/nossos lindos bebês, tenho muito orgulho dela, junto ao meu cunhado Amâncio, que me acolheu, me amou, me protegeu e me fez mais feliz. Obrigada. Amo-os para sempre!

Aos meus maiores amores, sobrinhos/as de minha vida, são os/as filhos/as que ganhei e desejei, faço tudo por e para eles/as, digo sempre: “quando titia estiver velhinha, vocês irão contar histórias para mim, agora sou eu quem conto!”. Sofia Beatriz, Davi Luiz, Benício Esdras, Álvaro Emanuel, Benjamin Luiz e Emanuelle são luzes para meus dias tristonhos e alegrias dos dias mais felizes.

A minha segunda mãe, Maria José (minha tia), que fez de mim uma filha e vibrou com minhas/nossas conquistas, também me deu dois lindos sobrinhos maravilhosos que geraram em mim um coração de tia apaixonada, amo muito Everton e Manu, Evelyne e Plínio. Obrigada por compartilhar comigo sentimentos tão íntimos que apenas uma filha-irmã-sobrinha-prima pode desfrutar.

Meu bem, meu more, meu Paulo César... és o desafio que a vida me deu, amar você é meu ninho, meu lado avesso, afinal, amar exige sacrifícios. Agradeço os silêncios quando eu estava mergulhada em minhas leituras e escrita, as angústias que não compartilhei, mas você percebeu no choro das madrugadas, na oração silenciosa e nas explosões (des)necessárias.

Às minhas fontes de amor eterno... a minha querida mãe, Dona Aparecida, minha senhora de braços calorosos, de olhar cheio de ternura, de coração que abraça sem nada dizer...eu te amo demais, és a minha própria vida, o lugar para onde sempre quero retornar. Suas orações e seu amor genuíno sustentam minha vida.

Ao meu pai, Sr. Erasmo Luiz (*In memoriam*)<sup>1</sup>, a serenidade em pessoa, ensinou-me que é sempre melhor ouvir, apesar de que nem sempre eu consegui agir assim, amou-me de maneira paciente e vibrou serenamente a cada conquista minha, com emoção controlada. Junto com minha mãe, ensinou o melhor caminho para uma vida digna e amorosa. E com orgulho vocês dirão: “tenho uma filha

---

<sup>1</sup>Foi um sopro, foi tão difícil, dilacerou minha alma! 30 dias após a defesa desta tese, despedi-me de meu amoroso pai, que deixou marcas eternas em minha existência. Dedico este trabalho ao meu querido pai, que mesmo após sua partida física, ainda posso sentir seu imenso carinho, sua voz suave e sua mão forte a me amparar pelas sendas da vida. Gratidão e saudade eterna.

Doutora! A primeira da família Gomes e Silva”. Eu também digo com total felicidade de um afeto imperecível: “sou filha de Sr. Erasmo e dona Maria, as essências de minha vida!”.

A todos e todas, que constroem comigo o sonho de um mundo mais justo, feliz, fraterno e humano, muito obrigada!

## RESUMO

A presente tese constitui-se do estudo sobre o Curso de Especialização em Gestão Escolar, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEBP), no estado de Alagoas. O objetivo da pesquisa foi avaliar os efeitos e resultados para a formação em gestão escolar, identificando as contribuições e mudanças decorrentes do curso nas políticas de gestão escolar do Estado, assim como as principais características; além de analisar em que medida o referencial teórico mostra-se relevante à compreensão de práticas democráticas capazes de fortalecer a participação e autonomia no cotidiano escolar. Partiu da premissa de que a formação provocou mudanças superficiais na gestão escolar e contribuiu para uma tímida melhoria nos processos de gestão da escola pública. Nessa perspectiva, a questão problematizadora foi a de que, mesmo com a institucionalização do curso, ainda não há uma relação orgânica entre as atividades desenvolvidas ao longo da formação e as práticas de gestão vivenciadas pelas escolas públicas das redes estadual e municipal de Alagoas. Metodologicamente, foi adotada uma abordagem qualitativa, a partir da realização de entrevistas e aplicação de questionários com professores coordenadores do curso e gestores das escolas públicas que foram cursistas. Na ausência de gestores cursistas, foram consultados coordenadores escolares que fazem parte da equipe gestora da unidade de ensino em foco. As análises das entrevistas, dos questionários, documentos, dados censitários e de atendimento efetivaram-se pela análise de conteúdo e por levantamentos estatísticos. Também, foi delineada uma breve apresentação de pesquisas encaminhadas pelo país desde o início do PNEGEBP, a partir de dados do Banco de Teses/Resumos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e das publicações da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). O referencial teórico tem embasamento, principalmente, nos seguintes autores: Oliveira (2009); Oliveira e Rosar (2010); Krawczyk e Wanderley (2003); Krawczyk e Vieira (2008); Krawczyk, Campos e Haddad (2000); Paro (2012); Ferreira (2011); Ferreira e Aguiar (2011); Libâneo (2004); Cervi (2013); Tardif e Lessard (2005); Calderano e Lopes (2006); Bruno, Calderano e Teixeira (2010); Geraldi, Fiorentine e Pereira (1998); Serbino et al. (1998); Scholze, Almeida e Almeida (2007); Colares, Estrela e Pacífico (2009); Schwartz, Araújo e Rodrigues (2010); e, Teixeira (2011). Os conceitos de “gestão democrática”, “formação de gestores escolares”, “participação e autonomia” constituíram-se em categorias de análise, depreendidas do próprio *corpus*. Ao longo da análise, foi possível identificar significativas contradições, entre as quais destacam-se: convergências e divergências, quanto às reformas educacionais e políticas direcionadas à gestão da escola pública em Alagoas, bem como a ausência de dados quanti-qualitativos sobre a demanda e o desempenho dos cursistas. Apresentou aspectos positivos, dentre os quais se destaca a organização de um processo formativo integrado entre as universidades e os órgãos locais de educação capaz de atender às demandas reais dos cursistas; como aspectos negativos, para a insegurança quanto à descontinuidade das políticas e programas educacionais, e constata-se a ausência de mecanismos que garantam o fortalecimento da gestão democrática. Somado a isso, esta tese também apresenta possíveis ações que podem auxiliar na construção e indicações para futuras pesquisas.

**Palavras-chave:** Formação de gestores. Participação. Gestão democrática. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Escola pública.

## ABSTRACT

This thesis is based on the study on the Specialization Course in School Management of the National School Program of Public Basic Education Managers (PNEGEBP), in the state of Alagoas. The general objective was to reveal to what extent this course has contributed or not to the strengthening of democratic management in the Alagoas public school during the period from 2007 to 2016, when the course offered three editions by the Federal University of Alagoas (UFAL ), starting from the premise that the formation causes superficial changes in the school management and contributes to a timid improvement in the management processes of the public school. To do so, a qualitative approach was adopted, based on interviews and questionnaires with the coordinating teachers of the course and with the managers of the public schools who were students. In the absence of specialized managers of the specialization, were consulted school coordinators who are part of the management team of the teaching unit in focus. The analyzes of interviews, questionnaires, documents, census and service data were made possible by content analysis and statistical surveys. In order to justify the research, a brief presentation was presented of surveys conducted by the country from the beginning of PNEGEBP, based on data from the Bank of Thesis / Summaries of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) and publications of the National Association of Education Policy and Administration (ANPAE). The theoretical framework is based mainly on the following authors: Oliveira (2009); Oliveira and Rosar (2010); Krawczyk and Wanderley (2003); Krawczyk and Vieira (2008); Krawczyk, Campos and Haddad (2000); Paro (2012); Ferreira (2011); Ferreira and Aguiar (2011); Libano (2004); Cervi (2013); Tardif and Lessard (2005); Calderano and Lopes (2006); Bruno, Calderano and Teixeira (2010); Geraldi, Fiorentine and Pereira (1998); Serbino et al. (1998); Scholze, Almeida and Almeida (2007); Colares, Estrela and Pacífico (2009); Schwartz, Araújo and Rodrigues (2010) and Teixeira (2011). The concepts of "democratic management", "training of school administrators", "participation and autonomy" constituted categories of analysis, drawn from the corpus itself. Throughout the analysis, it was possible to identify significant contradictions in relation to the Specialization Course in School Management, among which the following stand out: convergences and divergences, referring to the educational reforms and the policies directed to the public school management in Alagoas, as well as lack of quantitative / qualitative data on the demand and performance of the trainees. Even so, the course presented positive aspects, among which the organization of an integrated training process between the universities and local education bodies, capable of attending to the real demands of the students; as negative aspects, regarding future prospects, insecurity about the continuity of the Program, as it is a government initiative, is not associated with the management policy of public schools, mainly in the state of Alagoas, where a management format predominates by indication, which is configured, in the current neoliberal context, as a challenge for the formation of school managers. In addition, this thesis presents possible actions that may aid in this construction and indications for future research.

**Keywords:** Training of managers. Participation. Democratic management. National Program School of Basic Education Managers. Public school.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição das turmas na organização do curso.....	<b>50</b>
Figura 2 – Divisão do estado de Alagoas em Mesorregiões .....	<b>174</b>

## LISTA DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Dados do Mec relacionado com as análises de alguns autores que apresentam dados quantitativos em suas pesquisas – 2017.....	53
Tabela 2 – Fontes documentais acerca do PNEGEBP (2006 a 2013).....	69
Tabela 3 – Perfil dos Municípios da Pesquisa – 2010.....	143
Quadro 1 – Perfil dos gestores escolares entrevistados na Pesquisa.....	144
Quadro 2 – IDEB/2009 e 2013 das escolas pesquisadas .....	146
Quadro 3 – IDEB/2015 das escolas pesquisadas .....	147
Tabela 4 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Ensino Fundamental .....	por estado – 2015
.....	167
Tabela 5 – Aspectos positivos e/ou negativos apontados pelas IES.....	171
Tabela 6 – Dados do Estado de Alagoas .....	175
Quadro 4 – Atualização do PPP – 2017 .....	179
Gráfico 1 – Existência de Gestão Democrática em Alagoas .....	182
Gráfico 3 – Eleição de Diretores nas Escolas Estaduais de Alagoas.....	184
Quadro 5 – Há algum documento que você conhece e que se baseie para organização .....	191
seu trabalho na escola? .....	191
Quadro 6 – O conceito de gestão democrática para os diretores Municipais .....	192
Quadro 7 – O conceito de gestão democrática para os diretores estaduais .....	193
Quadro 8 – Mecanismos de Gestão Democrática das escolas pesquisadas.....	195
Quadro 9 – Fala dos gestores sobre as principais ações que desenvolveram na escola, quanto a organização do PPP .....	197
Quadro 10 – Falas sobre as principais demandas da escola .....	204

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AC</b>	Análise do Conteúdo
<b>ACP</b>	Abordagem do Ciclo de Políticas
<b>ANDIFES</b>	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
<b>ANPAE</b>	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
<b>AVA</b>	Ambiente Virtual de Aprendizagem
<b>BIRD</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNDES</b>	Banco Nacional de Desenvolvimento Social
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEDU</b>	Centro de Educação
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CEFORT</b>	Centro de Pesquisa, Extensão e Desenvolvimento de Tecnologias
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para América Latina
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>CONSED</b>	Conselho Nacional de Secretários de Educação
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FORUMDIR</b>	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
<b>FUNDEB</b>	Fundo Nacional de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
<b>GERE</b>	Gerência Regional de Ensino

<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>IFES</b>	Instituições Federais de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada
<b>IPES</b>	Instituições Públicas de Ensino Superior
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MOODLE</b>	<i>Modular Object Oriented Distance Learning</i>
<b>OCDE</b>	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PARFOR</b>	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PDE Escola</b>	Plano de Desenvolvimento da Escola
<b>PEC</b>	Projeto de Emenda Constitucional
<b>PEE/AL</b>	Plano Estadual de Educação/Alagoas
<b>PES/AL</b>	Plano Estadual de Educação Estratégica/Alagoas
<b>PI</b>	Projeto Integrador
<b>PISA</b>	Programa de Avaliação Internacional de Alunos
<b>PNAIC</b>	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNEGEBP</b>	Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-graduação em Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PSDB</b>	Partido da Social Democracia Brasileira
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SEB</b>	Secretaria de Educação Básica

<b>SEDS/AL</b>	Secretaria de Desenvolvimento Social de Alagoas
<b>SEDUC/RO</b>	Secretaria Estadual de Educação de Rondônia
<b>SEE/AL</b>	Secretaria Estadual de Educação e do Esporte de Alagoas
<b>SEMED/AL</b>	Secretaria Municipal de Educação de Alagoas
<b>SEPLAG</b>	Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio
<b>SGC</b>	Sistema de Gerenciamento de Curso
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>TIC</b>	Tecnologias da Informação e Comunicação
<b>UAB</b>	Universidade Aberta
<b>UFAC</b>	Universidade Federal do Acre
<b>UFAL</b>	Universidade Federal de Alagoas
<b>UFAM</b>	Universidade Federal do Amazonas
<b>UFAP</b>	Universidade Federal do Amapá
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFC</b>	Universidade Federal do Ceará
<b>UFES</b>	Universidade Federal do Espírito Santo
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás
<b>UFMA</b>	Universidade Federal do Maranhão
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFMS</b>	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
<b>UFMT</b>	Universidade Federal do Mato Grosso
<b>UFOPA</b>	Universidade Federal do Oeste do Pará
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UFPB</b>	Universidade Federal de Paraíba
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UFPI</b>	Universidade Federal do Piauí
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UFRN</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>UFRR</b>	Universidade Federal de Roraima
<b>UFS</b>	Universidade Federal de Sergipe
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos

<b>UFT</b>	Universidade Federal do Tocantins
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>UFV</b>	Universidade Federal de Viçosa
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNDIME</b>	União dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>Unead</b>	Universidade Estadual de Alagoas
<b>Unir</b>	Fundação Universidade Federal de Rondônia
<b>Unirio</b>	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>22</b>
1.1 O objeto de pesquisa e sua interface com a gestão da escola .....	26
<b>2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E OS DESAFIOS DA PESQUISA.30</b>	
2.1 O percurso teórico metodológico .....	30
2.2 Estrutura e contextos da pesquisa – a análise .....	35
2.3 As categorias da pesquisa.....	36
2.4 Nas teias do objeto de pesquisa, qual o perfil do gestor?.....	40
2.5 Considerações acerca da Análise do Conteúdo – AC, as categorias da pesquisa e os instrumentos de coleta .....	42
<b>3 NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR: UM LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO NO BRASIL .....</b>	<b>45</b>
3.1 Situando o modelo do curso – texto e contextos .....	48
3.2 Trajetórias – o olhar dos autores que nos antecederam sobre a Escola de Gestores e o Curso de Especialização .....	52
3.3 PNEGEBP – um levantamento da produção de teses, dissertações e artigos.....	68
<b>4 DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O LUGAR DA DOCÊNCIA E DA GESTÃO DA ESCOLA COMO DESAFIO CONTÍNUO.....</b>	<b>77</b>
4.1 A formação do professor-gestor – entre o gerencial e o pedagógico .....	79
4.2 Gestores escolares e formação continuada – concepção e sentido da formação de professores e da gestão democrática .....	88
4.3 Aproximações entre docência e gestão – faces de uma mesma moeda? .....	95
4.4 A concepção de formação continuada subjacente – uma análise para além do visível .....	104
4.5 A política de formação no contexto da reforma educacional, desdobramentos na gestão escolar.....	113

<b>4.6</b>	<b>Instituindo a Gestão Democrática – “novos” olhares sobre a democracia, a participação e a autonomia da escola e do gestor .....</b>	<b>121</b>
<b>5</b>	<b>A ESCOLA DE GESTORES NA TERRA DOS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS: IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR .....</b>	<b>131</b>
<b>5.1</b>	<b>Aspectos históricos da sociedade alagoana .....</b>	<b>134</b>
<b>5.2</b>	<b>Do Litoral ao Sertão, o que dizer sobre os caminhos das (A)lagoas? ...</b>	<b>138</b>
5.2.1	O locus da pesquisa – localizados entre o mar e o sertão.....	142
5.2.2	À sombra de uma Arapiraca .....	150
5.2.3	“Maceió minha sereia” .....	153
5.2.4	Santana e Sertão, rio que deságua no mar .....	156
<b>5.3</b>	<b>Escola pública alagoana – um ângulo sombrio e as novas perspectivas</b>	<b>158</b>
<b>5.4</b>	<b>Desafios e influências na formação do gestor e no cotidiano da escola pública – itinerários entre outros estados brasileiros e Alagoas .....</b>	<b>161</b>
<b>6</b>	<b>O PNEGEBP em alagoas APÓS A PRIMEIRA DÉCADA, desdobramentos no cenário atual: EM DESTAQUE AS VOZES DOS SUJEITOS .....</b>	<b>170</b>
<b>6.1</b>	<b>Democracia como fundamento da gestão democrática na escola – rompendo o silêncio, o que dizem os gestores! .....</b>	<b>177</b>
6.1.2	A gestão democrática na escola: entre o instituído e o instituinte.....	189
<b>6.2</b>	<b>Participação e autonomia no cotidiano da escola, como princípio da gestão democrática – os desafios atuais no contexto alagoano.....</b>	<b>196</b>
<b>6.3</b>	<b>A formação docente, olhares e caminhos que definem a atuação do gestor no cotidiano da escola.....</b>	<b>210</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>219</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>227</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>241</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>253</b>

## APRESENTAÇÃO

Tudo começou com o curso de especialização em gestão escolar, que ocorreu no período de 2007 a 2009, permaneci ali durante a minha trajetória no mestrado em educação, que iniciei no ano de 2010 e finalizei em 2013, retornando à escola de educação básica em que trabalhei durante dez anos, dos quais cinco deles foi como gestora. Mas, o curso de especialização da escola de gestores não saía de minha memória, acredito que devido ao meu olhar insaciável para a gestão escolar em Alagoas.

Ao longo das atividades como gestora passei por vários cursos de formação, mas esse de gestão escolar foi muito importante em minha trajetória profissional, principalmente por ter me dado a oportunidade de, após quase dez anos de conclusão da minha graduação em 1999 poder voltar à Universidade Federal de Alagoas para cursar a especialização, o curso fazia parte do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública.

Ao retornar à escola percebi as lacunas deixadas ao longo do curso. Lembrei que, à época, apesar de sentir-me muito motivada a participar do mesmo, a maioria de minhas companheiras de turma se queixava sobre as dificuldades no acesso e no uso da tecnologia que o curso exigia, também falava sobre as condições de trabalho; durante o período de formação surgiram várias inquietações, mas ficaram adormecidas.

Lembro-me de que durante o curso senti-me desafiada a envolver minhas colegas quanto ao cumprimento das tarefas repassadas nos encontros presenciais, por entender que era um importante processo formativo. Mas, havia outros problemas, um deles era a não disponibilidade de equipamentos de internet na maioria das escolas públicas. Assim, para atender às demandas do curso, organizamos um grupo de estudo na escola em que eu era gestora, para que pudéssemos realizar as atividades e não desistir, pois muitas vezes as tutoras das turmas não podiam resolver as limitações que estávamos vivenciando, porém todas tinham boa vontade para atender aos anseios dos cursistas.

O saldo positivo da trajetória é que, apesar dos percalços enfrentados, quase todas conseguimos concluir a especialização no ano de 2009. Mas, recordo-me que ficamos na expectativa sobre o que viria depois, quanto a podermos desenvolver os

conhecimentos adquiridos tendo em vista que já iniciamos o curso no segundo ano de gestão e muitas atividades não foram postas em prática.

No ano seguinte (2010), veio a eleição para gestores e nada foi definido sobre os pré-requisitos para ser candidato, mesmo havendo a possibilidade de incluir o curso de especialização como um dos critérios para se candidatar, como já era feito em alguns estados brasileiros, conforme ouvíamos dos docentes que ministravam as disciplinas. Porém, o critério não foi posto em prática, apesar dos quase quatrocentos gestores formados no estado de Alagoas.

Nesse sentido, alguns gestores ficaram decepcionadas por mais uma vez o estado ser exemplo de descontinuidade nas políticas educacionais, pois não se justificava um investimento tão alto com formação, além de termos os professores da universidade que nós considerávamos autoridade na área da gestão, investindo seu tempo para desenvolver aquela formação, e o estado a nosso ver, não deu a devida importância ao processo formativo no momento em foram organizadas as eleições diretas para gestores escolares. Mesmo assim, alguns cursistas candidataram-se e ganharam a eleição. Eu fui tentar ingressar no mestrado, e a minha inquietação sobre a especialização em gestão escolar ficou adormecida por um longo período.

O “fio de Ariadne<sup>2</sup>” estava lançado, e ao final do meu mestrado, surge a oportunidade de ser professora/tutora da Especialização em Gestão Escolar, era mais uma turma que a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) iria formar. Então, fiz a minha inscrição para ser professora e passei, assim fui viver a experiência com um novo olhar, a de professora do curso em que também fui aluna, o período dessa segunda turma ocorreu durante os anos de 2011 a 2013.

Durante o percurso foram muitas indagações, experiências que unia a professora e a estudante, só assim compreendi melhor os objetivos do curso e comecei a comparar as angústias das cursistas da segunda turma, com as angústias durante a experiência da primeira turma. Questões semelhantes eram levantadas, tais como: a falta de tempo para se dedicar ao curso, a falta de incentivo da gestão local dos municípios, a pouca experiência com o uso da tecnologia, a precarização no acesso à internet e no acesso aos módulos do curso. Tendo em vista que muitas viajavam até mais de 200 (duzentos) quilômetros para participar dos encontros

---

<sup>2</sup>A expressão vem da mitologia grega, e faz referência ao fio que Teseu recebeu de Ariadne para escapar do labirinto após vencer o Minotauro. É o mesmo que uma ligação, um fio condutor que auxilia a sair de determinada situação problemática ou a concluir um raciocínio.

presenciais, e em determinados momentos não tinham ao menos o transporte para fazer o percurso da viagem.

Durante a trajetória me vi, mais uma vez, totalmente envolvida nas reflexões sobre gestão, apesar de não ser mais gestora da escola. Agora já estava no ano de 2013, e decidi fazer a seleção do doutorado a partir dessa problemática, tendo em vista meu envolvimento com a questão da formação de gestores em Alagoas, para buscar entender em que medida esse curso estava contribuindo com o fortalecimento da gestão democrática na escola. Mas, com uma leve suspeita de que, a maioria dos cursistas ao retornarem para suas escolas não conseguia implementar as estratégias discutidas ao longo da formação.

Perseguindo esse objetivo, mais uma vez deparo-me com o campo da gestão, e com a possibilidade de viver uma experiência capaz de ressignificar os sentidos da gestão democrática em Alagoas, tendo em vista os desafios postos para homens e mulheres que buscam uma sociedade justa, igualitária e democrática, em que a educação é um campo importante de acesso ao conhecimento.

Foi esta inquietação que me moveu a caminho do doutorado, após um importante processo de aprendizagem no chão da escola pública, por compreendê-la como um espaço capaz de produzir sentidos e significados para os filhos e filhas da classe trabalhadora, e objetivando mais uma vivência é que mergulho nessa reflexão por dentro de um grande labirinto, que será apresentado nas páginas a seguir.

## 1 INTRODUÇÃO

No decorrer dos últimos vinte anos, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, observa-se que algumas ações do Ministério da Educação (MEC), implantadas no país a partir da década de 1990, por intermédio da reforma educacional desenvolvida no Brasil e na América Latina, apresentam uma adequação a concepção de Estado neoliberal, em que as ações estão voltadas para questões econômicas, instalando no universo escolar uma lógica gerencialista dos processos educativos, forjada a partir de um “novo” projeto de sociedade. Visam atender ao imperativo capitalista de organização e desenvolvimento social, tendo o Estado como regulador dos serviços, sem perder a função controladora dos gastos (minimalista) quanto às políticas sociais, segundo os estudos de autores como Frigotto, (2003); Höfling, (2001); Neves, (2005); Hochman, Arretche e Marques, (2007); Hypólito, (2008); Fonseca et al. (2004), entre outros.

Como estratégia de “colaboração” nacional, temos os programas de formação e planos desencadeados no país, sendo regulamentados a partir de práticas de descentralização entre a União, estados e municípios, processo que redistribui aos municípios a assunção das funções do Estado gestor, questão não apenas configurada na agenda nacional, mas que ultrapassa fronteiras territoriais, ou seja, entre países da América Latina, conforme afirmam Paro (2016); Vieira e Krawczyk (2008); Ferreira e Aguiar (2011).

De acordo com essa lógica de gestão “descentralizadora”, é que no Brasil, no limiar de sua conjuntura política, o Estado é o legitimador dos interesses econômicos. De acordo com Coutinho (2006, p. 176), “[...] cabe insistir que a nação brasileira foi construída a partir do Estado e não a partir da ação das massas populares”. O elemento Estado, ressaltado por Coutinho, tem uma relação com o projeto de sociedade adotado no Brasil e fortalecido pelas políticas públicas encaminhadas sob a tutela do capital.

Assim, o contexto é importante para compreender os desdobramentos da trajetória democrática implantada no país, e junto a ela o processo de construção e os desdobramentos da figura do gestor escolar em torno da organização da escola, assumindo atualmente a responsabilidade central no desenvolvimento das demandas encaminhadas às instituições públicas de ensino. No processo de redemocratização, é necessário destacar a presença de mecanismos de gestão

pública participativa, como os conselhos escolares, um dos mecanismos de participação apontado como presença central na condução da gestão democrática.

Embora o Estado brasileiro disponha de uma autonomia relativa na condução das políticas sociais, mantém certa dependência estabelecida entre as nações em desenvolvimento, com base em mecanismos centralizadores que agregam fatores classificatórios ao processo de gestão escolar, conforme afirmam Neves (2010); Krawczyk, Campos e Haddad (2000), e por meio de programas implantados nas escolas de educação básica e apontados como metas inseridas no II Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA), a Prova Brasil, o Educasenso, entre outros. Nessa perspectiva a escola vai fortalecendo à hegemonia neoliberal, que promove um crescente ranqueamento das escolas públicas de educação básica.

Como destaca Pinheiro (2005), para entender os processos democráticos presentes no Brasil atual, faz-se necessário adentrar nos anos 1980, momento em que há uma ruptura do regime militar que governou o país no período de 1964 a 1984, período caracterizado pela hegemonia de forças conservadoras e centralizadoras. A reabertura democrática é o momento de um longo processo de diálogos sobre a redemocratização do país, culminando na promulgação da Constituição da República, em cinco de outubro de 1988.

No decorrer do trabalho o estudo teórico do objeto envolveu a compreensão do PNEGEB desde sua concepção, assim o foco da pesquisa foi investigar a política pública de formação para o gestor escolar, implementada pelo MEC, e caracterizada por intermédio do curso de especialização em gestão escolar. Dessa forma, a questão norteadora do estudo é: compreender como o curso de especialização em gestão escolar tem contribuído para melhorar as ações do gestor no cotidiano da escola pública alagoana, a partir de uma concepção democrático-participativa, tendo por parâmetro os objetivos pontuados nos ideais de gestão apresentados no projeto do curso, e a compreensão de gestão posta pelos sujeitos selecionados na mostra da pesquisa de campo, como também do referencial teórico construído por diversos pesquisadores da área.

A partir do conhecimento sobre o curso de especialização em Gestão Escolar no âmbito do PNEGEB, o objetivo deste estudo foi analisar e investigar a formação do gestor escolar no arcabouço do Estado capitalista, com base na proposta

desenvolvida pelo MEC (elaborador); por intermédio da estrutura do curso e das perspectivas encaminhadas a partir da implantação da política pela UFAL (executora); de acordo com as orientações evidenciadas no processo de formação, e nas falas dos gestores escolares (beneficiários e público alvo). De modo mais específico, propõe-se avaliar o contexto dos efeitos e dos resultados para a formação em gestão escolar, identificando as contribuições e as mudanças decorrentes do curso nas políticas de gestão escolar do estado, como também levantar as principais características de tais efeitos; e analisar em que medida o referencial teórico mostra-se relevante à compreensão de práticas democráticas, capazes de fortalecer a participação e autonomia no cotidiano da escola.

O referencial teórico mostra-se relevante à compreensão de práticas democráticas, capazes de fortalecer a participação e autonomia no cotidiano da escola pública, a partir dos conceitos apresentados ao longo do plano de curso do programa, atentando para as categorias: gestão democrática, formação continuada de professores, participação e autonomia; expressões inseridas no roteiro das entrevistas e dos questionários aplicados, as quais são consideradas categorias da pesquisa, por serem apresentadas como elementos potencialmente importantes durante o processo formativo dos gestores.

A gestão das escolas públicas do país, numa perspectiva democrática, tem sido uma temática explorada por diversos pesquisadores que investigam as transformações vividas na educação básica e superior, como: Arelaro (2000), Azevedo (1997), Coraggio (2000), Dourado (2004, 2011, 2013), Ferreira (2008, 2011), Haddad (2008), Oliveira (2009), Oliveira e Rosar (2010), entre outros. Estes enfatizam que a gestão educacional está inserida no contexto de reordenação do capital e remete a uma correlação de forças entre os grupos sociais que demandam “novas” estruturas econômicas e o Estado, capaz de produzir “novos” modelos fundados em “velhas” estruturas, tanto na origem das políticas públicas encaminhadas às escolas de educação básica, quanto na execução destas, trazendo em si uma multiplicidade de sentidos capazes de atribuir “novos” valores aos termos autonomia, descentralização, participação e democratização.

No tocante à discussão acerca das mudanças ocorridas na organização e na gestão da escola de educação básica, considerando as categorias: gestão democrática, formação continuada, participação e autonomia, o referencial teórico fundamentou-se nos estudos de: Oliveira (2009); Oliveira e Rosar (2010); Krawczyk

e Wanderley (2003); Krawczyk e Vieira (2008); Krawczyk, Campos e Haddad (2000); Paro (2012); Ferreira (2011); Ferreira e Aguiar (2011); Libâneo (2004); Cervi (2013);.

Ao focalizar o processo de formação do gestor dentro do novo contexto da gestão escolar, a pesquisa pauta-se nos estudos de Tardif e Lessard, (2005); Calderano e Lopes (2006), Bruno, Calderano e Teixeira (2010); Geraldí, Fiorentine e Pereira (1998); Serbino, Ribeiro, Barbosa e Gebran (1998); Scholze, Almeida e Almeida (2007); Colares, Estrela e Pacífico (2009); Schwartz, Araújo e Rodrigues (2010) e Teixeira (2011).

Quanto aos estudos sobre o Estado contemporâneo e o contexto da política educacional as análises serão fundamentadas em Bobbio (2011); Ball (2011); Bourdieu (1994) e Gramsci (2002, 2004 e 1989).

Considerando os caminhos em que a pesquisa foi conduzida, a metodologia utilizada reuniu elementos de natureza qualitativa, a partir da percepção dos sujeitos e das impressões subsidiadas pelas análises conceituais da temática. Primamos pelo aprofundamento dos conceitos apresentados nas orientações do processo formativo, questões que foram interpretadas e ganharam “novos” sentido e significados. Como condição para uma pesquisa qualitativa Esteban (2010) conceitua a pesquisa qualitativa como um processo sistemático de investigação que orienta a compreensão de fenômenos educativos e sociais de forma substancial, visando colaborar com a mudança de práticas e contextos socioeducativos, sendo capaz de orientar na tomada de decisão, como também na descoberta e no desenvolvimento de estudos sobre determinado tema.

A partir dessa compreensão, considera-se que a pesquisa qualitativa em educação possui processos de desenvolvimento que a torna semelhante a qualquer outra pesquisa, porém, possui sua marca peculiar em trajetos produzidos ao longo do texto.

Buscamos a produção bibliográfica nacional pertinente ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública – PNEG, no período de 2006 a 2015, por meio de uma consulta sistemática aos principais bancos de dados do país, tais como: Biblioteca Científica Eletrônica em Linha – Scielo, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, como também no Banco de Teses e Dissertações da Capes, anais dos eventos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae,

anais dos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, site da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, site do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e bibliotecas digitais das 31 (trinta e uma) universidades públicas brasileiras que aderiram ao programa, buscando catalogar dissertações, teses, livros, artigos e coletâneas sobre a temática.

Baseados no mapeamento acima foi construído um panorama geral das experiências do programa desenvolvidas no país.

A seleção da amostra passou por algumas dificuldades, tais como: gestores que estavam deixando a direção das escolas públicas em 2013 e assunção de novos gestores que não tinham passado pelo curso de formação, mas que estavam assumindo a direção das escolas durante o ano de 2014. Assim, entendemos que não eram apenas os gestores que passaram pelo curso que teriam algo para acrescentar sobre o processo de gestão da escola, a partir de uma perspectiva democrática. Os gestores que não vivenciaram a experiência da formação também poderiam acrescentar sentidos para gestão da escola, bem como identificar o que perceberam de mudanças ou não no cotidiano da mesma.

### **1.1 O objeto de pesquisa e sua interface com a gestão da escola**

No campo da gestão escolar, torna-se necessário à escola pública compreender o modelo de gestão democrática instituído a partir do “novo” modelo hegemônico de gestão de resultados, encaminhado pelo poder central como estratégia de desempenho e financiamento, que visa atender às demandas econômicas da “sociedade globalizada”. Construir uma análise sobre a política de formação para gestores escolares no Brasil, e especificamente em Alagoas, condensa um exercício vital para entender as consequências desses mecanismos na construção da identidade do gestor escolar.

Para compreender os caminhos da gestão e suas implicações na formação do gestor escolar, foi necessária uma análise histórica, objetivando maior clareza na compreensão da temática investigada, desvelando algumas dinâmicas presente no processo de gestão escolar e sua configuração através da formação continuada do gestor escolar, elemento-chave da temática desenvolvida.

A análise do objeto de estudo levou em conta duas dimensões. A dimensão macroestrutural, em que o processo foi analisado à luz das políticas públicas marcadas por um novo modelo regulatório capaz de incidir sobre a redefinição do papel do Estado, que exerce, entre outras, as funções de regulação normativa, de manutenção e coordenação política dos serviços educacionais. E a dimensão microestrutural que foi captada por meio da escola, vista a partir do trabalho desenvolvido por gestores ex-cursistas ou não, e ex-coordenadores do curso, considerando aspectos políticos, administrativos, pedagógicos e financeiros da organização interna e sua gestão, bem como suas relações com questões macroestruturais.

Os dispositivos legais da gestão educacional ainda são fundados em uma lógica de manutenção da ordem capitalista, que elegeu o contrato social (leis promulgadas) como elemento soberano da democracia liberal, a partir da criação dos mecanismos de controle interno, organizados pelo Estado, elementos dessa estratégia são encontrados no projeto do Curso de Especialização que o MEC elaborou em 2007 e atualizou em 2009, como o IDEB. Indicativos que levantam diversos questionamentos sobre a concepção dos programas e projetos desencadeados pelo governo, principalmente a partir de 2007, com o lançamento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual de acordo com o MEC constitui-se em um instrumento de regulamentação do regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, visando à mobilização social e à melhoria da qualidade da educação básica, mediante os programas e as ações de assistência técnica e financeira elaborados e encaminhados pelo poder central.

Nessa reordenação da política educacional do país, a temática da formação do gestor continua despertando amplo significado no cenário nacional, quando se apresenta enquanto mecanismo que visa fortalecer a gestão da escola pública, com base em princípios da participação, e, principalmente, após a assinatura do Pacto Todos pela Educação, em 2007.

Quanto à estrutura, o texto está organizado para além desta introdução em mais cinco seções.

A segunda seção traz considerações metodológicas acerca da pesquisa, bem como os pressupostos gerais, objetivos do trabalho e questões do estudo. A partir da abordagem teórica e metodológica e da construção da problemática do objeto de pesquisa, estão presentes os fundamentos, a abordagem e os conceitos que

balizam o trabalho. Para isso, baseou-se em Bardin (2011) quanto à análise do material encontrado nas fontes constitutivas do estudo, trouxe Ball (2011) para entender os caminhos da política pública no cenário atual, bem como os autores locais que investigam a educação no estado de Alagoas, situando o contexto e as nuances do objeto de investigação, conforme orienta Minayo (2009) e André (2001); pautou-se, ainda, em Yin (2010) e Esteban (2010) quanto à natureza da pesquisa, expondo o passo a passo do processo de análise.

A terceira seção realiza um percurso histórico e temporal sobre a trajetória do programa no período de 2006 a 2016, situando as publicações que foram resultantes de análises realizadas por diversos autores em todo país, desde o projeto piloto até as últimas teses publicadas em 2015; apresenta-se também uma discussão em torno dos fatores que, articulados, compõem o arcabouço conceitual no qual estão assentadas as proposições que incidiram na organização do PNEGEBP e suas repercussões sobre o trabalho docente, quanto à gestão da escola pública.

A quarta seção desenvolve-se a partir de indagações construídas sobre a formação do professor no Brasil e como esse campo se constitui em fonte primária para compreender esse processo, por entender que, de acordo com a política educacional, todo gestor escolar deve ser professor. Cumpre destacar que essa seção não teve pretensões de fazer uma gênese sobre a formação de professores no Brasil, mas apenas identificar os nexos existentes entre a formação dos docentes e a formação de gestores, resultando na compreensão da existência do professor-gestor.

A quinta seção apresenta um panorama do estado de Alagoas ao longo das três edições do curso, e traz as especificidades da política por regiões do estado, apresentando dados específicos sobre as escolas e sobre os gestores quanto ao processo de gestão escolar, fazendo um apanhado histórico sobre a escola pública em Alagoas de maneira geral, visando conectar o cenário local aos indicadores e determinantes do Estado brasileiro.

Por fim, a sexta seção enfatiza a fala dos gestores e/ou coordenadores escolar, e também dos coordenadores do curso de especialização, com foco na compreensão dos mesmos sobre a condução do processo formativo, e nas ações desenvolvidas a partir dos encaminhamentos feitos pelo MEC, dando sentidos a essas falas por meio das categorias que sustentam a análise aqui apresentada e, estabelecendo uma relação entre as mesmas, bem como expondo a compreensão

da pesquisadora ao longo dos caminhos percorridos no processo investigativo. Nas considerações finais são retomados os eixos centrais de cada seção e apresentado alguns encaminhamentos e proposições encontradas ao longo das análises realizadas.

## 2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E OS DESAFIOS DA PESQUISA

Aí não há o deserto, mas há muito de deserto.

Na campina imensa, onde se achatam colinas baixas, a vegetação espinhosa definha; os rios se infiltram na areia ou formam poços na pedra; aqui e ali surgem bebedouros de água lamacenta; a terra é dura, torrada, pedregosa, varrida constantemente pelos redemoinhos.

Graciliano Ramos (*Viventes das Alagoas*)

### 2.1 O percurso teórico metodológico

O percurso metodológico da pesquisa fundamenta-se na Abordagem do Ciclo de Políticas – ACP, formulada pelo sociólogo Stephen Ball e Mainardes (2011), que vem sendo utilizada em diversos países, com objetivo de investigar o campo de políticas sociais e educacionais, a fim de explicar como essas políticas são elaboradas e implementadas em diferentes realidades, as quais apresentam arenas (lugares de discussão, disputas) e grupos de interesse (grupos que desejam influenciar as políticas), que envolve embates diversos. Partindo da leitura de Ball e Mainardes (2011) destaca-se a compreensão de que a política não pode continuar a ser pensada apenas no contexto do Estado-Nação, ou de fronteiras nacionais, na verdade os autores afirmam, que ela circula por meio de capilaridades transnacionais.

A constatação apontada por Ball e Mainardes (2011) é capaz de agregar fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a análise da política educacional e engloba perspectivas mundiais, demonstrando uma constante preocupação com o enfoque teórico, com a análise dos discursos, com a dicotomia entre as questões micro e macro estrutural, com a reflexão ética; e, sobretudo com o enfoque crítico nas relações entre as políticas educacionais e a justiça social. Assim, pode-se afirmar que a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais, tendo em vista que uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, no texto “Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das

políticas educacionais e da pesquisa em política educacional<sup>3</sup>” Ball desenvolve reflexões sobre as novas formas de regulação social na provisão de políticas direcionadas ao setor público e seus impactos na sociedade civil. Como também reflete na revista *Currículo sem Fronteiras* (2006) sobre estudos educacionais emergentes no campo da pesquisa em políticas educacionais, afirmando que:

Na educação, o segmento dos diretores de escola é a principal “carreira” em que se dá a incorporação do novo gerencialismo, sendo crucial para a transformação dos regimes organizacionais das escolas (Grace, 1995), isto é, para o desmantelamento dos regimes organizacionais profissionais-burocráticos e sua substituição por regimes empresariais mercadológicos (Clarke; Newman, 1992). Na mudança de concepção, o processo de reforma de relações e práticas de chefia também gera profundas mudanças de valores e subjetividades das lideranças nas escolas (Ball, 1997b). É importante, contudo, não ver essas mudanças simplesmente como localizadas *nas* lideranças ou *nas* escolas. Elas deveriam ser vistas como primeiramente localizadas na estrutura conceptual política criada pelo Ato educacional de 1988 e pelos atos subsequentes [...] (BALL, 2006, p. 13).

A opção foi por analisar o movimento da política a partir do MEC até os beneficiários/egressos. Assim, os resultados primeiro foram explorados, a partir das entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados, nas opiniões de quem gerencia a política (Coordenação Local do PNEGEBP/MEC), cotejada com as opiniões de quem assessorou tecnicamente e representou a sociedade civil organizada (Gestores escolares), e com a perspectiva de quem executa/implementa (Escolas públicas), possibilitando, assim, um delineamento dos contextos de influência, de produção do texto e da prática do Programa.

Partiu-se da premissa de que, em todos os momentos e contextos da política, os sujeitos a interpretam a partir de sua realidade e racionalidade. Logo, não se pretendeu contrapor opiniões como verdades. Mas, a presente investigação voltou-se para o processo de implementação do curso de especialização no estado de Alagoas por vários motivos: 1) as poucas pesquisas na área da formação do gestor escolar em Alagoas; 2) a ausência de informações referentes à avaliação do curso de especialização quanto à sua efetividade na gestão da escola e 3) os condicionantes existentes quanto a ação dos gestores sobre a construção e

---

<sup>3</sup> Tradução de *Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy and policy research*, publicado no *British Educational Research Journal*, v. 23, n. 3, p. 2276, 1997. Tradução de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. A versão em Português foi publicada em *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, jul./ dez. 2006.

atualização dos projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas estaduais e municipais, que se constitui um dos objetivos do curso.

O recorte temporal no início da pesquisa abarcava o período de 2009 (ano de conclusão da primeira turma) a 2013 (ano de conclusão da segunda turma), mas por falta de informações<sup>4</sup> necessárias ao processo de investigação e entrevista com os coordenadores, houve uma nova organização da análise para o período de 2013 a 2016, anos em que foram formadas as duas últimas turmas de gestores especialistas. O estudo aqui apresentado foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE), vinculado à linha de pesquisa História e Política da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da UFAL, após a autorização do Comitê de Ética<sup>5</sup> para coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa: ex-cursistas, ou não cursistas e coordenadores do curso.

Diante das considerações apresentadas, a pesquisa aqui encaminhada levantou duas questões principais, são elas: será que mesmo com a institucionalização do curso de especialização em gestão escolar, ainda não há uma relação orgânica entre as atividades desenvolvidas ao longo da formação e as práticas de gestão desenvolvidas localmente pelas escolas públicas das Redes estadual e municipal de Alagoas? Apenas o acesso ao curso tem cumprido os objetivos elencados no plano de curso, os quais envolvem, primordialmente, a compreensão da concepção de gestão democrática, a partir do desenvolvimento de práticas de gestão e organização democrática? Com base nesses aspectos, levantaram-se as seguintes possibilidades:

Há problemas estruturais do curso que impedem formadores e cursistas desenvolverem suas atividades e intervenções de maneira significativa no que tange à construção de uma reflexão contextualizada sobre a gestão democrática presente nas escolas públicas, segundo Aguiar (2010), Daniel (2014), Colares e Lima (2013); considerou-se também que a evasão nos cursos de formação continuada, pode ser

---

<sup>4</sup> A pesquisadora foi ao Centro de Educação por diversas vezes buscar informações, com a coordenação da especialização no formato Ead (Educação a Distância), sobre os resultados da primeira turma. Mas, quando encontrou a secretaria para responder, a mesma falou que procurasse a coordenação do curso à época. No entanto, quando consultamos o coordenador adjunto que ainda permanece no Centro de Educação, o mesmo informou que não tinha informações para repassar, caso houvesse alguma documentação deveria estar nos arquivos da UAB (Universidade Aberta do Brasil) em outro bloco. Assim nos dirigimos ao bloco e conseguimos um relatório com os resultados da turma 2008-2009, conforme email em anexo A.

<sup>5</sup> O parecer de aprovação da pesquisa está como anexo B.

fruto da precarização quanto às condições de acesso e permanência do cursista ao longo da formação, bem como dos problemas presentes na esfera das decisões políticas na área educacional, conforme Prado e Santos (2015, p. 99;105):

Embora se reconheça no contexto do Programa Nacional Escola de Gestores, a qualidade do conteúdo contido nas salas ambientes do Curso de Especialização em Gestão Escolar, a continuidade curso requer uma avaliação criteriosa e processual, pois considerando as diferenças regionais, é fundamental aprimorá-lo tendo em vista as limitações de seu formato, como por exemplo, a evasão do curso, dado a mudança de gestores durante o processo de eleição direta e/ou a indicação política - que ocorre em Alagoas em 85% das escolas públicas; bem como o próprio desempenho acadêmico dos cursistas. [...] A parceria do MEC com Estados e Municípios foi também apontada como uma fragilidade, pois embora existam demandas de formação nos municípios/estados, principalmente em nível de pós-graduação, na prática há pouca evidência de uma política local de valorização dos profissionais da educação como prevê o Plano de Cargos e Carreira, pois os docentes/gestores não são afastados ou não têm redução na carga horária de suas funções para poderem dedicar-se integralmente à especialização, acarretando na sobrecarga de trabalho, tendo que administrar o curso (as demandas de leituras e trabalhos) com as atribuições na gestão da escola.

Outra questão levantada sobre a estrutura do curso foi de que, as dificuldades dos cursistas em lidar com a plataforma Moodle<sup>6</sup>, podem ser resultantes das precárias condições de acesso disponibilizadas, ou das falhas presentes na realização das parcerias firmadas durante o processo de formação continuada, as quais envolvem o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, municípios e o estado de Alagoas.

Os procedimentos metodológicos de análise dos dados foram baseados na Análise do Conteúdo presentes em (BARDIN, 2011), a partir da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, na tentativa de eluciar os caminhos da política ofertada, enquanto estratégia do Estado brasileiro, o qual pretendeu produzir um formato homogêneo para a oferta dos conteúdos e da prática metodológica. Para cumprir os objetivos de investigar esse processo a amostra foi construída a partir do

---

<sup>6</sup>O Moodle (*Modular Object Oriented Distance Learning*) é um recurso moderno especialmente por englobar ferramentas como fóruns, chats, biblioteca virtual, material didático-pedagógico etc. É um software utilizado para produzir e conduzir atividades educacionais baseadas na internet e/ou em redes locais. Foi criado em 2001 por Marti Dougiamas, e sua primeira versão foi lançada em 20 de agosto de 2002, é um sistema para gerenciamento de cursos (SGC) – um programa para computador destinado a auxiliar aos educadores a criar cursos de qualidade via internet. Este sistema de educação é também chamado de Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). De maneira informal, utiliza-se o termo plataforma educacional (SOUZA, 2010, p. 45).

mapeamento dos municípios alagoanos, selecionando os três maiores em termos populacionais, sendo um por mesorregiões do estado, as quais estão classificadas em: Sertão, Leste e Agreste alagoano.

Assim, dentre os maiores municípios presentes nessas mesorregiões, foram escolhidas duas escolas, sendo uma municipal e uma estadual, que atenderam ao seguinte critério: ter em seu quadro funcional gestor ou ex-gestor que tenha participado do curso de especialização nos anos de 2009 a 2016 e também o maior número de docentes efetivos.

Uma vez definida as escolas, foram escolhidos os sujeitos: aqueles que estão diretamente envolvidos com as atividades da equipe gestora: gestores e/ou coordenadores que passaram pelo curso de especialização, os quais participaram de entrevistas semiestruturadas, mas em uma das escolas municipais da pesquisa, o gestor não havia sido cursista do PNEGEBP. A partir dessas considerações o total de sujeitos entrevistados e que responderam aos questionários foram quatro por municípios, 02 gestores da escola estadual e 02 gestores da escola municipal. Com um total de 03 municípios, apresentaram-se um quantitativo de 12 sujeitos entre gestores estaduais e municipais, mais dois professores coordenadores do curso das turmas de 2013 e 2016, enquanto sujeitos que vivenciaram a política desde a organização do formato conceitual até o processo metodológico, perfazendo um total geral de 14 sujeitos entrevistados.

Destaca-se que as entrevistas semiestruturadas foram guiadas por roteiros elaborados com base nas sugestões de Mainardes (2006), explorando os diferentes contextos de análise da AC. Pensando-se numa ordem para as análises, a estratégia foi entrevistar, primeiramente, o representante da Universidade a fim de facilitar o entendimento do movimento da política: do governo central, passando pela universidade até a escola. As entrevistas aconteceram nos meses de outubro a dezembro de 2016, sendo gravadas e transcritas pela pesquisadora. Os egressos foram selecionados considerando os seguintes critérios e suas respectivas justificativas:

- 1) Ocupar o cargo de diretor escolar. Optamos por focalizar na figura do diretor por ser o responsável legal e aquele que conduz as decisões finais na unidade de ensino, respaldado ou não pelo coletivo. Como também, os vice-diretores e outros profissionais da escola que compõem a equipe gestora foram considerados, quando houve ausência do gestor principal;

2) Atuar na mesma escola desde a realização do curso. O fato de estar na mesma escola contribuiria para uma melhor compreensão a respeito da continuidade do trabalho e, conseqüentemente, para avaliar os resultados do curso;

3) Atuar em uma escola com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da meta apontada pelo MEC. Considerando que uma das justificativas do Programa é contribuir para melhorar o IDEB;

4) A escolha pelo diretor que seria entrevistado, quando não tivesse passado pelo curso de especialização, deu-se pelo tempo de atuação na gestão da escola, fator que trouxe mais elementos sobre a dinâmica e a complexidade da gestão.

Apresentados os critérios de seleção dos sujeitos e das escolas, organizaram-se suas percepções considerando os contextos da política propostos por Stephen Ball. Cabe esclarecer que se partiu da premissa de que essa divisão não é estanque, atende a certo “recorte” para fins de estudo, pois a política se movimenta entre e dentro dos contextos (BALL; MAINARDES, 2011).

## **2.2 Estrutura e contextos da pesquisa – a análise**

No primeiro momento, foi realizada a análise da política no contexto geral, tendo como base os estudos de Fernandes (2015); Colares e Lima (2013); Colares, Pacífico e Estrela (2009); Schwartz, Araújo e Rodrigues (2010), Collares, Moysés e Geraldi (1999); Silva (2009), entre outros autores. Em um segundo momento fez-se as entrevistas com gestores escolares das escolas públicas alagoanas, considerando uma amostra mínima, mas significativa do perfil desse trabalhador.

O panorama da gestão escolar em Alagoas que já foi apresentado em estudos anteriores, como a dissertação de mestrado “A gestão democrática na escola pública alagoana: interfaces com o plano de desenvolvimento da escola (PDE-Escola)” (BRITO, 2012), é um dos caminhos pelo qual se iniciam as aproximações com a gestão da escola, nessa interface passamos a compreender que a formação dos gestores escolares é elemento indispensável à compreensão de suas práticas no cotidiano da escola. Havendo também os estudos de diversos autores alagoanos que tratam sobre gestão escolar e formação de professores como, Prado (2012), Prado e Santos (2015); Santos e Prado (2014); Silva e Santos

(2016); Farias (2007); Silva (2013); Costa (2011); Almeida (2004); Cruz Neto (2008); Lima (2003).

Também foram trazidas considerações da relação entre a formação inicial do docente e a formação continuada proposta pelas ações desenvolvidas com os gestores ao longo do processo formativo, evidenciando a existência ou não de um trabalho articulado entre o Estado brasileiro, municípios de Alagoas e Secretarias de Educação de Alagoas.

Na consulta feita aos documentos que normatizam o curso e de acordo com os estudos de Araújo e Schwartz (2010, p. 11), o Curso de Especialização em Gestão Escolar do PNEGEBP “adotou como princípios a interdisciplinaridade, a metodologia de resolução de problemas e estratégias de ensino-aprendizagem que dialogassem com o ‘chão da escola’”.

Para situar as perspectivas que os gestores têm ao ser selecionados para participar do curso, a pesquisa destacou algumas falas dos mesmos no último capítulo, fazendo alusão à categoria formação e está disponível no banco de dados da coordenação do curso, no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como arquivo da terceira edição do curso de especialização.

O desafio da pesquisa foi relacionar as orientações postas no processo de formação, quanto ao planejamento participativo e a gestão democrática na escola, com as práticas vivenciadas no cotidiano das escolas públicas e as construções teóricas trazidas por diversos autores, como também avaliar se a política de formação atendia as necessidades apresentadas pelos gestores da educação básica de Alagoas, frente ao desafio de consolidar um processo de gestão participativa.

### **2.3 As categorias da pesquisa**

Entende-se que a política de formação em uma área do conhecimento, nesse caso a área da Educação, constitui um plano de diálogo singular a partir do qual é possível analisar as relações sociais mediadas pelas necessidades do cotidiano, além dos efeitos, impactos e influências que são geradas pelas políticas públicas educacionais que regulam o funcionamento da área de gestão e planejamento educacional.

Nesse sentido, foi elaborado um processo de categorização de acordo com a abordagem trazida por Bardin (2011). A autora esclarece que categorização, é uma

operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de informações, e que se diferenciam em sua totalidade, para em seguida se reagrupar conforme o gênero (analogia) e, com base em critérios definidos anteriormente. Nesse sentido, as categorias podem ser vistas como classes, que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, esse agrupamento é efetuado em razão das características comuns destes elementos.

As categorias de pesquisa são fundamentais a organização do estudo, por promover uma percepção diferenciada sobre conceitos centrais da análise, os quais estão diretamente ligados à organização e gestão da escola pública, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), a cultura organizacional também é compreendida a partir da bagagem cultural dos indivíduos. Assim, para estudar a gestão e a organização da instituição educativa é necessário partir da compreensão da cultura que emerge nessa realidade, ou seja, a compreensão da cultura organizacional, por se dar em um espaço eminentemente social. Aspecto que indica não ser responsabilidade apenas do indivíduo a organização da escola, mas destaca-se que ela depende de toda uma estratégia organizacional ampliada e coletiva.

A pesquisa elencou algumas categorias de análise, considerando os diferentes significados que podem assumir os termos **1) gestão democrática, 2) formação continuada de professores, 3) participação, e 4) autonomia**, identificando a importância destes na (re)configuração do Estado moderno. Por essa razão percebe-se também a possibilidade dos termos estarem ligados a uma multiplicidade de interpretações. Desta forma, foi preciso relacionar os elementos da teoria a sua aplicação prática.

A gestão democrática aqui entendida como um dos aspectos necessários à dinâmica traçada para a escola pública à luz das legislações que tratam sobre a gestão das escolas públicas, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, baseado nesses dispositivos legais vem sendo atribuído ao gestor escolar, o papel central no processo de descentralização da gestão na escola. Nesse sentido, ele é visto como principal articulador e organizador do processo de ensino e de aprendizagem, aspectos que atribuem a ele diversas responsabilidades, ficando diretamente responsável por dinamizar a gestão participativa dentro da unidade escolar. Observa-se, nesse contexto, a presença de um caráter ideológico, que pode condicionar a figura do gestor à do detentor do poder ou guardião da participação, responsável por reger

toda a dinâmica escolar. Para Peroni et al. (2009, p. 771-772) esse novo enfoque da gestão foi delineado com base nos seguintes fundamentos,

Apesar desta trajetória de gestão de escola em andamento, a partir dos anos 1990, no contexto de um novo padrão de acumulação ampliado do capital, que reordenou e redefiniu o papel do Estado e da política educacional, colocou-se para a gestão dos sistemas e das escolas um novo modelo orientado pelos princípios da gestão gerencial, com vistas a maior eficiência e eficácia do sistema. Passou então a gestão democrática da educação a ser subsumida por outra lógica de gestão, que tomou como imperativo a persecução da administração por objetivos em escala organizacional, com fortes componentes de divisão do trabalho, de racionalidade instrumental e hierarquia estrutural, com vistas à qualidade total do setor educacional. [...].

Diante desse cenário, a busca pela formação continuada, mediante a oferta de cursos de formação a distância (BRASIL/MEC, 2007-2009) pretende qualificar os gestores das escolas da educação básica pública. Portanto, entender a concepção de formação presente na proposta do curso de especialização fez-nos buscar conceitos sobre formação e formação continuada, enquanto eixo central da análise, visando entender qual o perfil formativo que o Estado requer e relacionar esse perfil com as necessidades presentes no cotidiano das escolas públicas, por entender que há um novo paradigma de formação continuada, o qual está sendo articulado ao discurso da qualidade e da eficiência, para refletir sobre o processo de formação, Dourado (2013, p. 375-376) afirma que:

No campo educacional, é preciso repensar a formação, para estabelecer políticas mais orgânicas, sobretudo no cenário de disputas do papel do professor e da dinâmica formativa que se pretende garantir ao profissional. De um lado, há a defesa intransigente de uma concepção de formação centrada no «fazer», enfatizando a formação prática e, de outro, uma concepção centrada na formação «teórica», onde é enfatizada a ampla formação do professor. A dicotomia entre teoria e prática tem resultado em práticas diversas no campo e, de maneira geral, pouco tem contribuído para o avanço do «estado da arte» da formação e para a atuação profissional do professor.

A reflexão trazida no processo formativo aponta para uma real necessidade de compreender o processo formativo e sua relação com a autonomia encaminhada pelo núcleo gestor quanto à gestão da escola e quanto à ação do gestor no encaminhamento das ações pedagógicas, administrativas e financeira, por entende que, a essência de uma participação social construída no cotidiano das relações

sociais não pode ser substituída por um formato que transfere responsabilidades aos núcleos gestores, e amplia a autonomia restrita voltada à execução das políticas educacionais aplicadas pelo núcleo central, baseadas em dispositivos legais e em decisões da política externa a comunidade escolar. Tendo em vista que, de acordo com Libâneo (2004, p. 102-103):

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. [...] Portanto, um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um de seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho [...] possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos.

Retomando a Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, inciso VI, a gestão democrática é referendada como princípio constitucional para o ensino público, proposição endossada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao instituir os princípios da gestão democrática nas instituições de ensino. Porém, ao analisar o texto da Lei 9.394/96, é perceptível que ela não traz uma reflexão substancial sobre a gestão dos estabelecimentos públicos de ensino, apontando apenas os princípios da gestão democrática, em que a autonomia aparece como um dos aspectos principais da gestão escolar, portanto, a pesquisa também se preocupou em verificar se essa participação configurou-se ao longo do curso de especialização, apenas como um conceito presente no plano de trabalho, ou se foi possível desenvolver práticas que fortalecem os princípios de uma gestão democrática, autônoma e participativa, conforme Como esclarece Marques (2007, p. 72):

Porém, a participação da comunidade na gestão escolar não é algo que possa ser garantido por determinação legal, principalmente considerando a tradição autoritária da sociedade brasileira. A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar e que só se solidificará a partir das transformações da prática das pessoas.

Nesse sentido, as categorias são elementos que se entrelaçam e trouxeram sentidos essenciais a esta análise, no intuito de promover uma reflexão analítica sobre as relações construídas entre essas categorias.

## **2.4 Nas teias do objeto de pesquisa, qual o perfil do gestor?**

O curso de especialização em gestão escolar, segundo MEC, tem por objetivo principal a busca por um processo formativo que articule o modelo ofertado com as novas demandas postas em uma concepção de qualidade social na educação, com vistas a qualificar os gestores da educação básica e pública (BRASIL, 2009). Tendo como fundamento os princípios da moderna administração pública e de modelos adequados de gerenciamento.

Desse modo, o perfil esperado pelo MEC ao término do curso é de um gestor organizado estrategicamente para cumprir os objetivos do modelo gerencialista que seja capaz de promover a tomada de decisão, a organização dos processos educativos, a resposta aos objetivos propostos e o cumprimento das responsabilidades postas.

Nesse sentido, o Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar, do Programa nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública da UFAL prevê em seus pressupostos teóricos e metodológicos e nos objetivos, na sala ambiente denominada Projeto Vivencial, a estreita vinculação entre teoria e prática, mediante a análise, pelo cursista, da realidade cotidiana da escola e do trabalho dele como gestor, tendo como fio condutor a realização de um Projeto de intervenção que se fundamenta nos pressupostos da pesquisa-ação. O Projeto de intervenção tem como base uma relação dialética entre pesquisa e ação, pressupondo, ainda, que a pesquisa deve ter como função a transformação da realidade.

A esse respeito Colares, Pacífico e Estrela (2009) defendem que o sujeito quando pesquisa sua própria prática, desenvolve a possibilidade de construir novos conhecimentos, e com base nesse processo vão ressignificar seu campo profissional, a partir do senso crítico que podem adquirir sobre a realidade que estão inseridos.

Desse modo, a formação dos gestores escolares pode ser vista como uma possibilidade de construir um novo perfil de atuação, mais coerente com as demandas atuais do Estado brasileiro, quando a constituição de 1988 traz novas configurações sobre os princípios que regem o ensino público, e conforme o Art. 6º, ele deve ser ministrado com base no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e na gestão democrática do ensino público.

De acordo com Horta (1997) o país está inserido em uma sistemática de planejamento setorial e global, fundado em uma concepção liberal, e ao longo do tempo foi se afirmando a partir de um pensamento tecnocrático. É importante entender que essa trajetória da educação brasileira vai sendo refletida na formação dos gestores e suscita questionamentos sobre a necessidade de construir uma postura crítica e reflexiva para esse sujeito, ainda que haja contradições entre o ordenamento e a concepção de gestão idealizada nos documentos de formação.

Assim, a organização da coleta ganhou dados relevantes, quando comparamos o que está posto nos documentos e quais ações estão sendo produzidas no chão da escola, agruparam-se as informações da escola e informações dos órgãos diretivos de forma comparativa, objetivando a triangulação dos dados para uma melhor compreensão dos sentidos presentes no contexto da gestão escolar (escola) e no contexto da gestão administrativa (MEC/UFAL), a partir de uma integração entre as informações coletadas no campo e nos documentos, as considerações elaboradas pelos autores que discutem a temática e as possíveis inferências que a pesquisa oportunizou na construção da análise.

No contexto da formação do gestor escolar no estado de Alagoas, percebemos que existem algumas lacunas que vêm interferindo na compreensão da formação continuada ao longo das edições do curso de especialização em gestão escolar, tendo em vista que o curso aponta para um processo de gestão democrática em que os gestores que participam da formação vão trazer as experiências vividas na escola para ressignificar o processo formativo. Assim de acordo com Collares, Moysés e Geraldly (1999) a formação não acontece de forma previsível e ordenada, mas ela traz em si elementos do cotidiano que podem ser alterada conforme a apropriação histórica feita por cada um dos sujeitos,

Os autores citados acima consideram que a formação social do homem implica uma imprevisibilidade que resulta em um homem construído dialeticamente, o qual não seja apenas um mero processo de repetição. Em meio a essas considerações a formação intelectual aparece como questão capaz de envolver saberes e conhecimentos associados a uma determinada área de atuação, e pressupõe que não é possível considerar esse corpo de conhecimento disponível, como um conjunto fechado, verdadeiro e imutável. Mas, é preciso, entender a necessidade de associar à noção de formação social a uma concepção de ciência que condense saberes necessários as mudanças que permeiam uma dada

realidade, isto é, uma concepção científica que considere seus limites temporais e por isso mesmo não construa verdades absolutas, incorporando uma descontinuidade de seus conceitos, e a subjetividade de seus processos de construção, sobretudo, a incorporação do acaso e da historicidade na sequência dos fenômenos sociais e culturais.

Consoante às considerações apresentadas acima busca-se nos trecho seguinte esmiuçar aspectos endereçados a análise do material selecionado, por considerar que o processo analítico qualifica o material selecionado para dar vozes ao conhecimento produzido no ACP.

## **2.5 Considerações acerca da Análise do Conteúdo – AC, as categorias da pesquisa e os instrumentos de coleta**

Os procedimentos metodológicos baseados na Análise do Conteúdo (BARDIN, 2011), a partir da pesquisa bibliográfica, documental e de campo suscitaram diferentes fases da análise, como: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesse universo, das mensagens analisadas surgiram sentidos que geraram ciclos de organização dos dados coletados, de acordo com a abordagem trazida por Bardin (2011).

A escolha pela AC para análise dos dados se deu porque Bardin (2011) esclarece que o campo de aplicação da AC é extremamente vasto: as comunicações, ou seja, “qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser inscrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (BARDIN, 2011, p. 38).

Com o desafio de perceber as diversas nuances presentes em cada um dos contextos analisados, por entender que não cabe mais apenas um olhar isolado sobre os fenômenos da pesquisa em educação, tendo em vista que os múltiplos olhares se complementam na compreensão do fenômeno social. Assim, o estudo foi tomando forma e se desenvolvia de maneira individual, para depois integrar a totalidade do objeto.

O interesse pela triangulação para a realização de pesquisas não é um fenômeno recente. Desde a concepção da ideia nos anos 1950 com os estudos na área de psicologia por Campbell e Fiskie (1959), até a sua popularização nos anos

1980, ainda hoje a triangulação é tema de grande debate e discussão. A triangulação significa olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa, a partir de variadas fontes de dados, Bardin (2011). Informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa, como também limita os vieses pessoais e metodológicos e aumenta a generalização de um estudo.

Assim, a construção da análise possibilitou fazer inferências, e interpretar os dados com maior propriedade, pois como afirma Bardin (2011, p. 36): “não existe coisa pronta em AC, mas somente algumas regras de base”. Por isso, foram adequadas as técnicas de AC ao presente estudo. Buscou-se, ainda, uma apresentação detalhada do processo, por corroborar com a afirmação de Bardin (2011) quando critica que muitos pesquisadores se contentam em mostrar os resultados finais e acabam não explicitando os detalhamentos do processo de análise, dificultando o caminho na busca por modelos de uso da AC.

Mediante a descrição da metodologia, caminha-se agora para entender as especificidades em que a pesquisa foi se construindo, destacando os caminhos traçados para chegar aos elementos constitutivos da análise, questão evidenciada a seguir. Sendo demarcada a organização social, cultural e política em que o processo de aproximação com o objeto de estudo foi se estabelecendo, principalmente no contexto da formação inicial e da formação continuada, traços que se configuram em fatores explicativos cruciais para o entendimento da gestão democrática na escola pública.



### **3 NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR: UM LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO NO BRASIL**

O curso de especialização em gestão escolar configura-se em uma política que, apesar do status de ser a primeira a voltar-se diretamente a formação dos gestores no Brasil, ainda não contempla um histórico sobre sua área de abrangência quanto ao quantitativo de professores formados e histórico das instituições parceiras. Ou seja, não houve um direcionamento para a composição de dados reflexivos e qualitativos sobre os resultados alcançados ao longo desses quase dez anos de formação. Para Aguiar (2010), a luta pela criação de um sistema nacional de formação docente foi iniciada na década de 1970 com o esgotamento do regime autoritário. Tratava-se de reivindicações dos setores organizados da sociedade civil e movimentos dos educadores apresentados pela Conferência Brasileira de Educação (CBE) e pelo Congresso Nacional de Educação (CONED). Foram encaminhados aos governos da época documentos contendo sinalização quanto à necessidade de se investir nas políticas de formação inicial e continuada para os docentes e na criação de um sistema nacional para formação de gestores.

O debate em torno da política pública encaminhada pelo MEC para formação de gestores escolares justifica-se por se tratar de uma possibilidade de ampliar a compreensão sobre o projeto de gestão educacional que está posto para a educação brasileira, apoiando-se na fonte propositiva do MEC/Brasil (2009, p. 8) identifica-se no plano de curso o seguinte objetivo: “Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social.” Entretanto, como afirma Lima (2008, p.197),

Ao mesmo tempo, a sociedade moderna tem exigido dos trabalhadores da educação desempenhos cada vez mais qualificados e eficazes para conviver com as contradições e os problemas da sociedade, dita “globalizada”, que se refletem na escola. [...].

Apoiando-se em autores que investigam a formação do gestor escolar no Brasil e em Alagoas, como: Lima (2003), Cruz Neto (2008), Gomes (2010), Araújo (2007), Prado e Santos (2015), é possível entender que as políticas de formação para professores e/ou gestores escolares estão sendo elaboradas em um contexto de contradição. Nesse sentido, refletir sobre a gestão da escola por meio da ótica da

formação de gestores, pode se configurar em uma das tentativas de romper com a lógica da unilateralidade na construção da identidade do sujeito, pois na maioria das ações de formação continuada, o gestor está sendo considerado apenas um executor da política, de acordo com as falas dos mesmos, há uma instrumentalização para melhorar os índices da escola, quase não se discute ampliação e fortalecimento da participação da comunidade escolar.

Então, o curso de especialização em gestão escolar apresenta-se na concepção do MEC e de acordo com documentos do governo, como a política de formação, capaz de fortalecer a atuação dos gestores escolares em uma perspectiva democrática (MEC, 2007). E de acordo com Araújo e Schwartz (2010, p. 11):

No ano de 2006, 10 (dez) universidades federais foram convidadas a integrar programa, especialmente na oferta de um Curso de Especialização em Gestão Escolar (*Lato Sensu*). O critério para participar da experiência piloto do PNEGEB, via curso de especialização, foi a participação, dos 10 estados onde estas universidades estavam situadas, no Programa Nacional Escola de Gestores implementado em caráter experimental em 2005, sob a coordenação do Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira (INEP) que realizou um projeto-piloto de formação continuada de dirigentes, por meio de um curso de 100 horas, sob a responsabilidade das secretarias estaduais de educação, utilizando o suporte tecnológico do e-Proinfo. (MEC/SEB, 2007).

Após a experiência inicial com o curso de 100 horas, durante o ano de 2007, tem início a oferta do curso de especialização em gestão escolar, o qual integra o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEBP), assim como o curso de especialização em coordenação pedagógica. Os dois cursos integram o PNEGEBP e, por sua vez, congrega as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); mas a presente tese analisa apenas o curso de especialização em gestão escolar.

No livro intitulado “Escola de Gestores da Educação Básica: relato de uma experiência” (2007), afirma-se que o programa é fruto da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir da oferta de cursos de formação a distância (MEC, 2007). É importante destacar que essa é uma das experiências implementadas durante os

últimos três anos de governo do Presidente Lula, sob a administração do Ministro Fernando Haddad. Acerca desse momento histórico Gentili e Oliveira (2013, p. 254) consideram que:

Durante a última década, a educação como política social sofreu importantes mudanças que marcaram definitivamente a sociedade brasileira. Essas mudanças têm sido originadas em processos complexos, às vezes ambivalentes ou mesmo contraditórios. Seja como for, nesse pouco mais de dez anos, importantes iniciativas foram tomadas para ampliar e assegurar o direito à educação, especialmente no que se refere à universalização da educação básica e sua melhoria e à democratização do acesso à educação superior.

O período inicial da política a formação dos gestores, foi feito por uma rede de universidades públicas em parceria com o MEC, Secretarias estaduais e municipais de educação e União dos Dirigentes municipais de Educação (UNDIME), e visava até 2011 formar 24.200 gestores, meta que segundo os estudos de Colares e Lima (2013) não foi atingida, e mesmo o programa atendendo em torno de 27.000 (vinte e sete) mil inscrições, o número de desistência e evasão impediu o alcance da meta.

Diante de novos cenários e como consequência da estratégia de governabilidade posta desde a década de 1990, a operacionalização do programa é regulamentada como prática de descentralização participativa na ótica do governo brasileiro. Nessa lógica, o Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica Pública – PNEGEBP foi implementado, no período de agosto a dezembro de 2006-2007, em caráter experimental sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constituindo-se em um curso de 100 horas-aula para gestores das escolas públicas, contendo cinco módulos desenvolvidos na modalidade semipresencial e de forma simultânea em dez estados brasileiros: Santa Catarina, Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Tocantins.

Há dois livros que tratam especificamente sobre as experiências vividas no projeto piloto, os textos fazem parte das coletâneas publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira uma intitulada **“Escola de Gestores da Educação Básica: Relato de uma experiência”**: INEP, 2007; organizado por Scholze, Almeida, Almeida. A outra coletânea é intitulada **“Manual do tutorial da escola de gestores da educação básica: indicadores da qualidade na educação”**. Brasília: INEP, 2005; também organizada por Lia Scholze.

Há ainda o Relatório Final II do Curso Piloto da Escola de Gestores da Educação Básica, de autoria de Denise Maria dos Santos, 2007; mas que não está disponível na versão digital e esgotado na versão impressa.

Ao final da experiência com o projeto piloto, no decorrer de 2007 o curso é lançado para todos os estados da Federação como especialização *lato sensu* e, no ano de 2008, o curso passa por uma revisão, para logo iniciar a *primeira edição* nacional. Cumpre ressaltar que, apesar do curso já está sendo ofertado a mais de oito anos, a organização do plano de curso que está posta até o presente momento, ainda é datada de 2009. Na *segunda edição* (2008-2009), o número de universidades aumenta para 27 (vinte sete) e o montante de cursistas foi ampliado consideravelmente, conforme a proposta de curso encaminhada para o SEB/MEC pelas universidades. De acordo com dados disponíveis na plataforma do MEC, estima-se que mais de 16 (dezesesseis) mil gestores de es

colas públicas realizam a formação na segunda edição.

Participaram da segunda edição do curso as seguintes universidades: Rio de Janeiro/UFRJ, **Alagoas/UFAL**, Amazonas/UFAM, Amapá/UNIFAP, Brasília/UNB, Goiás/UFG, Maranhão/UFMA, Minas Gerais/UFMG, Viçosa/UFV, Uberlândia/UFU, Mato Grosso do Sul/UFMS, Pará/UFPA, Paraíba/UEPB, Paraná/UFPR, Rondônia/UNIR, Roraima/UFRR e São Paulo/UFSC. E as que já vinham participando da primeira edição: Rio Grande do Norte/UFRN, Pernambuco/UFPE, Mato Grosso/UFMT, Espírito Santo/UFES, Piauí/UFPI, Tocantins/UFT, Ceará/UFC, Bahia/UFBA, Rio Grande do Sul/UFRGS e Santa Catarina/UFSC.

### **3.1 Situando o modelo do curso – texto e contextos**

O projeto do curso (2009) apresenta as seguintes características quanto à organização curricular das disciplinas: Introdução ao Ambiente *Moodle* (Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA) e ao Curso (40h); Fundamentos do Direito à Educação (60h); Políticas e Gestão da Educação (60h); Planejamento e Práticas de Gestão Escolar (60); Tópicos Especiais: Conselhos Escolares (30h); Oficinas tecnológicas (30h); Projeto Vivencial (80h) e Trabalho de Conclusão de Curso (40h), e estão divididas em seis salas ambientes, mais a introdução ao AVA. Perfazendo um total de 400 horas, na modalidade semipresencial (MEC/PNEGEBP, 2009).

A formação estrutural do curso têm três eixos vinculados entre si: o direito à educação e a função social da escola básica; políticas de educação e gestão democrática da escola; projeto político-pedagógico e práticas democráticas da gestão escolar. Portanto, esses eixos vão constituir as salas virtuais, denominadas Salas Ambientais.

De acordo com Costa (2007) a abordagem sistêmica é uma das concepções fundamentais aos cursos da EAD, sendo capaz de promover qualidade ao curso, o autor também destaca alguns elementos fundamentais ao processo, tais como: a organização curricular; o material didático; a tutoria; a infraestrutura de comunicação e mediação pedagógica; a equipe multidisciplinar; a gestão; a avaliação; e a infraestrutura física e de pessoal, conferem ao curso a necessidade de manter uma rede coesa de profissionais responsáveis por dinamizar, elaborar e organizar todo o material que o curso vai demandar. Com base nessa perspectiva, já é possível entender que o curso não conseguiu estruturar-se de forma ampliada quanto à organização dos profissionais que atuam na elaboração da proposta, mas apenas com uma equipe de coordenadores das salas ambiente e professores das disciplinas ofertadas.

Destaca-se também que o conhecimento na área da comunicação é essencial para a EAD, pois essa modalidade traz uma logística e uma gestão diferenciada dos cursos presenciais (PESCE, 2012). Portanto, a seleção de professores, tutores e técnicos constituem-se em elementos essenciais, presentes na estrutura do curso. Embora, conforme vimos nas experiências apresentadas pelas IES que desenvolveram essas experiências, os conhecimentos na área de comunicação, não foram priorizados na maioria das instituições. Observar figura 1, a seguir:

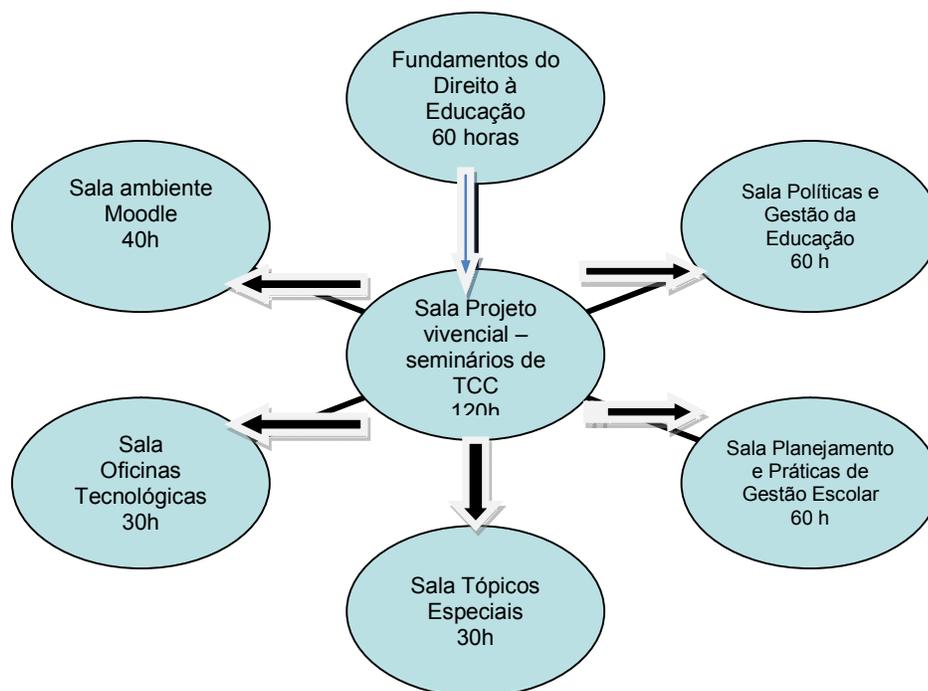


Figura 1 – Distribuição das turmas na organização do curso

Fonte: MEC/SEB - Diretrizes Nacionais do Curso de Especialização em Gestão Escolar (2007).

Quanto à metodologia, organização e funcionamento do curso, identifica-se na proposta que ele acontece por intermédio da parceria entre as Universidades públicas e as prefeituras representadas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), com suas secretarias de educação municipais e estaduais. Nessa interação a universidade ficará responsável pela organização do material impresso e do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que será trabalhado ao longo do curso; e o MEC disponibiliza a plataforma *Moodle* para transmitir o material pela internet. A seleção dos cursistas também fica a cargo das universidades que irão estabelecer critérios dentro do público-alvo definido no plano de curso. O requisito específico que o curso define como prioritário para a oferta, é o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas, e capitais com mais de 20.000 habitantes, elemento apontado no plano de curso (MEC/ PNEGEBP, 2009, p. 9).

No período entre 2006 a 2016, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública aconteceu em 31 (trinta e uma) Instituições públicas de ensino superior (IPES): Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Amapá (UFAP), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Sobre o alcance da política Gomes, Santos e Melo (2009) que tratam sobre a realização do curso no estado de Pernambuco, fazem as seguintes considerações quanto ao panorama geral da formação:

No que tange às metas, segundo os documentos que embasam o programa, há uma projeção para formar 174.400 gestores escolares, no período de 2007-2010. Além disso, a fim de atender as diversas regiões do país, foi assumida a estratégia metodológica de EAD como modalidade de educação que, na concepção proposta pelo programa, pode contribuir para mudar a cultura de gestão hierarquizada e tecnocrática das escolas públicas no Brasil. A aproximação do cenário faz compreender nuances estratégicas de uma política que atinge todos os estados do Brasil e, conseqüentemente, está sendo desenvolvida dentro das IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior. Nesse sentido, é possível destacar a importância da formação para o governo central dado o seu alcance, enquanto ação prevista no Plano Nacional de Educação – PNE; e também para as escolas públicas do país, tendo em vista a concentração da política dentro das universidades como um

processo formativo para os professores da educação básica (GOMES; SANTOS; MELO, 2009, p. 274).

Na análise é possível entender que os autores consideram positiva a iniciativa do Ministério da Educação (MEC) quanto à organização de um processo formativo que alcança todos os estados brasileiros e pode direcionar a escola para superar uma cultura de gestão hierarquizada e tecnocrática que foi construída ao longo da história da gestão escolar no Brasil. Assim o Programa é visto como uma política pública de formação continuada que atende as orientações do Estado, quanto a oferta de cursos para os profissionais da educação, que é um direito previsto na LDBEN n.º 9.394/1996.

Nesse sentido, Gomes, Santos e Melo (2009) consideram que enquanto formação continuada em serviço, o Programa desenvolve as seguintes características: articulação entre o cotidiano e as práticas acadêmicas; formação continuada articulada com as necessidades das escolas; o desenvolvimento de projetos de estudo que atuem na realidade das unidades de ensino de forma interdisciplinar, enquanto forma de superação do individualismo e de fragmentação entre formação e profissionalização; assim os autores consideram que a formação continuada, mesmo em nível Lato Sensu, não pode servir como correção de um processo de formação inicial precário, mas deve ser um processo permanente de reflexão do professor sobre sua práxis.

### **3.2 Trajetórias – o olhar dos autores que nos antecederam sobre a Escola de Gestores e o Curso de Especialização**

Sem pretensão de construir um diagnóstico sobre os meandros da formação, seguindo apenas os dados numéricos apresentados pelas instituições parceiras, a pesquisa buscou dados qualitativos e reflexivos sobre a experiências das 31 (trinta e uma) instituições federais, optando por dialogar com dados tanto quantitativos, quanto qualitativos das instituições que conseguiram publicizar essas análises.

Assim, é oportuno situar alguns estados brasileiros que fizeram a análise de experiências vivenciadas e publicizaram informações quanti-qualitativas da política, trazendo considerações importantes sobre o processo formativo tendo em vista que esse é projeto de maior envergadura do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. As informações apresentadas a seguir, mostram um levantamento

bibliográfico dos dados a partir de uma sequência alfabética por estados, inicia-se com a UFAC, e conclui com a Unir. Destaca-se que a Universidade Federal de Alagoas será analisada em uma seção específica sobre o estado.

Tabela 1 – Dados do Mec<sup>7</sup> relacionado com as análises de alguns autores que apresentam dados quantitativos em suas pesquisas – 2017

Continua

---

<sup>7</sup>Os dados do MEC são retirados do relatório disponibilizado por Vanessa Cristini S. Matos (Coordenação-Geral de Redes Públicas – CGRP) DCE/SEB/MEC (em anexo).

Estado	Inscritos	Matriculados	Evadidos/ Desistentes	Aprovados Formados <sup>8</sup>	Reprov.	Obs.:
Acre <sup>9</sup> 1ª Turma	—	417	228	189	—	2011
Dados do MEC	—	340	—	157	—	
Bahia <sup>10</sup> 1ª Turma	776	400	129	269	34	2007
Dados do MEC	—	400	—	266	—	
Bahia 2ª Turma	2739	1280	—	1012	—	2010
Dados do MEC	—	1280	—	1011	—	
Bahia 3ª Turma	968	358	—	299 <sup>11</sup>	—	2012
Dados do MEC	—	600 <sup>12</sup>	—	297	—	
Brasília 1ª Turma	400	385	—	105	—	2007
Dados do MEC	—	400	—	105	—	
2ª Turma	Não há informações disponíveis					2010
Ceará 1ª Turma	—	400	74	266	60	2007
Ceará 2ª Turma	Não há informações disponíveis					2009
Espírito Santo 1ª Turma	—	400	33	317	50	2007
Maranhão 1ª Turma	<b>1.094</b>	<b>400</b>		<b>Em torno de 50%</b>		<b>2008</b>

<sup>8</sup> Termo utilizado pelo MEC para identificar os cursistas que receberam o diploma de especialista.

<sup>9</sup> Os dados encaminhados no relatório do MEC não conferem com alguns dados apresentados no corpo do texto da pesquisa. Na tabela encaminhada pelo MEC não estão contempladas as vagas pactuadas, apenas as matrículas efetivadas, também não há registros de evadidos ou reprovados.

<sup>10</sup> Dados retirados da dissertação de Almeida (2014, p. 73).

<sup>11</sup> Foram inclusos na disciplina TCC, oito cursistas oriundos de outras edições e concluíram junto com essa turma.

<sup>12</sup> De acordo com os dados fornecidos pelo MEC, esse foi o número de vagas pactuadas.

Continuação

Estado	Inscritos	Matriculados	Evadidos/ Desistentes	Aprovados Formados <sup>13</sup>	Reprov.	Obs.:
Maranhão 2ª Turma	1.000	450		Em torno de 50%		2010
Minas Gerais 1ª Turma	—	400	58	305	37	2008
Minas Gerais 2ª Turma	—	400	27	315	58	2010
Pará 1ª Turma	—	410				2011
Dados do MEC	—	400	—	213	—	
Paraíba 1ª Turma	744	404	—	181	—	2009
Dados do MEC	—	400	—	181	—	
Paraná 1ª Turma	400 36714	—	—	99 3315	—	2008
Dados do MEC	—	400	—	98	—	
Pernambuco 1ª Turma	1.232	42016				
Dados do MEC	—	400	—	300	—	2007
Alagoas 2ª Turma <sup>17</sup>	350	353	95	178	80	2011
Dados do MEC	—	350	—	178	—	2011
Alagoas 3ª Turma						
Dados do MEC	—	400	—	105	—	2014

Fonte: A autora, 2017.

Para fins de detalhamento da análise, iniciamos pelo estado do Acre. Conforme Damasceno, Gotelip, Melo e Santos (2013), o Curso de Especialização em Gestão Escolar no Acre foi o último a ser ofertado pelos Estados da Federação,

<sup>13</sup> Termo utilizado pelo MEC para identificar os cursistas que receberam o diploma de especialista.

<sup>14</sup> Apesar da UFPR ter recebido a indicação de 400 nomes, apenas 367 deles acessaram a Plataforma Moodle pelo menos uma vez, ou seja, 33 nomes, mesmo sendo indicados e, portanto, inscritos no curso, nunca tiveram qualquer contato com o conteúdo do programa, de acordo com Teixeira e Souza (2010, p. 4).

<sup>15</sup> Quantitativo de cursistas que finalizaram as disciplinas, mas não entregaram o TCC, porém receberam a certificação de atualização em gestão escolar com 360h de carga horária. Dados que revelam um alto grau de evasão dos cursistas escritos, com apenas 27% de aproveitamento integral, conforme Teixeira e Souza (2010, p. 4).

<sup>16</sup> Os dados apresentados aqui são baseados na pesquisa de Gomes, Santos e Melo (2009, p. 275).

<sup>17</sup> Dados retirados do relatório encaminhado pela coordenação do Programa a SEB/MEC/PNEG.

quanto à execução do programa, haja vista que a **UFAC** como executora só conseguiu reunir as condições necessárias para operacionalização do curso no final de 2011, sendo que, as aulas tiveram início em abril de 2012. A adesão conta com a parceria da Secretaria Estadual de Educação (SEE/Acre) da União dos Dirigentes Municipais de Educação – (UNDIME) representando as Secretarias Municipais de Educação dos polos aonde o curso vem sendo executado.

Ainda sobre o Acre, identifica-se que o curso iniciou com 417 (quatrocentos e dezessete) cursistas distribuídos em 10 (dez) turmas, sendo cada uma, acompanhada por um Professor Formador, um Professor Orientador de TCC e uma Tutora, as atividades foram desenvolvidas inicialmente com 189 (cento e oitenta e nove) cursistas, e de acordo com as autoras, o fator tempo foi o principal problema citado para a desistência dos gestores matriculados no curso. O ponto mais forte do curso, de acordo com os depoimentos dos cursistas, é a qualidade acadêmica da equipe.

Na UFAM o curso está sendo organizado pelo Centro de Pesquisa, Extensão e Desenvolvimento de Tecnologias (CEFORT). A meta apresentada pela Universidade foi formar em nível de especialização 900 (novecentos) gestores educacionais (diretores e vice-diretores) das escolas de educação básica das Redes Públicas de Ensino no estado do Amazonas. Mas, não há pesquisas divulgadas em âmbito nacional sobre os resultados alcançados.

Na UFBA temos os estudos de Almeida (2014) o qual se intitula: “Construindo uma gestão democrática no estado da Bahia: Contribuições do Curso de Especialização em Gestão Escolar promovido pelo Programa Escola de Gestores”, a pesquisa traz informações sobre o Programa no estado da Bahia, que iniciou no ano de 2007, e teve sua terceira edição finalizada no ano de 2013.

A primeira edição ocorreu entre os anos de 2007 e 2008 e contou com 776 (setecentos e setenta e seis) inscritos e, destes, 400 (quatrocentos) foram selecionados para cursar; dos matriculados, 131 (cento e trinta e um) evadiram e 269 (duzentos e sessenta e nove) concluíram. Dos que concluíram 34 (trinta e quatro) foram reprovados, 235 (duzentos e trinta e cinco) obtiveram êxito na conclusão do curso.

A segunda edição, entre 2010 e 2011, segundo o autor, foi a maior das três edições, os dados são os seguintes: Ao todo foram ofertadas 1.280 (um mil duzentos e oitenta) vagas, mais que o triplo da primeira edição em que foram 400

(quatrocentos) vagas. O número de inscritos foi de 2.739 (dois mil setecentos e trinta e nove) candidatos, isto é, mais que o dobro do número de vagas ofertadas na primeira edição. E, entre esses candidatos, 1.430 (um mil quatrocentos e trinta) foram selecionados, e distribuídos em dezesseis polos: sendo três polos em Salvador, e um nos municípios de Feira de Santana, Santo Antônio de Jesus, Itabuna, Jequié, Juazeiro, Barreiras, Teixeira de Freitas, Alagoinhas, Paulo Afonso, Guanambi, Itaberaba, Jacobina, e Vitória da Conquista.

É importante destacar que dos 1.280 (um mil duzentos e oitenta) matriculados, 1012 (um mil e doze) concluíram o curso. Entre os que concluíram o curso 88% foram aprovados. Enquanto na primeira edição foram contemplados 78 (setenta e oito) municípios, na segunda edição o número de municípios alcançado foi de 229 (duzentos e vinte e nove), quase o triplo da primeira edição.

A terceira edição do curso ocorreu no período transcorrido entre 2012 e 2013. Nesta edição foram ofertadas 600 (seiscentos) vagas, 50% a mais que na primeira edição e 50 (cinquenta) menos que na segunda edição. Nesta edição a divisão das vagas obedeceu ao mesmo critério que foi estabelecido desde a primeira edição: 50% para a rede estadual e 50% para a rede municipal. As atividades da terceira edição foram divididas em 12 (doze) polos e alcançaram 132 (cento e trinta e dois) municípios.

Almeida (2014, p. 78) também faz uma avaliação dos dados apresentados durante desse período. Apontando que,

A terceira edição, contou com os seguintes números: 968 (novecentos e sessenta e oito) inscritos, 677 (seiscentos e setenta e sete) selecionados, 358 (trezentos e cinquenta e oito) matriculados, e 299 (duzentos e noventa e nove) aprovados. É importante observar que é utilizado um total de 291 (duzentos e noventa e um) trabalhos e não 299 (duzentos e noventa e nove), esta diferença ocorre porque oito cursistas oriundos de outras edições concluíram o curso nesta edição. Do total das matrículas no curso 66,62% foram de profissionais gestores das redes municipais de ensino. Cerca de 92,5% desses municípios não possuem eleição direta ou algum outro tipo de consulta a comunidade escolar para escolha democrática dos seus dirigentes.

Sobre as dificuldades enfrentadas ao longo do curso Almeida (2014, p. 79) enfatiza que:

A primeira dificuldade se deu por conta da pesada burocracia para que ocorresse o repasse de verbas para o programa atrasando e até

suspendendo algumas ações do curso como os encontros presenciais em que são feitas avaliações e encontros de orientação para construção dos trabalhos de conclusão de curso. Outras dificuldades se deram por conta do contexto local: em 2012 os professores da rede estadual de educação entraram em greve por 115 dias, a maior greve do estado; em 2013 a Universidade Federal da Bahia enfrentou uma demorada greve de seus servidores. Além disso, as eleições municipais que ocorreram em 2012 com mandato previsto para 2013, retirou dos cargos de gestão muitos dos cursistas que viram frustrados seus projetos de intervenção na unidade de ensino do qual foi destituído enquanto gestor. Esse também!

O levantamento demonstra que é exitoso o alcance da política e sua expansão pelo Nordeste brasileiro, como também destaca complicadores sobre o repasse de recursos, precarização do acesso à tecnologia e condições para permanência do cursista no processo formativo.

Na Universidade de **Brasília** (UnB), o curso tem sua primeira edição no ano de 2007, porém não encontramos os dados referentes a essa turma. A segunda edição do curso foi no período de setembro de 2010 a novembro de 2011, nessa turma foram inscritos 400 (quatrocentos) candidatos, e matricularam-se no curso 385 (trezentos e oitenta e cinco). No entanto, o índice de evasão é grande, dos matriculados apenas 105 (cento e cinco) concluíram o curso, dados que trazem uma taxa de abandono de mais de 70%. Um dos pressupostos para essa taxa de abandono é apresentado por Silva, Limonta e Cruz (s/a, p. 4), que é: falta de tempo para cumprir as atividades do curso; a mudança de função dos gestores, quando da troca de governo, já que o gestor escolar é exonerado por ser cargo comissionado; a falta de experiência com as ferramentas tecnológicas, também é outro fator para a desistência. A pouca familiaridade com o AVA também é outro fator importante a esse processo, até o início do curso alguns gestores não tinham e-mails, ou seja, não houve um processo de inclusão digital para esses cursistas.

De acordo com Nunes et al. (2013, p. 126):

A formação de gestores escolares esbarra em uma dificuldade também relatada por professores: o tempo para estudo. Segundo pesquisa da Fundação Victor Civita (2009) com uma mostra de 400 diretores escolares da rede pública em distintas regiões do Brasil, eles possuem, em média, uma jornada semanal de 49,76 horas, dedicando, inclusive, 2,45 finais de semana/mês. Nessa realidade, programas de formação na modalidade EaD surgem como alternativa vantajosa para desenhar um novo perfil profissional dos gestores escolares [...].

Mesmo que a educação a distância seja uma modalidade que pode contribuir para a formação desse gestor, da falta de tempo, ou da carga horária excessiva a que está submetido. É importante entender que existem outros fatores capazes de gerar limites ao processo, como as questões estruturais de acesso à tecnologia e uso da mesma no cotidiano das instituições de ensino, conforme é apontado em muitas pesquisas apresentadas aqui.

Retomando levantamento, o curso no estado do Ceará iniciou em março de 2007 com 400 (quatrocentos) gestores matriculados, de acordo com Santana (2009), essa primeira turma vai aprovar 266 (duzentos e sessenta e seis), 60 (sessenta) foram reprovados e 74 (setenta) são desistentes. De acordo com as informações coletadas no site da UFC a segunda edição do curso foi concluída no ano de 2014. Mas, são escassas as informações e análise sobre os encaminhamentos da política.

Sobre a experiência da UFES têm-se alguns resultados publicados no livro intitulado, Escola de gestores da educação básica: democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo, organizado por Cleonara Maria Schwartz, Gilda Cardoso de Araújo e Paulo da Silva Rodrigues (2010). De acordo com o texto de Araújo e Schwartz que pertence a essa coletânea, o curso inicia no ano de 2007 e na análise é apontado que há um processo de desinformação, impasses, críticas e debates entre a executora e o MEC. Mas, o movimento que surgiu dentro do Centro de Educação foi extremamente significativo para efetivação da oferta, e mesmo antes de iniciar o curso a equipe já estava formada, de acordo com a exposição apresentada no texto de Araújo e Schwartz (2010).

De acordo com a análise desses autores, na UFES o curso transcorreu de maio de 2007 a agosto de 2008. A matrícula inicial foi de 400 (quatrocentos) gestores com formação de banco de reserva, essa primeira turma finaliza com 317 (trezentos e dezessete) aprovados, 50 (cinquenta) reprovados e 33 (trinta e três) desistentes, o que mostra um número mínimo de evasão, o fato pode significar que o planejamento coletivo e organização das atividades são fatores importantes para desenvolvimento da política. Segundo os autores um dos grandes complicadores do curso é que o gestor muitas vezes conclui a formação sem estar exercendo a função de gestor, movido pela rotatividade do cargo, quando é indicação, e mesmo sendo um gestor escolhido pela comunidade há também a condição do fator tempo. Ao

final do texto os autores apontam que a segunda turma inicia com várias problemáticas sobre o repasse de recurso; no entanto, afirmam que:

[...] em que pese às tensões entre MEC/IFES, há um potencial político, científico e pedagógico no Programa e do Curso no sentido da possibilidade de constituição de redes de profissionais da educação básica e da educação superior (pré) ocupados com o sentido ético e democrático das políticas de formação continuada de gestores no País. Dessa forma, só nos resta afirmar como na música “Minha Casa”, que serviu de epígrafe ao texto, que a experiência exigiu de todos os envolvidos a disponibilidade, a dignidade e a coragem de nem ser triste como o poeta na loja de conveniências nem um cão alegre passeando com seu dono no sol de domingo. (ARAÚJO; SCHWARTZ, 2010, p. 23).

De acordo com Souza e Cardoso (s/d, p.4), a Universidade Federal do **Maranhão** (UFMA) ofertou o Curso de Especialização em Gestão Escolar nos anos de 2008 e 2010 com abrangência em 10 (dez) polos em todo o Estado, priorizando oferecer o curso aos municípios de baixo IDEB. Em cada etapa são ofertada 400 (quatrocentos) vagas, distribuídas em 45 (quarenta e cinco) para cada polo. Em 2008 foram atendidos 117 (cento e dezessete) dos 217 (duzentos e dezessete) municípios do Maranhão e em 2010, 97 (noventa e sete) municípios. A diminuição do número de municípios na segunda etapa ocorreu devido ao fato de que muitos municípios não possuem uma boa rede de comunicação, principalmente a carência de telefonia em suas secretarias de educação, bem como limitado acesso à internet que impossibilitou o conhecimento das informações sobre o oferecimento da segunda turma do curso. Mesmo não havendo registro sobre os resultados, é possível identificar nas considerações dos autores que apenas 50% dos cursistas concluíram o processo com a entrega do Trabalho final.

Ribeiro e Daniel (2012) vão tratar sobre a experiência do curso de especialização em gestão escolar na Faculdade de Educação da Universidade Federal de **Minas Gerais** (UFMG), e revelam um dado interessante, que é a baixa desistência dos cursistas. A análise foi realizada no ano de 2012, e destaca que os coordenadores e professores da turma elaboraram algumas estratégias de combate a desistência que foram exitosas, tendo em vista que o índice de desistência na turma de 2008 a 2009 e 2010 a 2011 foi muito baixo, se comparado a outras experiências, os autores apontam vários elementos que auxiliaram no alcance desses dados. Como:

**1. A organização do material e do funcionamento do curso:** este curso contou com uma equipe de professores e assessores, sob uma coordenação geral [...] **2. A criação da Turma Matriz:** Esta estratégia de construção de uma turma coletiva para troca de materiais, solução de dúvidas e para compartilhar materiais diversos entre professores e coordenadores das salas ambientes [...] **3. O atendimento nos polos:** organizado de maneira a atender aos cursistas que apresentam maiores dificuldades nas salas ambientes. **4. Encaminhamentos acadêmicos relacionados aos cursistas:** buscou-se realizar um trabalho no qual os cursistas pudessem apropriar-se das informações, construir o conhecimento e interagir nos espaços de troca [...] **5. Os Momentos Presenciais:** estes momentos foram muito importantes para a construção de vínculos entre os cursistas e o corpo de profissionais da equipe do curso da Universidade e para sanar dúvidas relacionadas ao uso da tecnologia. **6. Os Minicursos:** os professores tutores trabalharam com material didático específico sobre diferentes campos do conhecimento pedagógico relacionados à gestão escolar. **7. A criação da Turma de Recuperação:** uma estratégia importante que favoreceu uma extensão dos prazos de entrega de trabalhos dos cursistas no curso [...]. (RIBEIRO; DANIEL, 2012, p.6-8, grifo nosso).

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) em Minas Gerais também é apresentada como uma experiência positiva e analisada por Fernandes (2015), que aponta os resultados e os efeitos positivos na oferta do Curso, a partir de um processo formativo de qualidade e que pode incidir sobre o desenvolvimento de uma gestão escolar democrática, segundo seus egressos. Contudo, no que tange às perspectivas futuras, paira a insegurança quanto à continuidade do Programa, por ser uma iniciativa de governo, para atender a uma meta específica da formação de gestores.

A experiência da Universidade Federal do Oeste do **Pará** (UFOPA) é apresentada por Colares e Lima (2013), como também por Colares, Rocha e Colares (2012), que reúne uma coletânea de diversos autores sobre o trabalho desenvolvido pelos gestores escolares e contém treze capítulos. De acordo com os autores, o curso ocorreu no período de março de 2011 a maio de 2012, e atendeu a 410 (quatrocentos e dez) gestores, oriundos de 11 (onze) municípios. Os autores consideram que o curso é uma ferramenta estratégica, tendo em vista as seguintes necessidades,

[...] percebe-se que o gestor escolar precisa “munir-se” de conhecimentos dos diversos aspectos que envolvem a questão educacional, desde a organização, estrutura, dinâmica e legalização até a capacidade de analisar esses aspectos à luz do contexto socioeconômico, tornando-se capaz de perceber a relação e influência do contexto com a escola, tendo em vista que escola e

sociedade se entrelaçam continuamente e se constroem mutuamente (COLARES; LIMA, 2013, p. 77).

Nessa perspectiva, as mesmas defendem o curso enquanto processo de enriquecimento e produção de conhecimentos relativos à gestão escolar, do ponto de vista político, democrático e pedagógico. Sobretudo, afirmam que a formação requer o reconhecimento das lutas dos professores e dos dissensos presentes no cotidiano da escola de educação básica, a partir da coexistência de concepções antagônicas, percepção e análise dos contextos socioeconômicos tendo em vista uma atuação mais substantiva, como afirma Paro (2011), que combata uma gestão pontual, desqualificada, generalista, que está voltada para atividades descontextualizadas.

Nascimento (2012) faz sua pesquisa de mestrado voltada para analisar as contribuições do curso de especialização em gestão escolar para a prática dos gestores da Rede pública municipal de Areia-Paraíba, no bojo da investigação a autora traz elementos da política que serão apresentados a seguir.

A 1ª edição do curso é sediada pela Universidade Federal da **Paraíba** (UFPB) e ofertada pelo Centro de Educação do Campus I, situado em João Pessoa/PB. A turma iniciou a seleção no ano de 2008, após a inscrição de 744 (setecentos e quarenta e quatro) gestores, e aprovação de 404 (quatrocentos e quatro), as vagas estavam distribuídas em 04 (quatro) polos da universidade entre os gestores das redes estadual e municipal, as atividades iniciaram em março de 2009, e finalizaram em junho de 2010.

Os dados finais da turma de 2009/2010 apontam que 181 (cento e oitenta e um) cursistas concluíram suas monografias, 20 (vinte) concluíram, mas não deram o retorno do TCC, e o restante da turma recebeu apenas a certificação de disciplinas cursadas. Assim, é possível identificar a baixa quantidade de gestores que concluíram o curso na UFPB.

Também há o trabalho de Costa (2012), intitulado: *O programa escola de gestores na UFPB: olhares e propostas dos gestores egressos*, que faz uma análise sobre os processos construídos pelos cursistas da primeira turma, e revela alguns elementos que comprometem um melhor andamento da política como: a falta de informação para os gestores que estão na escola, sobre o percurso da formação, como: necessidade de alinhamento do curso as necessidades do cotidiano da gestão, e não apenas mais um curso de especialização; outro fator importante é o

tempo de espera entre a inscrição e início do curso, chegando há quase 12 (doze) meses, fato que interfere no perfil de alguns gestores, que ao iniciar o curso não estavam mais na gestão da escola.

Costa (2012) também destaca que o uso precário da tecnologia é um dos fatores preponderantes na desistência de muitos cursistas, como também a insuficiência de encontros presenciais para orientação das atividades, por conta do cronograma que está pré-estabelecido por instâncias superiores que fixam o limite de tempo para cada uma das salas. Sobre essa experiência destaca que há aspectos positivos que precisam ser considerados, como: o melhoramento das práticas de gestão, e a flexibilidade trazida pela EAD.

Quanto à execução do Programa na Universidade Federal do **Paraná** é possível identificar alguns elementos no trabalho de mestrado de Teixeira (2011), de acordo com o objetivo apresentado pela autora, o trabalho buscou analisar e identificar a efetividade do programa na formação implementada pela Universidade Federal do Paraná a 400 (quatrocentos) diretores/as e diretores/as e vice, das redes municipal e estadual de educação paranaense, ofertado nos anos de 2008-2010, por intermédio da EAD.

Quanto à organização da oferta, as vagas foram distribuídas igualmente entre as duas redes, o curso teve início em agosto de 2008, e foi concluído em fevereiro de 2010. Segundo Teixeira (2012), dos 400 (quatrocentos) cursistas matriculados, 367 (trezentos e sessenta e sete) acessou a plataforma, destes apenas 99 (noventa e nove) concluíram o curso e receberam o diploma de especialista, 33 (trinta e três) não entregaram o TCC, porém receberam a certificação de atualização em gestão escolar com 360h de carga horária. Dados que revelam um alto grau de evasão dos cursistas escritos, com apenas 27% de aproveitamento integral.

Um dos graves impedimentos para o êxito da ação de acordo com Souza e Teixeira (2010) foi a falta de envolvimento da UNDIME na realização da política, chegando ao ponto de não entregar os contatos dos cursistas de forma atualizada; a falta de tempo para executar as atividades também pode ser um complicador na continuidade do curso, como também a dificuldade no uso das ferramentas disponíveis no ambiente virtual. Nesse aspecto Souza e Teixeira (2010), apresentam os entraves que predominam na execução do curso: gestores sem tempo para dedicar-se a tarefa de acompanhar o curso e dificuldades no uso da tecnologia.

Talvez mesmo havendo a orientação de liberar esses gestores por 10 horas-aula semanais para realizar as atividades, é possível que os mesmos não tenham sido contemplados nesse aspecto, condição que pesou consideravelmente sobre o cumprimento dos prazos estabelecidos. De acordo com as condições postas, e analisando os objetivos do curso, Souza e Teixeira (2010, p. 12) avaliam que:

[...] na experiência paranaense os cursistas não demonstraram ter ampliado de maneira significativa seus conhecimentos e, especialmente, práticas sobre a gestão democrática. É possível que isto tenha relação com o fato de que em boa parte das escolas do Estado já se tem constituídos mecanismos de democratização da gestão, como eleições para diretores ou conselhos escolares. Mas, os TCCs não demonstraram compreensão ampliada sobre a importância do diálogo e da alteridade no trabalho coletivo.

Também não se verificou relatos que identificassem práticas nas quais os diretores compreendiam que para a ampliação da participação coletiva nas escolas, é necessária uma socialização do poder atualmente concentrado na figura do próprio diretor.

Na Universidade Federal de **Pernambuco** (UFPE), alguns aspectos da política foram analisados por Gomes, Santos e Melo (2009), segundo os autores a política no estado do Pernambuco teve 1.232 (um mil duzentos e trinta e dois) candidatos inscritos em sua primeira edição, mas como só havia 400 (quatrocentos) vagas, e mesmo diante da procura significativa, apenas 420 (quatrocentos e vinte) foram aprovados. No entanto, mesmo sendo um curso concorrido os autores destacam com fator negativo: a ausência de material impresso para os cursistas como um limitador das atividades, a abertura de várias salas ambiente ao mesmo tempo, a ausência de respostas dos docentes aos questionamentos pontuados no AVA, e a falta de esclarecimento quanto ao uso do ambiente virtual de aprendizagem.

Quanto aos aspectos positivos as autoras destacam: a possibilidade trazida pela EAD quanto à flexibilidade na organização dos horários de estudo, a qualidade do material disponível pelos professores e a formação acadêmica dos mesmos, a articulação entre teorias e práticas, a elevação da autoestima e os saberes adquiridos na área de atuação do gestor.

Gomes, Santos e Melo (2009) também fazem um estudo sobre o curso de especialização em gestão escolar e seu papel no processo de formação de gestores de escolas públicas, apontando especificamente para a execução da política no

estado do Pernambuco. Sobre as ações encaminhadas pelo MEC para formação dos gestores escolares,

[...] verifica-se a proposição das seguintes iniciativas: 1) Curso de Extensão em Gestão Escolar (100h), implementado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) em 2005, com a parceria da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e das secretarias estaduais de educação; 2) Curso de Atualização em Gestão Escolar (180h), que estava previsto para ser implementado em 2008 pela SEB/MEC, em parceria com instituições federais de ensino superior (IFES), secretarias estaduais e municipais de educação; e 3) Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Gestão Escolar (400h), implementado a partir de 2006/2007, pela SEB/MEC, em parceria com IFES, secretarias estaduais e municipais de educação (GOMES; SANTOS; MELO, 2009, p. 264).

O programa foi desenvolvido sob a coordenação do Centro de Educação da UFPE. A ausência de políticas voltadas à formação do gestor escolar faz do curso de especialização uma ampla oportunidade de formação, assim segundo Gomes, Santos e Melo (2009), o curso obteve resultados que precisam ser considerados, como a procura de 1.232 (um mil duzentos e trinta e dois) candidatos, e teve um total de 420 (quatrocentos e vinte) aptos para cursar, porém não é possível esperar grandes conquistas em nível estrutural, tendo em vista que o programa de formação tem seu foco nas atividades que a escola desempenha apenas o tempo histórico poderá considerar os limites e possibilidades encontradas ao longo desse processo formativo.

Ainda sobre o estado de Pernambuco Botler e Marques (2013), destacam que o curso registrou um índice de evasão de 50%, embora seja uma política mobiliza os gestores a buscar refletir sua própria realidade, com base nas atividades aplicadas ao longo do Programa.

O curso no estado do **Piauí** já desenvolveu duas edições, até o ano de 2013, de acordo com Carvalhêdo e Honório (2013), a primeira edição aconteceu nos anos de 2008 a 2009 e a segunda, foi executada no período de março/ 2010 a maio/2011. Um dos aspectos considerados pelas autoras é de que os gestores agregam um grande potencial para propor e implementar mudanças qualitativas na escola, mas é possível dizer também que algumas mudanças não são totalmente qualitativas, principalmente quanto ao foco na descentralização da ação, mas não na concepção. Também há destaque para importância dessa formação específica, que é de fato um ganho de acordo com Colares e Bryan (2014, pp. 189 e 190):

A formação continuada para gestores contribuiu para somar saberes que já estão sendo aplicados em suas práticas cotidianas e colaborou para a melhoria da qualidade da educação relacionada à democratização do ensino público, sem ser confundida com a simples elevação de índices estatísticos.

Ainda sobre a modalidade EAD, é possível considerar que,

Deste modo, o curso na modalidade a distância, favoreceu a interiorização da formação, garantindo o acesso dos gestores que atuam em escolas distantes dos grandes centros urbanos; maior flexibilidade quanto ao tempo disponibilizado para o estudo; o fortalecimento da autonomia intelectual; e o acesso as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação – NTIC (CARVALHÊDO; HONÓRIO, 2013, p. 64).

O estado ofertou um total de 560 (quinhentos e sessenta vagas), que contemplaram 09 (nove) polos e 14 (quatorze) turmas, os cursistas da UFPI tiveram uma orientação metodológica diferenciada quanto à elaboração do TCC, tendo em vista que sua proposta de intervenção deveria girar em torno do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, podendo ter como objeto de análise e intervenção os seguintes aspectos: a proposta de construção do PPP da escola, caso ainda não tivesse sido elaborado; a reelaboração do PPP da escola caso já o tenha; ou outra problemática considerada relevante por sua comunidade escolar, estreitamente vinculada com o PPP ou com o âmbito da gestão.

No entanto, mesmo com todos os cuidados quanto à organização e adequação do curso as demandas das escolas, ainda houve um número significativo de desistência dos 560 (quinhentos e sessenta) matriculados, 209 (duzentos e nove) não conseguiram concluir o curso, e uma das maiores problemáticas para essa evasão, segundo Carvalhêdo e Honório (2013) foram às distâncias entre os locais onde o cursista residia e os polos de apoio tecnológico, como ponto de análise para esses dados levanta-se o não cumprimento das prefeituras em disponibilizar transporte para locomoção dos gestores, algo que havia sido estabelecido no acordo de parceria. O uso da tecnologia também foi outro fator identificado como complicador da permanência do gestor em formação. Além dos evadidos, ainda houve 48 (quarenta e oito) cursistas que não entregaram o TCC, mas podiam entregar posteriormente, desses 48 (quarenta e oito), apenas 3 (três) foram de fato reprovados. Mas, no geral as autoras afirmam que o objetivo do curso foi cumprido por atender os objetivos gerais da proposta de curso.

Sobre a experiência no **Rio de Janeiro**, Amaral e Souza (s/d) apresentam dados relativos a primeira edição do curso que foi de agosto/2008 a dezembro/2009, e teve 388 (trezentos e oitenta e oito) candidatos matriculados, desses apenas 174 (cento e setenta e quatro) concluíram o curso, ou seja, um pouco mesmo de 50%, com a oferta sob responsabilidade da UFRJ, e alcançou 25 (vinte e cinco) municípios. A flexibilidade de horários e acessos foi um dos elementos positivos que os autores levantaram com destaque para a autonomia e controle do tempo. Sobre o perfil dos cursistas, um dado importante foi levantado, 68% dos cursistas são pedagogos de formação inicial, no levantamento que foi feito sobre a opção por fazer o curso, a maioria dos que não era pedagogo responderam que a exigência da LDB 9.394/96, em seu artigo 64, foi determinante na opção pelo curso. A exoneração de alguns gestores no decorrer do curso, chegando a um percentual de 50%, também foi um elemento que problematiza a função desses gestores e a sua forma de condução ao cargo. Talvez esse seja um dos aspectos que mais desmotivam aos gestores a continuarem perseguindo formação continuada na área. No entanto, a capilaridade da política é um aspecto extremamente instigante ao processo investigativo.

No **Rio Grande do Norte**, o trabalho de Dalva (2012) foi o balizador desse relato, e já no início do trabalho a autora faz uma relação entre o processo de formação dos gestores e as novas funções atribuídas a ele, as quais são frutos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, e que traz novos delineamentos para a gestão da escola. Assim, a autora afirma que,

A materialização dessas políticas ocorre por mudanças importantes no campo educacional, sobretudo em relação aos marcos legais, à sistemática de financiamento, ao processo de gestão dos sistemas de ensino e à ampliação do acesso à escola. Nesse contexto, verifica-se que o direito à educação escolar se constitui como dimensão fundante da cidadania, estando reconhecido em diversos documentos de caráter nacional e internacional (DALVA, 2012, p. 6).

A referida autora não faz levantamento dos aspectos quantitativos quanto à formação e seu alcance, mas sobre a política ela afirma que,

No que se refere desempenho do gestor com a plataforma, as análises evidenciam, a pouca participação dos cursistas/gestores nos fóruns de discussão o que foi atribuído a diversos motivos, entre eles: a sobrecarga de atividades atribuídas e desenvolvidas pelo diretor da escola, disso decorre a falta de disponibilidade para o curso; ausência de condições matéricas para acesso, como exemplo,

cita-se a falta de computador com banda larga para funcionamento da Internet; e a pouca habilidade não só com os programas de interação na Internet, mas o próprio manuseio técnico causando desestímulo e atraso na entrega dos trabalhos e resultando na evasão do curso (DALVA, 2012, p. 10-11).

Sobre a experiência em **Rondônia** há o livro de Colares, Pacífico e Estrela (2009), trabalho que resulta da experiência inicial na execução da política, o texto de Pacífico e Colares, que compõe esse livro, faz uma síntese sobre o que foi o programa a partir das experiências vividas pelos gestores do estado de Rondônia, com base no desenvolvimento da sala Ambiente Projeto Vivencial, apresentando o êxito e a dificuldade dos cursistas durante o processo formativo. De acordo com as autoras, na perspectiva da formação como direito social e da gestão democrática como meio necessário a realização da finalidade social da educação, é que a Universidade Federal de Rondônia/UNIR vai assumir o processo da formação continuada, o curso contou com a matrícula inicial de 200 (duzentos) gestores da rede municipal e 200 (duzentos) gestores da rede estadual selecionados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME) e Secretaria Estadual de Educação de Rondônia (SEDUC), respectivamente. Porém, durante o desenvolvimento do curso alguns gestores desistiram e o número ficou um pouco reduzido, havendo um pouco mais de 50% concluintes. Um dos aspectos diferenciados nessa organização foi que o TCC poderia ser feito até por três cursistas. Um aspecto negativo, que as autoras apontam, é a dificuldade no uso das tecnologias e o acesso ao ambiente.

Além dos livros sobre o projeto piloto, outros dois livros também foram publicados nas versões impressa e digital, um deles é intitulado: “Gestão escolar: enfrentando os desafios Cotidianos em escolas públicas” da Universidade Federal de Rondônia, tendo como organizadores Colares, Pacífico e Estrela (2009), constituído por artigos dos próprios cursistas, e também reflexões escritas por docentes e especialistas em gestão escolar que atuam como profissionais da educação no estado de Rondônia. O outro livro é a editora da Universidade Federal do Espírito Santo, intitulado: “Escola de gestores da educação básica Democracia, Formação e Gestão Escolar: Reflexões e Experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo”.

### **3.3 PNEGEBP – um levantamento da produção de teses, dissertações e artigos**

Os dados apresentados nesta seção visam traçar um panorama das publicações que foram feitas sobre a política desde a primeira execução, enquanto projeto piloto, destacando autores e temas que foram trabalhados pelo país, numa tentativa de evidenciar o esforço de muitos estudiosos e a importância da pesquisa acadêmico-científica quanto à análise e avaliação das políticas educacionais.

De acordo com pesquisa publicada por Daniel (2014), no “VIII Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade”, em São Cristóvão/SE/Brasil, com o tema **“Um Estado da Arte sobre a produção bibliográfica nacional do Programa Nacional Escola de Gestores”**, há um total de 56 (cinquenta e seis) trabalhos publicados no país pelas Universidades que trabalharam com a política até o ano de 2013, no levantamento apresentado pelo autor, apenas 16 (dezesesseis) instituições publicaram textos, nessa avaliação a UFAL não aparece entre as instituições que já produziram materiais relativos a política de formação. No texto de Daniel, os trabalhos estão distribuídos de acordo com a tabela abaixo, atendendo o critério dos tipos de fonte documental que apresenta.

Tabela 2 – Fontes documentais acerca do PNEGEBP (2006 a 2013)

<b>FONTE DOCUMENTAL</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>LOCAL DE PUBLICAÇÃO EM QUE MODALIDADE PREDOMINOU</b>	<b>(%)</b>
Anais	23	Rio Grande do Norte	42%
Teses, dissertações e monografias.	16	São Paulo	28%
Artigos	12	Paraná	21%
Livros	3	Brasília	5%
Revistas	2	São Paulo e Piauí	4%
Total	56	--	100%

Fonte: Adaptado de Daniel, 2014.

De acordo com os dados publicados no de Daniel (2014), foi possível montar a tabela, e mostrar os resultados da política encaminhada no país que marcam o início da política de formação, entre os anos de 2005 a 2013. Portanto, o trabalho ora encaminhado situa-se além desse período, avançando até o ano de 2016.

A maior parte das publicações atuais, como livros e dissertações situa-se entre os anos de 2006 a 2013, tendo em vista que o projeto piloto foi iniciado em 2005. A primeira dissertação de acordo com o levantamento feito por Daniel (2014, p. 7), intitulada “O Papel do diretor escolar na implantação de uma cultura

educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio histórico”, foi publicada pela USP, no ano de 2006.

Em síntese, a tabela acima mostra que há um total de 02 trabalhos publicados e apresentados no ano de 2005; 01 dissertação publicada em 2006; 01 livro e 04 artigos em 2007; 01 tese, 1 livro, 02 dissertações, 01 TCC e 03 artigos em 2009; 02 artigos e 02 dissertações em 2010; 04 dissertações, 01 monografia e 02 artigos em 2011; 18 artigos, 03 dissertações; 01 TCC e 01 livro em 2012; 05 artigos e 01 dissertação em 2013. Os dados revelam um predomínio da produção ao término da primeira turma, no ano de 2009; produção que também volta a crescer entre 2011 e 2012 percebe-se que no ano de 2012 inicia-se um novo ciclo e começa a ser produzidas mais teses no país. Porém, o MEC informa que não há relatórios específicos e detalhadas uniformemente sobre as turmas formadas nas Universidades.

Tendo por base o levantamento dos trabalhos publicados no Brasil, têm-se um total geral de quase 60 (sessenta) estudos sobre a especialização na Escola de Gestores. Assim, é possível dizer que a política de formação dos gestores escolares tem sido alvo de estudos sistemáticos em muitos estados brasileiros, até o ano de 2015. Porém, ainda não há um trabalho que agregue todos os dados da política de formação desde sua origem até o ano de 2016.

E nessa trajetória diversos trabalhos foram elaborados, no decorrer desse estudo, nesse sentido, faz-se necessária uma incursão sobre a temática da escola de gestores, para reconhecimento por autores, instituições mantenedoras, ano de publicação e títulos. Na tentativa de situar o leitor quanto às publicações trazendo uma mostra anual por títulos publicados.

Como um dos primeiros trabalhos encontrados disponível na plataforma da Capes, há uma tese publicada no ano de 2009, da autoria de Ana Maria de Grado Hessel, intitulada **“Formação online de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo, na formação online de gestores escolares, no percurso do Projeto Piloto Escola de Gestores”** pela Universidade Católica de São Paulo PUC/SP (2009), a análise focou a narrativa integral que compôs os diários de bordo de três gestores que fizeram o curso no estado da Bahia. O trabalho apresenta uma investigação sobre a construção da atitude interdisciplinar na relação intersubjetiva entre gestor formador e gestor em formação, por intermédio das narrativas do diário de bordo.

Já durante o ano de 2010 é defendida a dissertação de autoria de Bartolomeu José Ribeiro de Sousa, da Universidade Católica de Brasília, com o título “**Programa Escola de Gestores no Estado do Piauí: Pertinência e Eficácia na Visão de Participantes**”. O trabalho analisa o processo de formação durante o período de 2007 e 2008, tendo em vista que esse estado participou da primeira edição do curso, e foi importante na compreensão do novo perfil dos gestores escolares.

No mesmo ano de 2010 há também, a dissertação de Christina Holmes Brazil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob o título “**O Programa Nacional Escola de Gestores em foco: um estudo de caso sobre culturas, políticas e práticas de inclusão em educação**”, em que a autora observa o impacto do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEBP), no cotidiano de uma escola e seu gestor-cursista, ao longo de sua formação. Destaca-se ainda o trabalho dissertativo de Elizenda Sobreira Carvalho de Sousa, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), intitulado “**A Interatividade no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle: a escola de gestores de educação básica da Paraíba**”, no qual analisou a interatividade entre cursista, professor, conteúdo, plataforma e, especificamente o uso das ferramentas interativas síncronas e assíncronas no processo ensino-aprendizagem do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (*Moddle*).

No ano de 2011 há o trabalho de mestrado de Ada Pimentel Gomes Fernandes Vieira, com o tema “**Formação dos Gestores Escolares no Contexto das Políticas de Avaliação da Aprendizagem**”, da Universidade Estadual do Ceará, em que a autora investiga a relação entre a formação dos gestores escolares e os resultados do IDEB, verificando como as políticas de formação dos gestores presentes nos municípios cearenses de Martinópolis e São Gonçalo do Amarante se articulam com as políticas definidas no âmbito estadual e federal. E, também a dissertação de Beatriz Alves de Oliveira da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulada “**Gestão educacional pós-municipalização: práticas patrimonialistas, poder e outros desafios na ótica dos gestores**”, na qual a pesquisadora investiga as representações sociais dos gestores municipais de educação em sete municípios do litoral sul do estado de São Paulo, a respeito das mudanças ocorridas nas relações de poder no interior da instituição escolar, bem como na relação com os órgãos superiores, no caso, as Secretarias Municipais de

Educação, após o processo de municipalização (1996-2008), tendo por base empírica para realização do estudo, as entrevistas semiestruturadas realizadas com os diretores e vice-diretores matriculados no Polo de Ilha Comprida no curso de especialização do PNEGEBP.

Ainda durante o ano de 2011 são finalizadas as pesquisas dissertativas de Marilza Aparecida Pereira Teixeira, com o tema **“Formação para diretor escolar da educação básica: o Programa Nacional Escola de Gestores no Estado do Paraná”**, da Universidade Federal do Paraná, que tratou sobre a efetividade do programa público de formação, ofertado pelo governo federal e o possível alcance dessa política no Paraná. E a pesquisa de Sonia Glauca Costa da Universidade de Brasília, que resultou em uma dissertação de mestrado com um foco diferenciado, a partir de temas da psicanálise, com o tema **“Subjetividade e complexidade na gestão escolar: um estudo de caso com participantes da Escola de Gestores 2010”**, o estudo traz a dimensão da subjetividade para compreensão da constituição singular do gestor escolar a partir da sua trajetória educacional e atuação profissional e, também, para o reconhecimento da dimensão inconsciente que permeia as relações entre membros da equipe escolar.

Em 2012 temos a pesquisa de mestrado de Lindalva Gouveia Nascimento, com título **“As contribuições do Curso de Especialização da Escola de Gestores para o exercício da gestão escolar democrática”**, da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa consistiu em analisar as contribuições do Curso de Especialização em Gestão Escolar para a prática de gestores escolares na rede pública municipal de Areia-Paraíba. Constituiu-se como um estudo de caso sobre a formação de gestores na rede pública municipal de Areia – PB, compreendido no período de 2010 a 2012.

Há ainda a dissertação de Joanita Moura da Silva, intitulada **“Política pública de formação do gestor educacional: Programa PARFORMAÇÃO UFBA/ISP/MEC no semiárido baiano Território Piemonte Norte do Itapicuru, Bahia – Brasil”** (2012), da Universidade Católica de Salvador, tendo como objeto de estudo a efetivação do Plano de Ação, instrumento do planejamento escolar elaborado durante o Curso de Formação de Gestores da Educação Básica – PAR Formação UFBA/ISP/MEC –. Destaca-se também, o trabalho de mestrado de Alba Lúcia Nunes Gomes da Costa, intitulado **“O programa escola de gestores na UFPB: olhares e propostas dos gestores egressos”** foi desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba no ano de

2012. É resultante de uma pesquisa realizada sobre a implantação do PNEGEBP na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o seu impacto na gestão escolar dos egressos.

A dissertação de Aline Gabriele Pereira foi defendida pela UFMG no ano de 2013, intitulada **“Os tempos e espaços do gestor escolar em formação na educação a distância”**, o trabalho faz uma análise sobre a configuração do curso de especialização e a forma como foi implementado, como também faz um levantamento sobre os fatores que facilitam ou a dificultam a realização da formação; finaliza analisando o trabalho do gestor escolar e as particularidades de ser um trabalho majoritariamente feminino e a relação entre tempo de trabalho e tempo livre. De acordo com a autora, o objetivo da análise foi aprofundar a compreensão dos tempos e espaços utilizados por esses gestores na realização da formação, compreendendo-os para além da simples escolha dos sujeitos, como representações do contexto social do qual fazem parte.

Durante o ano de 2014 há uma dissertação de mestrado de Glaucilene Sebastiana Nogueira Lima, intitulada **“Políticas educacionais de formação continuada: estudo a partir dos projetos de intervenção desenvolvidos no curso de Especialização em Gestão Escolar/UFOPA”**. A pesquisa faz uma análise sobre os aspectos que os Projetos de Intervenção (PI) evidenciam a partir do desenvolvimento do curso de formação continuada em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da UFOPA e a contribuição desses projetos para a reflexão em torno da gestão democrática. De acordo com a análise da autora os temas recorrentes possibilitaram a construção das categorias de análise, Projeto Político Pedagógico e Gestão Democrática. O Estudo demonstra que os discursos, expressos nos PI, evidenciam que se tem uma concepção de PPP (foco dos PI no curso) como um guia e recurso para os problemas da escola, mas se percebe a contradição desse documento para efetivação da gestão democrática quando expressam ou são expressos os limites, os desafios e as questões legais como imposição à escola e a falta de compromisso de certos profissionais com a atividade que desenvolvem, eximindo-se de participar de maneira efetiva. O PPP por si só não é sinônimo de gestão democrática.

Há trabalhos recentes sendo publicados, dentre eles a tese de Maria Aldeiza da Silva, publicada no ano de 2015 pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, intitulada: **Formação Lato Sensu a Distância em Gestão Escolar**. E que de

acordo com resumo apresentado na Plataforma Sucupira, o trabalho faz uma análise sobre a política de formação a distância de gestores de escolas públicas de educação básica do Rio Grande do Norte, no Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, a partir da possibilidade de contribuição para a perspectiva teórica e metodológica da gestão democrática nos processos de organização escolar, no período de 2010 a 2012. Considerando que o programa Escola de Gestores constitui-se numa política pública de formação docente importante, que apresenta fundamentos sobre a gestão democrática da escola e contribui positivamente para a revisão de práticas/concepções, embora seja possível evidenciar ainda contradições no processo que acabam, por sua vez, a conduzir para práticas de gestão gerencialista.

Há também a tese de Cassia do Carmo Pires Fernandes, publicada no ano de 2015, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, de acordo com as observações apresentadas na plataforma Sucupira, o estudo intitula-se “**O programa Escola de Gestores da Educação Básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais**”, e se destaca como uma avaliação dos resultados e efeitos do curso considerando três dimensões: quem elabora, quem implementa e quem se beneficia do Programa. De acordo com os resultados do estudo, a autora apresenta que a hipótese de que os resultados são positivos foi confirmada, a partir da qualidade do processo formativo, o qual pode ser determinante para o desenvolvimento da gestão democrática, segundo o depoimento dos egressos. Contudo, no que tange às perspectivas, paira a insegurança quanto à continuidade do Programa, por ser uma iniciativa de governo.

Ainda no ano de 2015 temos a dissertação de Giselle Cristina Rodrigues, defendida pela Universidade Federal de Minas Gerais, como o título “**A prática pedagógica dos gestores escolares: a implementação da Escola de Gestores UFMG no pólo Montes Claros, MG**”. No resumo da plataforma Sucupira, o estudo apresenta uma análise do curso no Polo de Montes Claros/MG, que abrange cerca de 20 municípios, o objetivo principal do estudo foi compreender os problemas à luz dos princípios que regem a gestão democrática, o papel do Estado e as responsabilidades dos entes federados na oferta da formação continuada dos gestores escolares, especialmente tendo como suporte as novas tecnologias de informação através da Educação a Distância, a qual é considerada primordial para

aperfeiçoar o trabalho dos profissionais que trabalham como líderes no processo educacional.

Em 2015 também é apresentada a tese de Gercina Dalva pela Universidade Federal do Rio grande do Norte, intitulada “Formação continuada a distância para gestores escolares: estudo avaliativo da política de cursos de pós-graduação lato sensu (2009-2011)”, que apresenta uma análise do curso na UFRN, focando no contexto de formulação e de implementação das políticas de educação brasileira, particularidades da educação a distância e da implementação da Especialização para gestores escolares no Rio Grande do Norte entre 2009 e 2011. A autora apresenta considerações importantes ao concluir que embora o curso tenha suscitado a produção de novos conhecimentos inerentes à gestão escolar, comporta lacunas que só podem ser preenchidas pela modalidade de ensino presencial. Os cursistas, em descompasso com os reclamos da sociedade em mudança, e com o mundo do trabalho, pois muitos não dominavam, o suficiente, as novas tecnologias, enfrentaram dificuldades e limitações associadas à falta de tempo e ao caráter de ordem técnica – computador, internet – enquanto condições adequadas ao estudo.

A partir da pesquisa de Daniel (2014), evidenciou-se que as dissertações de mestrado apresentam-se em maior número, com apenas um trabalho de doutorado apresentado até o ano de 2014. Porém, a partir de 2015 já é possível perceber um avanço quantitativo nas pesquisas de doutorado, como também é possível constatar que há um predomínio de trabalhos sobre as experiências da Escola de Gestores em um estado do Nordeste, que é Rio Grande do Norte.

A esse respeito, merece destaque o fato de não haver, ainda trabalhos nessas modalidades que tenham sido publicados sobre resultados apresentados pelo estado de Alagoas, mesmo o estado já tendo participado de três edições do Programa.

Destaca-se, a existência de 13 (treze) artigos publicados em anais de eventos nacionais até 2014, sendo a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a principal responsável pela maioria dos estudos apresentados. De acordo com levantamento de dados elaborado por Nascimento (2014) há na Scientific Electronic Library Online - Scielo dois artigos, o primeiro de Ângelo Ricardo de Souza; Andréa Barbosa Gouveia, com o título “**Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente**”, e o segundo de Márcia Angela da S. Aguiar, com o tema “**A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores**

**e o trabalho docente**”, os dois publicados em 2010. Há também outro artigo publicado no periódico Educere de Ângelo Ricardo de Souza e Marilza Aparecida Pereira Teixeira, publicado no ano de 2010, com o título “**O Programa Escola de Gestores: análise da experiência no estado do Paraná**”.

Após esse levantamento bibliográfico, é importante considerar que mesmo o curso de especialização em gestão escolar tendo sido alvo de estudos sistemáticos no Brasil desde a criação do projeto piloto, há um predomínio de textos que analisam e avaliam o seu desenvolvimento, a partir das falas dos cursistas, mas na maioria dos estudos, não associam as narrativas com as concepções traçadas para ampliação da gestão democrática e o fortalecimento dos mecanismos de participação das comunidades quanto ao fortalecimento de práticas cotidianas de gestão participativa ao longo dos anos, em que a política esteve em vigor.

Os autores, em sua grande maioria consideram a política positiva, do ponto de vista da iniciativa do MEC quanto à formação do gestor escolar, que é um princípio previsto na política de valorização da formação docente, porém ainda é necessário aprofundar os estudos com os gestores que passaram por esse processo formativo e compreender em que medida o curso tem contribuído com a ação desse gestor em seu cotidiano, visando esclarecer a pertinência do processo, quanto articulação necessária entre o contexto macro e micro estrutural.

Situar os estudos acerca da escola de gestores em Alagoas envolve uma apresentação da política em todo país, percurso que foi apresentado nesse capítulo. Apesar de ser um grande desafio com claras limitações, cabe destacar a lacuna existente na esfera política quanto à avaliação das ações públicas encaminhadas aos estados pelo governo central. Assim, mapear os elos entre a formação inicial e continuada é uma forma de agregar a contribuição de diversos autores sobre um tema tão importante – escola de gestores, e que originou a política nacional de formação de gestores no Brasil. Nesse sentido, a próxima seção busca cumprir uma demanda real que tem acompanhado as discussões sobre a formação de gestores no campo da especialização em gestão escolar e no campo da formação continuada de professores-gestores.

#### 4 DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O LUGAR DA DOCÊNCIA E DA GESTÃO DA ESCOLA COMO DESAFIO CONTÍNUO

Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”.

Freire (1996)

Apresentar o percurso da formação de professores no Brasil é condição necessária para acessar os múltiplos processos de formação continuada que estão sendo encaminhados na atualidade, os quais são indispensáveis ao entendimento dos saberes acumulados sobre formação docente. Segundo Tardif (2014), o conjunto de saberes que a sociedade acumula ao longo de sua formação histórica irá constituir-se no caminho necessário à instrução de novos membros da sociedade. Ora, para realizar o trabalho docente, faz-se necessário ensinar, como define Lessard e Tardif (2014, p. 255), “O ensino é uma das mais antigas profissões, tão antiga quanto à medicina e o direito.” Nesse sentido, o professor será o principal sujeito da ação pedagógica, o qual poderá decidir sobre quais aspectos são mais importantes, ou não, para o universo da construção histórica e social.

De acordo com Nóvoa (1992), a classe docente constitui-se a partir da intervenção do Estado que irá instituir sua legitimidade do controle político à docência. Embora o Estado seja o responsável pela profissionalização docente, há um domínio de particularidades no *habitus* do professorado que não estão descritas nas construções oficiais do poder público, as quais de acordo com Lelis (2014), entretanto, essas particularidades são forjadas em contextos de socialização familiar, escolar e profissional. Nesse cenário de constituição da profissionalização docente, a escola será o *locus* principal das mudanças, e nos tempos atuais ela também serve para promover ações disciplinares voltadas para redução dos conteúdos, do tempo de formação, menor exigência intelectual e científica, além disso, o controle moral e ideológico no contexto educacional; um exemplo dessa estratégia no Brasil é a formulação durante o ano de 2016 da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Para Tardif (2014) há um postulado central que diz respeito à subjetividade do professor, o qual tem guiado as pesquisas sobre o universo docente nos últimos 20 (vinte) anos. Ao compreender que o autor construiu essa análise no início do século XXI, é possível dizer que a temática é atual e vai em direção ao centro de interesse desse trabalho, o qual está circunscrito nas atividades que os gestores escolares, que são professores, estão desenvolvendo em suas unidades de ensino, tendo como parâmetro dessas ações os conhecimentos trabalhados no curso de especialização que o Estado brasileiro oferta, e ainda compreendendo as ações desses sujeitos em seu cotidiano de trabalho, mesmo quando não participaram do processo formativo, por entender que a subjetividade e a instrumentalização dos docentes podem interferir diretamente nas decisões pertinentes ao campo de trabalho.

O trabalho aqui apresentado não se enquadra em uma lógica comparativa entre os dizeres e os fazeres da gestão escolar no cotidiano das unidades de ensino, mas objetivou mostrar de que modo, professores-gestores podem ocupar um espaço de referência quanto à reflexão sobre o trabalho escolar, como também entender de que forma esses sujeitos vivenciam<sup>18</sup> as orientações encaminhadas no processo formativo, na intenção de perceber a materialização das políticas de formação no contexto das demandas locais, considerando a necessidade de construir projetos que dialoguem com as necessidades postas pelo Estado e com o conhecimento de domínio dos sujeitos históricos envolvidos.

Na perspectiva, de destacar os aspectos inerentes às funções do gestor-professor, Tardif (2014, p. 228) afirma que:

Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola. Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pelas subjetividades deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais.

Dinâmicas escolares são capazes de significar as falas do gestor-professor, de forma a conectar os aspectos que contribuam para a construção de saberes aos significados que permitam relacionar as práticas cotidianas da escola, com elementos presentes no processo de escolarização.

---

<sup>18</sup>O verbo está no tempo presente, por entender que esses fatos continuam a acontecer no cotidiano escolar.

#### 4.1 A formação do professor-gestor – entre o gerencial e o pedagógico

É importante destacar a construção histórica do gestor-professor como elemento importante para avaliar as nuances postas na atualidade e que vem sendo erguida ao longo dos anos, dentro da perspectiva de uma escola que está dividida entre o controle gerencial do estado e a função social que ela carrega em seu cerne. Assim, faz-se necessário reconhecer o papel social da escola, mesmo dentre de um sistema antagônico que se reveste de burocracia ao longo dos anos desde a introdução de uma administração de cunho gerencial, até a formação de um gestor que acione a lógica do uso racional de recursos para atender a fins determinados pela política educacional.

Historicamente a visão gerencial que imperava nas escolas levava os órgãos administrativos a estabelecerem programas específicos de formação para os profissionais da educação, dentre eles, a formação de gestores, como afirma Paro (2009), o contexto em que a administração escolar foi pensada desde sua gênese estava baseado numa concepção empresarial o qual provoca uma divisão entre os que gerenciam e os que vivenciam o cotidiano da escola, para ter uma ideia dos resquícios deixados por essa visão ao longo da história, Paro (2009, p. 463) considera que:

Não é de estranhar que tal visão leve à proposição de uma formação diferenciada do dirigente escolar, porque supõe que só alguns possam ser dirigentes. Outra seria a sugestão se houvesse o entendimento de que o homem possui potencialidades políticas ilimitadas, entre elas a de conviver democraticamente, com a autoridade perpassando todas as instâncias do grupo, que se faz sujeito, sem necessariamente encarregar uma pessoa ou instância de vigiá-lo para que ele aja harmonicamente, de modo a atingir os objetivos comuns. Neste caso, não apenas alguns, mas *todos*, presumivelmente, devem deter as aptidões políticas e técnicas necessárias ao dirigente.

Nesse sentido, a primeira parte do capítulo situa historicamente a formação de professores, na tentativa de contextualizar e significar as ações demandadas pelo governo, desde a década de 1930, quando a figura do professor diretor, e depois do professor-gestor, vai aparecer na organização do trabalho administrativo e pedagógico, até os dias atuais.

No intuito de avaliar a importância do papel que o professor-gestor desempenha na organização da cultura escolar, busca-se em um segundo momento

entender os saberes e fazeres sociais, culturais e políticos da gestão, os quais são capazes de fornecer ao leitor características da escola pública, por entender que o processo de gerenciamento da escola, de acordo com Araújo (2013, p.58): “O discurso em torno da gestão está a cada dia mais refinado e a sutileza das palavras é capaz de esconder perigosas armadilhas”.

Assim, o Brasil tende a incorporar demandas postas pela política mundial, sendo inegável a influência dos organismos internacionais<sup>19</sup> na educação brasileira, de acordo com os receituários do capital mundial, essas perspectivas do capital internacional podem ser percebidas também na não criação de critérios para a vivência da gestão democráticas nas escolas, a não ser o aspecto sobre as formas de participação da comunidade citado no capítulo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/1996. Para, além disso, é preciso considerar os princípios da gestão local e sua relação com a gestão democrática, possibilitando assim uma análise do contexto macro estrutural e sua influência na micro estrutura da escola pública.

A terceira parte do capítulo traz uma análise sobre a formação do gestor ao longo das décadas que sucederam a reabertura política do país, situando elementos característicos do momento histórico que o país enfrenta, quanto ao fortalecimento, ou silenciamento, das práticas democráticas. Com vistas a um melhor entendimento da atual agenda política educacional, em que o atual governo do presidente Michel Temer aprova o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº 55 conhecida como PEC do teto dos gastos públicos e popularmente chamada de PEC do fim do mundo, e propõe radical arrocho sobre as contas públicas, cortes na saúde, na educação, na assistência e previdência social, ou seja, nas diversas formas de políticas sociais. Fica mais do que evidente que se trata de manter a capacidade do Estado em cumprir sua função essencial no período em que estamos, qual seja, manter a capacidade de produzir superávits que serão sugados pelos mecanismos do endividamento público. Assim, as despesas “primárias” do ano corrente serão

---

<sup>19</sup>O Estado brasileiro no contexto das reformas empreendidas pelo processo de regulação estrutural do capital, como aponta Motta (2009), reorganizou sua política econômica a partir da década de 1990 com base no apoio financeiro de vários organismos internacionais, como BIRD (Banco Interamericano de Desenvolvimento), BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Social), BM (Banco Mundial), FMI (Fundo Monetário Internacional), entre outros. Nesse sentido, é considerado um signatário tardio da estratégia financeira do capital, como afirmam Melo e Falleiros (2005). De acordo com esses autores, o país redimensionou sua estratégia de legitimação com a refuncionalização do Estado, expressa por uma concepção neoliberal, traduzida por meio de reformas econômicas que visam à eficiência dos recursos.

reajustadas apenas pelo IPCA do ano anterior. Portanto, o orçamento da educação pública referente ao ano de 2019 seria orçamento de 2018 desta mesma área, acrescido tão somente da variação da inflação desse mesmo ano.

Dando continuidade, a formação do gestor escolar que havia ganhado centralidade enquanto política de Estado prevista no PNE, passa a ganhar uma sua dimensão estratégica, tendo em vista considerar fazer mais com menos, e o desafio de elevar os padrões de qualidade da educação, que pode não ser uma qualidade social, mas uma qualidade quantificável, concepções consideradas nos escritos de Paro (2012, 2015), Boccia (2011), Cervi (2013), Bourdieu (2015), Tardif (2014). Nesse cenário, a formação do gestor via perdendo o incentivo para continuar encaminhando políticas de parceria entre o Estado, a política estadual e a municipal.

De acordo com os estudos de Fernandes (2015), avaliar a política de formação do gestor escolar no Brasil, cumpre um importante papel quanto aos desafios postos, para alcançar uma educação de qualidade:

É reconhecida a importância da avaliação, todavia sua operacionalização vem sendo secundarizada ao longo do tempo. Fica claro que ainda não faz parte da cultura política do governo brasileiro avaliar suas ações com metodologias específicas que apontem suas limitações e as relações de custo-benefício. Não é porque se trata de dinheiro público e de uma política de formação que se deve desprezar o valor dos investimentos; pelo contrário, avaliar os retornos, mesmo em se tratando de um processo formativo – em que não é possível mensurar tudo o que foi apreendido –, indica comprometimento em garantir uma educação de qualidade. (FERNANDES, 2015, p. 117)

O destaque sobre a formação continuada dos gestores é por entender que a análise das políticas educacionais e seu impacto na formação do gestor, é um dos elementos centrais na compreensão dos desafios que a escola vem enfrentando, quanto à dimensão democrático participativa que está sendo encaminhada no processo de formação do professor-gestor.

Formar profissionais capazes de elaborar criticamente situações de aprendizagem é, ou deveria ser, o eixo central dos programas de formação inicial e continuada dos professores que atuam desde a pré-escola à universidade. Porém, ao buscar um levantamento sobre a formação do gestor escolar, deparamo-nos com programas de formação continuada que trabalha estritamente na perspectiva das inúmeras responsabilidades atribuídas a esse profissional, com maior ênfase ao campo das práticas de controle administrativo, que estão sendo processadas a partir

dos condicionantes individuais, os quais o Estado, enquanto maior agente formador julgar necessário ao perfil dos gestores na atualidade.

Os “novos<sup>20</sup>” valores, estão fundados no contexto histórico que o Brasil sempre carregou, enquanto país subordinado ao grande capital, ou seja as agências de financiamento que sempre ditaram as regras, e não são nada novos. Como a senhora acha que pode ficar? valores gerenciais que estabelecem uma “nova” aqui também, retiro as aspas? centralidade ao processo de formação *latu sensu* vem sendo executados em todos os estados da federação, tendo em vista a dimensão estratégica que está sendo estabelecida ao núcleo gestor da escola pública. Conforme considera Haddad (2008, p. 28):

[...] no âmbito das políticas preconizadas pelo Banco Mundial, a afirmação da educação como um direito universal é subsumida ante a perspectiva economicista em mais de um sentido. Primeiramente porque, visando a restrição do gasto público e a geração de superávit por parte dos países pobres e endividados, limitam-se às metas educacionais – como focalização no ensino primário – e os investimento em insumos essenciais com os professores. Além disso, incentiva a lógica de mercado como fator de eficiência dos sistemas de ensino, tanto pelo posicionamento das famílias como consumidores de um serviço – chamando-as até mesmo a se responsabilizarem por sua manutenção – quando franqueado os níveis.

De acordo com autores como Pimenta (2011); Calderano e Lopes (2006); Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998); Bruno, Beatriz e Calderano (2010) a visão de formação de professores instalada no Brasil desde a origem da escola, ainda está muito longe do verdadeiro sentido que se deve dar a expressão *tornar-se professor*, tendo em vista os processos de controle e monitoramento dos índices que as escolas precisam alcançar, os quais encarregam o núcleo gestor de uma responsabilidade que pode afastar o professor-gestor de pensar a escola a partir das demandas reais e locais. Cervi (2013) ao falar do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) e que foi ofertado pelo MEC antes da especialização do PNEGEBP, informa que o curso de aperfeiçoamento atendeu 121.440 professores-gestores em 25 unidades da federação entre os anos de 2001 a 2006, para a autora o curso tinha como prática algumas questões que denotam um aporte gerencial, considerando que:

---

<sup>20</sup> Quando a palavra “Novo/Nova” estiver entre aspas, há o entendimento de que seu significado não remete ao sentido literal do texto. Mas, esconde ideias baseadas no conservadorismo.

A responsabilidade individual é uma das marcas das práticas discursivas sobre gestão, e essa responsabilidade está imbuída de envolvimento. Envolvimento para o qual todos são chamados, estejam na figura do diretor, de professor, de aluno, de pai, de empresário. Importa é observar, pensar que está diante de um deslocamento que se mostrou bastante útil e, até mesmo, operacional em termos pedagógicos.

Frente aos inúmeros desafios enfrentados quanto às transformações necessárias aos sistemas educacionais, o papel do professor-gestor não deve ser de mero executor das demandas apresentadas pelo Estado, mas é indispensável elevar-se de mero executante das questões burocráticas e financeiras, ao de profissional consciente de sua identidade, ou seja, para quem mais representa na concepção de gestão democrático-participativa que vem sendo perseguida desde a década de 1990, espaço de construção em que faz-se necessário fortalecer ideias de combate ao conservadorismo que consolida a desigualdade, é possível que se conceba a ele, a ideia de *intelectual orgânico*<sup>21</sup>, como definiu Gramsci (2000) em seus escritos sobre o Estado, em que descreve a importância da relação entre liderança e liderados, atribuindo assim uma forte importância aos *intelectuais orgânicos*, frente aos desafios inerentes ao processo de transformação, que mobiliza a defesa de uma nova e integral concepção de mundo; assim o pensador italiano concebe importantes reflexões, como:

[...] A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”. [...] a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus também do ponto de vista intrínseco, graus que, nos momentos de extrema oposição, dão lugar a uma autêntica diferença qualitativa: no mais alto grau, devem ser postos os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os mais modestos “administradores” e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada (GRAMSCI, 2000, p. 20-21).

A questão fundamental levantada por Gramsci nos Cadernos do Cárcere 12, vol. 2, (2000) sobre os intelectuais, parte de uma interpretação original da função

---

<sup>21</sup>Para Gramsci, intelectual orgânico é aquele gerado pela classe social em seu desenvolvimento, sendo seu papel fundamental o de dar uma consciência homogênea à classe a que se vincula. Mas, há também uma categoria muito ampla de intelectuais, que ele chama de “tradicionais”, os quais – por não estarem diretamente ligados às classes sociais fundamentais – possuem uma maior autonomia em face dos interesses sociais imediatos (COUTINHO, 1994, p. 115).

desse no processo de formação de uma consciência crítica por parte dos subalternos, como também na organização de suas lutas e ações políticas. Para ele, é preciso entender as funções organizativas e conectivas que os intelectuais<sup>22</sup> em Gramsci desenvolvem tanto na esfera da sociedade civil, quanto na esfera da sociedade política, tendo em vista que essas funções desempenhadas pelos intelectuais são fundamentais para as relações sociais, por isso Gramsci (1989, p.7) faz a seguinte afirmativa: “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”.

Para o revolucionário sardo, apenas a experiência dos grupos sociais, poderá trazer dados concretos sobre a formação da consciência crítica, assim esse intelectual orgânico(não tradicional) baseado em vivências sociais, poderá ser o mediador entre Estado e sociedade, mas destaca também que esse não será o intelectual do consenso contínuo.

Em um contexto de crise econômica, de ajuste fiscal, de ataque aos direitos educacionais ampliados, aumenta-se a responsabilização do gestor frente aos desafios postos, no que diz respeito ao alcance de metas, dos índices e dos resultados; dentro do contexto atual, as políticas sociais demandam uma efetiva atenção à lógica da gestão estratégica, enquanto condição necessária ao controle estrutural que permeia a política educacional em todo o país.

Uma análise sobre as práticas de gestão instituídas no país aponta que, durante a década de 1990, intensificou-se no Brasil o debate em torno da reconfiguração da administração pública educacional, instituindo-se uma nova ordem social que pretendia trazer a gestão democrática como possibilidade de ampliação da participação da sociedade nas ações governamentais e como uma nova forma de administrar a escola com base em uma concepção descentralizadora, conforme apresenta: Oliveira (2009, 2006), Mendes (2009), Oliveira e Rosar (2010). No entanto, esse projeto oriundo da luta popular não conseguiu ser fortalecido pela agenda política do país, quando da elaboração e composição dos programas encaminhados pelo poder central.

Como consequência dessa fragilidade, são apresentadas exigências e responsabilidades do gestor escolar frente ao desempenho de suas funções

---

<sup>22</sup> De acordo com Voza e Liguori (2017) a categoria dos intelectuais está bem presente nos estudos de Gramsci, e assume diversas definições, tais como: (intelectual italiano - intelectual orgânico – intelectual tradicional - intelectual moderno de novo tipo). No interior de sua obra, Gramsci aprofunda e faz uma reflexão crucial sobre a história dos intelectuais italianos.

administrativas, questões que podem alterar significativamente a concepção de uma gestão democrática e participativa. Segundo Krawczyk (2008, p. 61):

No âmago da reforma educacional brasileira, uma das dimensões da mudança da organização e do gerenciamento do sistema educacional descentralizado foi, [...] a transformação das formas de gestão escolar. Seu objetivo era a transferência de responsabilidades e atribuições, ampliando o espaço de iniciativa da escola como tradutor da autonomia, restrita a execução dos processos encaminhados pelo poder central. Esta política, em tese, responderia às propostas colocadas, desde a década de 1980, pelo debate em torno do direito de participação da sociedade civil, debate em que a gestão escolar voltou à cena no contexto de mudanças políticas para a consolidação de um Estado democrático. [...].

Assim, nos últimos vinte anos, observa-se que algumas ações do Ministério da Educação (MEC), implantadas no país a partir da década de 1990 através da reforma educacional desenvolvida no Brasil e em toda a América Latina, são baseadas em uma concepção de Estado neoliberal; desse modo, as ações do Estado estão voltadas, prioritariamente, para questões econômicas que instalam no universo escolar uma lógica produtivista da educação, forjada a partir de um projeto de sociedade, que visa atender ao imperativo capitalista de organização social, tendo o Estado como regulador dos serviços, que mantém sua função através das políticas sociais, segundo os estudos de alguns autores como Krawczyk, 2000, 2008 e 2010; Frigotto, 2003; Neves, 2005 e 2010; Dourado, 2004, 2007, 2011 e 2013, entre outros.

A lógica produtivista na formação de professores vai girar em torno das demandas do Estado, que se volta para atender o mercado globalizado. De acordo com Freitas (2002, p. 147) destaca-se que:

Nossa hipótese é a de que as atuais políticas para graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis. Vários estudos vêm firmando esta perspectiva, fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que se ancoram, em nosso país, nas contribuições de Nóvoa, Schön, Zeichner, Gaultier, Tardiff e Perrenoud, entre outros.

Os estudos sobre os saberes dos professores compõem um amplo e diversificado campo que, em âmbito internacional, vem se constituindo há varias décadas. Trata-se de um campo que recebe contribuições das ciências humanas e

sociais, como as abordagens provenientes do Comportamentalismo-Behaviorismo de Skinner, o Escolanovismo de Carl Rogers, do Cognitivismo de Piaget e Vigotsky, entre outras concepções teóricas que contribuem com a reflexão e análise da constituição do trabalho docente e do processo de profissionalização. No entanto, para entender a formação de professores, também é importante considerar fatores econômicos e políticos sociais.

Segundo Höfling (2001), os ajustes fiscais que facilitaram os ajustes macroeconômicos continuam gerando fragilidades de um grupo social, ou seja, dos trabalhadores, e coloca-os cada vez mais na linha de pobreza tornando-os dependentes das políticas sociais ofertadas pelo Estado neoliberal e, dentro dessa lógica, cada vez uma maior parte da população, que vive à margem do acesso aos bem econômicos, sociais e culturais será dependente do financiamento do Estado.

No Brasil, no limiar de sua conjuntura política, o Estado é o legitimador dos interesses econômicos. De acordo com Coutinho (2006, p. 176), “[...] cabe insistir que a nação brasileira foi construída a partir do Estado e não a partir da ação das massas populares”. O elemento Estado, ressaltado por Coutinho, tem uma relação com o projeto de sociedade adotado no Brasil e fortalecido pelas políticas públicas encaminhadas sob a tutela do capital.

Como esclarece Dourado (2011, p. 25):

A inserção do País na lógica neoliberal, como coadjuvante do processo de mundialização em curso, articulado às premissas de liberalização econômica, de desregulação financeira, de alterações substantivas na legislação previdenciária e trabalhista e, fundamentalmente, à intensificação dos processos de privatização da esfera pública, tem sido defendido pelos setores dirigentes como um claro indicador de modernização do até então Estado patrimonial, transformando-o em Estado gerencial.

Significativas concessões de financiamento e lucro ao capital privado estão ancoradas em uma estratégica intenção de controle nos gastos com a educação, dentre os aspectos que denotam essa redução de gastos é possível identificar políticas de precarização do trabalho docente por intermédio de uma política de descontinuidade, que segundo Saviani (2014, p.37), “[...] transfere para a ‘sociedade’ as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade”. Nessa direção, também há um desmonte da educação pública e gratuita, condensada na tentativa do Congresso brasileiro de privatização das escolas com base na Lei Nº

13.204, de 14 de dezembro 2015 que torna possível a transferência de recursos públicos para a administração privada. Constatase que,

O resultado observável empiricamente é a precarização geral da educação em todo o país visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados (SAVIANI, 2014, p. 38).

Como afirma Krawczyk (2008), o governo utiliza conceitos consolidados para estabelecer o novo emprego das palavras no contexto do sistema do capital, assim, faz com que palavras como democracia, participação e autonomia, ganhem sentidos outros de seus originais, há um jogo de fetichização do conhecimento pelo concreto; o indivíduo se sente apenas capaz de entender o que lhe é produzido e aplicado materialmente. Ou seja, não se discutem os sentidos e as concepções do ato educativo no cotidiano das escolas, simplesmente se implantam modelos ditos democráticos, autônomos e participativos; no entanto, como diz Carvalho e Gil-Pérez (1993), algumas concepções são interiorizadas de forma acrítica, por impregnação, e sedimentadas ao longo da vida escolar.

Cabe destacar que, no Brasil, ainda durante os anos em que se definiu um processo de gestão participativa, após a aprovação da LDBEN nº 9.394/96 até os dias atuais, a política de gestão escolar tem sido marcada por processos prescritivos e instrumentais em que há uma busca por eficiência das ações implementadas no cotidiano das escolas públicas, elementos que demandam decisões estratégicas em diferentes setores da educação e, nessa perspectiva, o gestor escolar tem assumido uma função complexa e mediadora das ações propostas pelos órgãos centrais de acordo com Oliveira (2010, 2009); Neves (2005, 2010); Oliveira e Rosar (2010); Ferreira e Aguiar (2011); entre outros.

Ao considerar concepções políticas e administrativas que têm influenciado os destinos da educação brasileira, destacam-se algumas questões que serão sistematizadas nesse primeiro momento como: a formação do professor-gestor e sua relação com a política que está sendo ofertada pelo MEC aos estados brasileiros por intermédio do curso de especialização em gestão escolar, também os principais avanços e recuos que a política tem enfrentado no processo de implementação.

## 4.2 Gestores escolares e formação continuada – concepção e sentido da formação de professores e da gestão democrática

De acordo com Lima (2008) ao falar sobre a formação de professores é necessário identificar os nexos entre o dito e o vivido. Questões que podem fazer entender a transição entre o processo que já foi construído no exercício da docência, e as mudanças propostas ao longo da formação continuada. Um refazer dos conceitos concebidos à luz de concepções e práticas forjadas pelos novos paradigmas que integram o campo da formação docente. Assim, o primeiro assentar desse tópico trará um diálogo com as práticas vivenciadas pelos gestores, e que são socializadas durante o curso de especialização em gestão escolar, para em um segundo momento captar a relação entre esses constructos, quanto às concepções identificadas na formação do gestor e as tendências investigativas metodológicas apresentadas pelos teóricos da área.

A trajetória formativa do professor para atender as demandas da gestão escolar de cunho pedagógico, vai ensaiar seus primeiros registros ao final da década de 1970 (FREITAS, 2002), quando o processo de expansão da escola pública e ampliação do acesso atinge aos filhos da classe trabalhadora, a luta dos educadores e o processo de democratização da escola vai gerar um importante movimento em torno da formação, como afirmou Sander (2011), sendo um marco histórico a criação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) em 1961 – “[...] primeira associação do país e da mais antiga associação de administradores educacionais da América Latina” (SANDER, 2011, p. 350). Segundo Freitas (2002, p. 138-139, grifo da autora):

No âmbito da formação do educador, o Comitê Nacional, a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – e posteriormente e até os dias de hoje a ANFOPE, têm papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendia a formação de professores como uma questão de formação de *recursos humanos para a educação* dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial.

Os espaços de debate coletivo mostram a importância de uma discussão que se fez com a organização dos espaços decisórios, os quais fortalecem a identidade do processo formativo, apesar da lógica tecnicista que predominava. É a partir da década de 1980 que vai iniciar no Brasil um processo de ruptura com o pensamento

tecnicista, Freitas (2002) afirma que a partir desse contexto histórico novas nuances vão sendo pontuadas na organização do processo formativo que resulta em uma busca por:

[...] superar as dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas*, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (Grifos da autora) (FREITAS, 2002, p. 139).

Assim, será no bojo da luta mais ampla pela democracia no país, marcado pela transição de um regime autoritário e fechado que perdurou por mais de vinte anos no Brasil (1964-1985), que se formula e encontra acolhida a noção de gestão democrática da educação, compreendendo também a gestão democrática da escola. Durante a década de 1980, após o período de Ditadura Militar, o Estado brasileiro iniciou esse processo de redemocratização dos espaços coletivos, conseqüentemente, a escola é um desses espaços onde ocorrem transformações de construção significativa quanto à participação da comunidade na busca por um modelo democrático, fruto de um longo processo de lutas e mobilizações em torno da democracia. Sobre a democracia participativa como forma de organização, Marques (2007, p.34) esclarece que:

[...] a revisão da teoria democrática deveria emergir a partir de critérios de participação política que não se resumam ao ato de votar, realizando uma repolitização global da prática social, criando novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania, transformando relações de poder em relações de autoridade partilhada, nos diferentes espaços estruturais de interação social, pressupondo, assim, novos critérios democráticos para avaliar as diferentes formas de participação política [...].

A vivência democrática na escola tem semelhanças com o formato que a sociedade brasileira escolheu no conjunto de leis instituídas e prescritas pelo Estado, ou seja, uma democracia pautada pelo voto, o qual é visto como um dos aspectos mais importantes na configuração da gestão democrática (LOPES, 2002; MARTELLI, 1999; FERREIRA, 2013). Dentro da perspectiva da eleição para gestores, Dourado (2013, p. 108-109) acrescenta que:

[...] Logo, é preciso aperfeiçoar ou criar novos mecanismos de participação na escola, pois: a) a democratização do poder é fundamental, mas é insuficiente – o poder deve ser entendido como exercício; b) o processo de provimento ao cargo de diretor, a eleição, por exemplo, não pode reduzir-se à mera delegação de poderes ou à dimensão política do voto: diretor autoritário/democrático; e c) a rediscussão de novas perspectivas pedagógicas deve avaliar velhas questões: ingerência política, corporativismo, concepção de gestão e gerência (especificidade), avaliação, autonomia e financiamento.

Assim, refletir a respeito desse processo é o ponto crucial da discussão sobre a democratização da escola pública no Brasil durante a década de 1990.

O conjunto de prescrições que orientam a atuação dos gestores está pautado por uma “visão gerencial”, ainda que não concordemos com essa centralidade, e fundamentada numa lógica burocrática que demanda um processo de gestão escolar centrado na figura dos gestores, sem considerar a equipe pedagógica em sua totalidade. No entanto, coloca-se como desafio para a escola orientar suas práticas para uma participação efetiva de todos os membros da equipe gestora, enfatizando a “efetivação da educação como direito social, pela busca da construção da emancipação humana, sem descurar da especificidade da ação pedagógica [...]” (DOURADO, 2004, p. 69). Aspectos ligados entre si de formas variáveis, e que de certo modo interferem sobre a vida da escola na condução dos processos administrativos e/ou pedagógicos.

Todas essas mudanças na condução da gestão educacional, concernentes à materialização das políticas sociais implementadas no âmbito da escola pública ao longo da primeira década do século XXI, principalmente os programas de iniciativa do Executivo federal voltados para a formação de professores da educação básica, a exemplo do PNEGEBP, suscitam diversas análises a respeito da descentralização dos processos educativos, mas não descuidam de uma ação gerencial e burocrática.

Com base na complexificação da burocracia do Estado Neoliberal, instituem-se novas funções à atuação estatal, que por meio de uma sociabilidade das classes implementa uma participação regulamentadora do cotidiano escolar. Esses elementos podem transformar a escola em um campo de forças que convergem para um projeto voltado ao atendimento de orientações dos organismos internacionais e do governo federal, em detrimento dos interesses da escola e da comunidade local. Nesse contexto, as questões sociais podem ir ficando à margem da dinâmica escolar, aprofundando as desigualdades à medida que os sujeitos percebem uma educação alheia ao seu cotidiano e as suas vivências diretamente,

ou seja, quando não há uma relação entre os conteúdos e práticas vividas na escola e as relações presentes na vida social, aprofunda-se o abismo entre os formuladores da política e seus agentes diretos. Em decorrência dessa lógica, a política social constitui-se na ferramenta que o Estado gestor utiliza para minimizar a incontrolabilidade do capital. De acordo com Oliveira e Duarte (2005, p. 285):

As políticas sociais na realidade brasileira atual visam prioritariamente o alívio à pobreza, à retirada da condição de miséria daqueles que sequer conseguiram alcançar as condições mínimas de sobrevivência, situação que aprofunda a crise da humanidade e busca apagar vestígios que dêem condição de superar esse projeto societal do capital mundial.

Dessa forma, a gestão democrática implementada pelos governos, no contexto da escola pública, assume uma força potencial de adequação da sociedade ao projeto político e econômico pensado de forma hegemônica pelas grandes potências mundiais que financiam os projetos educativos desenvolvidos nos países periféricos, no intuito de atender às demandas do mercado de trabalho e da produção econômica. Coraggio (2000, p. 83) afirma que,

[...] Assim como seria pouco esclarecedor pensar que tudo é produto de uma conspiração, também seria ingênuo ignorar a existência de forças organizadas e projetos de dominação, reforçados na medida em que são aceitos passivamente como algo natural.

Com base nesse projeto de organização do capital mundial, a gestão escolar pode estar assentada sobre os princípios de controle e gerenciamento técnico, adequando os indivíduos às exigências da produção capitalista e às condições sociais de uma época e de uma sociedade, ou seja, a proposta hegemônica de gestão democrática também está inserida em um projeto de sociedade que objetiva uma escola interessada na produção de bens materiais. E visa concretizar um projeto político que considere a questão da formação do homem como indivíduo produtor de riqueza material e econômica, como afirmou Gramsci (1989) no século passado, e que corresponde a elementos presentes na escola atual.

A tendência hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino

do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 1989, p. 118).

Atribuir o exercício da democracia às orientações de pequenos grupos isolados pode parecer até ingenuidade, entretanto, é preciso lembrar que todas as orientações tomadas entre os muros da escola coadunam com os demais organismos da sociedade. Desta forma, a escola não exerce uma democracia ampliada, e sim, continua baseada em princípios que foram postos como modelos instituídos (FERREIRA, 2011). Necessário se faz promover o envolvimento de todos os representantes da sociedade na organização da estrutura escolar, a partir do currículo, da avaliação, do planejamento, da metodologia, dos planos e programas e da formação de professores-gestores. Enfim, é necessário um entendimento amplo sobre a função social da escola e de que forma ela pode configurar-se em um veículo de emancipação humana ou de controle social e político (MELO, 2011).

Ao considerar o percurso formativo é importante frisar que a maioria dos gestores tinha e ainda tem como formação inicial o curso de Pedagogia, tendo em vista que ele habilitava em supervisão escolar, orientação educacional, administração escolar e inspeção, e as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCN – Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e a Resolução CNE/CP nº 01/2006) passaram a integrar os cursos de especialização direcionados para professores com licenciaturas diversas, a partir de 2006.

Destaca-se, conforme art. 14, da Resolução supracitada, que a Licenciatura em Pedagogia assegura “a formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional” prevista no art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96). Ao mesmo tempo, essas legislações preveem a realização dessa formação em nível de pós-graduação – parágrafos 1º e 2º do art. 14, da Resolução CNE/CP n. 01/2006 e art. 64 da LDBEN/96. Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia vai também cedendo espaço para que outros profissionais devidamente habilitados possam assumir a direção e a coordenação da escola, tarefa que contempla as demandas da gestão democrática para outros professores licenciados, e não apenas para o pedagogo.

Nesse sentido, a partir da nova resolução amplia-se a competência dos licenciados, os quais passam a ser habilitados para assumir a gestão da escola,

como uma das interfaces da docência. Fato que já vinha sendo brevemente mencionado na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 quando trata sobre a formação de todos os licenciados em seu artigo 4º, menciona que deve-se,

[...] considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola e de formação.

Reforçando a demanda por uma gestão democrática, o I Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001 – também incorporou a temática da Gestão Democrática, estabelecendo como seus pilares a autonomia escolar, mediante a descentralização do financiamento da educação e da administração e controle dos recursos financeiros (BRASIL, SENADO FEDERAL, 2001).

Demanda que mais uma vez está reforçada no atual PNE, n.º13.005, de 25 de junho de 2014, que prevê e determina novas diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais no decênio de 2014-2024. As 20 metas definidas no PNE, apresentam os principais desafios que os entes federativos terão que enfrentar, convergindo com a finalidade de consolidar um sistema educacional de qualidade, segundo o MEC. Nessa perspectiva, as metas 19 e 20 vão tratar diretamente da gestão democrática e do financiamento da educação, no artigo do professor Luiz Fernandes Dourado, intitulado “Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira”, o professor faz uma retomada histórica da relação entre o planejamento no Brasil e os planos nacionais de educação, apontando que na Meta 15 do PNE está explícito a garantia de um regime de colaboração entre a União, os estados, o DF e os municípios para o estabelecimento de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, e que está reforçada pelas Metas 16 e 17, como também pela Meta 19 que assegura condições para a efetivação da gestão democrática no âmbito das escolas públicas.

Resta-nos alertar para a necessidade de ultrapassarmos os dispositivos legais e prescritivos, tendo em vista que eles podem ser transformados em meros constructos institucionais, quando não são dadas as condições para sua real efetivação.

Nas pesquisas desenvolvidas no país sobre a formação de gestores, apresentadas no início desta seção, é possível identificar como pontos de destaque

da política de formação em gestão escolar, uma crítica centrada nas temáticas que deveriam ser contempladas especificamente na matriz curricular do curso, mas que aparece apenas como tópico especial de uma disciplina, como: *Os Conselhos Escolares*, tema que se destaca devido à relação de responsabilidade com toda a gestão escolar, pautado na Constituição Federal de 1988 (art. 206, VI), assim a gestão democrática é referendada como princípio constitucional para o ensino público, e também apontada com um dos princípios da gestão democrática no artigo 14 da LDBEN nº 9.394/96, a inserção da comunidade nos conselhos é um dos mecanismos que vai fortalecer a gestão democrática participativa na escola:

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

O trecho acima, é capaz de trazer sentidos à compreensão das invisibilidades no documento que sintetiza o plano de curso da especialização, questões não contempladas e capazes de promover fragilidades ao processo de gestão democrática, ou seja, do ponto de vista político é primordial transformar a escola em um espaço de práticas coletivas, porém, quando não há uma clara articulação entre as ações prescritas pela legislação e o processo formativo do gestor, é possível compreender que,

A constituição e a trajetória das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação (DOURADO, 2007 p. 925).

Ao observar a organização do curso, conceitualmente são apresentados como mecanismos de participação: os Conselhos Escolares, os Projetos Pedagógicos e o Regimento das unidades de educação básica. E, de acordo com as considerações de diversos autores sobre a gestão democrática na escola, apenas esses mecanismos, têm legitimidade para fortalecer a possibilidade de uma gestão compartilhada com outras pessoas (articuladores), pois agregam a responsabilidade

de instituir o caminho da gestão democrática, e modificar a lógica de concentração do poder em uma pessoa (o gestor). Nesse sentido Antunes (2002, p. 25), destaca que:

A atuação articuladora entre a escola, a comunidade e outras instituições sociais confere ao Conselho Escolar responsabilidade social, possibilitando-lhe agir como interlocutor de diferentes instâncias da educação e da própria sociedade. “Participação, autonomia, democracia e cidadania exigem aprendizado. O Conselho de Escola pode nos ensinar a construir esses saberes”.

A partir dessa premissa da participação efetiva trazida por Antunes (2002), é possível afirmar a necessidade de pensar políticas educacionais que promovam a construção de uma gestão compartilhada, mediante a renovação de uma vivência democrática real para o desenvolvimento humano sustentável; a compreensão entre os povos; e a solução das crises sociais. Assim caberá ao professor-gestor, o papel de auxiliar estudantes, professores e comunidade escolar a encontrar, organizar e gerir o saber que as instituições escolares desenvolvem em seu cotidiano.

#### **4.3 Aproximações entre docência e gestão – faces de uma mesma moeda?**

Ao conceber que os professores são sujeitos do conhecimento, a presente seção continua a desenvolver-se a partir de indagações construídas sobre a formação do professor no Brasil e como esse campo se constitui em fonte primária para compreender a formação do gestor, por entender que de acordo com a política educacional, todo gestor escolar deve ser professor. No entanto, não há pretensão de fazer uma gênese sobre a formação de professores no Brasil, e sim identificar os nexos existentes entre a formação dos docentes e a formação de gestores, precisamente durante o início do século XXI até o ano de 2016, período caracterizado por mudanças inerentes à formação do gestor, as quais estão sendo promovidas a partir dos eixos propostos pelo documento da Comissão Econômica para América Latina (CEPAL), desde 1992 e que segundo Oliveira (2009, p.99)

Com a transnacionalização do capital, ultrapassando as fronteiras nacionais e globalizando todos os espaços físicos e sociais, o planejamento central aparece como um objeto anacrônico, ultrapassado, demonstrando sua inadequação frente às novas mudanças. [...] O modelo que apresenta para a organização e gestão do sistema de ensino parece convergir com a lógica de planificação do capital oligopolizado e transnacionalizado, na emergência de um

novo modelo de acumulação, onde a flexibilidade dos processos de trabalho deve acompanhar a dinâmica de um mercado cada vez mais exigente e fragmentado.

Para cumprir um percurso capaz de considerar essas mudanças quanto à formação do professor-gestor, realizou-se um esforço teórico ancorado na revisão de literatura que, para além das questões aqui pontuadas, envolveu alguns estudos e pesquisas sobre a temática da formação e gestão da escola, como os estudos de Paro (2015), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014), Boccia (2011), Calderano e Lopes (2006), o que tornou obrigatório incluir e problematizar os principais fundamentos que alicerçam as discussões sobre Gestão Democrática e formação de professor-gestor quais sejam: democracia, participação, formação, e autonomia; categorias teóricas que serão apresentados ao longo desse percurso.

A princípio o professor-gestor realiza uma atividade ambígua desde a sua origem e que, por vezes, pode resultar em posturas excludentes e autoexcludentes, à medida que ele para ser um gestor deve ser capaz de aperfeiçoar as ações em busca de resultados nacionais para alcançar a eficiência do sistema educacional, de acordo com os parâmetros nacionais de monitoramento da gestão a partir dos indicadores nacionais como; censo escolar, IDEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, Prêmio gestão, entre outros.

Dentre essas ações, o gestor acaba sendo orientado por um enfoque gerencial quanto ao acompanhamento das práticas docentes e, à medida que o mesmo também precisa se afastar das tarefas de sala de aula, ou seja, pode tornar-se um agente do Estado que vai acompanhar seus pares, baseado em diversos processos de controle e acompanhamento de metas, estratégias elaboradas pelo aparelho estatal a partir de portarias, instruções normativas e demais aparatos legais, aspectos que podem ir cristalizando posturas capazes de distanciá-lo da reflexão crítica sobre sua formação, e levá-lo a uma seara de cunho substancialmente administrativo, como se o administrativo e o pedagógico não coexistissem mutuamente (PARO, 2015).

Assim, Boccia (2011, p. 36) afirma que:

[...] a partir da década de 1940, a função do diretor foi tratada no âmbito das necessidades de um gerenciador das ações propostas pelo sistema para a escola e que, a partir da década de 50, a função “delineada ao dirigente da escola ou de estruturas que não as do ministério requer profissionais competentes somente na arte de cumprir e fazer cumprir as normatizações produzidas e determinadas

verticalmente” (LOPES, 2002, p. 25). [...] Dando um salto para a década de 1990, a autora analisa o Relatório Delors e diz que uma das funções dos administradores é a de gerenciar e apaziguar conflitos inevitáveis nas relações intraescolares e com a comunidade.

Finalizando esse percurso histórico, menciona que a função do diretor de escola está muito mais pautada nos aspectos administrativos do que nos pedagógicos.

Segundo Lopes (2012) pode-se dizer que o gestor, enquanto sujeito que está a serviço do estado burguês, embora haja uma defesa das práticas colegiadas e participativas, também requer que ao analisar seu papel possamos considerar as dificuldades que o mesmo tem em articular elementos e sujeitos envolvidos na construção de uma escola pública e democrática.

Nesse sentido, é possível constatar que a partir de uma concepção de gestão colegiada, o gestor deve estar apto a conduzir a construção da proposta pedagógica da escola, como também envolver seus pares nas decisões da escola, e, sobretudo estar atento ao projeto que ele (gestor) defende com a comunidade, associado ao projeto que as secretarias encaminham para as escolas; fatores que são fundamentais no processo formativo, e podem trazer uma perspectiva de gestão colegiada que tem papel relevante no exercício da função política e social da escola, e não apenas gerencial (VIEIRA, 2011).

Ao analisar a ação do professor-gestor é fundamental a compreensão de que a falta de recursos financeiros, a falta de pessoal para compor os quadros formativos da escola e a falta de apoio dos órgãos responsáveis pela manutenção da escola, são problemas que podem tomar muito tempo desse gestor não deixando condições favoráveis para que possa discutir questões inerentes à escola, de maneira autônoma, democrática e participativa (FERREIRA, 2013). Embora, essa problemática nem sempre seja discutida ou até mesmo considerada, entende-se que a autonomia desse gestor está limitada a inserção de outros sujeitos responsáveis pela tomada de decisão, como também a autoridade e poder de decisão capilarizado pelas leis existentes.

Boccia (2011) afirma que de nada adianta propostas inovadoras de gestão da escola pública, se não existe um compromisso coletivo que envolva a equipe gestora, os professores, os funcionários, a comunidade e o Estado. Mas, de acordo com Lopes e Calderano (2006) o docente tem sob sua responsabilidade encaminhar no cotidiano da escola práticas coletivas que se adequem a realidade histórica,

“composta por homens e mulheres concretos com suas angustias, necessidades e desejos” (LOPES; CALDERANO, 2011, p. 63). Aspectos que envolvem fatores internos e externos, em que a escola é resultante de um campo de forças que convergem para diversos interesses políticos, pedagógicos, sociais e profissionais.

Dessa forma, é preciso estar atento à essência de uma participação social construída no cotidiano das relações sociais, principalmente, quando esta é substituída por um formato que transfere responsabilidades aos gestores escolares, e amplia a autonomia restrita voltada à execução das políticas educacionais aplicadas pelo núcleo central, que estão baseadas em dispositivos legais e decisões da política externa, voltadas para a comunidade escolar (OLIVEIRA, 2011); tendo em vista que, os sentidos dessa participação restrita podem ser percebidos na permanente elaboração de políticas prescritivas, decisões que fortalecem a instrumentalização da gestão escolar, via formação continuada de gestores, como elemento prioritário no processo formativo, fator bem presente, quando o MEC defende no plano de curso da especialização que; a formação do gestor, é meta estratégica para melhoria dos índices educacionais, como o IDEB (ARAÚJO, 2007).

Dialogar com conceitos centrais ao processo formativo requer esclarecer algumas peculiaridades perceptíveis na concepção de autonomia defendida pelos organismos de controle e financiamento das políticas educacionais, os quais vão requerer uma organização financeira da escola capaz de empoderar os sujeitos para disputar uma qualidade estratégica voltada a competitividade, a partir da melhoria dos índices educacionais, segundo Boccia (2010) esses elementos podem colocar a figura do diretor voltada à administração dos meios e não dos fins da educação. Concepção que está presente em Fonseca et al. (2004, p. 117-118):

Portanto, a autonomia da escola tem estado comprometida pela ingerência externa, justificada pela ilusão da cooperação técnica e financeira. Os agentes escolares estão assimilando a racionalidade do planejamento estratégico e, ao mesmo tempo, finalidades que são pensadas por agências externas à escola, o que implica que os professores não são considerados sujeitos capazes de pensar a escola e o trabalho que ali realizam. Desse modo, distanciam-se de uma gestão em que os princípios, objetivos e atos sejam decididos e assumidos coletivamente, como requer um projeto de fato autônomo emancipatório.

Assim a administração escolar voltada para o uso racional dos recursos que chegam a escola, em seu livro “Administração escolar: introdução crítica (2012b)”,

Paro vai chamar atenção para o significado da expressão “utilização racional de recursos”, mostrando a dimensão econômica e a dimensão racional do uso dos recursos.

Calderano (2006) vai destacar elementos importantes e que podem desencadear uma formação continuada para além da instrumentalização técnica, em que não haja um descompasso entre a consciência e a prática, pautada por uma relação orgânica de carácter dialético que contribua para o exercício de uma prática transformadora. A partir dos escritos da autora é possível destacar algumas tarefas necessárias à ação docente, como: compreender os conteúdos trabalhados no processo formativo, fazendo uma articulação com a ação permanente no cotidiano da escola, por intermédio de pesquisa analítica e sistemática; produzir situações objetivas para que a formação torne-se um processo de emancipação humana, capaz de trazer significativas estratégias de aprendizagem; apropriar-se do conhecimento histórico a partir de reflexões críticas e contínuas; desenvolver formas de articulação entre os conhecimentos adquiridos e no processo de formação e os conhecimentos historicamente construídos em seu campo de ação; integrar grupos coletivos de reflexão e elaboração de mecanismos capazes de vislumbrar novas culturas; reconhecer a importância dos saber científico e do saber popular, sem absolutizar ou desprezar os agentes responsáveis por esses processos, contribuindo na criação de novas culturas de participação.

Articular todas as questões em destaque requer reconhecer na figura do docente a concepção de “intelectual orgânico” tratada por Gramsci (1986), quando o autor fala sobre a importância de criar uma nova cultura, a partir da socialização e difusão crítica da práxis.

Antônio Gramsci (1986), nos seus escritos sobre a *organização da cultura*, faz uma relação necessária entre os fenômenos atuais e elementos do “velho corporativismo”. Nessa perspectiva, a pesquisa dialoga com o pensamento do autor está articulado com elementos essenciais à compreensão dos conceitos que envolvem a concepção da gestão democrática presente na escola atual e que pode se dar por intermédio de uma nova cultura, Gramsci (1986), destaca que a valorização do processo de conhecimento fica instaurada e todo crescimento, e se faz a partir da interação possível entre os diferentes grupos sociais, tendo clara a importância do *intelectual orgânico*, mesmo os mais modestos, como aquele que organiza a cultura escolar, a partir das necessidades e demandas observadas,

auxiliando as pessoas e os grupos sociais a atingirem uma *elevação moral e cultural* a partir de sua realidade social política e econômica. Nesse sentido, o autor afirma que:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1999, p. 95-96).

Ao identificarmos a importância do professor-gestor no cotidiano da escola, observa-se que a figura pode estar aliada à figura do *intelectual de novo tipo*, tendo em vista que as demandas do cotidiano escolar revestem-se de uma complexidade relativa aos aspectos políticos e técnicos (PARO, 2015) e vai exigir não apenas uma reflexão sobre a questão administrativa, e sim sobre os aspectos políticos, como: condição de trabalho adequada ao desenvolvimento da ação pedagógica, e que perpassa também por remuneração satisfatória e formação permanente adequada, com destaque para a seguinte consideração:

Quando essas condições políticas e técnicas não se encontram presentes, verifica-se o sequestro do caráter público da instituição escola e a degradação do seu desempenho pedagógico. Essas consequências não estão dissociadas uma da outra (PARO, 2015, p. 67).

Considerando essas premissas, o estudo traz uma indagação importante sobre o objetivo apontado pelo MEC sobre buscar melhoria dos índices educacionais das escolas e municípios cuja meta final era atingir, até 2011, cerca de 24.200 (vinte e quatro mil e duzentos) gestores da Educação Básica que atuam nas redes públicas (MEC, 2009). No entanto, a meta posta não foi cumprida, tendo em vista que somando os resultados dos dez estados que participaram da primeira edição, no período de 2007 a 2009, teríamos um total de 4.000 (quatro mil) gestores, e a segunda turma que inicia em 2010 e conclui em 2012, mesmo que as trinta e uma Instituições Federais formassem 400 (quatrocentos) alunos cada uma delas, não chegaríamos ao total de 20.000 (vinte mil) para completar a meta.

Tendo em vista não haver divulgação contínua dos resultados e nem apresentação de relatórios quanto à formação das turmas, o controle efetivo sobre a política não está se encaminhando ao longo dessa primeira década do curso, conforme também analisa Aguiar (2010 e 2011) e Fernandes (2015).

Do ponto de vista institucional também não há explicitamente um retorno das informações para as instituições parceiras na oferta do curso, e nem um acompanhamento sistemático das metas alcançadas. Fato constatado a partir das buscas feitas nos sites das universidades que ofertaram o curso e na plataforma do MEC. Mas, após uma longa busca pelos resultados houve um retorno da coordenação do programa em âmbito nacional, que encaminhou um apanhado geral com os dados do curso em todo Brasil, conforme anexo C.

As políticas públicas encaminhadas pelo poder central, através do Ministério da Educação (MEC), e materializadas por intermédio do I Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional e instituído pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, o qual estabeleceu diretrizes e metas para a educação brasileira por um período de dez anos, a partir da data de sua publicação. E de acordo com Dourado (2011, p. 12-13):

Após análise pormenorizada de cada meta do PNE 2001-2010, identificaram-se os limites estruturais em sua organicidade, a articulação entre sua concepção, diretrizes e metas e o potencial de materialização na gestão e no financiamento da educação nacional. Os vetos ao PNE, assim como a não regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, como preconiza a Constituição Federal de 1998, além da permanência do binômio descentralização/centralização das ações e políticas governamentais, com forte protagonismo do governo federal, resultaram em obstáculos significativos à sua implementação. Destaca-se, ainda, a ausência de organicidade orçamentária para o cumprimento das metas do PNE.

Considerando que o PNE de 2001 trazia questões sobre autonomia e gestão, quando nos objetivos e metas para o Ensino Fundamental, apontava no tópico 2.3, no item 9. “Promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de conselhos escolares ou órgãos equivalentes, na parceria entre estados e municípios” (MEC/BRASIL, 2001, Lei. 10.172). Mas, como afirma Dourado (2011), também ficam evidentes os limites quanto aos avanços referentes ao processo de colaboração entre os entes federados e descentralização das ações políticas, considerando que não houve uma

desvinculação de recursos específicos destinados ao estado e ao município para financiar políticas específicas para a educação básica em sua totalidade, mesmo dentro de uma agenda neoliberal não houve prioridade no processo de descentralização, como afirmam Diógenes e Andrade (2015, p. 45) ao destacar que:

Portanto, a inserção do Brasil no processo de mundialização do capital (vulgo globalização) deu-se de forma extremamente cruel, vez que a sociedade abrangeu, por empreendimento das elites conservadoras, as configurações mais invasivas do neoliberalismo.

Considerando o papel das universidades nesse projeto, quanto à materialização das políticas, caberia compreender que o curso de especialização para gestores escolares é fruto de uma proposta de descentralização e precisava de acompanhamento articulado e planejado entre universidade (Governo Federal), estados e municípios (governos locais).

Embora seja perceptível a presença de limites na concepção e encaminhamento da política, as iniciativas de formação continuada e permanente para os profissionais da educação, a partir dos Programas de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e Escola de Gestores da Educação Básica são espaços que podem gerar um fortalecimento da gestão democrática nas escolas.

Um dos aspectos significativos para entender as mudanças que poderão surgir nos próximos anos foi a finalização da validade do I PNE (2001-2010), momento em que se inicia um diagnóstico da educação nacional, capaz de demandar as vozes da escola para I Conferência Nacional de Educação após a reabertura militar, ocorreu em Brasília no período de 28 de março a 1º de abril do ano de 2010.

A convocação do MEC às entidades educacionais para desenvolver a I CONAE teve como tema central a “Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação”, de acordo com Saviani (2010, p. viii):

A particularidade dessa nova série de conferências, as CONAES, inaugurada em 2010 é que, embora de iniciativa governamental (sociedade política), incorporou a participação das organizações representativas dos diferentes segmentos da comunidade educacional (sociedade civil), diferentemente da situação anterior, em que essas duas modalidades de conferência ocorriam paralelamente e contrapondo-se entre si.

A ação ocorreu com base em um longo processo de discussão e elaboração de novas propostas focadas nas demandas de todos os estados e municípios da

federação, nesse processo surgem os indicativos para construção de um “novo” PNE que foi encaminhado para avaliação por intermédio do da Lei nº 13.005 aprovado em 25 de junho de 2014. Sobre a tramitação do plano, com avanços e recuos de um governo que ampliou os espaços democráticos na escola, do ponto de vista institucional, Oliveira e Gentili (2013).

O segundo Plano Nacional de Educação traz como proposta de execução, que sejam cumpridas as vinte metas, a partir de suas 254 estratégias, as quais segundo os organizadores da política, quanto ao processo de finalização do documento, quando de sua apreciação pela Câmara dos Deputados, o maior desafio será materializar o papel que a Constituição atribuiu ao PNE: articular o sistema nacional de educação. Para Dourado (2013, p. 370):

A grande questão está na relação articulada entre as proposições, os cenários, as lógicas regulatórias e sua efetiva materialização, tendo em vista as assimetrias nos sistemas e dinâmicas pedagógicas, decorrentes de processos estruturais e conjunturais de uma dada sociabilidade.

Em suma, de acordo com Antunes (2009), numa sociedade em que a educação é regida estruturalmente por leis de mercado, ou seja, o peso maior na definição das políticas educacionais são os resultados que poderão ser garantidos quantitativamente, a partir dos investimentos concedidos. Dourado (2011, p.48) faz uma crítica à Meta (19) quanto ao princípio da gestão democrática, na (estratégia 19.2) o PNE não levou em conta as deliberações da CONAE, em sua análise o autor afirma que o PNE extrapola o princípio de gestão democrática “ao centrar-se em critérios de mérito e desempenho por meio de prova nacional específica”, extrapola tal princípio e secundariza a participação da comunidade escolar.

A dimensão definida por critérios meritocráticos é percebida no desencadeamento da política de formação dos gestores, a qual não está articulada com as secretarias municipais e estaduais de educação, ou até mesmo pode-se perceber que não há um indicativo da formulação de novos canais de diálogo entre gestores escolares, como um fórum de debate e até uma análise nas instituições responsáveis pela formação com os sujeitos que participaram do PNEGEBP.

No contexto da discussão que estamos fazendo neste trabalho, os ganhos advindos da política de formação quanto ao acompanhamento que o MEC tem

realizado só será perceptível do ponto de vista quantitativo dos quadros formados e diplomas emitidos.

#### **4.4 A concepção de formação continuada subjacente – uma análise para além do visível**

De acordo com Dalben (2006) em seu texto “Formação continuada de professores: ideias para a construção de uma política integrada entre universidade e sistema de ensino”, a formação continuada não é apenas um processo que está associado a questões específicas do campo do trabalho, conforme propostas elaboradas a partir de demandas também específicas. De acordo com Nóvoa (1992) a autora destaca quatro modelos: a- *Forma universitária* o qual promove titulação específica para qualificação de pós-graduação ou graduação, b- *Forma escolar* são cursos contratados a partir de demandas específicas da escola e provocados pela incorporação de inovações, c- *Forma contratual* envolve diferentes parceiros para desenvolver determinado programa e tem como forma mais comum os cursos de formação continuada, d- *Forma interativa-reflexiva*, nesse processo a formação se faz a partir da ajuda mútua entre os docentes em situação de trabalho, mediado pelos formadores<sup>23</sup>.

É importante destacar que os programas de formação continuada estão sujeitos a uma variedade de forças e disputa política, e que segundo Dalben (2006, p. 133) “[...] um bom modelo para um grupo pode não o ser para outro, depende das expectativas e desejos dos participantes.”

Com base nos estudos de Santos (2010, p.26), “[...] formação docente continuada se entende um processo integrado que se inicia com a formação na graduação e continua com o aperfeiçoamento e a atualização durante toda a carreira profissional do professor”. Nesse contexto, a formação continuada vem assumindo progressivos graus de importância na vida profissional dos professores, sendo necessário investigar os limites e possibilidades presentes no desenvolvimento das ações formativas pontuadas pelo Estado, a fim de promover uma melhor qualidade à educação pública. De acordo com Gatti (2006, p. 4):

Nenhuma formação garante nada. O médico faz seis anos de universidade e sai ainda sem preparação suficiente. Nenhuma

---

<sup>23</sup> Exemplos importantes dessas políticas formativas são cursos como o Profletras, o Proford e, o Proformação, os quais estão circunscritos dentro da proposta de formação continuada em serviço.

formação universitária forma um profissional completo. Com o avanço dos conhecimentos não é possível absorver tudo. Todo profissional precisa de uma formação suplementar – que é uma formação permanente com cursos de extensão de especialização e no próprio ambiente de trabalho. Os cursos de formação de professores estão abaixo do necessário para o seu desempenho. É preciso repensar isso, com certeza, mas esse não é o único problema.

Formação e informação são conceitos que até se complementam, mas podem significar demandas e ações bem diferenciadas em sua gênese. De maneira geral é visível que para informar, o sujeito não precisa dominar processos formativos da estrutura mental dos sujeitos, ou até entender a dimensão simbólica do ensino. No entanto, quando se fala em formar professores há uma demanda estrutural que pode sustentar essa lógica, Freire (1996, p. 25), concebe que:

Ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é a ação pela qual um sujeito dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.

Quando buscamos entender o processo de formação docente é importante considerar essa atividade como uma tarefa complexa que implica analisar, confrontar e contextualizar saberes e fazeres articulados em um processo integrado de formação humana, como afirma (CUNHA, 2006, p. 259):

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Os professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação.

A partir das demandas do processo formativo para professores-gestores, coube ao Ministério da Educação (MEC) elaborar e promover a política de formação que se caracteriza como curso de especialização em gestão escolar, direcionado aos profissionais que até meados da década de 1980 eram vistos, como aqueles que imprimiam na instituição escolar um poder que se fazia simplesmente de forma técnico-burocrática e verticalizada. Porém, a partir das estratégias de gestão atual, baseadas no modelo hegemônico de gestão por resultados, ou gestão da “qualidade total” (GENTILLI; SILVA, 2010), com base nos modelos atuais de gestão, novos contornos são projetados para esse campo de formação.

No contexto da formação, as pesquisas sobre a gestão educacional, em especial as ligadas à gestão democrática e participativa, visando à universalização da educação fundamental de boa qualidade, ao combate a desigualdade e à exploração humana, apresentam-se de alta relevância na compreensão das mudanças que estão sendo implementadas na reordenação da gestão escolar. Isto porque, o conhecimento mais aprofundado da gestão é fundamental para que o futuro professor-gestor possa tomar decisões e orientar os trabalhos básicos e prioritários da instituição escolar, que está sob sua responsabilidade, desde a elaboração do plano de gestão estratégica e participativa ao projeto Político Pedagógico, da organização dos Conselhos Escolares, a Associação de Pais e Mestres, e aos grêmios estudantis, dentro outros aspectos.

Há que situar, nesse contexto, o formato adotado para os processos formativos, em ampla escala, tendo em vista que devido às dimensões territoriais de nosso país, há atualmente a opção em trabalhar com a educação a distância, no intuito de, por intermédio dessa modalidade e de acordo com o plano de curso da especialização em gestão, promover:

[...] maior flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos; fortalecimento da autonomia intelectual no processo formativo; acesso às novas tecnologias da informação e comunicação; interiorização dos processos formativos garantindo o acesso daqueles que atuam em escolas distantes dos grandes centros urbanos; redução dos custos de formação a médio e longo prazo; criação de infraestrutura adequada nas universidades públicas e de formação de recursos humanos para atuarem com EAD e sua institucionalização no tocante à formação continuada (MEC, 2009, p. 6).

Assim, os cursos que trabalham com EAD envolve-se em três dimensões estruturais, que são: tecnológica, pedagógica e comunicativa que se fundamentam nas construções teóricas de autores que tratam especificamente da temática da Educação a Distância (COSTA, 2007, 2013; BEHAR, 2009; CASTELLS, 1999). Portanto, é preciso que aconteça interação, cooperação e articulação, quanto aos aspectos da experiência social, da criatividade e da liberdade, para que o processo de ensino e de aprendizagem se configure enquanto alvo principal da ação formativa, a qual não será apenas um processo de certificação profissional.

A discussão sobre esses e outros aspectos a eles relacionados concentra-se em um contexto mais amplo da concepção de formação, a qual ultrapassa

argumentos técnicos e lança uma busca pela natureza político-filosófica, epistemológica e social da formação docente apontadas nos escritos de autores como: Tardif e Levasseur (2011), quando se ocupam de discutir as transformações atuais do ensino em ambiente escolar sob o ângulo da organização e da divisão do trabalho educativo.

Tardif (2011) trata sobre os saberes docentes inerente ao processo formativo dos professores, com destaque a racionalidade presente, enquanto elemento de um processo que revela a teoria presente na prática educativa. Calderano e Lopes (2006) também vão desenvolver considerações sobre a formação continuada de professores, a partir das concepções e modelos apresentadas por diversos autores, situando o debate historicamente. Sobre as “novas” perspectivas para gestores da educação básica temos os estudos de Boccia (2011) que trata sobre os papéis assumidos pelos diretores de escola e Paro (2015) que faz um estudo com escolas de São Paulo, durante o ano de 2012, o qual levanta considerações sobre a relação intrínseca entre Diretores escolares, educadores e gerentes de ensino.

Nóvoa (1992), também tece considerações sobre “os professores e as histórias de sua vida” apresentando os debates vivenciados para além da dimensão técnica da ação pedagógica, entendendo que a identidade do professor não é adquirida linearmente, mas é um processo de construção que traz nuances da história pessoal e profissional. Nesse processo o espaço público da educação se destaca, conforme afirma Bourdieu a partir de sua Sociologia da Educação na obra *Les Héritiers* (1964), e em *Escritos de Educação* (1998), as desigualdades escolares não são fruto de fatores naturais ou apenas técnicos, mas elas se formam na relação entre os sistemas de ensino e a estrutura social.

De acordo com as construções de Bourdier (2015), por entender que escola, professores e gestores não são elementos homogêneos da estrutura social, cabe analisar as pistas deixadas no cotidiano das instituições de ensino, quanto à organização, avanços e entraves percebidos ao longo da organização da política educacional. Nesse sentido, a correlação de forças existente entre questões estruturais da gestão da escola e seu fazer cotidiano, está desafiando e provocando inquietações sobre a não neutralidade da escola. Segundo Bourdieu (2015), cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constitui um sistema específico de disposições para a ação, que será transmitido aos indivíduos na forma do *habitus*.

Diante da percepção de que não há uniformidade entre as escolas, é necessário considerar desde o local em que ela está situada até a formação dos gestores, na busca do entendimento sobre a realidade social construída objetivamente. Com base no propósito de trazer os sentidos presentes no cotidiano, essa pesquisa fez um estudo sobre a formação do gestor escolar em Alagoas e sua real condição para ampliar os espaços democráticos, enquanto estratégia posta no Projeto de curso do PNEGEBP (MEC/SEB, 2009, p. 8), e no plano de curso dentre os objetivos gerais é destacado que pretende “contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social.”

Nessa perspectiva, ao analisar o projeto de curso, percebe-se que ainda exista um longo caminho a ser percorrido quanto à busca por uma formação em que os professores ocupam um lugar central de debate em todos os cenários de discussão, no sentido de respeitar e significar a regionalidade, os limites materiais, institucionais e conceituais. Portanto, o acompanhamento do alcance da política não deve ser transformado apenas em dados quantitativos por estados ou região, para saber quem mais formou, e sim, no desenvolvimento de uma direção política capaz de nortear um processo de formação crítica, comprometida, democrática e participativa como preconizado na política de formação. A partir desse direcionamento podem ser evidenciadas quais as mudanças constatadas no campo de atuação dos mesmos, e que impactam o fazer pedagógico do professor-gestor.

Nesse prisma, as problematizações sobre a formação dos professores-gestores instigou o olhar sob um novo ângulo das razões, dos modos, das estratégias e do desenvolvimento da formação docente, além de provocar a criticidade para possivelmente conduzir novos estudos.

A escola atual faz parte de uma construção histórica da humanidade em torno da produção de um saber socialmente legitimado por intermédio de projetos distintos e antagônicos,

[...] há duas grandes tendências, que em certos momentos se superpõem, mas que abrangem conceitos distintos do projeto educativo: a reconstrução da educação como espaço privado e a renovação da educação como espaço público” (NÓVOA, 2014, p. 221).

Assim, a escola se apresenta como modelo de referência civilizatória capaz de propagar na sociedade determinado controle, quanto à construção de projetos e programas formativos que respondam aos anseios por uma institucionalidade da mesma (VEIGA, 2005). Nesse entendimento, a escola atual continua, em grande parte, propondo-se a fortalecer uma institucionalização burocrática, que atende a uma premissa estatal. E sobre as questões do ensino e da delimitação de um poder regulador, por intermédio do qual o professor poderá confrontar visões distintas da profissão docente.

Mesmo envolvido em um processo de formação generalista, ainda há uma extrema cobrança sobre o professor-gestor para que o mesmo domine aspectos pedagógicos e administrativos da função que exercem ao assumir a gestão da escola. Mas, como preparar esses docentes para atender a essas demandas, nessa perspectiva o MEC (2009, p. 5) justifica em seu Projeto de curso afirmando que, “Reconhece-se, atualmente, a centralidade da formação dos gestores escolares no avanço da qualidade do ensino e na realização e fortalecimento da gestão democrática da educação pública”. Mas, de acordo com Paro (2015, p.20):

A valorização exacerbada do papel do diretor escolar é empregada às vezes como um mero álibi para as causas do mau ensino, por partes das autoridades governamentais e indivíduos interessados em minimizar a carência de recursos e os baixos salários dos profissionais da educação.

E complementa,

Embora o tema da direção escolar esteja presente nos estudos de administração escolar, o que se constata é que, desde o estudo de José Augusto Dias (1967) sobre o diretor do ensino médio, na década de 1960, e o de João Gualberto de Carvalho Meneses (1972), sobre os diretores dos grupos escolares, na década de 1970, não se tem conhecimento de nenhum novo estudo empírico que se destaque nacionalmente a respeito das funções do diretor de escola básica (PARO, 2015, p. 21).

Dessa maneira, é possível refletir que a reconfiguração das relações entre escola e comunidade deu-se massivamente sob a égide da iniciativa dos organismos internacionais, os quais iniciaram um processo de reforma educacional

em toda América Latina (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008) durante a década de 1990, reformas que propuseram ao país a elaboração de um processo de descentralização e gerencialismo com forte influência do modelo de gestão empresarial, como também implementaram uma tendência democrático-participativa, com forte presença do modelo de planejamento estratégico.

A reforma deu-se a partir de um processo universalizado que contempla um programa de formação apto a atender uma grande quantidade de escolas, supondo haver uma objetividade em provocar uma coesão econômica e social capaz de estabelecer uma maior abordagem mercadológica nas ações desenvolvidas pelas unidades escolares do país (HADDAD, 2008). Nessa direção, compreende-se que embora a política de formação não objetive provocar mudanças qualitativas e amplas no processo de ensino-aprendizagem, percebe-se que o enfoque economicista visa atender a um princípio de desenvolvimento econômico e de “civilidade”, amplamente incorporado as políticas de formação profissional.

Como afirmava Gramsci (1989, p.118), ainda no século passado:

A tendência hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados.

Para Gramsci a escola tem um papel fundamental na formação do indivíduo, por ser parte integrante na formação da consciência, ela é a mediadora das relações sociais e pode ser materializada de diferentes formas, desde a de cultura humanística até a escola unitária que é defendida pelo intelectual no caderno 12 “Cuaderno 12 (XXM) 1932 Apuntes y notas dispersas para un grupo de ensayos sobre la historia de los intelectuales”<sup>24</sup> Para o autor, a escola numa sociedade de classe que tem por base a desigualdade social, a apropriação privada da riqueza socialmente produzida, não produz uma formação geral e política. Nesse sentido, Gramsci defende que a escola construa nexos entre cultura e trabalho, e assim requer uma escola adequada a cada classe social ou estratos de classes:

---

<sup>24</sup> Título retirado dos cadernos originais, publicados pelo Instituto Cubano em “Antonio Gramsci: Cuadernos de la cárcel e otros textos”. Ediciones Cubarte.

Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental (GRAMSCI, 2000, p.49).

Para Gramsci a escola não está destituída da função de formar intelectuais, fato que requer a mediação de profissionais que compreendam esse espaço a partir de uma concepção histórica e dialética do mundo.

Retornando para o desafio de compreender a organização da política de formação do gestor escolar traz elementos que podem contribuir para significar o pacto firmado entre o governo federal e os estados, considerando que a ausência de políticas locais voltadas a formação do gestor escolar, fez surgir como única opção de formação continuada para os mesmos, que é o curso de especialização em gestão escolar do Programa Nacional Escola de Gestores.

A importância da formação dos gestores para fortalecimento das escolas públicas, é destaque no Plano de curso elaborado pelo MEC em 2007 e revisado em 2009, o qual também destaca que a maior parte dos gestores escolares não possui formação específica para atuar na área, como está posto no documento:

Do total de dirigentes escolares, 29,32% possuem apenas formação em nível médio, sobretudo nos estados das regiões norte, nordeste e centro-oeste. O percentual desses dirigentes com formação em nível superior é de 69,79%, enquanto apenas 22,96% possuem curso de pós-graduação *lato sensu* / especialização. Portanto, evidencia-se a urgência de se dinamizar e se efetivar programas, projetos e ações que alcancem maior número possível de gestores educacionais, tanto em nível da formação inicial quanto em nível da formação continuada (MEC, 2009, p. 5).

No direcionamento de atender as demandas existentes no país, o curso traça o perfil do gestor que pretende formar, traços que se configuram como um dos elementos primordiais para entender o processo de formação continuada que o MEC encaminhou na direção estratégica de uma gestão gerencial e democrática, que segundo eles abarca a perspectiva da inclusão social e da emancipação humana.

Conforme Paro (2007) a distinção entre gestores e professores, com formação específica pra gestores, pode atender a um modelo de gestão que não contempla amplamente a função colegiada da gestão escolar, fato que direciona o gestor acima dos demais e responsabiliza-o pelo comando de todas as ações coletivas que a escola irá encaminhar. Na perspectiva de compreender as questões

pontuadas aqui, observa-se que a construção do plano de curso da especialização em gestão apresenta um perfil a ser conquistado pelos gestores no decorrer do mesmo, e nesse sentido são destacados alguns aspectos importantes, quanto ao processo formativo de acordo com MEC (2009), como:

- Compreender a educação enquanto direito social, que conduz a emancipação humana, enquanto elemento da justiça social.

- O direito a qualidade social por meio de aspectos importantes ao processo de democratização da educação, que são: a transparência, a participação da comunidade, a postura ética do gestor, a formação crítica e o compromisso com a agenda política definida pelo Estado brasileiro.

- A gestão democrática é uma das condições que precisa ser materializada no cotidiano, com atenção ao trabalho coletivo e a tomada de decisão.

- Os mecanismos de participação ampliada também são apontados como foco prioritário para fortalecer os órgãos colegiados como: Conselho Escolar, Projeto Político Pedagógico e eleição direta para escolha dos dirigentes escolares.

- Engajamento da comunidade escola na elaboração dos documentos da escola.

- O desenvolvimento de aspectos que envolvam o trabalho coletivo está posto como meta para desenvolver, consolidar e incentivar a dialogicidade, o respeito à diversidade e às diferenças, a liberdade de expressão, fatores que devem resultar na melhoria dos níveis de aprendizagem nos processos de ensino.

- Descentralização, autonomia e participação são apontados como princípios essenciais ao perfil esperado desse gestor.

- O domínio de ferramentas tecnológicas como aparato necessário para a realização de uma gestão democrática.

Importante destacar que, embora a política configure-se em um avanço do ponto de vista propositivo quanto à formação dos gestores, também é preciso considerar o alcance da execução quanto à consolidação de um perfil, enquanto estratégia de formação que visa ampliar a visão do gestor sobre o processo de gestão participativa.

#### 4.5 A política de formação no contexto da reforma educacional, desdobramentos na gestão escolar

Entende-se que a produção de propostas e alternativas, que busquem a ruptura com os modelos prescritivos e fragmentados, na busca pelos princípios de uma base comum nacional para a formação continuada que considere as diversas realidades do Estado brasileiro, é um caminho imprescindível para uma nação de contextos regionais tão diversos. Cabe também considerar as especificidades das regiões, como condição fundamental a política de formação de gestores que estão diretamente envolvidos com processos de gestão participativa. Nessa perspectiva, Fonseca et al (2004, p. 31), consideram que ao refletir sobre as tendências atuais, é possível perceber que:

[...] todo o processo de mudança necessita de reflexão crítica e continuada, para não se transformar em prática irrealista, sem vínculo com as finalidades da ação e com a identidade da escola. Há que ser ancorado por referenciais teóricos, tendo em vista a importância para a compreensão dos fins, assim como os conceitos que o sustentaram. Porém, é a escola que deve dar significado aos conhecimentos e transformá-los em saberes, para que as ações não se transformem em receitas de especialistas, mas que levem a uma compreensão mais elaborada da realidade que se quer transformar.

Ao traçar uma contextualização histórica, política e econômica acerca do objeto de estudo dessa pesquisa, e ao considerar a concepção do modelo de formação proposto, constata-se que a partir da década de 1970<sup>25</sup>, as contradições do sistema capitalista tornaram-se ainda mais visíveis no cenário nacional e estavam sendo forjadas no contexto internacional, momento em que também era instaurada a crise do modelo produtivo **taylorista-fordista**<sup>26</sup>, inserida numa crise maior e estrutural do capital.

Em face deste panorama, conforme Antunes (2003) o sistema capitalista implantou uma reestruturação em sua base produtiva, inaugurando uma nova etapa de acumulação do capital, também denominada flexível<sup>27</sup>, provocando profundas

---

<sup>25</sup>Após o período de “ouro” ou dos “anos gloriosos” do capitalismo, especialmente, a partir de 1973, com a crise do petróleo e a queda da taxa de lucro.

<sup>26</sup>Acerca do esgotamento do padrão de acumulação *taylorista-fordista* e da crise do Estado de bem-estar social, ver MONTAÑO, C; DURIGUETTO, M. L. Estado, classe e movimento social. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

<sup>27</sup>Sobre as novas formas de acumulação do capital, sugerimos a leitura de ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

mudanças no mundo do trabalho: essa flexibilização apresenta a ideia da necessidade de formar novos trabalhadores polivalentes ou multifuncionais (que saibam trabalhar em equipe e resolver problemas práticos na empresa).

Nessa perspectiva o gestor escolar também é chamado a assumir novas demandas da gestão, compartilhada como se pode perceber nos atuais métodos de racionalização do processo de trabalho, assim as novas funções do trabalhador não se limitaram à esfera da produção e dos serviços privados, mas atingiram também, os serviços públicos/sociais, como a educação. Desse modo, o processo de reestruturação da base produtiva é transferido do setor privado para os diversos setores públicos, especialmente a educação; e a forma de gerir a escola pública passa a ter as mesmas condições da lógica privada, a começar pela incorporação de seus termos/conceitos fundamentais como: **‘gestão’, ‘eficiência’, ‘descentralização’, ‘qualidade total’**.

Para explicitar esses termos, considera-se que o Estado brasileiro no contexto das reformas empreendidas pelo processo de regulação estrutural do capital, como aponta Motta (2009), reorganiza sua política econômica a partir da década de 1990 com base no apoio financeiro de vários organismos internacionais, como BIRD (Banco Interamericano de Desenvolvimento), BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Social), BM<sup>28</sup> (Banco Mundial), FMI (Fundo Monetário Internacional), Comissão Econômica para América Latina (Cepal), entre outros. Nesse sentido, o Brasil é considerado um signatário tardio da estratégia financeira do capital, como afirmam Melo e Falleiros (2005). De acordo com esses autores, o país redimensionou sua estratégia de legitimação com a refuncionalização do Estado, expressa por uma concepção neoliberal, traduzida por meio de reformas econômicas que visam à eficiência<sup>29</sup>.

Diante das considerações feitas por Gruppi (1987), Harvey (1993), Mészáros (2002) e Giron (2008), percebe-se que os contornos de Estado assumidos pelo

---

<sup>28</sup>O Banco Mundial é uma agência multilateral de financiamento constituída por cinco instituições intimamente associadas: BIRD/AID/CFI/AMGI/CIDI. Para uma busca mais detalhada, consultar Rosenberg. In: Krawczyk (2000, p. 70).

<sup>29</sup>Para melhor compreensão do termo, destacam-se as considerações de Sander (1995, s/p): "O valor supremo da eficiência é a produtividade: "a eficiência implica comprovada capacidade baseada em produtividade operacional, e acentua, primordialmente, a habilidade de desempenhar-se bem e economicamente". Inerente a esse desempenho está o preparo técnico, medido em termos de domínio de know-how, e a maximização do aproveitamento de tempo, energia, material e outros recursos. Nesse sentido, é eficiente aquele que produz o máximo com o mínimo de desperdício, de custo e de esforço [...]". Disponível em: <[http://bennosander.com/publicacao\\_detalhe.php?cod\\_texto=21](http://bennosander.com/publicacao_detalhe.php?cod_texto=21)>. Acesso em 20 de março de 2014.

Brasil são estimulados pela lógica de globalização do capitalismo e sustentados pelo neoliberalismo, que funciona para regulamentar as políticas sociais por intermédio de um viés econômico, tendo na educação uma forma de manutenção e regulação da desigualdade, encarada como uma tendência natural do mundo moderno.

Constata-se, atualmente, que a educação tem assumido um papel mediador das políticas sociais no cenário econômico mundial, sendo chamada a efetivar seu trabalho na busca por redução de gastos e eficácia nos serviços. Uma lógica de mercado que objetiva minimizar a atuação do Estado moderno, nas orientações encaminhadas através das políticas públicas que sustentam as desigualdades no país. De acordo com Oliveira (2005, p. 285):

[...] Mantêm-se, pois, os traços restritivos na forma de tratar as questões sociais no Brasil, uma vez que os avanços propostos na Constituição de 1988 foram alvo de reformas e que, na tão propalada modernização do país, persistiu o traço da era desenvolvimentista que submete a política social à política econômica.

Considerando a dinâmica traçada para a escola pública à luz das legislações atuais como PNE e LDBEN, o gestor escolar vem assumindo papel central no processo de descentralização da gestão, sendo visto como articulador e organizador do processo de ensino (formação) e de aprendizagem (currículo), aspectos que atribuem a ele total responsabilidade por dinamizar a gestão dentro da unidade escolar. Observa-se assim a presença de um caráter político-ideológico capaz de condicionar a figura do gestor à do detentor do poder ou guardião da participação, responsável direto pela produção e eficiência dos serviços prestados a comunidade.

Esse novo enfoque da gestão foi delineado com base em fundamentos explicitados por Peroni et al. (2009, p.771-772):

Apesar desta trajetória de gestão de escola em andamento, a partir dos anos 1990, no contexto de um novo padrão de acumulação ampliado do capital, que reordenou e redefiniu o papel do Estado e da política educacional, colocou-se para a gestão dos sistemas e das escolas um novo modelo orientado pelos princípios da gestão gerencial, com vistas a maior eficiência e eficácia do sistema. Passou então a gestão democrática da educação a ser subsumida por outra lógica de gestão, que tomou como imperativo a persecução da administração por objetivos em escala organizacional, com fortes componentes de divisão do trabalho, de racionalidade instrumental e hierarquia estrutural, com vistas à qualidade total do setor educacional [...].

Percebe-se então que a reestruturação do capital mundial no século XX é iniciada com a expansão do fordismo a partir de 1914, quando Henry Ford instituiu mudanças no processo produtivo de sua empresa, as quais se disseminaram rapidamente no campo político. O fordismo combina com a ideia do Estado interventor. Segundo Harvey (1993), baseado nos estudos de Gramsci (1989, 2002, 2004), esse tipo de Estado demanda um “homem de novo tipo”, forjado para assumir um novo tipo de trabalho e de processo produtivo que considere elementos da cultura e do trabalho contemporâneo. Essa configuração política e econômica requer uma adequação do ser social à lógica do sistema produtivo, monopolista e competitivo do capital.

Para caracterizar as necessidades desse novo homem, Gramsci teceu uma obra primorosa, nos seus escritos sobre *Os intelectuais e a organização da cultura*, fazendo uma relação necessária entre os fenômenos atuais e elementos do “velho corporativismo”, conforme está sendo situada ao longo desse capítulo. Como destaca Coutinho (2006, p.180), quando situa organicamente a “nova” estratégia estrutural que sustenta o Estado burguês.

Nessa perspectiva, a pesquisa dialoga com o pensamento gramsciano, articulado aos elementos essenciais à compreensão dos conceitos, fundados em uma velha ordem, suscitando reflexões sobre o referencial teórico construído pelo autor, a fim de fundamentar a discussão atual sobre a escola e seus determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos.

Primeiramente, destaca-se a categoria “escola”, a partir da reflexão gramsciana, como razão maior para explicar a sua reconfiguração no Estado contemporâneo, situando o pensamento do autor e suas implicações no entendimento das políticas públicas encaminhadas à escola. Tendo em vista a importância desse referencial, entendeu-se ser indispensável continuar refletindo

sobre o papel da escola, enquanto espaço de formação humana, a qual se constitui em elemento decisivo na “elevação cultural” das massas. Como expõe Gramsci ao longo de seus escritos, e destaca a escola como um espaço primordial à definição das classes sociais que sustentam o modo de produção capitalista.

Gramsci, no conjunto de sua obra contida no Caderno 13, “Breves notas sobre a política de Maquiavel”, também reflete sobre um projeto de sociedade fundamentado na vida social e política dos sujeitos, a partir da análise das relações de força entre estrutura e superestrutura, e do movimento orgânico entre esses fenômenos. Nessa análise o autor destaca o papel do Estado diante dos interesses existentes em cada grupo social. Gramsci (2004, p. 41) considera que:

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo.

A natureza do Estado moderno para Gramsci também pode ser educativa, à medida que ele se constitui enquanto terreno do conflito das classes, e se constitui em espaço que amplia o lugar da luta hegemônica, que pode educar para o consenso, criando opiniões uniformes, ou ser um espaço de ampliação que reúne sociedade política e sociedade civil. Nesse campo do Estado moderno, o Brasil vai adaptando seus interesses aos do capital mundial, que desenvolve seus grupos dominantes dentro da esfera estatal.

Assim, apesar do Brasil na sua trajetória, ter sido um país que absorveu as “benesses” de um capitalismo tardio, em detrimento das condições materiais, econômicas e sociais exigidas pela ditadura do capital mundial, não houve como fugir das orientações do grande capital internacional. Ainda em meados da década de 1930, o Brasil passa de país agrário para país industrializado, tendo por base um processo de financeirização e consolidação da economia capitalista.

Nesse contexto, a política de descentralização cria novos mecanismos de controle do trabalho escolar por intermédio de uma estrutura uniforme, como

afirmam Krawczyk e Vieira (2008), Oliveira (2009), Ferreira (2011), Ferreira e Aguiar (2011). Ao longo das décadas seguintes, a gestão da qualidade total vem trazer para o planejamento escolar um enfoque mais individualizado e voltado à instituição de uma cultura gerencial baseada na economia empresarial. Os fundamentos dessa visão estratégica da gestão escolar resultam numa percepção esvaziada de sentido mais amplo do ponto de vista político, social e cultural, restringindo-a como mera executora de ações, mais preocupada com o planejamento estratégico que está sendo empregado na consolidação das metas propostas.

Dessa forma, a concepção estratégica rompe com as bases de uma participação coletiva que cria canais efetivos de diálogos e decisão, orientada por um processo de gestão participativa, a qual tinha na construção, e não apenas na institucionalização do Projeto Político Pedagógico, seu mecanismo primordial de participação democrática. Nesses termos, mesmo sendo um aspecto novo e importante na concepção de gestão da escola, não vai conseguir se fortalecer amplamente, tendo em vista a orientação do Estado brasileiro que estimula as escolas na busca por soluções pontuais e individuais a curto prazo. Sobre essa tendência, Höfling (2001, p. 39) esclarece:

Pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor [...].

Assim, a relação entre a organização da escola e da empresa assume formas semelhantes em função da política neoliberal que sedimenta as orientações emanadas do Banco Mundial (BM), o qual se constitui como principal financiador e consultor das políticas educacionais encaminhadas aos países em desenvolvimento. As instituições de ensino passam a ser consideradas geradoras de resultados rentáveis ao mercado, ou seja, busca-se a gestão da qualidade total, e assumem uma face lucrativa, capaz de adequar a escola a um padrão de eficiência e de produtividade. Essas observações se destacam nas reflexões de Haddad (2008, p. 28):

[...] no âmbito das políticas preconizadas pelo Banco Mundial, a afirmação da educação como um direito universal é subsumida ante a perspectiva economicista em mais de um sentido. Primeiramente porque, visando a restrição do gasto público e a geração de superávit por parte dos países pobres e endividados, limitam-se às metas

educacionais – como focalização no ensino primário – e os investimentos em insumos essenciais com os professores. Além disso, incentiva a lógica de mercado como fator de eficiência dos sistemas de ensino, tanto pelo posicionamento das famílias como consumidores de um serviço – chamando-as até mesmo a se responsabilizarem por sua manutenção – quando franqueado os níveis.

Entende-se que essa situação de acompanhamento protagonizada nas decisões conduzidas pelos gestores da educação pública podem ser geradas com base em um mecanismo de controle estratégico que regula e simplifica o ato educativo, quando não se analisa a complexidade do processo desde a raiz, dando apenas uma visão gerencial e superficial dos significados presentes na apropriação do patrimônio construído pelas sociedades ao longo da história da humanidade.

Na América Latina, de uma forma geral, as políticas neoliberais ganham força no Brasil, a partir da década de 1980, sendo introduzidas no país após a ditadura militar brasileira que esteve em vigor durante os anos de 1964 e 1984, e implementadas com o governo do presidente Fernando Collor de Melo (Collor), no início dos anos de 1990, mas consolidadas/aprofundadas nos governos que o sucedem. Deste modo, as reformas do Estado, principalmente nos países periféricos como é o caso do Brasil, vão começar a ocorrer na década de 1990, momento em que se deu a inserção do Brasil no ideário neoliberal. Mas, é no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que tal modelo de Estado se consolida:

[...] Com razão, a 'ERA Fernando Henrique Cardoso (FHC)' consolidou a inserção do Brasil na economia capitalista mundializada, a qual amarra o País à agenda prescrita pelo consenso de Washington, acatada de forma incondicional pelos governos brasileiros, pós-ditadura militar [...] (DIÓGENES; ANDRADE, p. 46, 2015).

Assim, nos anos 1990, foi dada uma importância ainda maior ao ajuste estrutural dos referidos países “em desenvolvimento”. Nesse período, ocorreram algumas Conferências Mundiais de Educação, entre o final dos anos de 1990, e início do século XXI. A primeira delas, em 1990, em Jomtien/Tailândia<sup>30</sup>, marco decisivo no comando do Banco Mundial sobre a educação no mundo, a partir do lançamento do “Plano de Educação para Todos”.

---

<sup>30</sup>Na sequência, as demais ocorreram em 1993 (Nova Delhi/Índia); em 2000 (Dacar/Senegal); em 2001 (Cochabamba/Bolívia); em 2003 (Tirija/Bolívia); e em 2004 (Brasília/Brasil).

No Brasil, tais propostas foram ratificadas no relatório para a Unesco, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, cujo título é *Educação: um Tesouro a Descobrir*. Esse documento foi produzido entre 1993 e 1996, seis anos depois do evento de Jomtien<sup>31</sup> e publicado no Brasil em 1998; redigido pelo pensador francês Jacques Delors, daí ter ficado conhecido como **Relatório Delors**. Trata-se de uma orientação para a educação mundial no século XXI. O relatório convoca o professor a assumir, por meio de um discurso quase sedutor, a função de pais, religiosos, governantes, psicólogos, assistentes sociais:

[...] Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas [pobreza, fome, violência, drogas] e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também obtenham sucesso em áreas que os pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes (DELORS, 2006, p. 154).

O documento trata de inserir no cotidiano do professor que é ele o único responsável por sua formação e, portanto, pela sua inclusão e permanência ou não, no competitivo mercado de trabalho, concepção que pode gerar a culpabilização do indivíduo. O apelo é para que o trabalhador esteja em estado de permanente requalificação.

É possível entender que com a inserção do neoliberalismo contido nas orientações dos órgãos internacionais sobre educação brasileira, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996:

Ao ser aprovada no primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso, simpatizante dos princípios e ideários neoliberais e comprometido com as políticas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 apresenta implícito tais ideais [...] (MACIEL; NETO, 2004, p. 68).

Dessa forma, a LDBEN/1996 foi revelando suas contradições, permitindo que a distância entre o legal e o real fosse alargada, para não dizer intransponível. E assim, outros importantes documentos da educação brasileira, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE/2001) - Lei nº. 10.172/2001, do Plano de

---

<sup>31</sup> *Conferência Mundial de Educação para Todos*, ocorrida em 1990, na cidade tailandesa de Jomtien, cujo objetivo principal (assim como nas Conferências posteriores) era possibilitar o acesso de todos à educação.

Desenvolvimento da Educação (PDE/2007) - concomitante ao Decreto nº 6.094/2007<sup>32</sup>- e, mais recentemente o PNE/2014 (Lei n. 13.005/2014), foram também sendo conduzidos para atender aos imperativos da agenda neoliberal.

No momento em que a sociedade brasileira vivencia a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), as expectativas são inúmeras, como também os desejos de que o plano efetivamente “saía do papel”, entre essas expectativas vários estudiosos enfocam a esperança de um plano como política de Estado e a construção de um Sistema Nacional de Educação; cabe, discutir os avanços e limites do novo plano, como também suas implicações para a gestão democrática e para a atuação dos gestores escolares, tendo em vista que “uma lei, quando aprovada, tem um ‘poder fático’, ela é um fato que se impõe pela democracia representativa, em um Estado democrático de direito” (AGUIAR, 2010, p. 708).

Dentro desse cenário, a escola sob o enfoque do neoliberalismo pode se revelar como espaço em que muitas vezes estão sendo desenvolvidas ações pontuais, sem considerar a vivência e as necessidades percebidas além de seus muros. Nega, dessa forma, o conjunto de fatores presentes na sociedade e que precisam ser incorporados aos processos decisórios da escola. Nessa lógica vão sendo evidenciadas ações contraditórias que imputam às instituições públicas de ensino a responsabilidade de propor soluções gerenciais aos problemas sociais e econômicos vividos, na definição e na condução das ações encaminhadas cotidianamente as instituições de ensino. Cabe, também, destacar, a ausência de uma atividade que integre a escola e a gestão das políticas educacionais de forma orgânica, no sentido de garantir uma participação democrática e efetiva dos que são partícipes da gestão escolar.

#### **4.6 Instituinto a Gestão Democrática – “novos” olhares sobre a democracia, a participação e a autonomia da escola e do gestor**

Na busca por entender melhor os labirintos da gestão escolar e seus reflexos na atuação do gestor, é importante considerar os caminhos da administração escolar, enquanto espaço construído para atender as demandas organizacionais da

---

<sup>32</sup> Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

comunidade ao longo da história da escola pública e, sobretudo perceber a influência desses aspectos na condução da gestão democrática atual.

A problemática da gestão democrática levanta diversos questionamentos sobre a lógica que sustenta os programas e projetos desencadeados pelo estado brasileiro, a partir da aprovação da Lei N.º 10.172/2001, que fixou como uma de suas metas para a gestão, o regime de colaboração, essa prerrogativa constitui-se em instrumento de regulamentação entre a União, estados e municípios, visando à mobilização social para a melhoria da qualidade da educação básica, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira.

Por isso, segundo Oliveira et al. (2010, p. 127),

Para analisar o papel da educação no contexto atual é fundamental compreendê-la como uma das Condições Gerais de Produção, indispensável, portanto, para a plena realização da produção capitalista no atual estágio de desenvolvimento. Só assim é possível entender os esforços internacionais, sobretudo dos organismos internacionais pertencentes à ONU, para obrigar os países em desenvolvimento a reformar seus sistemas de ensino, a fim de assegurar as condições necessárias à realização da produção capitalista.

Diante do cenário de racionalidade financeira diversos programas e projetos são implementados, sobretudo, na era FHC (de 1995-1998 e de 1999 a 2002), com o acirramento da defesa por uma política educacional mais estruturada e após forte pressão da sociedade civil é aprovado o PNE (2001-2010) sob a Lei nº 10.172/2001. Dourado (2011) explica que este plano não se constituiu como referência base do planejamento e das políticas educacionais e sua aprovação procedeu da hegemonia governamental do Congresso Nacional não se caracterizando como uma política de Estado. Sobre a avaliação do PNE no período de 2001-2008, Dourado (2011, p. 28) destaca “que o plano apresenta metas e diretrizes sem garantia de organicidade interna [...] paradoxos na sua articulação interna, sobretudo, nas concepções norteadoras, no financiamento e na gestão educacional”.

Dentre os objetivos e prioridades do PNE (2001-2010) estava a democratização da gestão do ensino público obedecendo aos princípios da participação. Sobre isso Peroni e Flores (2014, p. 181) afirmam:

Com prazo expirado em 2010, este PNE deixou a desejar em diferentes aspectos, tomando-se o princípio constitucional da gestão democrática em educação e a necessidade de uma coordenação nacional de ações para a efetivação de suas metas: a articulação e a

produção da sociedade civil consolidadas na proposta do Fundeb foram desconsideradas, e não se efetivou a necessária destinação de recursos que favorecessem a consecução dos objetivos, nem mesmo daqueles constantes do texto aprovado pelo Congresso Nacional. As indicações presentes no próprio texto da Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001) quanto ao papel do Governo Federal de promover avaliação periódica do alcance de suas metas jamais foram cumpridas, minimizando o compromisso do Estado e inviabilizando o controle social da política e do gasto públicos.

Conforme afirmaram as autoras, as metas não foram cumpridas no PNE anterior (2001-2010) e acabaram sendo repassadas para o novo PNE (2014-2024): “certos temas continuam presentes como grandes desafios para que, desta vez, o Plano possa vir a ser bem-sucedido” (CURY, 2011, p. 790).

Para aprovação desse plano não se pode negar o esforço da sociedade civil organizada, afirma-se que essa luta foi essencial, pois as pressões da sociedade civil aceleraram o processo. Houve algumas contradições neste processo em relação aos objetivos e pressupostos da CONAE 2010, segundo Peroni e Flores (2014, p.183), como também “o novo PNE teve seu texto acrescido na Comissão Especial da Câmara, de forma a permitir um complexo ‘alargamento’ do entendimento daquilo que passou a significar investimento público em educação, passando a contemplar incentivos, bolsas de estudo e isenções fiscais”.

Todavia, mesmo com toda pressão da sociedade civil organizada e o PNE (2001-2010) tendo terminado, ainda passou-se mais de três anos para organização do novo plano. Salermo et al. (2013) traz algumas explicações do porquê desse processo ter sido tão lento, destacando que na agenda do governo Dilma (2010-2014) foram destinadas mais atenção a outras prioridades e não ao plano, entre elas: 1) Processos eleitorais; 2) Demandas financeiras da Copa do Mundo de Futebol em 2014; 3) O clássico embate de interesses privatistas e ajustes estruturais econômicos internacionais.

O novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabelece na meta 19, a permanência da gestão democrática e dos mecanismos de escolha do gestor escolar, fazendo menção aos princípios já explícitos na Constituição Federal e na LDBEN. No entanto, associa essa escolha a critérios técnicos e meritocráticos por meio de provas, possibilitando a secundarização da comunidade escolar.

Ao fazer uma análise dessa meta 19, Peroni e Flores (2014) destacam seu caráter gerencial e a forma genérica com que é colocada a participação da comunidade. E nos próprios critérios de mérito e desempenho as autoras percebem

princípios gerencialistas. Essas autoras esclarecem que se a consulta pública à comunidade apresenta um ponto relevante, principalmente em escolas em que não há efetivamente gestão democrática; por outro lado, essa lei tenta articular dois mecanismos opostos de gestão, sendo um com o foco democrático e outro com foco gerencial; por isso as autoras alertam que essa meta 19 não materializou as deliberações da CONAE 2010 que defendia particularmente a eleição direta, “cabe, ainda, destacar o fato de que a expressão ‘consulta pública’ pode não significar exatamente a eleição direta de dirigentes escolares” (PERONI; FLORES, 2014, p. 186).

No Observatório do PNE<sup>33</sup>, site que é uma iniciativa de 20 (vinte) organizações visando acompanhar as metas do Plano. Observa-se que a meta 19 é a mais difícil de ser acompanhada, havendo apenas indicadores auxiliares como: existência de conselhos, a forma de provimento ao cargo de gestor adotada nos Estados e municípios e existência de grêmios estudantis e colegiados; dados que não revelam se há efetivamente um fortalecimento da gestão democrática, tendo em vista que as escolas podem apresentar esses mecanismos sem de fato está pautando suas práticas cotidianas em princípios democráticos.

Com relação à estratégia 19.8 que trata da prova nacional seletiva de diretores, o site afirma como estratégia da meta “Desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares”, mas em nenhum momento articula essa demanda ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Tal questão mostra um descompasso entre o que já havia sido instituído pela política de formação anterior, e o que está sendo desenvolvido atualmente; destaca-se ainda como estratégia da meta 19.8 “aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão”.

O Brasil, como um dos principais países em extensão territorial e crescimento econômico, foi cenário de mudanças importantes quanto à ampliação de espaços democráticos ao longo das últimas décadas. No entanto, a partir de 2015 o país começa a enfrentar retrocessos quanto à condução de forças ostensivas que

---

<sup>33</sup> O Observatório do PNE é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e de suas respectivas estratégias, esse observatório é uma iniciativa de vinte organizações ligadas à Educação especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>>.

defendem a autonomia restritiva do poder executivo, ao mesmo tempo em que amplia o aparato de defesa dos poderes legislativo e judiciário. Iniciativas que dão sentido ao fortalecimento dos processos de judicialização do Estado e moralização do aparato militar, com o enfrentamento de uma grave crise política e econômica desde a eleição da presidente Dilma Houssef em 2015.

Ao longo de todo o ano de 2014 foi sendo desenhado mais um processo eleitoral no Brasil, o espetáculo da democracia representativa burguesa nos oferece alguns candidatos, entre eles destacam-se dois que terão a maioria dos votos para disputar o segundo turno das eleições presidenciais no país, concorrendo para assumir o mandato no período de 2015 a 2018.

O segundo turno da política presidencial colocou frente a frente dois projetos: o neoliberal, liderado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) representado na candidatura de Aécio Neves; e o de uma centro-esquerda, nos moldes da terceira via, que ensaia as bases de um capitalismo de Estado, liderado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e pela candidatura de Dilma Rousseff.

Nesse cenário, a presidente Dilma Rousseff foi reeleita com 41,59% dos votos válidos, percentual que corresponde a 43.267.668 do total de votantes; o candidato Aécio Neves teve 33,55% dos votos, atingindo um percentual de 34.897.211 de votos válidos. Foi uma eleição muito polarizada, e ao mesmo tempo, houve a eleição de um Congresso mais conservador.

A ofensiva ideológica da direita conta com pouquíssima sustentação empírica, se compararmos as práticas políticas sociais implantadas pelo PT durante os dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) que ocorreu no período de 2003 a 2010, e o primeiro mandato da presidenta Dilma durante os anos de 2011 a 2014, tendo sua recondução a presidência do país no período de 2015 a 2018, governo que foi interrompido no primeiro ano do mandato presidencial. De acordo com Chauí (2013, p. 133),

A continuidade da construção de uma sociedade democrática só pode ser a práxis da classe trabalhadora e por isso é fundamental que ela própria, como já o fez tantas outras vezes na história e tão claramente no Brasil, nos anos 1980 e 1990, encontre em meio às adversidades importadas pelo modo de produção capitalista, caminhos novos de organização, crie suas formas de luta e de expressão autônoma, seja o seu jeito de fazer.

A descontinuidade do governo e o caráter extremamente disputado da eleição presidencial sinaliza para um esgotamento da hegemonia do projeto petista, que vai precisar somar forças contra o acirramento da crise política e econômica que o país passou a enfrentar após as eleições. No decorrer do ano de 2015, os partidos de direita constroem denúncias contra a presidenta Dilma, e a partir dessa disputa de projetos a presidenta é afastada por “crimes” fiscais.

No percurso dessa estratégia ofensiva, percebe-se que a ideia central dos partidos conservadores liderados pelo PSDB é acabar com o receituário de políticas públicas sociais construídas durante os mandatos do PT, que segundo líderes dos partidos de direita, a concessão dessas políticas provoca uma forte explosão social no país, resultando em gastos incontroláveis fragilizando o empresariado.

Consolida-se nesse cenário a destituição da presidente eleita que perde seu mandato em 31 de agosto de 2016, por 61 votos favoráveis e 20 contrários. O impeachment de Dilma Rousseff acontece de forma contraditória e com um forte apelo das forças conservadoras, a presidente afastada foi condenada sob a acusação de ter cometido crimes de responsabilidade fiscal – as chamadas “pedaladas fiscais” no Plano Safra e os decretos que geraram gastos sem autorização do Congresso Nacional, mas não foi punida com a inabilitação para funções públicas. Com isso, ela poderá se candidatar para cargos eletivos e também exercer outras funções na administração pública.

Todo esse cenário constata o aprofundamento do projeto neoliberal e faz entender que a educação cumpre um papel estratégico, a partir da produção do “capital humano”, sob o ponto de vista da escola “interessada” no “homem de novo tipo” projeta-se uma busca contínua por políticas de controle a partir do Estado capitalista. Segundo Harvey (1993), baseado nos estudos de Gramsci, esse tipo de Estado demanda um “homem de novo tipo”, forjado para assumir um novo tipo de trabalho e de processo produtivo. Essa configuração política e econômica requer uma adequação do ser social à lógica do sistema produtivo, monopolista e competitivo do capital.

Em complemento a essa estratégia de organização da escola como espaço de orientação para um determinado tipo de estratégia gerencialista, tem-se na gestão escolar uma alternativa de desenvolvimento marcada por fortes laços gerenciais e pela “teoria do capital humano”, como esclarece Xavier (2007, p. 12):

As ideologias do desenvolvimento ganharam forma no mundo capitalista do entre-guerras e, definitivamente, no pós-guerra. Foi aí que se propagou mundialmente a bandeira da educação para o desenvolvimento, cujos desdobramentos pedagógicos atingiram seu ápice com a “teoria do capital humano”, expondo aí, desastrosamente, sua natureza expropriadora da própria essência humana que supostamente visava a desenvolver e promover.

Surge daí um esforço gerencial dos governos, que concentram suas ações no interior das instituições de ensino, a partir de demandas fundadas em problemas complexos e não solucionáveis pela comunidade escolar, e esses repercutem de forma determinante sobre a ação pedagógica desenvolvida na escola, conduzindo-a a uma estratégia de submissão na tomada de decisão.

O contexto gera confluência entre dois campos: economia e educação. Frente a este processo de interesse temos uma gestão democrática diretamente ligada a uma visão gerencial da educação e que vem sendo encaminhada desde a origem da administração escolar, e que foi implantado com vistas a submeter à escola a um modelo *toyotista* (1978) e gerencial, como esclarece Drabach e Mousquer (2009, p. 281):

[...] diante de um contexto de mudanças, insegurança de bases e de volatilidade das prioridades em cada esfera da sociedade, estes elementos podem ser apontados como objetivos a nunca serem “perdidos de vista” no processo educativo, sob pena de iludir-se sob as falsas promessas e de se pensar estar construindo a contra-hegemonia em terreno hegemônico.

Para compreender aspectos inerentes ao processo de formalização da administração escolar, voltamos o olhar aos primeiros escritos da área (administração escolar) no Brasil que são dos anos de 1930, momento em que se amplia a concepção progressista de educação em oposição à educação tradicional, que já não atendia aos ideais de desenvolvimento que eram propalados pelos educadores do país se voltava para o avanço da industrialização (DRABACH; MOUSQUER, 2009). Os escritos desses estudiosos da gestão pautaram-se “na

necessidade por maior cientificidade no campo educacional, acompanhada da ampliação da oferta da educação” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 260).

Ainda assim, mesmo os primeiros teóricos, como Carneiro Leão (1953), José Querino Ribeiro com o clássico sobre *Ensaio de uma teoria de administração escolar* (Tese defendida no momento de sua aprovação no concurso para provimento do cargo de catedrático da então Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em 1952) e Myrtes Alonso (1988) que se espelharam na administração geral e acreditaram na aplicabilidade desta na administração da escola, realizaram ponderações quanto aos aspectos únicos e à importância da escola.

Entende-se que negar a subjetividade e a multiplicidade de fatores que envolvem a gestão educacional é desconsiderar sua construção social, é negar que as instituições de ensino diferem-se das empresas por seu caráter essencialmente humano. Quanto à formação de gestores escolares não é possível desconsiderar as obras desses autores, inclusive quanto às fontes constitutivas do pensamento de José Querino, o qual traz para o contexto educacional obras como: sobre *Fayolismo na administração das escolas públicas*, de 1938, e o clássico *Ensaio de uma teoria de administração escolar*, de 1952.

Tendo em vista que as políticas públicas sociais materializam questões que não se constituem com base na realidade imediata, mas resultam de um processo de construção histórica que envolve elementos culturais, sociais, políticos e econômicos, ressalta-se o antagonismo no pensamento de Querino Ribeiro quando ainda no início do século XX publica seu ensaio sobre a teoria de administração escolar, no qual já reconhece o paradoxo entre a teoria e as práticas cotidianas, e que de acordo com Drabach e Mousquer (2009, p. 267, grifo dos autores):

Sem, no entanto, esgotar as possibilidades de crítica e/ou de reconhecimento em relação às elaborações de Ribeiro, pode-se perceber que a teorização elaborada pelo autor em nenhum momento faz relação com a realidade escolar concreta, ou seja, parte-se de uma teoria pronta (Fayolismo) e busca-se adequá-la à realidade escolar. Por outro lado, conforme lembra Dias (2002), temos de ter em mente que Ribeiro desenvolveu sua teoria em um contexto bem diferente dos dias atuais, marcado pelo “entusiasmo pelas conquistas do movimento de racionalização do trabalho, em que tudo o que havia de mais atual derivava-se das contribuições de Taylor e Fayol.

De acordo com a importância atribuída à gestão escolar no processo de produção econômica, cabe ressaltar que os modelos de administração escolar trazidos para o Brasil tiveram seu pioneirismo fundado nas ideias de Querino Ribeiro e Lourenço Filho no período histórico de 1930 a 1970.

Para chegar à problemática da gestão democrática na escola pública brasileira, a qual vem introduzir um novo tipo de administração no contexto escolar baseado em princípios da democracia, autonomia e participação, é preciso considerar as bases dos modelos teóricos explicativos que têm sido construções analíticas, com base na tipologia de modelos e no trabalho teórico no Brasil.

É perceptível que as reformas educacionais têm sido refinadas quanto aos processos de gestão escolar, tendo em vista a considerável significação do gestor para atender aos índices propostos na estrutura dos programas elaborados pelos organismos internacionais. Com esse intuito vão surgindo demandas que requer o desenvolvimento de práticas administrativas capazes de inserir nesse contexto um processo de “participação e autonomia” restrita e superficial da comunidade escolar, com vistas a redefinir os fins da educação pública. É a partir dessa intenção que a gestão democrática vai se afinar com a implantação do projeto neoliberal de sociedade, a partir de uma sintonia entre esse, e o projeto democrático que foi gerado no momento de enfrentamento à ditadura militar brasileira, vigente entre 1964 - 1984. Como afirma Drabach e Mousquer (2009, p. 278):

Ao atuar como organizador das relações no mundo do trabalho, o *toyotismo* trouxe para este meio os princípios da flexibilização, o trabalho em equipe, a participação, a autogestão (“autonomia”), entre outros. A reformulação no modelo estatal, a partir dos princípios neoliberais, é decorrente destas mudanças na base produtiva, uma vez que enquanto no *fordismo/taylorismo* necessitava-se de uma base estatal forte na economia, com o *toyotismo*, o Estado deve afastar-se, descentralizando suas funções para o mercado e sociedade civil, garantindo o livre fluxo do capital.

A influência da “nova” política vai impactar diretamente no projeto de formação que o Estado brasileiro começa a implantar para atender as demandas da gestão escolar. Considerando que esse passa a ser um campo de disputa, em que o projeto do governo está sendo construído em cima de um terreno fértil que é o desejo de mudança defendido por professores que lutam pela ampliação do espaço democrático, o qual consideram capaz de fortalecer os mecanismos de participação coletiva.

Destaca-se que neste cenário é preciso estar atento à teia de relações que está sendo construída, pois qualquer passo escorregadio pode levar a uma confusão de sentidos e significados, os quais são capazes de fazer acreditar que o projeto democrático não está sendo fortalecido, por incapacidade de quem está atuando no cotidiano das escolas públicas do país, ou até mesmo é possível considerar que apenas instituir os mecanismos já é suficiente para validar a gestão democrática na escola pública. De acordo com Araújo (2013, p.57), [...] “os métodos impostos pelo modelo gerencialista, que se desenvolve à medida da globalização, são dos mais variados e cruéis e vão desde a intimidação, culpabilidade, desqualificação das pessoas.”

Ao pensar e analisar a funcionalidade desse cenário nos argumentos daqueles que gerenciam os sistemas, é sempre oportuno interpretar as recorrentes notícias sobre os índices educacionais em Alagoas, trazendo aqui uma reflexão voltada para o universo da pesquisa. Quando se fala em analfabetismo o estado está entre os primeiros na lista dos maiores índices, e se o tema é Índice de Desenvolvimento humano logo se vê Alagoas em um dos últimos lugares. Mas, apenas os números não são absolutamente necessários para representar o contexto da educação pública alagoana, portanto, sempre há algo além dos números que pode significar as demandas e a realidade local. A partir das reflexões anteriores a próxima seção apresenta um recorte histórico, político e sociocultural da formação dos gestores em terras alagoanas.

## 5 A ESCOLA DE GESTORES NA TERRA DOS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS: IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR

Estava tudo em ordem, ordem até excessiva, as casas abrindo-se e fechando-se no horário, os deveres conjugais observados com rigor, o cinema exibindo fitas piedosas, as escolas arrumando nas crianças noções convenientes. Apito de manhã, apito ao cair da noite, instrumentos e pessoas em roda viva [...].

Graciliano Ramos  
(Viventes das Alagoas)

A seção que se inicia, faz uma análise a partir das fontes constitutivas do povo alagoano sob o prisma da política educacional e suas origens no século XVIII, até os dias atuais os quais adentram a primeira década do século XXI, com base nas obras de Carvalho (2015), Cavalcante e Santos (2015), Sader (2013), Singer (2012), entre autores alagoanos que também trazem importantes contribuições para a compreensão e percepção histórica da política educacional, como: Prado (2012), Prado e Macena dos Santos (2014); Prado e Santos (2015); Silva e Santos (2016); Farias (2007); Silva (2013); Costa (2011); Almeida (2004), (1999); Cruz Neto (2008); Melo (2006); Lima (2003); Verçosa (2001) e (2006); Costa (1931).

A partir das considerações feitas nas obras desses autores, é possível enfatizar o jogo político vivenciado pela sociedade alagoana, ao longo dos anos, e que vem passando diretamente a comunidade escolar ao longo dessas décadas, evidenciando que há uma prevalência de uma cultura patrimonialista, oligárquica, clientelista e paternalista, resultante de vários fatores que integram o cotidiano dos espaços públicos, os quais foram sendo confundidos aspectos da vida social com os da vida doméstica, e segundo Verçosa (2006) há uma inversão constante do público pelo privado. Nesse sentido, vão se estabelecendo elos fundados por laços afetivos e familiares, predominando uma relação entre superiores e inferiores, por intermédio dos laços da familismo e da famulagem.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> O familismo é centrado no modelo de família em que os vínculos afetivos e biológicos se unem para perpetuar o poder patriarcal, cuja centralidade é o casal branco e seus filhos legítimos. Verçosa (2006).

Falar sobre a cultura patrimonialista é pensar o Brasil desde os primórdios coloniais e tempos do império, atingindo o período republicano até os dias atuais, conforme nos diz Verçosa (1997), relações que se fortaleceram com a chegada da corte portuguesa no Brasil, comprometendo a história das instituições com as concepções organicistas da vida social e afirmando a racionalidade oligárquica em detrimento da racional burocrático-legal. Dessa forma, constituiu-se a estrutura patrimonialista no Brasil, repercutindo em Alagoas com características patriarcais/paternalista, onde o familismo, filhotismo<sup>35</sup>, clientelismo<sup>36</sup> e, sobretudo, o coronelismo se manifesta numa troca de favores entre o governo do Estado e os chefes locais. Como mediador na garantia dos interesses do povo, “o coronel utiliza seus poderes públicos para fins particulares, mistura não raro, a organização estatal e seu erário com os bens próprios” (FAORO, 1975, p.637).

Ao considerar a importância de personagens e heróis na cultura alagoana recorremos a Roberto Damatta em seu livro *Carnavais, malandros e heróis: por uma sociologia do dilema brasileiro*, no capítulo V o autor destaca a figura de *Pedro Malasartes e os paradoxos da malandragem* para tecer considerações sobre o rito autoritário do “sabe com quem está falando?”. Com base nessa forma, o autor faz uma analogia sobre a tendência de cria-se heróis para personificar determinada autoridade de um grupo sobre o outro, em que podem ser criados determinados papéis e funções para decodificar aspectos que serão assumidos por determinados sujeitos e destaca que “quem reproduz o mito é quem acredita nele” (DAMATTA, 1979, p. 254). Então, pensando em uma cultura oligárquica é possível dizer que a mesma não é uma construção natural, mas uma concepção de sociedade que gira em torno de um mito, em que um único senhor é capaz de manter um exército de pessoas trabalhando em seu benefício, de forma natural e autoritária, conforme explica Verçosa (2006, p. 44-45),

---

<sup>35</sup> Segundo Leal (1997), o filhotismo é umas das características secundárias do coronelismo assim como o mandonismo. Para Verçosa (2006), filhotismo é a prática de políticos indicar parentes a cargos públicos. O filhotismo político também pode ser observado na política nacional em que políticos lançam a candidatura de filhos como se o mandato fosse hereditário. Verçosa (2006) também vai observar que a convivência complexa entre o sistema de relações pessoais com um sistema legal e impessoal, foi um dos fatores estruturantes da sociedade alagoana, e que teve enraizamento profundo em toda sociedade.

<sup>36</sup> Apesar das novas formas de clientelismo, de acordo com d’Avila (2002) essa herança cultural se apresenta como estratégia moderna de obtenção de benefícios por parte dos atores sociais, desejosos por obter determinados benefícios, os *clientes*, com os mandatários legítimos da gestão dos benefícios patrimoniais, materiais ou simbólicos, seus *patronus*.

Assim, o latifúndio e o trabalho escravo, bases da economia que está a se implantar em terras alagoanas, logo vão contribuir no engendramento de uma organização social de natureza bem característica em que, com as franquias governamentais, o senhor de engenho, mestre de imensos domínios, vai exercer seu poder sobre grande território e muita gente [...]

Contudo, cabe também ressaltar que Alagoas é um estado marcado por significativas práticas do coronelismo e autoritarismo, questões que Almeida (1999, p. 33) esclarece da seguinte forma:

As bases da economia implantada em Alagoas vão ser o trabalho escravo e o latifúndio, e essas bases naturais é que vão definir ou expressar o tipo de organização social, a cultura e a ideologia que, por muito tempo, justificarão o modo de agir, de se relacionar socialmente, de pensar e de se fazer política em Alagoas. O latifúndio, o engenho, além de darem riqueza, asseguravam poder e prestígio ao seu proprietário, senhor de engenhos e de escravos.

O poder da economia canavieira constituiu-se em sustentáculo da organização política, social e econômica do Estado; famílias que se revezam no poder até os dias atuais, e assim se perpetuam os sobrenomes das famílias “senhoriais” que Almeida (1999) destaca como possuidoras de um mundo que é regido por interesses particulares. Nesse contexto do “*filhotismo político*”<sup>37</sup>, a educação pública vai sendo forjada e imprime sua expressão maior ao conceber um entendimento de organização social em que o poder vale mais que as ideias, ou seja, a reivindicação popular não está sendo considerada como prioritária na organização das formas de gestão que o sistema busca encaminhar.

Essas características que nasceram com o processo colonizador vão predominar no Brasil, permeando o período imperial e republicano, os reflexos de um modelo colonizador ao qual fomos submetidos são visíveis a partir do tratamento dado as práticas que são vivenciadas no cotidiano da escola pública em Alagoas, as quais contribuem para reafirmar a autoridade da gestão na organização do trabalho escolar, conforme afirma Verçosa (2006, p. 160) “Assim, uma vez na cidade, esses homens vindos dos engenhos irão ocupar e pensar em preparar seus filhos para ocupar novos postos, sobretudo nas profissões liberais, na política, no serviço público [...]”

---

<sup>37</sup> Verçosa (2006) também vai observar que a convivência complexa entre o sistema de relações pessoais com um sistema legal e impessoal, foi um dos fatores estruturantes da sociedade alagoana, e que teve enraizamento profundo em toda sociedade.

Segundo Verçosa (2006), o chamado Brasil *arcaico* se aplica integralmente até hoje. Assim, considera-se importante que antes de entrar no tema da gestão escolar em Alagoas, faça-se uma visita aos campos da pesquisa empírica, tendo em vista que cada um desses lugares traz em si significados que contribuem para o entendimento das práticas escolares. O qual será explicitado no próximo item, a partir de algumas características específicas sobre os municípios de Arapiraca, Maceió e Santana do Ipanema.

### **5.1 Aspectos históricos da sociedade alagoana**

Considerando os elementos trazidos ao longo desse trecho, é urgente compreender a formação dos dirigentes da escola, como condição necessária à apropriação das invisibilidades presente na relação intrínseca entre as ações do Estado brasileiro e as mudanças percebidas no cotidiano da escola pública.

É importante justificar o interesse por Alagoas<sup>38</sup>, um dos menores estados brasileiros, com poucos anos de vida quando comparado a outras unidades da federação. Foi apenas em 1706, por intermédio de uma Carta Régia, que Alagoas deixa de ser “região sul da capitania de Pernambuco” e passa a ser comarca possuindo três vilas: Penedo, Porto Calvo e Alagoas do Sul.

Ao longo de um século, a comarca enfrentou e viveu a crise política e econômica que afetava a capitania de Pernambuco, de acordo com Carvalho (2015), a região era extremamente atrasada que, apenas em 1719, vai acontecer o primeiro episódio em direção ao ensino, momento em que os franciscanos instalaram as aulas de gramática nas vilas de Penedo e Alagoas do Sul. De acordo com Costa (1931, p. 3) “De alto a baixo a ignorância era completa. Saber ler e escrever era privilégio de raros”. Ainda para Costa (1931) durante quase um século perdurou as aulas dos conventos franciscanos. Verçosa (2006) afirma que o que vigorou em Alagoas até o início do século XVIII foi o ensino de cunho religioso e, devido a pouca existência, mesmo com a expulsão dos jesuítas em 1759, nada se alterou; e assim até o século XIX são vagas as experiências de educação em terras alagoanas.

Em 1817 Alagoas alcançou a condição de estado independente, apesar de todas as contradições presentes nesse processo. As características peculiares da

---

<sup>38</sup> Em 2017, o estado de Alagoas faz 200 anos de emancipação política.

região descrita por Carvalho (2015), que discorre sobre a “Formação histórica de Alagoas”, vão condensar aspectos decisivos na definição do modelo que temos na atual concepção das políticas educacionais. Em um registro inicial o estudioso vai apresentar a formação territorial de Alagoas nos seus primeiros anos, composta substancialmente por indígenas que vão aparecer para a “história” no relato dos portugueses sobre o naufrágio da caravela que transportava o primeiro bispo do Brasil para Lisboa, Carvalho (2015, p. 43) relata que,

Na versão portuguesa, os naufragos teriam sido capturados e mortos pelos índios Caetés. Esse acidente gerou todo um movimento dos colonizadores que, apoiados por tribos adversárias, atacaram os Caetés, um povo com, aproximadamente, 80 mil pessoas. Metade dessa população fugiu para os sertões de Pernambuco, Ceará e Maranhã; 20 a 30 mil foram escravizados e os demais Caetés foram mortos nos grandes enfrentamentos. No dizer de Alfredo Brandão, os vencedores mostraram-se mais selvagens que os próprios índios. O incêndio das tabas, o genocídio, o ferro em brasa na face, tudo foi posto em prática pelos que se diziam civilizados.

A presença indígena em território alagoano foi determinante ao processo de formação histórica, e entre o aldeamento e a resistência vai surgir os municípios alagoanos, como: Pão de Açúcar, Porto Real de Colégio, Palmeira dos Índios, Quebrangulo, Jacuípe, São Brás, Santana do Ipanema e Viçosa. O processo de ocupação do território alagoano foi se dando de acordo com o controle dos colonizadores portugueses, espanhóis e franceses, em um processo de expropriação em que os índios foram perdendo sua identidade e transformando-se em moradores dos aldeamentos e/ou trabalhadores da pecuária.

Com a decrescente presença indígena no litoral alagoano, tendo em vista a expulsão dos povos originários para o sertão, nesse primeiro momento da história restou-lhes, em muitos casos, a morte, ou a escravidão. Têm-se, no segundo momento de ocupação das terras indígenas, a forte presença dos invasores portugueses, os quais foram responsáveis pela inserção da primeira atividade agrícola em terras alagoanas, a cana-de-açúcar com seus engenhos, atividade que também demandou a escravização de povos africanos, trazidos especificamente para desenvolver trabalho escravo nos engenhos. Na organização das terras há uma disputa acirrada pela ocupação do território, entre portugueses e holandeses, que por sua vez eram adeptos da pecuária e do livre plantio. Esses fatos são trazidos no relatório do holandês Adriaen Verdonck, que faz um relato sobre as

formas de ocupação do território alagoano ainda no ano de 1618, o qual confirma a presença da caça predatória e da agricultura de subsistência, como apresenta Carvalho (2015, p. 21),

“perto do rio São Francisco existe um lugar chamado Alagoas [...] há poucos habitantes [...] os moradores plantam ali grandes quantidades de mandioca, e a maior parte da farinha vem para Pernambuco que é desta procedência: outrossim planta-se neste lugar muito fumo e prepara-se considerável porção de peixe seco que é toda trazida para aqui e prontamente vendida” [MELO, 2004b, p. 36]. Esse relatório revela a diversidade da área alagoana especializada na função de abastecer com produtos agrícolas, e quase todo o gado, a parte mais dinâmica da capitânia de Pernambuco, localizada nas proximidades de Recife e Olinda, dedicadas a produzir exclusivamente a cana-de-açúcar.

Alagoas, ou “Iagoas” em seu estado original vai encaminhar na organização de seu espaço algumas questões de aproximações com os traços democráticos da organização social, e outra face mais perversa que está associada ao processo de estruturação social calcada na escravização e ausência de elementos democráticos. Os frutos desses dois projetos vão perpassar toda a organização do espaço social alagoano, recebendo uma forte inserção da cultura oligárquica, patrimonialista e clientelista.

Como esclarece Carvalho (2015), o processo de emancipação política de Alagoas se deu em 1817, após ter vivido sete décadas de mudanças na economia, marcada por acontecimentos políticos e instabilidade econômica, durante o processo de colonização iniciado por Duarte Coelho, capitão donatário de Pernambuco durante os anos de 1535 e 1554, que importou as primeiras cabeças de gado na irradiação do litoral norte até o rio São Francisco.

Mas os anos iniciais da emancipação foram marcados por levantes originados e centralizados em Pernambuco, os quais tiveram forte repercussão em terras alagoanas, como: “a Revolução Pernambucana de 1817; a Confederação do Equador, em 1824; e a Revolução Praieira, em 1848” (CARVALHO, 2015, p.145).

Também é possível registrar movimentos populares que aconteceram na província “como, o ‘Mata Marinheiro’ (1822 e 1831); o ‘Ronco da Abelha’ (1851 a 1852); o ‘Quebra-Quilos’ (1874-1875); e o mais importante deles, a Guerra dos Cabanos (1832-1850); que por anos imobilizou a província” (CARVALHO, 2015, p.145).

Tais movimentos foram fundamentais para tornar Alagoas uma capitania independente. Nesse sentido, é preciso esclarecer que, apesar da independência da Capitania de Pernambuco, há diversos estudos que apontam uma aproximação interessada entre a corte portuguesa e a nova Capitania de Alagoas (ALBUQUERQUE, 1968), como estratégia para enfraquecer a Revolução Pernambucana de 1817; e de acordo com Jayme de Altavila (1962) há também uma força econômica importante na nova província que já possuía perto de trezentos engenhos. Para Carvalho (2015), ainda no período imperial, a comarca de Alagoas já era dominada por grupos oligárquicos que disputavam o mando político, e, posteriormente, se transformaram em partidos que vão disputar o controle da província ao longo dos primeiros setenta anos de sua existência.

A nova capitania vai se consolidando com as orientações da Coroa portuguesa, e se organizando em torno dos engenhos de açúcar e das fazendas, estabelecendo um domínio das famílias patriarcais que dominavam a vida política e econômica da Capitania de Alagoas, até a proclamação da República em 1889, quando a Província é transformada em Estado.

O passado da Alagoas colonial, bem como do Império vão ter forte influência na República e, conseqüentemente, na educação, até porque,

[...] absorvido pela política dos partidos, cujos interesses individuais eram colocados acima dos interesses coletivos, via o governo na escola e no mestre simples elementos de êxito faccioso com que fortalecia a dedicação dos chefes locais (COSTA, 1931, p. 12).

Mesmo após tantos anos o poder do sobrenome ainda tem forte influência, principalmente nos interiores de Alagoas. Em um levantamento de 2004 com base em informações nos 101 municípios do interior, com exceção da capital, a Gazeta<sup>39</sup> apurou que 17 famílias dominam 30 municípios nas quatro regiões do Estado o que, segundo o site, representa mais de um terço dos municípios alagoanos. Dentre essas famílias estão os Maltas e Beltrão, que segundo o levantamento têm forte influência na região do sertão e litoral de Alagoas desde o final do século XIX.

---

<sup>39</sup> Disponível em: <<http://gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas/acervo.php?c=54027>>. Acesso: 6 jun. 2015.

## 5.2 Do Litoral ao Sertão, o que dizer sobre os caminhos das (A)lagoas?

Antes de tratar sobre a gestão da escola, a partir das falas do gestor escolar em Alagoas, é importante trazer um pouco de nossa riqueza cultural e geográfica. Neste entendimento, relatos históricos comprovam a diversidade e riqueza paisagística existente nas Alagoas, conforme Lindoso (1983, p.84-85), a saber:

[...] “regadas sempre de rios inumeráveis”. Eram essas “Mattas incultas” de perfil selvagem e aristocraticamente voluptuoso pela luxúria da vegetação, e derramavam-se, quase virgens, sobre um cordão litorâneo de praias chãs e abrigadas, salgados marinhos e sossegados maçaíós. [...] “no cordão da costa norte do mar das Alagoas; e da riqueza em preciosas madeiras de lei dessas matas. Eram cedros, sapucaias, sucupiras ou sicopiras, louros, paus-d’arco e amarelo, jurubus e copaíbas ou copaúbas [...]”.

No que diz respeito ao ambiente das caatingas, para não ficar apenas com o litoral alagoano, ao passar pela paisagem do sertão, importa destacar que essa também é sinônimo de vida, a mesma que pulsa dentro do mar, também pulsa dentro da caatinga, a mesma que muitos consideram sem vida, ou sem um aspecto acolhedor. Afirma-se que é dela que Guimarães Rosa tira seu romance **Grandes Sertões Veredas** e destaca o horizonte do homem sertanejo, que se faz por intermédio da resistência e da descoberta diária de sua sobrevivência.

Pensando o Estado de Alagoas como possuidor de um histórico conservador quanto à participação democrática e representação social por parte dos grupos sociais, de acordo com todas as considerações que foram feitas anteriormente, quanto ao processo de aculturação dos povos que aqui habitavam, principalmente no contexto histórico do coronelismo apontado por Leal (1997) e Verçosa (2006), entende-se que ao se fazer uma leitura superficial dos relatos vividos pela sociedade alagoana poder-se-ia ter uma visão imobilista e/ou determinista da história, porém é pertinente reconhecer que houve em Alagoas alguns movimentos de resistência, acontecimentos marcantes historicamente.

Nesse caminhar, destaca-se que Alagoas não é um estado apenas de silêncio. Aponta-se movimentos de resistência como a “Rebelião Popular<sup>40</sup>” do 17 de

---

<sup>40</sup>Almeida (1997, p. 128) assim traduz o 17 de julho: “A capital alagoana, no dia 17 de julho de (1997), amanheceu num clima de incertezas e expectativas. O que poderia acontecer era uma incógnita depois do julgamento do relatório da Comissão Especial, que rejeitou os dois pedidos de *impeachment* contra Divaldo Suruagy. [...] Homens do Exército, de caras pintadas, roupas de combate e armados com fuzis, convocados pelo governador, cercavam a Assembleia Legislativa.

julho de 1997, provocada por um contexto histórico, político e social de extrema revolta, culminando no afastamento do governador à época, após forte confronto entre o povo e as forças armadas; também, merece destaque, a bravura e coragem do professor Paulo Bandeira<sup>41</sup>, sendo sacrificado até a morte, ao denunciar o desvio de verbas da merenda em uma escola pública da rede municipal de Satuba/AL, ainda na década de 1990, e que teve seu desfecho trágico no início do ano 2000. Tais processos configuram-se em elementos originários da resistência de um povo em meio a uma história de desigualdade e exclusão social, cultural e econômica em Alagoas.

De certo modo, o contexto histórico leva a refletir como tem se desenvolvido esse modelo democrático vivenciado pela escola pública alagoana, sempre marcado pela ausência de políticas públicas que denotem uma preocupação com os aspectos sociais e culturais da população em geral, como destaca Almeida (1999, p. 138-139):

---

Enquanto estes faziam barricadas com cavaletes e arame farpado para impedir o acesso do povo à praça em frente da Assembleia Legislativa, as lideranças do movimento popular, das polícias militar e civil começam a organizar, passo a passo, sua manifestação. O cenário era montado como tantas outras vezes as lideranças históricas de Alagoas já tinham procedido para suas manifestações. O ritual parecia o mesmo.”

<sup>41</sup>O professor Paulo Bandeira foi sequestrado, torturado e queimado vivo em junho de 2003, depois de denunciar que o então prefeito de Satuba, Adalberon de Moraes, estaria desviando recursos do Fundo de Nacional de Valorização e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef). Na época, o crime contra o professor teve repercussão internacional. Adalberon está preso no presídio Baldomero Cavalcanti [...]. Disponível em: <<http://mp-al.jusbrasil.com.br>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

Ao longo da história de Alagoas, as permanências e a política do continuísmo têm sido muito mais comuns do que as rupturas. O perfil arcaico, o *ethos* político, muito mais do que uma simples herança do passado, parecem constituir-se em elementos estururantes da sociedade alagoana e presenças nas mentalidades, na cultura, no modo de vida, nas relações institucionais e familiares de um povo que teve sua formação histórica baseada no latifúndio, no familismo, na existência de grandes contradições sociais, no peso de uma oligarquia que nunca abre espaços reais para a diversificação da economia, que fecha todos os caminhos para a modernização de uma estrutura política que, ano após ano, vem legitimando o poder de grupos dominantes. Em Alagoas, as mudanças por que passou a sociedade no Império e na República não representaram alterações substanciais na vida da maioria dos alagoanos. [...].

O reconhecimento da importância das ações e experiências coletivas, quando da análise dos fenômenos sociais, é imprescindível para entender as relações sociais significativas ao momento histórico. Desta forma, a cultura tem se tornado um dos elementos cruciais no modo como o cotidiano é compreendido, configurado e/ou modificado; ela é fundamental na compreensão e definição da forma como os grupos sociais se organizam.

A análise da problemática dessas contradições postas na organização das instituições de ensino, a partir de uma perspectiva democrática, considera-se a escola como espaço da cultura e busca-se as razões de determinados encaminhamentos individuais ante as questões coletivas, ou seja, alguns grupos se reúnem e definem o que precisa ser feito na coletividade, sem considerar as distintas concepções de homem, de mundo e de sociedade que estão sendo construídas. Nesse sentido, a gestão democrática como processo histórico, demanda que os comportamentos apresentados pelos sujeitos no contexto das relações sociais, não são puramente naturais ou essencialmente premeditados, mas fruto de suas interações socioculturais. De acordo com Dourado (2007, p. 923), a educação entendida como prática social é constitutiva e constituinte das relações sociais:

A concepção de educação é entendida, aqui, como prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade. Para efeito desta análise, a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como locus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação.

Nessa perspectiva, a prática do coronelismo<sup>42</sup> sobrevive ainda hoje em Alagoas. Na maioria dos municípios alagoanos, ainda predomina marcas de um desenvolvimento desumano, quando observamos os índices de desenvolvimento humano e as taxas de inserção social quanto às políticas voltadas para educação saúde e segurança. Aqui especificamente, cabe destacar que as escolas públicas continuam tendo seus diretores escolhidos pelos prefeitos das cidades em sua grande maioria, de acordo com Prado e Santos (2014) apesar de uma nova roupagem e nomenclatura, antes coronel e diretor, hoje prefeito e gestor, as formas de administrar ainda são semelhantes. Nessa direção, alguns têm perseguido o fortalecimento de uma sociedade premida politicamente por práticas conservadoras de um poder centralizado. Considerando o aprofundamento da crise educativa vivenciada no contexto escola e esclarecendo melhor as relações sociais, Afonso (2001, p. 18) registra que:

[...] Pode mesmo se dizer que a construção dos modernos Estados-nação não prescindiu da educação escolar na medida em que esta se assumiu como lugar privilegiado de transmissão (e legitimação) de um projeto societal integrador e homogeneizador, isto é, um projecto que pretendeu, mesmo coercitivamente, sobrepor-se (e substituir-se) às múltiplas subjectividades e identidades culturais, raciais, lingüísticas e religiosas originárias.

Sobre o poder dessa oligarquia alagoana, Cruz Neto (2013, p.30) destaca:

---

<sup>42</sup> O coronelismo que se manifesta numa troca de favores entre o governo do Estado e os chefes locais. Como mediador na garantia dos interesses do povo, “o coronel utiliza seus poderes públicos para fins particulares, mistura não raro, a organização estatal e seu erário com os bens próprios” (FAORO, 1975, p. 637).

As oligarquias terão seu reinado absoluto durante boa parte da república; exemplo do *ethos* oligárquico é o período de 12 anos, durante o século XX, em que Alagoas terá o revezamento da governabilidade dos irmãos Euclides e Paulo Vieira Malta. Já nos interiores as oligarquias antigas, às vezes suplantadas por oligarquias “modernas”, atuam: Torres, Maltas, Beltrão, Melos, Farias, etc.

O poder do sobrenome ainda tem forte influência para a sociedade alagoana, principalmente nos interiores de alagoas, dominado pela cultura do filhotismo ou seja, a substituição de país pelos filhos em todas as esferas de decisão política, como nos poderes executivo, em que os filhos e netos de prefeitos perpetuam seus nomes no cargo. No judiciário, há também uma forte ligação entre os políticos partidários que assumem o legislativo e sua indicação para o tribunal de contas do estado, e assim a perpetuação de “pai pra filho” torna-se parte da cultura alagoana, mesmo cientes do decreto nº 7.203, de 4 de junho de 2010, que dispõe sobre a vedação do nepotismo no âmbito da administração pública federal, o legislativo alagoano é uma reposição continua de nomes, e os sobrenomes permanecem intactos, fato visível em cada um dos pleitos eleitorais, agora mais notável com a ascensão de Renan Filho ao poder, o qual não mudou sequer o nome.

### 5.2.1 O *locus* da pesquisa – localizados entre o mar e o sertão

Como visto na seção que traz as considerações metodológicas da pesquisa, a escolha dos municípios foi balizada a partir da significância histórica, política, social e econômica dos mesmos, dentre de sua localização regional. Nessa perspectiva, o estudo trabalhou com um município de cada mesorregião de Alagoas, do Leste alagoano focou na capital Maceió, do Agreste alagoano foi definido Arapiraca, que é o segundo maior município do estado; e como município do Sertão alagoano, optamos por Santana do Ipanema por ser a maior cidade em termos populacionais, os três representam importantes polos para o desenvolvimento do estado.

A possibilidade de aproximação com escolas das mesorregiões de Alagoas fez-nos compreender aspectos inerentes as práticas de gestão educacional presentes na multiplicidade dos municípios alagoanos, que são um total de 102 (cento e dois), mas a pesquisa trabalhou com os três mais importante em termos regionais. Assim, o estudo direciona o olhar para compreender características sociais, políticas e econômicas dos municípios que estão como os maiores em

quantitativo populacional e extensão territorial de suas regiões, compreendendo ser um aspecto relevante para responder ao problema de pesquisa.

Tabela 3 – Perfil dos Municípios da Pesquisa – 2010

<b>MUNICÍPIO/DADOS</b>	<b>MACEIÓ</b>	<b>ARAPIRACA</b>	<b>SANTANA DO IPANEMA</b>
<b>IDH Municipal</b>	0,721	0,649	0,591
<b>População (Hab.)</b>	932.748	214.006	47.820
<b>Mesorregião</b>	Leste Alagoano	Agreste Alagoano	Sertão Alagoano

Fonte: IBGE, 2010.

Como se percebe, o município com maior população é Maceió e o com menor população, é o município de Santana do Ipanema, que também possui o menor IDH. Arapiraca é a principal cidade do interior do estado de Alagoas. É importante apresentar o perfil da realidade dos municípios porque são geograficamente distantes e possuem realidades distintas. Entendendo características locais como: condições geográficas, socioeconômicas, culturais, dentre outras, pôde-se compreender melhor os resultados da análise, considerando que os fatores externos às escolas podem influenciar na gestão das mesmas; assim, todo o contexto cultural, social e político dos municípios foram levados em consideração para a análise dos dados presentes ao longo do estudo. Após esse itinerário apresentam-se as características dos gestores entrevistados, fazendo uma exposição do perfil geral dos mesmos.

Quadro 1 – Perfil dos gestores escolares entrevistados na Pesquisa

Município/ Dados	Escola vila operária <sup>43</sup> (Maceió- AL)	Escola Vale verde (Arapiraca- AL)	Escola Caminho suave (Santana do Ipanema- AL)	Escola Aprender (Maceió- AL)	Escola Trilha do saber (Arapiraca- AL)	Escola Mundo Unido (Santana do Ipanema- AL)
<b>Formação: Graduação e Especializa- ção</b>	Letras/ Gestão escolar	Pedagoga/ Gestão Escolar	Pedagoga/ Gestão Escolar	Pedagoga/ Gestão Escolar	Letras Esp. Em Gestão	Pedagoga Concluindo especializa- ção em Psicope- dagogia
<b>Tempo de Experiência como diretor</b>	10 anos	8 anos	10 anos	2 anos	20 anos	4 anos
<b>Tempo como diretor na escola</b>	10 anos	4 anos	8 anos	2 anos	4 anos	3 anos
<b>Forma de ingresso na gestão da escola</b>	Eleição direta e aberta	Eleição direta e aberta	Eleição direta e aberta	Eleição direta e aberta	Eleição direta e aberta	Eleição direta

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Legenda: Verde – representa as escolas municipais; Lilás – representa as escolas estaduais.

No quadro acima é possível identificar que cinco gestores têm graduação, apenas um deles não participou do curso de especialização em gestão escolar. A predominância da formação inicial em Pedagogia, também é uma característica muito presente no perfil dos gestores, do total de seis entrevistados, apenas dois não possuem a graduação em Pedagogia. Com relação à experiência como gestor escolar, a diretora da Escola Vila Operária é a que tem maior tempo de atuação como gestora; já a diretora da Escola municipal Aprender tem apenas dois anos como gestora, mas já trabalhava nessa escola por mais de dez anos. Dos seis gestores, três afirmaram que já tiveram experiência como diretores indicados, tendo em vista que a experiência da eleição direta ainda é recente para grande parte das escolas municipais de Alagoas.

Estudar a gestão na/da unidade de ensino foi um dos aspectos considerados na pesquisa, com base na vivência democrática da escola, e a partir da resignificação das entrevistas realizadas e dos questionários aplicados com gestores e/ou coordenadores, sendo possível perceber a compreensão dos sujeitos

<sup>43</sup> Visando manter os dados livres de identificação pessoal, atribuímos nomes fictícios as escolas que foram campo de pesquisa ao longo do estudo.

sobre o processo encaminhado pelos órgãos centrais, e como essas práticas estão sendo implementadas nesses espaços.

A forma como a gestão é conduzida nas escolas públicas de Alagoas está ligada a uma concepção em que o processo instituído se torna um modelo que não ultrapassa os limites impostos pelo cotidiano de muitas unidades de ensino do país, ou seja, a dinâmica das ações dos indivíduos e das ações sociais ainda não se constitui em elemento essencial na organização da gestão escolar. Considera-se, assim, que o novo paradigma que sustenta a gestão democrática na educação brasileira após o processo de redemocratização do país, ao reconhecer como imprescindível a ampliação da participação da comunidade escolar no processo de gestão das unidades de ensino, não garante que esta aconteça, mas possibilita novos encaminhamentos no cotidiano da escola. Como esclarece Marques (2007, p. 72):

Porém, a participação da comunidade na gestão escolar não é algo que possa ser garantido por determinação legal, principalmente considerando a tradição autoritária da sociedade brasileira. A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar e que só se solidificará a partir das transformações da prática das pessoas.

Com base nessa organização, adotou-se a compreensão de pesquisa que pode ser capaz de proporcionar uma visão significativa da realidade, considerando o que está posto pelos órgãos oficiais e o que está sendo encaminhado no cotidiano da escola, aspectos importantes no processo de análise interna e externa. Assim, é importante ressaltar que a pesquisa trabalhou sobre dois campos diferenciados, porém complementares: o que está dito nos documentos (o instituído) e o que está posto no cotidiano da escola (o instituinte).

Nesse sentido, um dos aspectos fundamentais para que o PNGBEN se desenvolva nos municípios é que as escolas apresentam baixo IDEB, por considerar que esse índice é capaz de apresentar um resumo das escolas que estão precisando melhorar suas práticas de gestão. É importante observar que Alagoas é um dos estados com o segundo menor IDEB do país, só ficando atrás do estado de Sergipe. Assim, a oferta do curso deveria ter sido em maior escala tendo em vista a demanda, porém Alagoas foi um dos estados que menos formou gestores durante o período de oferta das três edições, de acordo com a tabela que o MEC encaminhou, a qual está como anexo C. Logo, é importante observar o IDEB das escolas

pesquisadas para que seja possível entender se houve alguma mudança, após o resultado do último IDEB em 2015 e da formação dos novos gestores durante as turmas que finalizaram em 2009 e 2013.

Quadro 2 – IDEB/2009 e 2013 das escolas pesquisadas

	Escolas municipais						Escolas estaduais					
	Escola vila operária (Maceió-AL)		Escola Vale verde (Arapiraca-AL)		Escola Caminho suave (Santana do Ipanema-AL)		Escola Aprender (Maceió-AL)		Escola Trilha do saber (Arapiraca-AL)		Escola Mundo Unido (Santana do Ipanema-AL)	
	2009	2013	2009	2013	2009	2013	2009	2013	2009	2013	2009	2013
IO	<sup>44</sup>	<sup>45</sup>	<sup>46</sup>	3.3	2.0	2.0	4.0	3.5	4.7	<sup>47</sup>	2.9	3.1
MP	2.3	2.9	2.0	2.9	2.2	3.1	3.3	4.0	2.6	3.3	2.5	3.4

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP, 2017.

Legenda: IO - IDEB Observado; MP - Meta Projetada.

Conforme a apresentação posta no quadro, é possível identificar que apesar de algumas escolas ter apresentado um IDEB acima da meta projetadas no ano de 2009 que foi o momento inicial do curso, todavia no ano de 2013 quando muitos gestores tinham passado pelo processo formativo, há um declínio do IDEB, o que pode ser considerado que a política não foi considerada no momento de seleção dos gestores, ou não atendeu as necessidades das escolas.

Também é necessário considerar que uma parte das escolas analisadas, principalmente, as da rede estadual, não participaram da avaliação do IDEB, por diversos motivos, algumas questões são físicas, como as reformas que aconteceram nas escolas públicas nos anos de avaliação, outras escolas apresentam questões pedagógicas para não ser inserida na avaliação nacional, como não atender os requisitos necessários para ter o desempenho calculado, e que de acordo com os gestores, alguns motivos são atrasos nos calendários, falta de professores, entre outros. Porém apesar da Prova Brasil ser um dos aspectos mais relevantes na

<sup>44</sup> A escola não apresenta nota para o ano de 2009 e o Inep não justifica o motivo. A direção não explicou o motivo.

<sup>45</sup> A escola não apresenta nota para o ano de 2009 e o Inep não justifica o motivo. A direção não explicou o motivo.

<sup>46</sup> A escola não apresenta nota para o ano de 2009 e o Inep não justifica o motivo. De acordo com a direção, a escola não fez a Prova Brasil porque estava em reforma.

<sup>47</sup> Sem média na Prova Brasil 2015: não participou ou não atendeu aos requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

análise do IDEB, não há um diagnóstico, ou um acompanhamento das redes quanto a esses dados, para assim tentar situar os problemas estruturais que as escolas apresentam.

Quadro 3 – IDEB/2015 das escolas pesquisadas

Escolas	Escolas municipais						Escolas estaduais					
	Escola vila operária (Maceió-AL)		Escola Vale verde (Arapiraca-AL)		Escola Caminho suave (Santana do Ipanema-AL)		Escola Aprender (Maceió-AL)		Escola Trilha do saber (Arapiraca-AL)		Escola Mundo Unido (Santana do Ipanema-AL)	
	IDEB Observado (IO)	Meta Projeta da (MP)	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP
<b>IDEB</b>	<sup>48</sup>	3.2	3.8	3.3	2.3	3.6	4.0	4.4	<sup>49</sup>	3.7	<sup>50</sup>	3.9

Fonte: Adaptado pela Autora a partir dos dados do INEP, 2017.

Quanto ao IDEB das escolas estaduais, analisamos que a Escola Aprender de Maceió, em 2015 conseguiu atingir a meta prevista pelo MEC. Já a Trilha do Saber por conta da reforma, não participou da avaliação da Prova Brasil e assim não atingiu a meta proposta pelo governo, em 2013 a escola também não obteve nota, em 2011 a escola baixou consideravelmente sua nota para 1.6, mesmo sendo uma das escolas em que os gestores cursaram a especialização em gestão no período de 2011 a 2013. Já em 2009, antes do curso, a escola tinha atingido a meta do IDEB que era de 4.7.

A escola estadual Aprender alcançou a meta estipulada pelo MEC nos anos de 2007 (3.3) e 2009 (4.0) ficando dois pontos acima da meta projetada, porém nos anos de 2013 e 2015 ficou abaixo da média por 0,5 pontos de diferença, os dados demonstram que as escolas não avançaram no resultado do IDEB. O fato pode ser interpretado como ausência de conexão entre a política nacional dos indicadores de

<sup>48</sup>Sem média na Prova Brasil 2015: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

<sup>49</sup>Sem média na Prova Brasil 2015: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

<sup>50</sup>A escola não apresenta nota para o ano de 2015 e o Inep não justifica o motivo. De acordo com a direção, a mesma não fez a Prova Brasil.

qualidade e a política de formação continuada para os gestores escolares no Brasil, tendo em vista que um dos objetivos do Programa é trabalhar com os gestores a elevação do IDEB, outro fator importante é a escola está sendo dirigida por gestores que passaram pelo curso de especialização na turma que concluiu em 2011.

Quanto à escola Mundo Unido, que integra a 6ª GERE e destaca-se por ter ultrapassado a meta projetada no ano de 2009 (2.9), porém em 2013 a escola ficou 0,3 décimos abaixo da média definida pelo MEC.

Sobre as escolas municipais, é importante destacar que em Santana do Ipanema, a Caminho Suave não conseguiu atingir a meta desde a primeira avaliação em 2007, sempre perdendo a colocação por quase um ponto de diferença, mas em 2015 a diferença subiu para 1,3 pontos, sendo uma exceção em meio às demais escolas, mesmo que o diretor geral não tenha participado do curso de especialização.

Já em Maceió, a escola Vila Operária não participou da avaliação da prova Brasil em nenhuma das edições de 2007 a 2015.

Em Arapiraca a escola Vale Verde atingiu todas as metas definidas pelo MEC desde 2007, ultrapassando a nota projetada em quase 0,5 pontos.

O panorama acima relata aspectos interessantes das escolas pesquisadas, não havendo uma regra básica que predomine sobre todas, pois dentre as municipais uma se diferencia por ter tido êxito em todas as metas propostas. Já nas escolas estaduais, percebe-se que apenas uma delas obteve índices negativos, enquanto as outras duas conseguiram atingir as metas propostas. Porém, não é possível fazer uma relação direta entre os índices alcançados e a participação dos gestores no curso de especialização.

Nos próximos tópicos do estudo apresenta-se uma incursão pelos municípios pesquisados, trazendo características próprias de cada um deles, no intuito de colocar o leitor em sintonia com aspectos da cultura local e regional, dado o significado de nos aproximarmos do universo pesquisado com um olhar sensível para os sujeitos e suas construções históricas, considerando que esse processo possibilita destacar a importâncias de cada um dos municípios na construção da educação pública no estado de Alagoas, assim iniciamos por Arapiraca, retornamos a Maceió e concluímos a vista panorâmica com o município de Santana do Ipanema.



## 5.2.2 À sombra de uma Arapiraca

Laê, Laê...Laê...fazendeiro eu quero beber...  
 Feche a porta e abra a porta (Pisa pilão,)  
 Sem bulir na fechadura, (Pisa Pilão)  
 Se eu fosse o dono do fumo (Pisa Pilão)  
 Oferecia rapadura...  
 Eu plantei um pé de cana (Pisa Pilão)  
 Nasceu um pé de ananá (Pisa Pilão)  
 Se eu fosse o dono do fumo (Pisa Pilão)  
 Oferecia guaraná.

(Cantiga das destaladeiras de fumo de Arapiraca)<sup>51</sup>

Conforme registros que compõem a história oficial de Arapiraca, o início de seu povoamento data de 1848, sendo assinalado como líder desse movimento o descendente de portugueses, Manuel André, casado com a filha de um ex-soldado português, Amaro da Silva Valente, que viera para o Brasil acompanhando a Família Real em 1808, quando essa, perseguida por Napoleão, decidiu refugiar-se na sua maior colônia - o Brasil. Recomendado pelo sogro a buscar terras propícias ao cultivo da mandioca, Manuel André abandonou a região de Cacimbinhas, localizada no semiárido alagoano, onde se fixara a família de Amaro da Silva Valente, e seguiu em direção ao Agreste.

Alcançando as terras onde mais tarde ergueu-se o povoado de Arapiraca, contam os antigos que Manuel André Correia dos Santos (fundador da cidade) abrigou-se à sombra de uma frondosa árvore, denominada “*arapiraca*”, localizada às margens do Riacho Seco, cujas águas constituíram-se no elemento vital para o início do povoamento da região (FARIAS, 2007). De acordo com o historiador Zezito Guedes em seu livro “Arapiraca através do tempo” (1999), foi a sombra daquela árvore que Manoel André encostou seus instrumentos de trabalho, e cuidou de preparar a bóia, este seria o primeiro ponto de referência, o marco que, através do tempo, passaria à história, e foi a sombra daquela árvore Manoel André teve a ideia de construir uma cabana. Depois de alguns tempos, com a vinda de outras famílias,

---

<sup>51</sup> A epígrafe inserida nesse subitem representa um simbolismo que faz referência aos municípios pesquisados, por entender que há um novo elemento no texto, e que traz consigo uma identidade, social, cultural e histórica.

a árvore Arapiraca ficou cercada por um povoado. O local começou a ser povoado na primeira metade do século XIX.

Dessa forma nasce uma sociedade que foi construída dentro das fronteiras agrárias, desenvolvendo desde os primórdios, o cultivo da mandioca, que era muito estimulado no período imperial pela necessidade de se ampliar a produção da farinha, gênero alimentício indispensável, que estava com o preço muito elevado por não ser cultivado pelos monocultores da cana de açúcar. Mas, vai ser conhecida nacionalmente pelo cultivo da cultura fumageira, mesmo que hoje não seja mais uma lavoura presente no cotidiano dos arapiraquenses (ROMÃO, 2008).

A cidade de Arapiraca sempre é tida como uma referência para o estado de Alagoas, tendo em vista seu destaque econômico e perfil produtivo, e ainda por seu protagonismo na educação, sendo uma das primeiras cidades do estado que recebeu em seu território a Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, importante instituição pública de ensino, que por muito tempo foi a principal protagonista na formação de professores do estado de Alagoas.

Farias (2007) tece considerações sobre os historiadores arapiraquenses, especialmente Guedes (1999) vai afirmar que, o processo de escolarização, nos primeiros momentos, em Arapiraca que ainda não era cidade e sim povoado pertencente ao município de Limoeiro de Anadia, acontecia nas residências dos proprietários de terra, por professores, às vezes se formação, que eram convocados, os donatários da terra ficavam responsáveis por manter esse professor como se fosse um membro da família, o qual iria prover a escolarização de seus filhos. Ficavam, dessa forma, excluídos da educação os filhos de trabalhadores e ex-escravos que se dedicavam às atividades agrícolas do cultivo da mandioca.

A primeira escola oficial que se tem registro em Arapiraca é criada em 1891, quando ainda é distrito de Limoeiro de Anadia. Apenas em 1924, Arapiraca vai ser desmembrada de Limoeiro. De acordo com Farias (2007) apenas em 1940 foi criado o primeiro grupo escolar na sede do município de Arapiraca, com classes seriadas – o Grupo Escolar Adriano Jorge - para atender da primeira à quarta série e segundo o regime de co-educação.

Segundo uma tradição popular, a palavra Arapiraca tem origens indígenas e significa: ramo que arara visita. Segundo os estudos de Farias (2007, p. 34):

Com base nesse entrelaçamento, as famílias cresciam e multiplicavam-se, como acentua Guedes, (1999, p.20) “*formando*

*essa imensa árvore genealógica através do tempo*”. Foram, dessa forma, surgindo diversos sítios: *Mocó, a Serra dos Ferreiras, Lagoa de Dentro, Baixa Grande, o Sítio Fernandes, Caititus*, e outros, ocupando uma área de aproximadamente 1.200 Km<sup>2</sup>, ainda que hoje restem apenas 410 Km<sup>2</sup>, em decorrência da emancipação de alguns Distritos, a exemplo de Feira Grande, Craíbas e Lagoa da Canoa. Constituiu-se, assim, uma sociedade assentada no patriarcalismo que foi se formando em Arapiraca [...]. Em cada sítio havia um representante que, aliado ao líder local, ficava encarregado de decidir sobre os destinos daquele núcleo de povoamento.

Apesar do crescimento significativo ao longo dos seus 90 (noventa) anos de história percebe-se que o município de Arapiraca no início do povoamento da região não tinha interesse desenvolver um processo de escolarização para os filhos dos trabalhadores do campo, as cantigas das destaladeiras de fumo era a única forma de afastar o cansaço para trabalhar dia e noite. Nessas cantigas, elas aproveitavam para expor os seus sentimentos com relação ao patrão, ao trabalho ou a outro elemento qualquer. Mas, ao longo do tempo a cidade foi sendo transformada em uma referência cultural, histórica e política para o Agreste Alagoano e para o estado.

Trazendo um pouco de informação sobre a escola pública em Alagoas, é importante ressaltar que ao analisar a realidade educacional da região de Arapiraca/Alagoas, percebe-se que este município representa importância estratégica na expansão do ensino público para o estado de Alagoas. Localizado no centro do Estado, na sub-região Agreste, e distante 136 km de Maceió, trata-se do mais importante município do interior, estendendo-se por 614 km, que no último censo populacional do IBGE (2012), concentrava uma população de 214.006 habitantes. Desataca-se que a **Mesorregião do Agreste Alagoano** está localizada na área central do estado, por estar entre o sertão e a mata atlântica apresenta características das duas regiões e concentra um total de 24 (vinte quatro) municípios.

Dentro desse panorama histórico vamos nos debruçar sob as escolas que selecionadas para a pesquisa, as quais têm suas histórias agregadas ao município de Arapiraca. A escola estadual Trilha do saber faz parte da 5ª Gerência Regional de Ensino (GERE) que é composta por trinta e três escolas.

A escola estadual está situada no bairro Eldorado e esse ano completou 50 (cinquenta) anos de existência, atendendo a um quantitativo de quase um mil e quinhentos estudantes do ensino médio, funciona durante os três turnos, a mesma trabalha com base em processos que requer a participação da comunidade escolar,

como: PPP, regimento e planejamento participativo, embora o PPP tenha sido atualizado pela última vez em 2014. Portanto, não podemos afirmar que esses mecanismos, necessariamente, configure uma gestão democrática, como impossível identificar na ausência de inserção do PPP no cotidiano da escola.

A escola de Ensino Fundamental está localizada no Bairro Brasília, e atende ao nível Fundamental nas séries 1° ao 9° ano atendendo a quase 600 estudantes e foi fundada na década de 1980, também possui Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Conselho Escolar e Grêmio Estudantil, são estes documentos e organizações que orientam o funcionamento da instituição.

No próximo tópico apresentamos características importantes da capital do estado, e mesmo não tendo por objetivos um aprofundamento do estudo sobre cada um dos municípios aqui selecionados, destacam-se aspectos presentes desde o processo de colonização portuguesa e espanhola, até os dias atuais.

### 5.2.3 “Maceió minha sereia”

"M" de mar, "A" de amor  
 "C" de carinho, sol e mar de Maceió  
 "E" de eterno, "I" de ilusão  
 "Ó", Maceió, você roubou meu coração!

Eliezer Setton (*Ponta de Lápis*)

O povoado que deu origem a Maceió surgiu num engenho de açúcar. Antes de sua fundação, em 1609, morava em Pajuçara Manoel Antônio Duro que havia recebido essa sesmaria de Gabriel Soares da Cunha, alcaide-mor de Santa Maria Madalena. Assim, Carvalho (2015) destaca o início da colonização na futura vila de Maceió, datada de 1611. Mesmo a enseada da Pajuçara e o ancoradouro do Jaraguá sendo território bem conhecido dos portugueses, por sua importância comercial, a abertura dos portos só acontece em 1808, e em 1839 “[...] foi declarada cidade capital da Província de Alagoas” (CARVALHO, 205, p. 188).

O povoado, que era comarca de Pernambuco, tinha uma capelinha em homenagem a Nossa Senhora dos Prazeres construída onde hoje está a igreja matriz, na Praça Dom Pedro II. O desenvolvimento do povoado foi impulsionado pelo

porto de Jaraguá sendo desmembrado da Vila das Alagoas em 05 de dezembro de 1817, quando D. João VI assinou o alvará régio.

Com a emancipação política de Alagoas, em 1817, o governador da nova Capitania, Sebastião de Mélo e Póvoas iniciou o processo de transferência da capital para Maceió, um processo tumultuado que encontrou resistência de homens públicos e da câmara Municipal.

Uma expedição militar de Pernambuco e da Bahia chegaram a Maceió para garantir a ordem e no dia 16 de dezembro de 1839 foi instalada a sede do governo em Maceió. A partir daí Maceió consolidou seu desenvolvimento administrativo e político. Teve início uma nova fase no comércio e começou a industrialização. Carvalho (2015) destaca que a disputa política na história provincial pela definição de Maceió como capital, originou grandes e longos embates entre grupos rivais de senhores de engenho, ricos fazendeiros e comerciantes, que disputavam a hegemonia política local, os quais até intentaram manter a antiga capital que era situada na cidade de Alagoas, atual Marechal Deodoro. Mas, em 1839, a capital é transferida politicamente e de forma definitiva para Maceió.

Maceió que é tão alardeada por seus recursos naturais ao longo de suas praias belas, e paisagens maravilhosas, também têm seus desencantos na estrutura dos grandes bairros periféricos, que também condensam espaços cheios de riqueza cultural, como a Feira do passarinho, a Feira do rato, a Feirinha do Tabuleiro e hoje já tem um grande shopping em bairro popular – Benedito Bentes, o maior bairro do município.

A escola Aprender está localizada em um bairro da periferia de Maceió, sendo este um dos critérios considerados na escolha, como também por ser um espaço ainda pouco percebido nas pesquisas atuais sobre a escola pública em Alagoas, considerando também o difícil acesso e a condição de vulnerabilidade em que está inserida a unidade de ensino. Constituiu-se um desafio investigar o contexto, tendo em vista a desconfiança dos sujeitos sobre a finalidade do trabalho e a insegurança em atribuir significados concretos aos processos prescritos pelos órgãos centrais. Desta forma, o objetivo principal na escolha da unidade de ensino foi dar visibilidade às vozes silenciadas, com o intuito de refletir sobre a realidade vivida por esses sujeitos, atribuindo sentidos e significados ao processo democrático a que estão submetidos, através da escuta e consistência investigativa.

Destaca-se ainda, que o bairro esteja situado na parte alta da cidade, sendo este um dos últimos bairros da periferia da cidade de Maceió, fazendo fronteira com a capital do Estado e o município de Satuba/AL. O Estado alagoano é composto por 3.120.494 habitantes, distribuídos em um total de 102 municípios, de acordo com o censo demográfico feito em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Destaca-se também que entre os 10 municípios mais pobres do país, sete deles estão localizados em Alagoas.

O bairro é considerado como o segundo em exclusão social do município, com uma população de aproximadamente 55.952 habitantes, de acordo com o último Censo populacional do IBGE/2010. Também é desprovido de saneamento básico, tem apenas um posto de saúde e uma escola de ensino médio para atender a toda essa população. Constata-se um processo de exclusão social percebido na ausência de políticas públicas voltadas ao tratamento de usuários de drogas, uma situação patente nos índices de homicídios apresentados, bem como a ausência do Estado na construção de espaços em que os jovens e adolescentes possam ter acesso a cultura, esporte e lazer, de acordo com as observações feitas na região, e a partir das falas dos estudantes e pais da escola pesquisada, residentes no bairro.

Quanto às instituições pesquisadas, a escola estadual esta faz parte de um grupo de 55 escolas situadas na parte alta da cidade de Maceió/AL e que formam a 13ª Gerência Regional de Ensino-GERE, a unidade de ensino oferta do 6º ao 9º ano do ensino fundamental mais o Ensino Médio durante os três turnos, com um quantitativo de quase 3 mil alunos.

A escola Vila Operária também está localizada na parte alta de Maceió, bairro de Santa Lúcia, que também é visto como bairro periférico do município o qual tem apresentado um dos maiores índices de violência contra jovens, onde se constata a ausência de políticas públicas direcionadas à juventude, que fica a mercê das ruas e todos os perigos que esse espaço oferece, quanto a problemática do uso de drogas e violência.

A escola é uma das maiores do bairro, fundada ainda na década de 1970. A última atualização do PPP que ocorreu em 2010, tendo em vista que um dos requisitos para concorrer a gestão da escola era a elaboração de um plano de gestão, o qual foi priorizado pelos candidatos da escola, já o PPP ficou para ser revisado quando encerrasse o processo eleitoral, mas até hoje não foi atualizado. A escola em 2014 contava com o quantitativo de quase 1.300 estudantes, hoje esse

número está entre 1.500. Durante o ano de 2015 a escola passou por eleições para gestor e uma importante reforma em sua estrutura física.

Maceió está na mesorregião do Leste de alagoano, área que concentra o maior número de municípios, total de 52 municípios distribuídos em seis microrregiões: do Litoral Norte, de Maceió, da Mata Alagoana, de Penedo, de São Miguel dos Campos e a Serrana dos Quilombos.

Avançando em nossa caminhada pelas mesorregiões de Alagoas vamos entra agora no sertão, um das regiões mais sacrificada do estado e a menos populosa. Com baixa densidade demográfica, tem por característica regional uma grande formação de rochas, que são banhadas pelo Rio São Francisco, o qual faz uma importante ligação entre o Sertão e o Leste de Alagoas.

#### 5.2.4 Santana e Sertão, rio que deságua no mar

“O sertão não chama ninguém às claras; mas,  
porém se esconde e acena.  
Mas o sertão de repente se estremece  
debaixo da gente...”

Guimarães Rosa (*Ficção completa*)

A história de Santana do Ipanema conta que, no final do século XVIII, a atual cidade não passava de um arraial, habitado por índios e mestiços. Com a chegada do padre Francisco José Correia de Albuquerque à região (vindo de Pernambuco), os índios foram catequizados e a primeira igreja construída.

Em 1815, os irmãos Martins e Pedro Vieira Rêgo, descendentes de portugueses e vindos da Bahia, foram beneficiados pelo rei com uma sesmária, instalando-se perto da Ribeira do Panema (próxima às serras da Camonga, Caiçara e Gogy), transformando suas terras em grandes fazendas e tornando-se os primeiros colonizadores. Melo, F. e Melo, D. (1976) em seus relatos, explicitaram que antes da criação da Comarca de Alagoas houve a concessão de algumas Sesmarias na região, e uma delas situou-se onde se encontra a sede do município de Santana do Ipanema. Foi uma época em que o sertão alagoano passou a ser povoado por pessoas beneficiadas pela Coroa portuguesa, por meio da concessão

de lotes de terra. A partir de então “É que foram surgindo as fazendas de gado, próximas umas das outras para se poderem comunicar entre si, e, também, com as povoações ribeirinhas do valioso e tradicional Rio São Francisco” (MELO, F.; MELO, D., 1976, p. 19-20 apud MELO, 2006).

O município tem na fé a Nossa Senhora Santana seus maiores atrativos, Santana do Ipanema cravada na região do sertão alagoano iniciou seu desenvolvimento de forma eminentemente rural. Em 1771, passa a ser chamada de Santa Ana da Ribeira do Panema, devido à construção de uma capela em homenagem a Nossa Senhora Santana<sup>52</sup>.

O município, logo no início de seu povoamento desenvolveu a feira livre, como um grande marco econômico para a região do alto sertão alagoano, Nesse caminhar histórico acerca do desenvolvimento do município, Melo, F. e Melo, D. (1976, p.63), destacam que o crescimento populacional do referido município esteve muito relacionado ao cangaço<sup>53</sup> existente na região, e que já povoava o sertão de Alagoas por intermédio de grandes cangaceiros. Uma vez que as famílias residentes à época na zona rural, diante dos constantes ataques de Lampião e seu bando, resolveram migrar: “para Santana do Ipanema, onde não havia moradias suficientes para abrigá-las, escolas para seus filhos, além de outros recursos indispensáveis”.

O desenvolvimento educacional no município começou na década de 1970 quando o prefeito conseguiu construir uma unidade de ensino Primário, de acordo Silva (2013). As escolas em que foram feitas as entrevistas estão localizadas na zona urbana. A municipal foi instituída legalmente em 1969, trabalhando apenas com a oferta das séries iniciais do ensino fundamental, de acordo com o PPP (2014, p. 16),

A escola está, inserida num ambiente crítico, onde existe insegurança, medo, violência e grande parte da comunidade local é de baixa renda, família desajustada dificultando a aprendizagem dos alunos, provocando a evasão e repetência principalmente no é de baixa renda, vários pais desempregados, mesmo com atendimento bem próximo da saúde e várias escolas de Ensino Fundamental e

---

<sup>52</sup> Pela Lei nº 09 de 24 de fevereiro de 1836, foi criada a Freguesia de Santana da Ribeira do Panema, tendo o Padre Francisco Correia de Albuquerque sido nomeado seu primeiro pároco (MELO, F.; MELO, D. 1976, p. 24-25).

<sup>53</sup> Virgulino Ferreira da Silva (Lampião) abraçou o cangaço devido a uma injustiça política, para fazer justiça com as próprias mãos, juntamente com um grupo de injustiçados. Lampião e seu bando atacavam as populações rurais a qualquer hora do dia ou da noite. “A população rural vivia um dilema terrível: se denunciava Lampião, era esfolada por ele na próxima investida; se não o fazia, sofria os maus tratos” (MELO F.; MELO, D., 1976, p. 63).

médio em nossa volta, necessitamos de área de lazer e condições favoráveis para os pais como emprego digno para sua sobrevivência.

Uma das questões que nos chamou atenção é que a escola não tem no conselho escolar o centro de suas deliberações, de acordo com o organograma apresentado pela direção, há o núcleo gestor que delibera as ações, e segundo a gestora mesmo que o conselho de classe seja um mecanismo importante, ele precisa estar dentro do núcleo gestor.

### **5.3 Escola pública alagoana – um ângulo sombrio e as novas perspectivas**

Na perspectiva de ultrapassar questões técnicas, sem, contudo prescindir desses mecanismos, a intenção é salientar o caráter formador que a gestão pode demandar durante o percurso de construção democrática. Nesse sentido, a fragmentação do processo democrático percebido na gestão das políticas educacionais, conforme os relatos do tópico anterior, tem gerado grandes equívocos e conflitos na construção da escola pública capaz de promover uma dinâmica político-social, não hierarquizada, e que garanta o espaço da participação através da dialogicidade e do fortalecimento dos grupos envolvidos no processo de ampliação da participação.

A situação de fragmentação entre quem encaminha a política e quem executa, a qual está sendo protagonizada na escola pública alagoana, e gerada por mecanismo de controle burocrático; é capaz de simplificar o ato educativo em si mesmo, quando não analisada a complexidade de ações com fim político e social. A dinâmica escolar forjada por procedimentos burocráticos torna evidente que no contexto de reordenação do Estado há uma condução à tomada de decisões particulares, reforçando o individualismo nas práticas sociais.

Essas reflexões podem contribuir para considerar a participação enquanto elemento indispensável ao processo democrático. Segundo Mendes (2009, p. 91) “Não há quem se diga contrário à participação. Os discursos oficiais estão repletos de argumentos em favor da democracia da participação da sociedade nas decisões governamentais.” Entretanto, os mecanismos criados para garantir a prática da participação no espaço escolar ainda apresentam fragilidades consideráveis do ponto de vista da funcionalidade, tendo em vista que institucionalmente eles estão

garantidos na forma da lei, mas no plano discursivo de alguns gestores os formatos validados dentro do universo escolar atendem a questões legalmente instituídas.

A partir das condições postas no cotidiano da escola pública é possível vislumbrar as formas de planejamento participativo que as escolas estão encaminhando, para buscar um comparativo entre a concepção de participação presente na organização dos processos educativos encaminhados por esses gestores escolares. O que significa a necessidade de pautar o trabalho não apenas nos resultados quantitativos da política de formação, e sim nas variáveis que afetam no fenômeno da formação continuada em serviço.

A tensão imposta sob a gestão da escola carece de investigação, sobretudo quanto à estratégia política que está sendo encaminhada, a estratégia que Matus (1996, p. 11) descreve como:

[...] a arte de lidar com a incerteza, com a imprecisão e a névoa do amanhã, ainda que com indivíduos bem-identificáveis como eu, tu e ele, surpreendidos num jogo que nos motiva para a cooperação e o conflito. Seu campo de reflexão é o polo oposto à certeza dogmática e à predição determinista única, que supõe conhecer o futuro e utiliza uma linguagem objetiva, sem pronomes pessoais. Refere-se a um jogo de poucos, no qual a personalidade e a criatividade de cada jogador desnudam-se com perfis particulares. Cada jogada é única, pessoal, o oposto da média anônima que surge do equilíbrio nos grandes agregados humanos.

A dialética é elemento vital na compreensão da prática social, por entender que os elementos não estão postos de maneira uniforme e que a realidade concreta afetará de maneira determinante as forças políticas que interferem no jogo democrático.

De acordo com os estudos de Fernandes (2015, p. 22):

Cabe destacar o interesse do MEC por uma avaliação externa sistemática do Programa, como explicitado em entrevista concedida para esta pesquisa pelo representante da coordenação nacional em 2013. Tal fato, ao mesmo tempo em que valida o caráter inédito dessa proposta, coloca em pauta a lacuna presente na esfera das decisões políticas quanto à função avaliação das ações públicas. Assim, a presente tese torna-se relevante para a compreensão do programa no Estado de Minas Gerais, podendo oferecer elementos que contribuam para uma análise mais geral da política nacional de formação de gestores escolares.

Ao longo da história do Estado, a educação vai assumindo inúmeras funções, tendo em vista que “A cada modelo de Estado também corresponde uma proposta

de educação” (GIRON, 2008, p.18). Os ditames dos organismos internacionais [FMI, BIRD, Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização Mundial de Comércio (OMC)] guiam os países em desenvolvimento, por meio de orientações e medidas econômicas que se sobrepõem às necessidades reais de cada nação, tendo como principal objetivo manter a competitividade entre países, através da eficiência e produtividade, frutos da ideologia neoliberal (GIRON, 2008).

No contexto da formação do Estado, investigar a escola é considerar elementos fundantes do princípio educativo que prevalece na regulação das relações econômicas, sociais e políticas, capazes de definir tipos de sociedade e de cultura que se pretende alcançar. Nesse sentido, Gramsci faz uma reflexão sobre o *princípio educativo*, e nessa reflexão o autor pontua:

[...] Os novos programas deveriam ter abolido completamente os exames; prestar um exame atualmente deve ser muito mais que um ‘jogo de azar’ do que antigamente. Uma data é sempre uma data, qualquer que seja o professor examinador, e uma ‘definição’ é sempre uma definição; mas e um julgamento, uma análise estética ou filosófica? (GRAMSCI, 1989, p. 132).

Essa reflexão talvez possa explicar os rumos que a escola programática tomou na “reforma Gentile” que o Estado italiano encaminhou. No entanto, as notas de Gramsci (1989, p. 132), apresentam a compreensão que ele tinha sobre a reforma, que não era apenas uma criação de “esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo complexo social do qual os homens são expressão”. Também se destaca em seus escritos a importância de uma escola ligada à vida, em oposição a uma escola que concebe o discente como mero ser passivo, sobre o qual os “novos programas” operam de forma colaborativa com a ação docente, ou seja, Gramsci defende uma escola desinteressada dos métodos postos pelo sistema estatal.

A proliferação dessas formas de organização da escola enquanto espaços programáticos ainda subsistem na concepção de alguns programas adotados na atualidade pelo Estado brasileiro. No interior dessa política macroestrutural se produz um tipo de ação em que os sujeitos são considerados meros executores e responsáveis pelas medidas adotadas pelo Estado brasileiro, condição capaz de produzir uma escola desarticulada da vida e centrada em práticas emergenciais que buscam a emergência de uma gestão democrática que visa constituir dispositivos e

mecanismo de regulação do sistema de ensino, sem tocar o cerne da questão, como previa Gramsci no contexto da sociedade italiana.

Nessa perspectiva, a formação do professor-gestor situa-se para além do que está posto nos marcos regulatório, e consiste em um dos aspectos fundamentais, quanto ao esclarecimento dos papéis que estão sendo atribuídos aos gestores escolares, na organização do trabalho escolar. Nessa perspectiva, a gestão democrática da escola está para além dos marcos legais instituídos no processo de formação do gestor, bem como no processo de monitoramento das escolas públicas.

#### **5.4 Desafios e influências na formação do gestor e no cotidiano da escola pública – itinerários entre outros estados brasileiros e Alagoas**

No intuito de avançar nas considerações sobre a gestão da escola, entende-se a necessidade de compreender a proposição de políticas públicas sociais que concretizem uma nova estratégia de gestão democrática da escola pública no Brasil, sendo fruto de relações sociais maiores e condicionadas por elementos (re)descentralizadores na reforma educacional instituída no país a partir da década de 1990.

O MEC apresenta o curso de especialização em gestão escolar como elemento capaz de fortalecer a atuação dos gestores escolares em uma perspectiva democrática, de acordo com as considerações apresentadas no projeto de curso do programa (MEC, 2007/2009). Assim também se faz necessário trazer reflexões sobre o desenvolvimento da gestão democrática nas três regiões do estado de Alagoas - a partir das categorias que sustentam o estudo: gestão democrática, formação, participação e autonomia, as quais permitem detectar coerências e/ou incoerências vividas no momento da operacionalização da política, como também na apropriação que os atores sociais fazem dos saberes obtido ao longo da formação.

Portanto, face às exigências de uma nova realidade, mais dinâmica, significativa e dialética, vendo a escola para além de sua função gerencial, que é um dos aspectos priorizados nas demandas postas para as unidades escolares na perspectiva do alcance de metas, supõe-se a importância de compreender a escola em sua relação orgânica com as demandas sociais por uma participação democrática e plural. Como destaca Claretto e Sá (2006, p. 25): “A escola é, assim, ambigualmente, espaço de divulgação de certa racionalidade e espaço de vivência

de outras tantas racionalidades, sentimentos, sensações... Como lidar com isso?”. Considerando os sentidos da participação, a função social da escola é sempre um desafio para quem se debruça sobre esse universo, tal problemática torna-se a cada dia um desafio que exige alto nível de habilidades intrínsecas ao indivíduo que pretende ser gestor de Instituições escolares.

No que concerne à educação sabemos que a função da escola hoje é muito ambígua, havendo uma distância considerável entre o que é posto nos modelos encaminhados pelos órgãos da administração central, e o que é desenvolvido no cotidiano. Os estudos de Oliveira (2009) acerca da gestão democrática têm contribuído significativamente para aprofundar as reflexões sobre as teorias que sustentam a concepção de gestão na escola, processo que vem se constituindo em uma reestruturação e reorganização do sistema educacional e tem seu início no final do século passado.

Na verdade, o apelo dos órgãos centrais à ação do gestor na organização administrativa da escola, imprime à gestão escolar a responsabilidade de melhorar a qualidade de ensino. Uma movimentação que implica, com efeito, no discurso da qualidade e da garantia do acesso, que passam a ser a tônica da gestão encaminhada à escola nesta última década, e aqui em Alagoas não está sendo diferente, tendo em vista o processo de homogeneização a que a escola está sendo submetida, mesmo com alguns avanços no âmbito da organização dos processos educativos.

Os “novos” rumos da política educacional, no início do século XXI é marcado por alguns avanços, como afirma Aguiar (2010, p. 167), no âmbito do Programa Escola de Gestores há uma articulação com diferentes instituições educacionais, entre elas “ANPEd, ANDIFES, FORUMDIR, CONSED, UNDIME e IFES, na elaboração e efetivação de suas estratégias de ação”. No entanto, também vai receber influência direta do Estado, tendo em vista a compreensão de que este não é um processo linear, com essa compreensão Aguiar (2010, p. 168) esclarece,

[...] a gestão da educação constitui um campo eivado de tensões que se expressam também nas lutas internas entre os setores burocráticos do Ministério da Educação e com os parceiros do *Programa Escola de Gestores*, sobretudo no que concerne aos conteúdos e metodologias de implementação e avaliação do curso de especialização em gestão escolar.

A escola alagoana dentro desses novos processos produtivos revela-se como induzida e indutora de uma concepção que centraliza a responsabilidade dos processos educativos na figura do gestor escolar, situação que desconsidera a importância das diretrizes traçadas muito além da escola.

Em linhas gerais, diante dos resultados trazidos pelos pesquisadores da temática, como também por intermédio da pesquisa encaminhada na escola, constata-se que muitos gestores mesmo fazendo o curso de especialização em gestão escolar, ainda trabalham com o panorama da gestão centralizadora. No entanto, não é apenas uma prática individual do gestor, tendo em vista que, de acordo com a pesquisa de Santos e Prado (2014), Alagoas é um estado em que os recursos das escolas municipais, ainda são gerenciados pelas prefeituras.

Pelo levantamento feito dos estudos apresentados sobre os planos municipais de educação em Alagoas, Prado e Santos (2014) constatam que, apesar da importância da descentralização dos recursos para uma gestão participativa, em 66% municípios alagoanos ainda predomina a indicação de gestores para assumir a direção das escolas.

Apesar da importância da formação do gestor escolar, o fato de não existir essa autonomia na gestão de muitas escolas, ao longo do curso de especialização também foram gerados alguns desconfortos para gestores que não tinham como analisar os recursos recebidos pelas escolas, ou até mesmo pelas secretarias municipais de educação que não tinha clareza de programas e recursos. Nesse sentido, a gestão democrática ainda se configura como ação em processo de disputa, sob a lógica da descentralização dos recursos.

Sabe-se, pela história recente da educação em Alagoas que, sobretudo nas duas últimas décadas, a política de escolarização aqui praticada tem posto em marcha uma dinâmica específica em relação ao Brasil como um todo. As políticas de atendimento escola pública que, ao longo dos anos de 1970 e 1980 do século XX (VERÇOSA, 2006), caminharam para uma ampliação cada vez mais expressiva em relação à oferta quase exclusiva do antigo ensino primário, foram efetivadas de

modo improvisado pela via municipal que, com raras exceções, permanece carente de todos os meios para manutenção e adequado desenvolvimento de uma rede escolar qualificada.

Essa forma de expansão da oferta escolar em Alagoas, que Lira (2001), denomina de “prefeiturização do ensino”, teve como característica, dentre outros fatores, a precarização da função docente. Momento em que muitas pessoas foram chamadas para exercer o cargo de professores sem qualificação adequada e, na maioria das vezes, sequer com escolarização correspondente ao nível em que iriam trabalhar e com pagamento, em geral, muito aquém do mínimo exigido por lei (VERÇOSA, 2006). Essa tipologia de política municipal da escolarização básica de crianças Alagoanas, no 1º segmento do antigo 1º Grau – ou do Ensino Fundamental (séries iniciais), representava, no início da década de 1990 do século passado, cerca de dois terços de toda a oferta da escola pública alagoana.

No entanto, mesmo já tendo avançado duas décadas, a questão da boa qualidade do ensino nas escolas de Alagoas ainda é preocupante. Atualmente o atraso educacional alagoano é visível pelos dados com relação ao analfabetismo. No ano de 2013, Alagoas apresentou o pior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Brasil (IDEB, 2013). Apesar de nos anos iniciais do ensino fundamental ter alcançado a meta que era de 4,0; nos anos finais e no ensino médio ainda ficou abaixo da meta estabelecida pelo MEC para o referido ano, conforme apresentado no quadro 9 (nove) da pesquisa aqui encaminhada. Todavia, esse atraso na educação de Alagoas não se caracteriza apenas nas últimas duas décadas, é um atraso secular. Por isso, apresentar o passado alagoano para entender a atualidade. Coloca-se como tarefa imprescindível. Nesse contexto, é visível que um dos maiores objetivos da política educacional, encaminhada no PNE (2014-2024), Lei n.º 13.005/2014, Meta 19 é:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União. (MEC - BRASIL, 2014, Meta 19).

É importante salientar que a gestão democrática associada a critérios técnicos, pode esvaziar o significado de melhores condições de trabalho, ampliação de autonomia para os municípios e aperfeiçoamento dos mecanismos de

participação, tendo em vista que na estratégia 19.8, o PNE faz a seguinte ponderação:

Desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (MEC - BRASIL, 2014, Meta 19).

Aqui se abre uma possibilidade para fragilizar o fortalecimento da gestão democrática, por estar sendo associada a programas de formação, com aplicação de provas nacionais, sobretudo, quando esses critérios podem ser usados no provimento de cargos, fato que se processa em Alagoas na escolha de diretores de GERE (Gerencia Regional de Educação) quando o edital 001/2017 da SEDUC (Secretaria Estadual de Educação), faz seleção via processo convocatório de seleção simplificada para o cargo em comissão de gerente regional de educação da secretaria de estado da educação, e após três etapas de seleção simplificada, aponta que: “Após a realização das 3(três) etapas, será selecionado, em cada uma das 13 (treze) Gerências Regionais de Educação, um gestor que terá seu nome encaminhado ao governador do Estado de Alagoas que o nomeará para o Cargo em Comissão de Gerente Regional de Educação pelo período de dois anos, quando será realizada nova seleção baseada nos resultados do IDEB 2017.

Apesar de entender a importância dos processos de seleção para ocupar cargos públicos, abrir o precedente de indicação de gerentes regionais via resultados do IDEB, causa um retrocesso quanto ao avanço da participação democrática que deveria sinalizar um processo de escola mais democrático e que valorizasse a comunidade escolar.

No entanto, a questão do enfrentamento dos índices está para além da escola. Em resumo, as avaliações em larga escala coloca Alagoas em um patamar crítico: o Estado é líder em analfabetismo no Brasil, e quando avançamos a análise dos dados, percebemos que não são promissores:

O processo de regulação da educação por intermédio do Estado, faz-nos ver os fluxos quantitativos da educação pública como um dos indicadores de eficiência da escola. Mas, observando os dados apresentados no IDEB, enquanto os índices de evasão e abandono caíram a partir de 2012, saindo de um percentual de 18,2 para 13,8 em 2015, de acordo com INEP Polaridade (SEPLAG/2017).

Quanto ao IDEB de Alagoas, mesmo tendo aumentado de 2,6 em 2007, para 3.2 em 2015, ficou abaixo da meta que seria 3.5. Tais dados demonstram que fazem o estado de Alagoas estava em penúltimo lugar quanto às metas previstas pelo MEC para o IDEB em 2015 de acordo com os dados coletados no site do MEC, mesmo com a diminuição das taxas de reprovação e abandono. Em resumo, os dados colocam Alagoas em um patamar crítico: o Estado é líder em analfabetismo no Brasil, conforme tabela abaixo.

Tabela 4– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Ensino Fundamental por estado – 2015

Estados	IDEB/2007	IDEB/2015
Acre	3,7	4,4
<b>Alagoas</b>	<b>2,6</b>	<b>3,2</b>
Amapá	3,4	3,5
Amazonas	3,2	4,2
Bahia	2,8	3,4
Ceará	3,3	4,5
Distrito Federal	3,5	4,0
Espírito Santo	3,7	4,1
Goiás	3,5	4,6
Maranhão	3,2	3,7
Mato Grosso	3,7	4,5
Mato Grosso do Sul	3,7	4,3
Minas Gerais	3,8	4,6
Pará	3,1	3,6
Paraíba	2,8	3,5
Paraná	4,0	4,3
Pernambuco	2,6	3,8
Piauí	3,2	3,9
Rio de Janeiro	3,5	4,0
Rio Grande do Norte	2,8	3,4
Rio Grande do Sul	3,7	4,2
Rondônia	3,3	4,1
Roraima	3,5	3,7
Santa Catarina	4,1	4,9
São Paulo	4,0	4,7
Sergipe	2,8	3,1
Tocantins	3,6	4,0

Fonte: Inep (Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/ideb/ideb-por-estados?dependence=5&grade=2&edition=2015>>. Acesso em: 20 jan. 2016).

O decréscimo nos índices da correção de fluxo não foi confirmado com a Prova Brasil, que é dos mecanismos responsável pelos resultados do IDEB, tendo em vista que o índice é elaborado a partir das notas da Prova Brasil e dos dados

calculados quanto ao nível de aprendizagem e fluxo do estudante, questão talvez contraditória.

De acordo com as entrevistas feitas com os gestores, relacionamos as informações apontadas por eles, como necessárias para o aumento, ou diminuição do IDEB, quanto ao baixo índice eles indicam algumas questões que podem causar esse resultado, como: ausência de formação continuada dos docentes, pouco envolvimento do conselho escolar no movimento diário da escola, discentes alheios aos espaços de diálogos presentes na escola, ausência de material didático para desenvolver o trabalho pedagógico e melhores condições de trabalho para todos que estão na escola. No entanto apesar desses limites, não foram consolidados pelos órgãos de gestão que estão acompanhando às escolas, ações capazes de atender a essas demandas em sua totalidade. Assim, os gestores finalizam constatando que a maior preocupação dos órgãos de gestão que acompanham as escolas, são os índices do IDEB.

Portanto, ao longo da análise fez-se necessário relacionar o que está sendo dito por estudiosos da gestão escolar; como os marcos legais postos na política educacional, e com as concepções que perpassam o imaginário dos gestores escolares sobre: gestão democrática, formação, participação e autonomia, como elementos fundantes do estudo, nesse sentido, é que no próximo capítulo trouxemos alguns mecanismos que estão diretamente ligados ao processo de fortalecimento da gestão democrática como: regimento escolar, Projeto Político Pedagógico (PPP), plano de ação da escola, regimento do grêmio estudantil, os quais podem conduzir a escola para um processo de construção democrática, de acordo com Boccia (2011, p. 80).

A difícil tarefa do diretor de escola será viabilizar a efetivação dessas normas, garantindo a participação efetiva dos diferentes grupos envolvidos com a construção de uma escola democrática e autônoma (professores, pais, funcionários, comunidade em geral), dando vez e voz a essas pessoas, considerando aquilo que é falado e discutido, garantindo transparência de concepções e opções. A gestão democrática acontecerá principalmente pelas pequenas, mais importantes ações. São as pequenas ações que garantirão fortalecimento da escola.

Vejamos então como a escola pública alagoana, a partir dos sujeitos entrevistados, tem se aproximado desses elementos em seu cotidiano, a partir de

uma percepção sobre a presença dos mesmos, conforme nos foi proporcionado considerar de acordo com os dados coletados no cotidiano da gestão escolar.

Ao longo da seção 5, discutiram-se os principais aspectos da história da educação em Alagoas, destacando a influência do clientelismo e das oligarquias para educação e como isso se reflete na gestão educacional atualmente. Também foram abordados aspectos inerentes aos municípios e mesorregiões do estado, a partir dos aspectos educacionais. Na próxima seção, apresentam-se os resultados da pesquisa dialogando com as categorias que fundamentaram o estudo com base nas falas dos gestores, entrelaçadas aos teóricos que estudam a temática aqui encaminhada e as inferências da pesquisadora.

## **6 O PNEGEBP EM ALAGOAS APÓS A PRIMEIRA DÉCADA, DESDOBRAMENTOS NO CENÁRIO ATUAL: EM DESTAQUE AS VOZES DOS SUJEITOS**

No real da vida, as coisas acabam com  
menos formato, nem acabam.  
Melhor assim. Pelejar por exato, dá erro  
contra a gente. Não se queira. Viver é muito  
perigoso...

João Guimarães Rosa

O estudo das relações evidenciadas aqui é primordial a análise da lógica presente na elaboração dos programas gestados à luz dos organismos internacionais que financiam a política educacional, por meio de propostas indispensáveis à obtenção de resultados, alerta-se que essa é uma das exigências presentes nos acordos feitos pelas agências de financiamento para que os países periféricos continuem inseridos nos programas concebidos por esses organismos, visando a um desenvolvimento econômico rentável à produção mundial.

Retomando a análise do PNEGEBP, a partir dessa seção apontamos aspectos específicos sobre o desenvolvimento da política em Alagoas e suas nuances no cotidiano dos gestores escolares.

O curso já foi ofertado três vezes pela UFAL, mas a pesquisa trabalhou com os dados da segunda e da terceira edição, tendo em vista que os dados da primeira edição não foram disponibilizados em sua totalidade, apenas o relatório que consta no anexo E, a pesquisadora não teve acesso ao contato dos cursistas, porém, destaca-se que alguns desses sujeitos são gestores das escolas em análise. Desde o início a oferta do curso está sob a responsabilidade do Centro de Educação (CEDU/UFAL). Após levantamento bibliográfico apresentado na seção 3, sobre grande parte das experiências desenvolvidas no Brasil, o quadro abaixo apresenta uma síntese dos principais aspectos positivos e negativos dessa experiência.

Tabela 5 –Aspectos positivos e/ou negativos apontados pelas IES

Frequência	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Aparecem em mais de duas Universidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento coletivo</li> <li>• Organização de turma de recuperação.</li> <li>• Elevação da autoestima dos cursistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não aliar o curso às necessidades locais, apresentadas pela gestão das escolas.</li> </ul>
Aparecem em mais de cinco Universidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atendimento presencial nos polos.</li> <li>• Os encontros presenciais.</li> <li>• Um processo importante de produção de conhecimento sobre a gestão escolar.</li> <li>• Flexibilidade trazida pela EAD.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de tempo para que os gestores possam acompanhar as atividades desenvolvidas ao longo do curso</li> <li>• Falta de experiência com ferramentas tecnológicas</li> <li>• Acesso limitado à internet.</li> <li>• Poucos encontros presenciais.</li> <li>• Os gestores não foram liberados das dez horas aulas, previstas quando os gestores municipais e estaduais fazem o acordo da parceria.</li> </ul>
Aparecem em mais de dez Universidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualidade acadêmica da equipe e a qualidade do material ofertado.</li> <li>• Alcance da formação para professores-gestores que residem em municípios distantes das universidades, principalmente no Nordeste brasileiro.</li> <li>• Melhoramento das práticas de gestão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Burocracia no repasse das verbas para as IES.</li> <li>• Retirada dos cursistas dos cargos de gestão por intermédio das eleições municipais.</li> <li>• Alto índice de desistência</li> <li>• A sobrecarga de trabalho exigida do gestor escolar.</li> </ul>
Aparece em mais de quinze Universidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo formativo de qualidade.</li> <li>• Ampla oportunidade de formação, devido a escassez de ações dessa natureza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alto índice de evasão</li> <li>• A insegurança quanto à continuidade do Programa.</li> </ul>

Fonte: A autora, 2017.

Considerando a tradução do Programa Escola de Gestores pelas universidades que a implementam, supõe-se que cada uma imprima suas características a partir de seus interesses e contexto, o que torna a implementação singular em cada instituição. Contudo não impede que existam elementos comuns advindos dessa experiência, tendo em vista que o plano de curso da política possui elementos que permitem análises comparativas na prática e nos resultados.

Nesse sentido, ao comparar com Alagoas, temos as seguintes constatações: primeira turma concluiu no ano de 2009, a segunda concluiu em 2013, e a terceira

concluiu no ano 2016. O estado têm polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) distribuídos em seis municípios e atendem gestores distribuídos pelos 102 (cento e dois) municípios do estado de Alagoas.

A primeira turma conseguiu atender em torno de 400 gestores gerais e/ou adjuntos que trabalhavam em escolas municipais e/ou estaduais distribuídos entre às escolas do interior e da capital, por intermédio dos polos da UAB, segundo informações gerais disponibilizadas pelo MEC e relatório da coordenação local. A segunda turma também estava distribuída por polos da seguinte forma: pólo Maceió com quatro turmas, atendendo um total de noventa e oito gestores, uma turma no pólo Penedo com doze gestores; outra turma no pólo Maragogi com seis gestores; em Santana do Ipanema uma turma com cinco cursistas; duas turmas no polo Arapiraca com mais trinta e oito cursistas; e uma turma no polo Olho D' Água das Flores com nove cursistas, perfazendo um total de 10 polos e um total de 178 cursistas formados.

A terceira turma atendeu a um total de 270 (duzentos e setenta) cursistas sendo 78 (setenta e oito) escolas da zona rural e 192 (cento e noventa e duas) da zona urbana. A maior parte dos cursistas fizeram o ensino superior em instituições privadas, e já tiveram outras formações na modalidade EaD. A distribuição foi feita em sete turmas, sendo quatro no município de Maceió – mesorregião Leste de Alagoas, uma turma na mesorregião Agreste no município de Arapiraca e mais duas turmas na mesorregião do Sertão de Alagoas, nos municípios de Santana do Ipanema e Olho D' Água das Flores. Perfazendo um total de 04 municípios atendidos diretamente, sendo três desses específicos da pesquisa aqui encaminhada.

Quanto à organização das turmas, apresentam-se como referência para distribuição das turmas, os grupos da UFAL concluinte em 2013, e permanece a distribuição de turmas por polos: Maceió, Arapiraca, Santana do Ipanema e Olho D'Água das Flores, contemplando gestores em exercício na gestão das escolas municipais e estaduais e que foram selecionados para participar da formação.

A experiência da segunda turma, foi avaliada por Prado e Santos (2015) no artigo intitulado *“Um olhar avaliativo sobre a especialização em gestão escolar do governo brasileiro no estado de Alagoas”*, detalhando limites e avanços na edição 2011-2013, e aponta para as necessidades de aprimoramento do curso, quanto aos limites temos: a necessidade de construir uma sala ambiente sobre metodologia

científica; ampliação da discussão na sala de oficinas tecnológicas com atenção para as interações *on line*; o aprofundamento da parceria entre o governo federal, estados e municípios, quanto as condições oferecidas aos gestores que participavam do curso, principalmente, sobre a redução de carga horária de trabalho; o acesso a internet também é considerado um problemas de ordem material; quanto a questão pedagógica, o curso foi afetado pela falta de professores qualificados para atuar no curso; outro obstáculo enfrentado durante toda a edição foi a não execução dos recursos financeiros aprovados pelo MEC/SEB e transferidos para a conta única da UFAL, por conta da burocracia interna.

Como aspecto positivo durante a 2ª edição Prado e Santos (2015) destacam a competência e compromisso de todos os envolvidos, desde a coordenação até a tutoria presencial e a distância, acima de tudo o êxito apresentado deve-se a persistência de muitos cursistas que “apesar das dificuldades, com muita determinação concluíram com êxito a especialização” (PRADO; SANTOS, 2015, p.106).

A pesquisa aqui encaminhada apresenta um dos recortes da mostra da pesquisa de campo que irá aprofundar a análise em seis escolas das mesorregiões de Alagoas, sendo duas por municípios que tinham polo da UAB durante o período do curso e ainda permanecem até essa última turma formada no ano de 2016, os quais comportam os maiores índices populacionais de acordo com o censo do IBGE (2010), especificamente Maceió, Arapiraca e Santana do Ipanema. A divisão fica mais clara no mapa de Alagoas<sup>54</sup>, como aponta a Figura 2 sobre essas três mesorregiões.

---

<sup>54</sup> Imagem retirada da página dados.al.gov.br <URL: <http://dados.al.gov.br/sk/dataset/d8f3ac16-6441-4f45-8c69-a2fc5a4ff8a6/resource/a4060b80-da86-4ed6-9968-a2a5993f667f/download>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

Figura 2 – divisão do estado de Alagoas em Mesorregiões



Fontes: IBGE 2010 - malha municipal digital, formato shapefile; SEPLANDE/SINC/DGEO.

A dinâmica de organização dos encontros presenciais que aconteciam na UFAL no ano de 2013 era de uma atividade cooperativa, desenvolvida em parceria com as prefeituras, que ficavam responsáveis por providenciar o transporte dos gestores em formação, e quando os mesmos voltavam a suas respectivas cidades, havia tutores responsáveis por acompanhar as turmas nos referidos polos, sendo um total de 22 (vinte e dois) tutores e 08 (oito) professores efetivos do quadro da UFAL para coordenar as salas ambientes. As aulas eram ministradas por professores da universidade, estudantes de pós-graduação e professores da rede municipal e estadual de ensino que tinham formação *stricto-sensu*. O coordenador e vice coordenador também eram professores da UFAL.

Ainda sobre a segunda turma em Alagoas, que iniciou em julho de dois mil e doze, e concluiu em abril de 2013, com um total de 353 (trezentos e cinquenta e três) cursistas matriculados, sendo 95 (noventa e cinco) desistentes, 80 (oitenta) reprovados e 178 (cento e setenta e oito) aprovados.

Tabela 6 – Dados<sup>55</sup> do Estado de Alagoas

<b>Turmas/ Dados</b>	<b>2009</b>	<b>2013</b>	<b>2016</b>
Vagas pactuadas	400	400	400
Matrícula inicial	400	353	270
Desistente/Evadidos	75	95	96
Reprovados	25	80	69
Aprovados	300	178	105

Fonte: Arquivos MEC-Brasília, 2016.

Vê-se que no decorrer do curso a procura pelas matrículas foi diminuindo, também houve um índice considerável de evasão e reprovação, com uma diminuição de quase 50% das matrículas na última turma, fatores que precisam ser debatidos e analisados amplamente para que seja possível entender os reais motivos dos índices apresentados. No entanto, sabe-se que a evasão é um problema que atinge a educação como um todo, conforme afirma (GENTILE, 2003), o problema pode não ter sido criado pelo próprio curso, e sim pelas questões sociais que envolvem a execução das ações propostas quanto à infraestrutura e acesso. Nesse sentido, algumas pesquisas apontaram que a pouca familiaridade dos cursista com as tecnologias apresentadas ao longo do curso também acarretam uma desistência dos mesmos, principalmente por falta de interação com o AVA. De acordo com Pimentel (2013, p. 32, grifo do autor):

Conforme o posicionamento de Costa (2002, p. 1), “o ambiente interativo da aprendizagem deve possuir as ferramentas necessárias para que o aprendiz possa aprender e interagir”, o que exige uma equipe multidisciplinar para a construção e manutenção do AVA, compreendendo, aliás, qual o papel da interação no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Mas o acesso ao AVA era sempre um ponto de discussão para os coordenadores do curso que foram entrevistados, pois segundo eles a maior queixa dos cursistas para que não dessem continuidade ao curso era a dificuldade em

<sup>55</sup> Os dados apresentados ao longo desse trabalho, não são instrumentos de comprovação para afirmar a crise, ou o fracasso da escola pública, são elos de reflexão para um diálogo sobre o que o Estado mostra e como as escolas absorvem e vivenciam em seu cotidiano essas informações.

acessar e executar as atividades solicitadas em cada um dos componentes curriculares ofertados.

Após tecer considerações sobre a execução da política no estado de Alagoas, é possível dizer que há aspectos negativos e positivos. Porém, entende-se que o curso, mesmo com as dificuldades apontadas, contribuiu não apenas para formação continuada dos gestores cursistas, mas para motivá-los a desenvolver uma prática permeada por um processo de planejamento coletivo no qual se insere a construção do Projeto da escola, como importante instrumento da gestão democrática e do planejamento participativo no cotidiano da comunidade escolar.

A oportunidade trazida a partir do curso de especialização em gestão escolar do PNEGEBP é vista por autores como Machado e Carvalho (2013); Aguiar (2015); Schwartz, Araújo e Rodrigues (2010); Gomes, Santos e Melo (2009); Prado e Santos (2014); Colares, Pacífico e Estrela (2009); Colares e Lima (2013), entre outros, como uma possibilidade de uma formação consistente e relevante para gestores escolares, ainda que hajam equívocos significativos na organização do processo. Mas, a concepção de formação voltada para as demandas apresentadas pelas escolas de educação básica, a partir do olhar do gestor, aponta para uma significativa experiência formativa. E de acordo com Machado e Carvalho (2013, p. 194):

Os dados nos permitiram confirmar que o Programa Escola de Gestores ofereceu uma boa oportunidade para a formação de gestores escolares, levando-se em consideração especialmente a aproximação entre o debate teórico e a prática vivenciada no cotidiano escolar, visto que os cursistas reconheceram a contribuição dessa articulação na construção de práticas democrático-participativas nas escolas que irigem.

Embora o curso tenha apresentado consideráveis avanços da perspectiva formativa, também é importante considerar o alcance da política para além dos muros da escola e dos dados quantificáveis.

No entanto, apesar dos limites, é importante destacar que ao se debruçar sob um processo formativo que possibilite ao professor-gestor ampliar sua compreensão sobre os conceitos e práticas que podem fundamentar um processo de gestão democrática, o curso contribui significativamente para provocar inquietações e apontar novos rumos para uma gestão colegiada.

Como o objetivo do estudo foi avaliar o contexto dos efeitos e dos resultados para a formação em gestão escolar, identificando as contribuições e as mudanças decorrentes do curso nas políticas de gestão escolar do estado, como também levantar as principais características e tais efeito, adotou-se uma sistemática de análise que contemple às categorias de análise definidas, que são as seguintes: **1) gestão democrática; 2) autonomia; 3) participação; e 4) formação continuada.** Agora caminharemos no intuito de promover reflexão analítica sobre as relações construídas entre essas categorias, a partir das falas e documentos inseridos no campo da gestão escolar em Alagoas.

### **6.1 Democracia como fundamento da gestão democrática na escola – rompendo o silêncio, o que dizem os gestores!**

Entende-se como função social da **gestão democrática** integrar os sujeitos da sociedade na organização, definição e execução dos projetos escolares construídos pelos grupos sociais de forma coletiva, **participativa e autônoma.**

É por meio da gestão democrática da educação que a escola vai vivenciar o desafio das práticas democráticas em seu cotidiano a partir de questões apontadas por Hora (2007), quando destaca a importância de criar estruturas e processos democráticos capazes de realizar uma participação da comunidade em geral nas questões administrativas e políticas, práticas que irão exercitar a vivência da liberdade, na garantir de que a escola seja capaz de oferecer experiências quanto aos interesses coletivos, e assim propor definições e alternativas contra o racismo, a injustiça, a centralização do poder, o aprofundamento da pobreza e da desigualdade; à medida que tomamos decisões coletivas, desde a sala de aula até as reuniões de colegiado, há um fortalecimento da livre expressão, como também o fortalecimento dos valores democráticos que se organizam em torno de uma problemática real a fim de construir novas experiências de participação com a comunidade escolar.

Entretanto, muitas são as dificuldades para o alcance dessa conquista, preliminarmente, e de acordo com dados percebidos nas análises e observações desenvolvidas nas escolas pesquisadas pode-se enumerar algumas das questões que mais apareceram: inexistência de canais eficazes de comunicação entre os segmentos e suas representações; resistência de segmentos no interior da própria

escola; a ausência de uma cultura de participação presente na escola e na sociedade alagoana; foco e encaminhamento das políticas públicas para o alcance de metas e exigências burocráticas, entre outras questões.

A partir dessas nuances, surge a necessidade de uma reflexão na busca de respostas mais abrangentes, na busca por esclarecer o que é possível considerar dentre os principais mecanismos da gestão participativa na escola. Nesse panorama de construção da participação democrática, o PPP é o que mais se aproxima de um trabalho participativo, capaz de gerar autonomia e de estabelecer uma cultura organizacional que se mobiliza em torno de um trabalho coletivo na escola.

No entanto, ao mergulhar na realidade das escolas pesquisadas, foi perceptível a ausência desse instrumento no cotidiano das mesmas, e apesar do documento existir fisicamente, não havia uma relação entre o trabalho que a escola realiza e o que foi posto no documento. Assim, foi sintomático perceber na maioria das escolas em que o gestor afirma sobre a existência e importância do PPP, pouco se sabe sobre o que está escrito no documento quanto as práticas de gestão na escola, fato que demonstrou uma significativa desarticulação entre o trabalho desenvolvido pelos docentes-gestores, e os fundamentos inseridos na estrutura burocrática da escola.

Ao questionar-lhes sobre a existência do PPP, todos admitiram que ele é peça chave para a organização da escola. Mas, ao mesmo tempo fomos observar as datas de atualização do documento, como também perguntamos se há um acompanhamento do processo por parte das secretarias municipal e estadual, e constatamos que não há um acompanhamento sistemático do PPP, sobretudo, para os novos gestores, apesar das cobranças para que a escola mantenha o documento tecnicamente organizado, questões constatadas nas entrevistas e apresentadas no quadro 4, abaixo:

Quadro 4 – Atualização do PPP – 2017

1-Escola Vila Operária	O PPP da escola foi atualizado pela última vez no ano de 2010. Sobre o acompanhamento da secretaria, infelizmente não existe.	Escolas municipais
2-Escola Vale Verde	O PPP está sendo atualizado agora em 2016. Mas, sempre atualizamos a cada dois anos, pois a secretaria encaminha que seja assim e no curso vimos que deve ser assim, nós fazemos conforme o combinado.	
3-Escola Caminho Suave	O PPP está desatualizado desde 2010. Mas a escola diz que está organizando a revisão. Quanto à atualização a secretaria cobra, mas não orienta e/ou acompanha.	
4- Escola Aprender	O PPP foi atualizado em 2015 pela última vez. Na verdade não há cobrança sobre como é feito o documento. Mas para regularizar o ensino médio profissionalizante tivemos que fazer uma série de mudanças, praticamente sozinhos. Pois de acordo com o curso de especialização é preciso contemplar no PPP qualquer mudança que a escola queira fazer. Agora a secretaria não acompanha as ações cotidianas da escola, é tudo por conta dos gestores.	Escolas estaduais
5- Escola Trilha do Saber	A última atualização foi de 2010, a escola passou por uma série de reformas, e mesmo que a gente tenha intensão de atualizar não dá pra fazer assim com tanta coisa acontecendo. Até porque a secretaria não chega junto para nos orientar e acompanhar, é cada um por si. Só há cobranças!	
6- Escola Mundo Unido	Nós atualizamos em 2012. Mas, está precisando atualizar novamente, é que a escola tem muito trabalho para executar, e o PPP vai ficando para depois, acaba não sendo prioridade, pois quase não se usa. A secretaria não consegue acompanhar, é muito trabalho pra poucas pessoas, a escola precisa se virar sozinha mesmo.	

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

É possível identificar no quadro que dois gestores têm uma percepção de gestão voltada para informações desenvolvidas ao longo do curso, a qual pode ser identificada como parte dos resultados alcançados pela política, já que na organização conceitual do curso, o PPP está demarcado como mecanismo de maior impacto para a conquista de uma gestão participativa, sendo também um dos focos prioritários na disciplina Projeto Vivencial, a qual culmina na elaboração do TCC dos cursistas, que são orientados a elaborar um projeto que envolva diretamente os

mecanismos de gestão democrática. Enquanto outros, mesmo tendo a compreensão da importância do documento, não conseguem superar o excesso de atividades que chegam cotidianamente, e vão optando por resolver demandas emergenciais, sobretudo, porque não há um acompanhamento, ou apoio dos órgãos que deveriam subsidiar o processo de revisão e construção do PPP.

Cabe também ressaltar que a falta de acompanhamento por parte dos órgãos centrais, pode caracterizar uma fragilidade quanto ao fortalecimento das práticas de gestão colegiada no cotidiano das escolas, pois percebemos que os gestores destacam a importância do PPP, e frisam a falta de apoio das secretarias.

Chama a atenção de que 50% das escolas acompanhadas aqui estão com seus PPP desatualizados há mais de cinco anos, constatação que configura uma distância entre as orientações dadas ao longo do processo de formação e a gestão da escola, mediante o Plano de Curso do MEC (2009, p. 12), o perfil do profissional que se deseja formar contempla algumas questões específicas sobre o PPP:

- Dominar e implementar mecanismos e estratégias que favoreçam a realização da gestão democrática, em especial dos órgãos colegiados, dentre eles o Conselho Escolar, em função do Projeto Político-Pedagógico (e a escolha do dirigente escolar com a participação da comunidade escolar por meio de processo eletivo)
- Participar ativamente nos processos de elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola, num trabalho que assegure a participação efetiva de toda comunidade escolar e a ação coletiva e colegiada.

É possível perceber que conceitualmente o curso tem atentado para os mecanismos de participação democrática, embora não se configure de fato em um processo orgânico presente no cotidiano da escola, reafirmando a importância do PPP Veiga (2003, p. 275), afirma:

[...] o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, cria sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos.

Porém, é preciso estar atento ao cotidiano da gestão, bem mais que apenas aos mecanismos de participação, tendo em vista que os instrumentos são meios capazes de mobilizar a comunidade escolar, mas por si só não representam o

coletivo, ou a existência da gestão democrática nas escolas públicas. Dessa maneira, a compreensão da gestão democrática, requer considerar as fragilidades presentes nas práticas escolares, quanto aos mecanismos de participação.

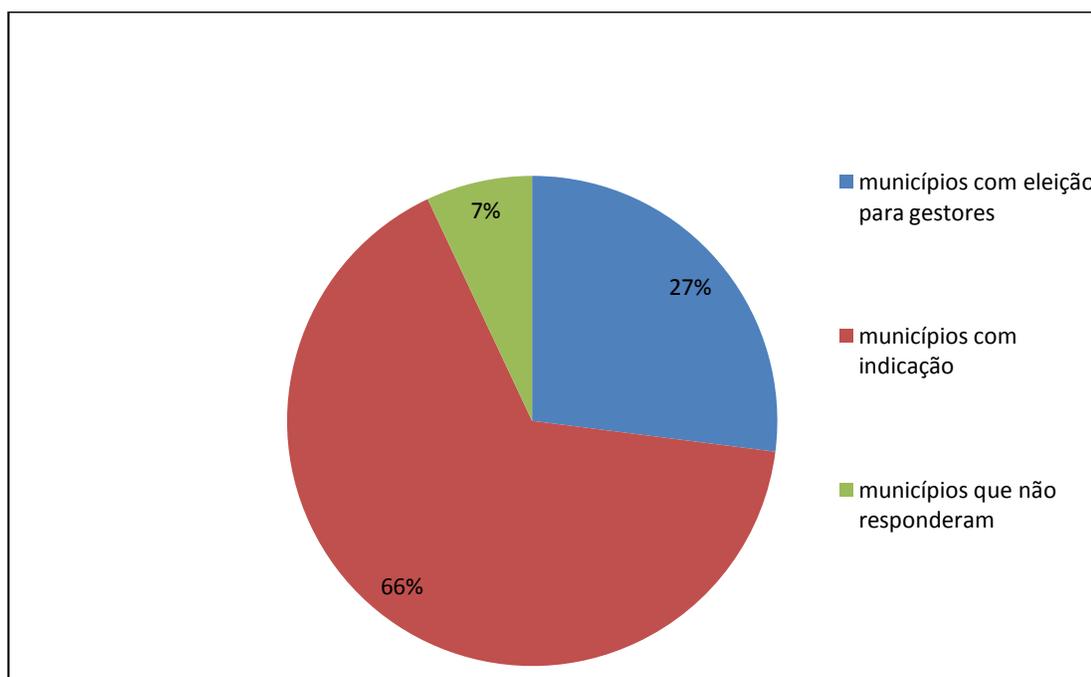
Ao longo desse processo, foi necessário significar os caminhos que resultaram em mudança quanto às funções assumidas pelo gestor escolar, e que também trouxe a ele uma função de cunho burocrático, e que pode estar interferindo nas práticas de gestão encaminhadas no cotidiano da escola, Boccia (2011) afirma que o trabalho do gestor a partir da década de 1920 esteve pautado na concepção de administração científica proposta por Taylor, ao estabelecer a divisão do trabalho com intuito de eliminar a improvisação. Atualmente, segundo Ferreira (2011, p. 310):

A gestão democrática da educação, enquanto construção coletiva da organização da educação, da escola, das instituições, do ensino, da vida humana, faz-se, na prática, quando se tomam decisões sobre o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para a sua realização.

Os elementos apontados por Ferreira (2011) são as bases para que a escola consiga vivenciar uma gestão compartilhada e democrática, a qual não está limitada ao espaço micro, mas que está para além dos muros da escola, e visa promover a realização da ação pedagógica coerente e coletiva quanto ao processo de formação humana, a partir desses fundamentos a ação de cunho burocrático a qual o gestor esteve submetido ao longo dos anos, já não mais corresponde ao *gêmen* da gestão democrática.

Ressignificar a gestão da escola, é um dos aspectos mais necessários para o fortalecimento da autonomia e da participação, porém em Alagoas ainda não é consenso afirmar que existe uma gestão democrática sendo construída no cotidiano de boa parte das escolas públicas. Tendo em vista que na pesquisa sobre a gestão democrática nas escolas públicas de Alagoas, o diretor ainda está sendo conduzido à direção, por intermédio da indicação dos agentes municipais (prefeitos), como nos apresenta os estudos de Santos e Prado (2012).

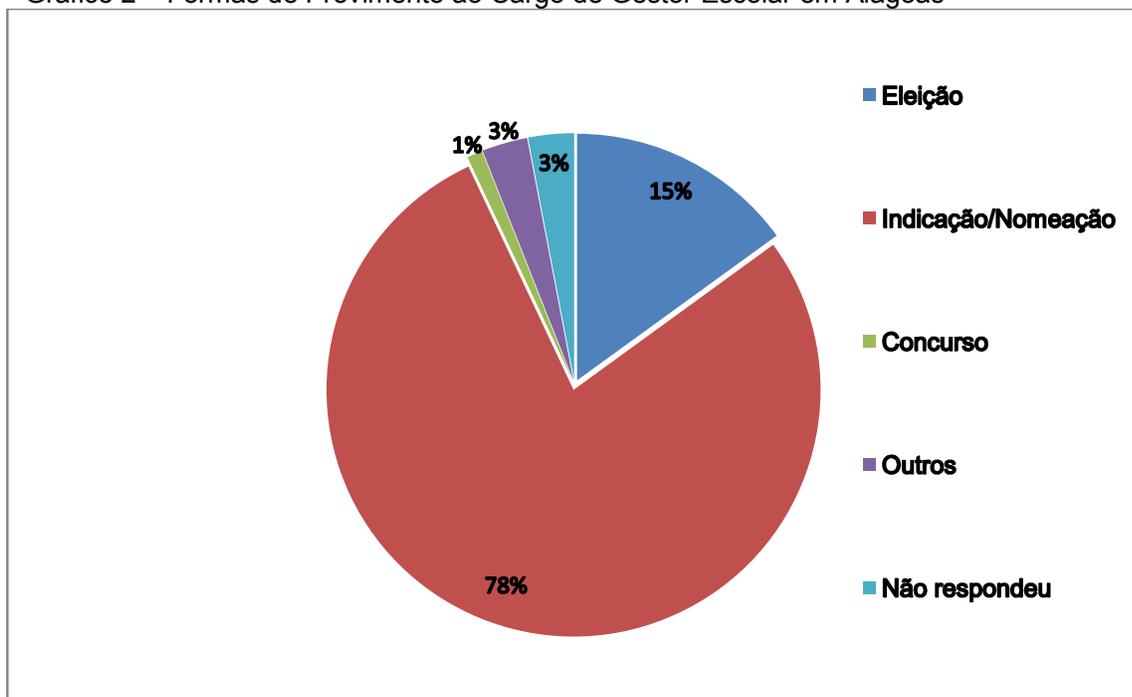
Gráfico 1 – Existência de Gestão Democrática em Alagoas



Fonte: Santos e Prado (2014, p. 44).

A pesquisa apresentada por Santos e Prado (2014) discute as formas de provimento ao cargo de gestor escolar nas escolas públicas, a partir da análise foram produzidos conhecimento sobre “As formas de provimento do cargo de gestão escolar em Alagoas: tendências e configurações atuais na rede de educação pública municipal”, por intermédio do mapeamento das formas de provisão do cargo de gestor escolar, o estudo destaca alguns tipos de acesso ao cargo de gestor encaminhado no Brasil, e apresenta as seguintes formas: *indicação*, por intermédio de gestores municipais; *eleição direta*, por intermédio do voto da comunidade escolar; *seletiva*, por meio de provas de seleção; *seletiva e direta*, este formato se dá quando além da prova de seleção e/ou de títulos que classifica os gestores, os mesmo também irão passar pela avaliação da comunidade que vota nos candidatos selecionados. Sobre o provimento do cargo em Alagoas tem-se a seguinte estrutura, de acordo com gráfico 2:

Gráfico 2 – Formas de Provimento ao Cargo de Gestor Escolar em Alagoas



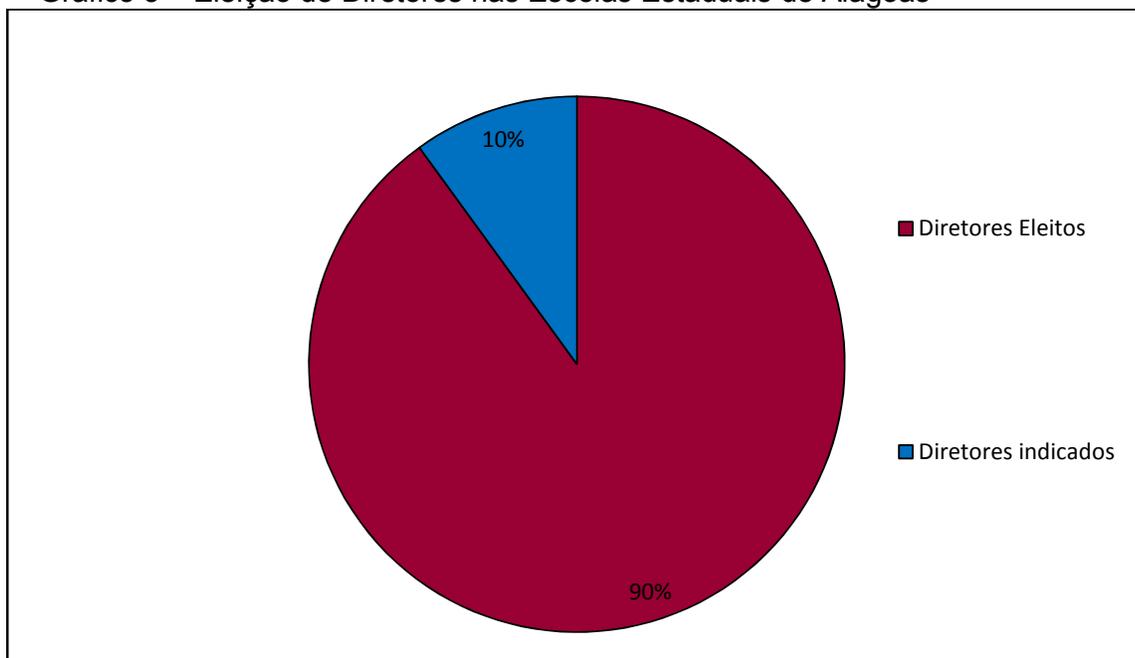
Fonte: Santos e Prado (2014, p.45).

Os dados confirmam os ranços de uma educação pautada em um processo de gestão centralizada e distante de práticas participativas, tendo em vista que apenas 15% dos municípios realizavam eleição direta para o provimento dos cargos de direção, fenômeno constatado pelo alto índice de gestores indicados, chegando a um total de 78% dos municípios alagoanos. Esses aspectos nos auxiliam na análise, mas entendemos que a realidade pode ter sido alterada, mediante o tempo da pesquisa que já completou três anos de finalizada.

A situação presente nas escolas municipais de Alagoas conflita com o disposto na Lei n.º 6.152, de 11 de maio de 2000, que institui a gestão democrática na rede pública estadual de ensino, como espaço de participação e construção coletiva, por intermédio de eleições diretas para diretores e diretores-adjuntos das escolas de educação básica, e dá providências correlatas. Apesar de ter sido implantada depois da rede municipal, a gestão democrática da rede estadual de Alagoas tem caminhado em direção aos seguintes aspectos: Eleição direta para gestores das escolas, institucionalização do Projeto Político Pedagógico, regulamentação dos Conselhos Escolares e Plano Estadual de Educação. O gráfico 3 demonstra que 90% dos gestores escolares da rede estadual são providos por

eleição, demonstrando um avanço maior do que na rede municipal do Estado alagoano, apesar dos contrassensos.

Gráfico 3 – Eleição de Diretores nas Escolas Estaduais de Alagoas



Fonte: SEE/AL (2014).

A constatação dos dados apresentados nas redes municipais sugere que mesmo após quase quinze anos, ainda prevalece um descompasso entre as práticas que a escola demanda no seu cotidiano e, as propostas encaminhadas pelo Estado brasileiro e materializadas burocraticamente na escola. É possível identificar que, pelos estudos desenvolvidos por autores aqui apresentados, há uma bifurcação entre os caminhos traçados para a escola pública no Brasil, e que não está aliada às demandas sociais percebidas no cotidiano das instituições, são projetos de ação diferenciados desde sua origem.

Em Alagoas, enquanto as escolas municipais de Maceió iniciaram o processo de implantação da gestão democrática em 1993, nas escolas estaduais a institucionalização da gestão democrática foi iniciada apenas no ano de 1999. Como consta das pesquisas de Lima (2003), Cruz Neto (2008) e Gomes (2010). Porém, apesar dos avanços percebidos nas escolas municipais de Maceió, em que todas as unidades utilizam como mecanismo de escolha dos gestores a eleição secreta e

direta; na maior parte dos outros municípios alagoanos se perpetua o processo de indicação dos gestores escolares.

Cabe destacar que ao final da década de 1990 ainda não havia uma política estadual de reorganização das escolas públicas direcionada à participação da comunidade escolar. Mesmo com a presença de elementos institutivos da gestão democrática no país, a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN 9.394/96, não havia garantia de implementação do processo democrático, nos ditames das leis, quanto à efetivação dos mecanismos utilizados na legitimação da participação. Assim é que se considera alguns agravantes dessa fase de institucionalização da gestão democrática nas escolas alagoanas, como pontua Araújo (2007, p. 55):

Neste sentido, foi dado encaminhamentos aos procedimentos legais para a institucionalização dos mecanismos que legitimaram a gestão democrática nas escolas da rede municipal. Tais mecanismos (Conselhos Escolares e Eleição de Diretores), esbarram, num primeiro momento, com uma série de dificuldades para sua efetivação (não compatíveis com os preceitos democráticos que norteavam a política global do governo), face às práticas próprias da cultura autoritária e mandonista local [...].

A implantação das formas democratizantes em Alagoas deu-se primeiramente nas escolas municipais de Maceió, ainda em 1993, com a mobilização na Secretaria Municipal de Educação pela inserção da sociedade civil nos direcionamentos da política local do órgão, em parceria com o novo governo eleito naquele momento, representado pelo então governador Ronaldo Augusto Lessa Santos, que aprovou a Lei Orgânica do Município nº 4.167/90, validando a participação dos movimentos sociais nos espaços decisórios da sociedade política alagoana. Porém, destaca-se que apenas a validação da Lei Orgânica Municipal não garante sua efetivação.

Atualmente, na rede municipal de Maceió há um “Guia Prático da Gestão Escolar da rede municipal de ensino de Maceió”, que embasa a formação continuada dos gestores escolares e foi construído pelo acordo de cooperação técnica entre a prefeitura de Maceió/AL e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD<sup>56</sup>). O guia traz uma visão sistêmica da política educacional no município, aborda a gestão democrática e atribuições dos gestores escolares

---

<sup>56</sup> Para aprofundar a análise do material, o mesmo está disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/pdf/2015/11/7.-GUIA-PR%C3%81TICO-DE-GEST%C3%83O-ESCOLAR-DA-REDE-MUNICIPAL-DE-ENSINO-DE-MACEI%C3%93.pdf>> Acesso em: jan. 2017.

<sup>57</sup> As falas dos sujeitos entrevistados foram escritas em itálico e sem recuo.

municipais, com direcionamentos para os grandes temas que são denominados “mediações sociais e educacionais na gestão de conflitos cotidianos: abordando a violência escola”, e também destaca “gestão escolar – entre tecnologia e burocracia: a importância das dimensões do planejamento, da gestão da informação e da avaliação”.

Embora o Guia seja apontado como um referencial, quando questionamos a gestora da escola municipal sobre a existência de documento que embase as práticas de gestão desenvolvidas no cotidiano, a gestora respondeu que:

[...] desconheço documentos que orientem a atividade de gestão na escola, até porque nós fizemos o curso antes de concorrer a gestão e depois somos engolidos pelo cotidiano da escola, são tantas demandas que não tem tempo de pensar no cargo, que eu recorde, parece que o regimento e o PPP da escola traz algumas atribuições do gestor. E finaliza afirmando que sua prática está sendo baseada nas ações da gestora anterior, pois a teoria ajuda, mas a prática é que vai definir(Gestor 1 – Escola Aprender)<sup>57</sup>

Chamamos a atenção para o fato de que, dentre os requisitos para concorrer a eleição direta para gestores, consta a elaboração de um plano de ação para a escola, o qual deve ser elaborado com base na formação que esses gestores estão sendo submetidos quando fazem a inscrição para concorrer aos cargo, o que nos faz entender que apesar da secretaria ofertar um curso de aperfeiçoamento para esses gestores, o mesmo não é reconhecido como referencial presente na organização das práticas cotidianas da escola pública.

Na rede pública municipal de Arapiraca também há eleições diretas para gestores escolares, a partir dos encaminhamentos da Lei 2.739/2011, que foi alterada pela Lei N.º 3.005/2014 (Anexo D), e dispõe sobre os princípios da gestão democrática nas escolas da rede municipal, no Art.17, inciso V, a Lei vai afirmar que o gestor terá prazo de seis meses para matricular-se em curso de especialização em gestão escolar, após a eleição, caso ele ainda não seja especialista. Porém, não há especificação de qual o curso, tendo em vista esse ser o segundo município que mais formou gestores nas edições do curso de especialização do PNEGEBP ofertado pela UFAL, percebe-se que não houve uma relação direta entre a política ofertada e a demanda apresentada pelo município. Sobretudo, o gestor da escola municipal relata que “fez o curso por ser a diretora mais antiga na escola” e que os

---

novos gestores não fizeram a edição que encerrou em 2015 por falta de divulgação, informação e/ou até interesse. Também, afirma que:

[...] se a secretaria municipal já oferta um curso rápido e prático, qual a motivação para que os novos gestores se desloquem até Maceió, sofram com transporte e outras despesas, se o curso é muito longo e não vai ser aproveitado na escola?(Gestor 3 – Escola Trilha do Saber)

Na rede municipal de Santana do Ipanema também há eleições diretas para gestores, salvo algumas condições específicas de reformas, ou escolas novas em que o gestor pode ser indicado pelo chefe do executivo, conforme consta na Lei N° 927 de 09 de julho de 2014, que no Art. 3º, inciso VII define a gestão democrática do ensino público municipal (anexo E). De acordo com a fala da Gestora 3 – Escola Mundo Unido,

[...] também é muito desgastante participar do curso de especialização ofertado pela UFAL, principalmente por problemas de distância, transporte e até falta de acompanhamento, às vezes as informações não chega a tempo, e alguns gestores desistiram do curso por conta das condições que eram muito complicadas.

Continua

veja aqui é muito difícil o acesso a internet, até para quem faz os cursos de graduação pela UAB é um problema, a gente terminou o curso e não tinha acesso às notas. Agora pense na especialização que erámos tão poucos, acho que eram seis gestores. Ai os tutores até tinham boa vontade, mas as informações não chegavam a tempo, sem falar da distância para resolver qualquer problema já que são mais de 400Km de viagem até a UFAL, em Maceió.

Observamos que a questão estrutural do acesso ao curso foi um dos maiores entraves ao processo de participação dos gestores, principalmente, pela falta de transporte e problemas no acesso a internet, já que a maior parte dos cursistas não dominavam as ferramentas tecnológicas, questão que também é confirmada na análise de Prado e Santos (2015, p. 104 e 105),

Outro aspecto revelador dos obstáculos na implementação do curso trata do não domínio da ferramenta tecnológica por parte de muitos cursistas, o que ocasionava a demora na postagem dos trabalhos na plataforma *Moodle*. Na prática, eles muitas vezes imprimiam todo o conteúdo da sala ambiente para estudar e tinham pouca interação no ambiente, fragilizando uma prerrogativa do curso a distância, que são as interações *on line*.

Outra limitação de ordem material, da maioria dos municípios, é o não acesso à internet, obrigando os cursistas a deslocarem-se para outro município que tenha rede ou outras formas de acesso com *lan house*, *cyber cafés*, etc.

Então, a partir das falas dos gestores, é possível entender que as questões estruturais montadas em torno da política, são fundamentais para que ela possa se desenvolver conforme os objetivos propostos, tendo em vista que apenas atender as demandas técnicas da formação continuada não será suficiente para promover uma formação de qualidade, capaz de atender as necessidades dos sujeitos, por entender que o curso do PNEGEBP tem um público específico e que devia estar sendo priorizado de acordo com as demandas apresentadas pelos municípios quando o curso estava em fase experimental.

No entanto, percebe-se que esses aspectos não foram considerados ao longo das edições, quando percebemos a distribuição dos tutores por município, há uma distribuição equitativa do número de tutores locais, conforme relatórios apresentados pelos coordenadores do curso.

Embora se reconheça a importância de construir mecanismos para subsidiar o processo de gestão democrática, cabe dizer que todos esses elementos estão sendo elaborados com base nos limites e entraves que a escola pública vem vivenciando ao longo das décadas de 1980 e 1990, e mesmo já superando a marca dos dez anos de aprovação da LDBEN, ainda há muito que considerar quanto a construção de uma gestão democrática para além dos muros da escola.

Diante do exposto, observa-se que o movimento em torno da gestão democrática está bem presente nos marcos legais da educação alagoana, desde o Plano Estadual de Educação – PEE/AL (2015-2025) a gestão democrática é vista da seguinte forma:

[...] é uma forma de gerenciamento da escola pública que instaura um espaço de participação, de descentralização do poder e do exercício da cidadania por meios de mecanismos de participação como: a escolha dos dirigentes escolares, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, a Associação de Pais e Mestres, o Grêmio

Estudantil, entre outros. Tais estratégias de participação da comunidade fundamentam-se em políticas de autonomia escolar e tem o propósito de garantir o acesso e a permanência da população à escola (PEE/AL, 2015, p.85).

Quando se afirma que a gestão democrática é uma forma de gerenciamento, a gestão aparece como um meio de regulação dos mecanismos de participação. No entanto, o fluxo deveria ser inverso, e a partir desses mecanismos fosse se ampliando a democracia na escola, tendo em vista que em nada contribui prescrever princípios, sem construir condições necessárias para que esses espaços sejam fortalecidos e os princípios vivenciados.

É possível perceber a prescrição como um fator que se configura na fala da maioria dos gestores entrevistados, quando ao ser perguntado sobre os mecanismos de gestão democrática que a escola tem, todos afirmaram que o conselho escolar e o PPP existem, mas na prática não funcionam da forma que deveria principalmente, por falta de incentivo e acompanhamento dos órgãos responsáveis por orientar o trabalho pedagógico das escolas públicas em Alagoas.

Os aspectos apontados ao longo desse subitem nos auxiliaram a analisar uma relação intrínseca entre gestão democrática e participação, bem como das questões que perpassam pelo universo da gestão escolar, para ampliarmos a compreensão dos elementos presentes no cotidiano da escola pública encaminhamos a análise para uma relação direta entre esses dois mecanismos de democratização dos espaços escolares, pensando nas relações e contribuições destes para o fortalecimento da gestão democrática na escola.

#### 6.1.2 A gestão democrática na escola: entre o instituído e o instituinte

As prescrições, preceitos e regras introduzidas no cotidiano das escolas públicas, podem demonstrar que há uma relação contraditória de forças quanto à gestão democrática do ponto de vista que de acordo com Fortuna (2010, p. 151),

[...] em especial a gestão democrática faz parte de um processo coletivo totalizante, cujo requisito principal é a participação efetiva de todos, o que sugere um crescente imbricamento entre as dimensões social e subjetiva, na construção das regras do jogo democrático e no exercício das práticas administrativas. Principalmente, porque já não se concebe mais a democracia como um produto acabado, mas como um processo em permanente construção, historicamente definido e eternamente inacabado.

Entendendo que há instrumentos que controlam o trabalho do gestor, dentro de um projeto de gestão democrática, como define o Estado brasileiro, e, sobretudo quando o trabalho do gestor está cercado por normas e regras. Ao longo das análises é possível identificar que grande parte dos gestores escolares ainda não tem conhecimento sobre os documentos que orientam a ação que eles desenvolvem no cotidiano da escola, ou até mesmo não reconhecem esses elementos como legitimadores das práticas democráticas. Por isso, ao ser perguntado sobre como eles organizavam o trabalho que desenvolvem no cotidiano da escola, e se esse trabalho está pautado em alguma normatização dos órgãos gestores, eles responderam da seguinte forma, de acordo com quadro 5:

Quadro 5 – Há algum documento que você conhece e que se baseie para organização seu trabalho na escola?

Gestores/ Aspectos	Escolas municipais			Escolas estaduais		
	Escola Vila Operária Gestor 1	Escola Vale Verde Gestor 2	Escola Caminho Suave Gestor 3	Escola Aprender Gestor 1	Escola Trilha do Saber Gestor 2	Escola Mundo Unido Gestor 3
Regimento interno	Tem o regimento da escola	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Resoluções	Não consigo citar aqui. Mas, tem!	Não lembro	Não lembro	Não sei citar especificamente	Não conheço	Não
Portarias	Tem. Mas, não sei especificar	Não	Não	Não	Não	Não
Demais Leis	Não conheço detalhadamente	Não	Não	Sim – mas a secretaria é quem encaminha	Sim- Lei da gestão democrática	Sim – mas não sei explicar, porque vem pra escola pela secretaria.

Fonte: A autora, 2017.

Mesmo não sendo responsabilidade apenas do gestor a aplicação dos dispositivos legais, eles ainda desconhecem minimamente as atribuições que lhes são imputadas e, sobretudo, não tem uma organização dos documentos e da legislação que orientam a gestão da escola do ponto de vista legal, mesmo que durante o curso de especialização ele tenha tido acesso às informações sobre política educacional voltada para a gestão da escola. De acordo com Boccia (2011, p. 89) “Na ação cotidiana do diretor de escola, essas normas serão importantes, farão parte da administração geral e possibilitarão o diálogo [...]”.

A dimensão política da escola precisa ser considerada, tendo em vista que para alterar a cultura do mandonismo local, é preciso ir além dos dispositivos legais, a gestão democrática deve ser uma prática social cotidiana, na qual vão sendo criadas novas oportunidades para o exercício democrático.

Verificamos, e esse fato em boa parte das perguntas sobre a autonomia que eles (gestores) têm para elaborar os mecanismos, que irão reger suas ações no cotidiano da escola, sobretudo, a autonomia é uma forma de garantir as condições que a escola tem para agir por intermédio de seus colegiados. No entanto, foram poucas às vezes que nos deparamos com uma real compreensão dos gestores sobre tais mecanismos. Fato que resulta em descompasso quando esses são consultados sobre o conceito de gestão democrática, que estão presentes no quadro abaixo:

Quadro 6 – O conceito de gestão democrática para os diretores Municipais

Escola	Conceito
<b>Gestor 1</b> Escola Vila Operária	“Gestão democrática é o gestor da escola consultar sobre as decisões, dividir tudo que acontece na escola, não tomar as decisões sozinho, passar para todos os funcionários, pais e alunos, partilhar as decisões sobre <b>o que a secretaria está pedindo</b> ”.
<b>Gestor 2</b> Escola Vale Verde	“Gestão democrática é cada um <b>cumprir</b> sua responsabilidade, <b>eu resolvo</b> a minha, a coordenação a dela, e o professor fazer o papel dele, cada um resolvendo a suas funções e infelizmente aqui não está assim. Pela minha parte há gestão democrática na escola”.
<b>Gestor 3</b> Escola Caminho Suave	“Para mim a gestão democrática é uma oportunidade para <b>escolher quem irá dirigir a escola</b> , oportunizando a comunidades <b>votar</b> e acompanhar seus representantes.”

Fonte: A autora, 2016.

Na fala do gestor 1, há um entendimento contraditório de gestão democrática, apenas como compartilhamento de decisões e dividir responsabilidades. No entanto, a gestão democrática não se resume apenas a partilhar as decisões e como afirma Paro (2015) as características do ambiente educativo requerem um dirigente escolar democrático, e, sobretudo, que essa participação democrática seja viabilizada pelo núcleo gestor.

Na segunda fala que se refere à diretora da Escola 2, há uma visão errônea de gestão democrática, excluindo a participação coletiva. Fica nítido um perfil autoritário de gestão com pensamento burocrático, no qual cada membro da equipe

deve executar sua função dissociada dos demais. Como pode haver gestão democrática por parte de uma só pessoa? Segundo Boccia (2012) é muito difícil a ação do gestor, pois cabe a ele viabilizar a participação efetiva dos diferentes segmentos presentes na escola, dando vez e voz a essas pessoas.

Na terceira fala do diretor há uma visão restrita de gestão democrática, como sinônimo de apenas a eleição de diretores, conforme está posto no quadro 7. No entanto, a gestão democrática requer bem mais que só a eleição de diretores pois esta “voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática” (CURY, 2007, p. 12).

Quadro 7 – O conceito de gestão democrática para os diretores estaduais

Escola	Conceito
<b>Gestor 1</b> Escola Aprender	<b>“Gestão democrática é a escola ter autonomia nas decisões.</b> Por isso muitas vezes a gestão democrática fica só no papel, pois mesmo com conselho escolar e eleição de diretores a última palavra que prevalece é a da secretaria de educação”.
<b>Gestor 2</b> Escola Trilha do Saber	<b>“Gestão democrática é cada um ter sua opinião e nós aceitarmos a opinião de cada um.</b> Tem sim gestão democrática nessa escola porque nós respeitamos a opinião dos professores, todos cumprem com sua responsabilidade, há união entre todos os funcionários, e o compromisso que é de todos, só assim o <b>conselho escolar funciona.</b> Mas, nem sempre conseguimos”.
<b>Gestor 3</b> Escola Mundo Unido	<b>“Gestão democrática é um conjunto de ações, é o conselho escolar e o grêmio estudantil atuante, autonomia da escola, eleição de diretores, participação coletiva de todos os sujeitos da escola, nós lutamos pra isso.</b> Mas, há outras prioridades que estão sendo definidas e fogem do nosso controle”.

Fonte: A autora, 2016.

Destacam-se algumas falas que reforçam a importância dos mecanismos de gestão democrática na escola, conforme as falas apresentadas no quadro, assim o gestor 1 demonstra que compreende o valor e o sentido da gestão democrática, mas acrescenta que na realidade pouco tem sido feito, principalmente por conta da intervenção dos órgãos da gestão central, que não fortalece o protagonismo da escola, fragilizando a tomada de decisões.

O gestor 2, faz importante consideração sobre a garantia de fala que faz-se necessária para que a escola se configure enquanto espaço democrático, e acrescenta a importância da participação de todos os segmentos nas decisões da

escola, apontamentos importantes que demonstram a importância da garantia de uma gestão democrática.

O gestor 3 reconhece os mecanismos de participação e democratização da escola, vinculando os mecanismos de decisão a gestão da escola, tal depoimento revela que internamente os sujeitos tem compreensão dos sentidos e da gestão democrática na escola, embora nem sempre seja esse o destaque dado nas práticas cotidianas da escola. No entanto, significar esses espaços no cotidiano tem sido o limite imposto pelas condições objetivas e subjetivas da práxis.

Nessa direção, há na atualidade uma ruptura na dinâmica de construção social fundada nas necessidades históricas e culturais da sociedade, e mesmo com os governos assumindo algumas reivindicações da classe trabalhadora, no arcabouço das políticas públicas encaminhadas à escola, ainda é possível perceber quão incipiente é a promoção de políticas pontuais que não tocam o cerne da questão, sobre o qual está fundada a luta histórica da educação para conferir uma consciência crítica e um caráter humanizador ao processo de emancipação humana. A leitura do cotidiano da escola pública brasileira indica o não atendimento às necessidades da classe popular, embora haja uma ressignificação do Estado gestor, o qual incorpora elementos sinalizados pela população em geral. Porém, não há uma intenção evidente de resolver o problema da desigualdade social, tão marcante na atualidade. Com base em uma perspectiva conservadora, o Estado mantém sua face social, a partir de uma gestão sintonizada com a produção de resultados.

Quadro 8 – Mecanismos de Gestão Democrática das escolas pesquisadas

Escolas/ Aspectos	Escolas municipais			Escolas estaduais		
	Escola vila operária	Escola Vale verde	Escola Caminho suave	Escola Aprender	Escola Trilha do saber	Escola Mundo Unido
<b>PPP</b>	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
<b>Regimento</b>	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
<b>Grêmio Estudantil</b>	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO
<b>Conselho Escolar</b>	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: A autora, 2016.

Verificou-se que tanto nas escolas municipais, como nas estaduais há a existência PPP, conselho escolar e regimento, no entanto, com as observações e análises das falas as quais serão detalhadas no próximo capítulo, percebeu-se que apesar da presença do conselho e da existência do regimento, poucos agentes da escola se envolvem no processo de tomada de decisão, a maioria dos conselhos tem função figurativa, com reuniões esporádicas. E os regimentos também são documentos pouco conhecidos da comunidade, quanto ao grêmio estudantil, quase não está presente nas escolas, apenas o município de Arapiraca tem buscado implantar, tendo em vista ser essa uma das metas postas no PNE, segundo os diretores das escolas pesquisadas.

Com relação às condições estruturais das escolas não se identificaram diferenças significativas com relação às municipais e às estaduais. Das seis escolas todas têm condições de funcionamento e estrutura razoáveis, o que falta é pessoal para dinamizar o espaço da escola; a estrutura do mobiliário escolar também é precária, bem como a higiene, o espaço para esportes, dentre outros. Processo esse que minimiza a responsabilidade do estado para com os direitos sociais, um processo de privatização que vai se avolumando e responsabilizando os gestores pela falência da escola pública de qualidade e socialmente referenciada.

## **6.2 Participação e autonomia no cotidiano da escola, como princípio da gestão democrática – os desafios atuais no contexto alagoano**

Quanto à participação no cotidiano da escola pública, ela vai ser defendida ativamente após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, as palavras “participação” e “autonomia” passam a ser uma expressão necessária a organização do cotidiano escolar.

Considerando o estado de Alagoas como foco da análise aqui desenvolvida, entende-se que não há como transformar um espaço público conservador em um espaço democrático apenas por força de lei, tendo em vista as ausências desse mecanismo no processo que está em permanente construção, enquanto construção histórica e inacabada. Ou seja, torna-se mais evidente a necessidade de legitimar a gestão democrática na escola, a partir do seu cotidiano, uma situação que é sintomática nas escolas quanto a esse fazer diário é a questão dos conselhos escolares, que apesar de existir, pouco acrescenta ao processo de participação.

No entanto, o MEC desenvolveu o Programa de fortalecimento dos conselhos escolares, embora no momento da entrevista, apenas um dos gestores citou os cadernos como um documento de referência para desenvolver seu trabalho. Observa-se que não basta produzir materiais adequados sobre as práticas de gestão democrática na escola, mas as condições objetivas e subjetivas possibilitarão que as questões estruturais sejam reparadas. A questão é: manter a escola funcionando com base em culturas instituídas, não garante a existência de uma gestão democrática em sua concepção de participação e democratização das decisões micro e macro estruturais.

Dessa forma, a essência de uma participação construída no cotidiano das relações sociais, é substituída por um formato que transfere responsabilidades aos gestores, e amplia a autonomia restrita voltada a execução das políticas educacionais aplicadas pelo núcleo central, baseadas em dispositivos legais e em decisões da política externa a comunidade escolar. Os significados dessa participação restrita podem ser percebidos nas orientações para a execução dos programas encaminhados às escolas de educação básica, quando consideram a gestão escolar uma estratégia para a melhoria dos índices educacionais, sobretudo, os que lidam diretamente com a gestão da escola, como Programa Dinheiro Direto

na Escola (PDDE), programa escola em tempo integral, Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa Prova Brasil, entre outros.

Dentro desse cenário, a escola vai sendo comprimida por um enfoque gerencial, e revela-se como espaço em que muitas vezes estão sendo desenvolvidas ações pontuais, sem considerar a vivência e as necessidades percebidas além de seus muros. Ao consultarmos os gestores sobre as ações pedagógicas que a escola desenvolveu durante o ano em curso, por entender que o gestor pode desenvolver questões internas de forma autônoma, assim de acordo com a pergunta 19. Quanto aos conhecimentos adquiridos ao longo do curso de especialização, qual dos mecanismos de gestão participativa você desenvolve em sua prática cotidiana na escola/educação? Estes responderam da seguinte forma, de acordo com o quadro 9:

Quadro 9– Fala dos gestores sobre as principais ações que desenvolveram na escola, quanto a organização do PPP

1-Escola Vila Operária	“Divulguei o PPP da escola para a comunidade”
2-Escola Vale Verde	“Atualizei o PPP e tento mostrar para a comunidade quais recursos estão chegando”.
3-Escola Caminho Suave	“Vou tentar organizar mais reuniões com a comunidade”.
Escola Aprender	“Atualizei o PPP e estamos cobrando o planejamento dos professores”
Escola Trilha do Saber	“Estamos vendo o PPP e tentando atualizar”.
Escola Mundo Unido	“Fiz algumas reuniões e divulgamos os recursos recebidos pela escola durante esse ano”.

Fonte: A autora, 2016.

A responsabilidade individual é uma das marcas discursivas sobre as ações que a gestão desenvolve como se fosse função apenas do gestor fortalecer as práticas de gestão democrática e participativa, ou até mesmo acompanhar o uso dos recursos na escola. Ou seja, nega-se o conjunto de fatores presentes na vida da sociedade e que precisa ser incorporado ao processo de decisão política da escola, indiretamente o gestor assume a responsabilidade de promover a participação.

Nessa lógica podem estar sendo evidenciadas ações contraditórias que imputam às instituições públicas de ensino a responsabilidade de propor soluções gerenciais aos problemas sociais e econômicos vivido pela comunidade escolar. Assim, como não há uma participação real e democrática do núcleo gestor, tendo em vista às respostas dadas no quadro anterior, ou seja, não há, na maioria dos casos, uma ação coletiva da definição e da condução das ações encaminhadas cotidianamente nas instituições de ensino, também não há uma atividade que integre de forma orgânica a escola e a núcleo gestor, no sentido de garantir uma participação democrática efetiva com início e fim de cada ciclo vivenciado.

Nessa perspectiva, a lógica da participação encaminhada as escolas de maneira fragmentada, também pode ser fruto de um processo instituído por medidas de controle, capazes de substituir a participação ampliada por uma participação apenas representativa e quantitativa. De acordo com Silva (2003), a democracia moderna e burguesa constitui-se em espaço de dominação e manutenção da ordem capitalista, e nos países da América Latina houve um profundo agravamento dessa modernidade, devido ao processo de dependência da política externa que tem se aprofundado nas últimas décadas, conforme pode ser constatado com a presença do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- PNUD, o qual está inserido tanto na secretaria estadual, quanto na municipal e, vem se constituído em parceiro das demandas apresentadas para as escolas públicas.

É interessante entender que para validar o trabalho de construção democrática, o mesmo carece ser feito de forma participativa e autônoma, favorecendo reflexões e abertura de espaços que possibilitam pensar e conceber o cotidiano da escola a partir da realidade vivida, articulando os diversos organismos sociais (associações de bairro, conselhos, cooperativas, igrejas, sindicatos, entre outros segmentos) e possibilitando a conquista de direitos políticos e sociais, movimentos capazes de gerar na escola um espaço de formação humana fundado na igualdade, na representação e na coletividade como princípio vital, capaz de demandar resultados possibilitadores de mudanças.

Dourado (2007, p. 924) destaca:

Nessa perspectiva, a articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas, direcionados à gestão educacional, devem ter por norte uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão

nessas instâncias, balizados pelo resgate de direito social à educação e à escolha, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais [...].

Porém, grande parte dos sujeitos envolvidos na dinâmica dos processos educativos trabalha de forma fragmentada a construção de ações referentes à legitimação da participação, principalmente quando se observa a forma como esse processo de gestão democrática está sendo encaminhado, sob a mira das prestações de contas, preenchimento de formulários, envio de relatórios, filmagens, fotos e propaganda. Estratégias que conduzem a um comportamento individualizado e responsabilizam o sujeito pelas dificuldades geradas na realização do trabalho da escola, ou seja, isolam-se os problemas e apontam-se os culpados, desconsiderando a necessidade de uma reflexão dialógica, coletiva e fundamentada em questões históricas, sociais e culturais. Esses fatos estão bem visíveis nos tópicos a seguir:

Ao discutir democracia, Coutinho (2000) afirma que a reforma do Estado é um dos elementos chave para estabelecer uma nova ordem econômica e social, em que a “sociedade civil” possa caminhar em direção ao processo de afastamento do capitalismo, rumo à superação dos interesses associados as grandes demandas do capital, e afirma que “e é nessa exata medida que a luta pela democracia e a luta pelo socialismo são duas faces solidárias da mesma moeda” (COUTINHO, 2000, p.47).

Mas, a autonomia da escola também pode ser vista apenas como possibilidade da presença dos mecanismos de participação, sem necessariamente significar alteração substantiva na descentralização das ações, ou democratização das decisões, pois como pode ser observado, pouco se conhece os limites e as possibilidades que o Estado brasileiro e o estado de Alagoas tem produzido quanto as ações do gestor no cotidiano da escola.

No entanto, é possível perceber que nos espaços de decisão coletiva, os quais foram consolidados institucionalmente na década de 1990, e ainda que sejam resultantes de um processo de globalização, fruto da gestão de Fernando Henrique Cardoso e que se associam aos preceitos neoliberais (DOURADO; CATANI, 1999); ainda funcionavam como mecanismos capazes de envolver as comunidades nos processos de gestão das instituições públicas, à exemplo dos conselhos escolares.

Mas, durante o processo de regulação da gestão e diminuição do Estado quanto às políticas públicas em andamento, pode está sendo encaminhada uma

minimização do Estado, que produz o silenciamento da sociedade civil, como podemos perceber até existem mecanismos de participação democrática, em conformidade com a demanda da burocracia estatal. No entanto, cotidianamente não há um fortalecimento desses espaços, talvez esse retrocesso se fortaleça, à medida que o foco não está no movimento construído para alcançar a participação, e sim nos resultados que a comunidade escolar deve apresentar aos órgãos de controle e avaliação, vejamos às falas dos gestores sobre a participação da comunidade, a pergunta foi: Como você define a participação da comunidade escolar na organização e acompanhamento das atividades desenvolvidas pela escola? Há mecanismos/espços para que a comunidade acompanhe o processo de decisão democrática?

A participação da comunidade escolar acontece de duas formas: formal e informal. Formal, através dos instrumentos que são os conselhos, e informal, através da participação espontânea e esporádica de voluntários que se agregam às atividades da escola como colaboradores no campo pedagógico ou administrativo, que é muito pouco procurado até mesmo pelas famílias. (Gestor estadual 1- Escola Aprender)

Mesmo a *Escola Aprender* reconhecendo os espaços legítimos de participação, ainda há algumas diferenças entre participação efetiva e espontânea. Mas, é importante destacar que toda participação deva ser espontânea, cabendo ao sujeito a tomada de decisão. Conforme destaca Melo (2011), a descentralização do poder, é uma conquista coletiva que busca romper com determinações hierárquicas. Já na fala do gestor 2 da *Escola Trilha do Saber*, fica nítida a configuração de uma participação para prestar contas de serviços desenvolvidos pela escola, ainda não há indicativo de um envolvimento da comunidade nas práticas de gestão participativa. Mas, acreditamos que de acordo com Melo (2011, p.252)), a realidade está dada, mas não consumada “Podemos mudá-la, torná-la humana, solidária e promotora de felicidade.” E não apenas como espaço de cobranças.

Olhe a escola convida e busca a participação da comunidade, mas nem sempre há disponibilidade, às vezes é por morar distante, às vezes é por falta de interesse e ainda tem o tempo que a escola estava sendo reformada. Mas, o espaço que os pais mais se envolvem é reunião com os professores, para saber do desempenho dos filhos, principalmente ao final do ano letivo. E sobre o Conselho Escolar, não há um engajamento, é muita burocracia e as pessoas não estão preocupadas com isso. (Gestor estadual 2- Escola Trilha do Saber)

Na fala do Gestor estadual 3, a participação aparece como um problema da comunidade que nem sempre tem tempo ou disponibilidade para se envolver com as demandas da escola, e de fato essa tem sido uma questão bem recorrente na maioria das discussões sobre a participação das comunidades no cotidiano escolar. Mas, para Marques (2007, p.72), “A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar e que só se solidificará a partir das transformações da prática das pessoas”. E a escola tem papel fundamental nesse processo de transformação.

Eu acredito que o problema com a participação das famílias é algo bem presente na maioria das escolas, às vezes eles vem para acompanhar o encerramento de um projeto e coisas em que os filhos estão presentes, mas os pais que comparecem são das crianças que não precisam. Agora Conselho de classe, Conselho escolar e reuniões pedagógicas são coisas que interessam mais a escola, a comunidade em geral não tem interesse, os pais que participam do conselho é porque é membro, os outros não se envolvem, fica até difícil encontrar alguém para substituir (Gestor Estadual 3- Escola Mundo Unido).

O *gestor municipal 1* levanta questões que estão associadas ao processo cultural de participação, e mesmo que os marcos legais apontem a necessidade de envolver a comunidade na tomada de decisão que a escola encaminha, nem sempre os representantes da comunidade percebem a importância desse espaço de diálogo, tendo em vista que a cultura alagoana foi forjada em um contexto de mando hierárquico, o qual ainda hoje prevalece nas práticas do cotidiano.

Assim, falar que os pais participam é muito difícil, pois em um turno com 500 estudantes, fazemos reunião de pais, e só comparecem 50, quer dizer apenas 10%. E se for para tratar de questões mais administrativa ou financeira, não há envolvimento. Quando tem eleição de conselheiro ficamos aqui convencendo os pais para participar, daí eles vem porque é obrigado. Agora quando desenvolvemos projetos eles participam mais, e estamos querendo manter esse ritmo, agora temos um projeto de empreendedorismo do Sebrae que vai desenvolver um importante projeto na escola e já

estamos tentando envolver os pais.(Gestor municipal 1 – Escola Vila Operária)

Pode parecer pouco importante o envolvimento dos pais no início da vida escolar de seus filhos. Mas, nas considerações trazidas pelo *gestor municipal 2* essa prática sinaliza que a valorização da aprendizagem significativa pode ser um processo para o engajamento das famílias, conforme podemos observar nas falas abaixo, há um interesse das famílias em participar da vida escolar dos estudantes, embora, quando se trata de se envolver de forma burocrática, há sempre uma cobrança. A fala do gestor da *Escola Caminho Suave* também reforça traços de uma participação prescritiva que está sendo inserida a partir de uma perspectiva gerencial da gestão educacional, como é possível identificar no trecho da entrevista:

Aqui é uma escola que sempre tem a participação da família, até por trabalharmos com o fundamental I, daí sempre há um interesse dos pais acompanharem a culminância dos projetos e prestigiar as crianças. Quanto ao conselho que é um espaço mais burocrático da escola, nós temos a representação dos pais, mas ainda é uma luta para conseguir que eles acompanhem e sempre se candidatem. (Gestor municipal 2 - Escola Vale Verde)

A escola tem tentando envolver as famílias nas atividades, sempre fazemos gincanas, feiras, jogos. Isso tem sido muito importante para a comunidade. Mas, se for para tratar de questões burocráticas, quase ninguém quer, porque também não há um incentivo maior para esses pais que se engajam no conselho, é muito difícil conseguir conselheiros viu. (Gestor municipal 3 – Escola Caminho Suave)

As falas dos gestores demonstram que, primeiramente, não há gestão democrática sem ampliação da participação da comunidade escolar, e, segundo, há uma grande dificuldade de participação da comunidade nas tarefas que a escola encaminha, a não ser que sejam atividades pedagógicas e esporádicas. Na verdade, a cultura democrática ainda parece ser uma conquista distante, quando há um olhar que rompe o instituído, tendo em vista que os marcos legais não são elementos suficientes para instituir um processo de gestão democrática.

Mesmo assim, não há ação voltada para o exercício das comunidades, quanto ao envolvimento na vida cotidiana da escola, movimento que esteja diretamente ligado aos problemas reais que as comunidades enfrentam, como droga, violência, gravidez na adolescência, direitos humanos e outras questões

pertinentes para uma melhoria substancial na vida das populações que participa das comunidades em que essas escolas estão localizadas.

É importante considerar, que as seis escolas pesquisadas estão todas localizadas em bairros periféricos em tem na maior parte dos estudantes que frequentam as aulas um perfil de filhos da classe trabalhadora, e que traz cotidianamente uma série de problemas que afetam diretamente a vida dessas comunidade de maneira a gerar fragilidades quanto a permanência na escola, por falta de acompanhamento das famílias, da violência desenfreada e das drogas que são uma realidade. No entanto, mesmo com os desafios apresentados, o gestor vai sendo envolvido por uma teia de demandas emergenciais e burocráticas, capaz de impedir sua condição de vivenciar os mecanismos democráticos no cotidiano da escola. Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 143) explica que:

As pesquisas vêm demonstrando que está ocorrendo uma sobrecarga administrativa na rotina escolar, sem uma correspondência nas condições materiais da escola, o que tem resultado em um envolvimento quase absoluto do diretor nessas tarefas, provocando uma intensificação brutal do seu trabalho, o que só poderá trazer consequências danosas para a escola [...].

Diante dos desafios que é assumir a escola democraticamente, e mantê-la em funcionamento, o diretor vai sendo atropelado por tarefas de cunho burocrático e por cobranças quantitativas, realidade que gera um profundo distanciamento do mesmo das questões cotidianas da escola.

Quando os gestores foram consultados sobre as reais necessidades das escolas com base na pergunta 34: b) Como é vista a demanda de formação ofertada pelas secretarias? Há uma preocupação com as reais necessidades da escola? Qual sua maior dificuldade na gestão da escola? Os mesmos apontaram como prioridade para melhorar a gestão da escola, os elementos a seguir:

Quadro 10 – Falas sobre as principais demandas da escola

1-Escola municipal 1 Vila Operária	“O principal problema da escola é a carência de professores, carência de recursos e a falta de disciplina dos alunos, violência e droga”.
2-Escola municipal 2 Vale Verde	“Infelizmente não temos materiais e equipamentos necessários para que os professores possam elaborar aulas melhores, os alunos e os professores ficam desmotivados”.
3-Escola municipal 3 Caminho Suave	“A carência de pessoal de apoio e a falta de profissionais diferenciados para atender as demandas é um grande problema, e gera um desinteresse pela escola”.
4- Escola estadual 1 Aprender	“Um dos maiores problemas são os professores contratados, pois não temos certeza da continuidade, às vezes as turmas ficam sem aula de matemática, química, física e até português, é um caos.”
5- Escola estadual 2 Trilha do Saber	“As salas muito cheias sem equipamentos, a indisciplina e a falta de pessoal para trabalhar no apoio”.
6- Escola estadual 3 Mundo Unido	“Falta equipamento e pessoal para trabalhar, até mesmo professores das disciplinas mais difíceis, assim tudo vai perdendo o sentido”.

Fonte: A autora, 2016.

As falas dos gestores esclarecem pontos essenciais sobre como os gestores estão sendo limitados na condução dos problemas apresentados pela escola, os quais fogem de sua condição de resolução, apesar do gestor está sendo responsabilizado pela organização do trabalho e das práticas escolares, não cabe a ele resolver questões estruturais que afetam o cotidiano da escola.

Ressalta-se, desse modo, que os gestores estão entre dois polos de pressão: de um lado, carência de professores, pessoal e equipamentos, com algumas questões de ordem disciplinar e organizacional; e de outro lado, o Estado que apesar da oferta do curso, não é capaz de desenvolver condições para materializar os conhecimentos adquiridos aos longo dos resultados da formação. Mas, as cobranças por resultados vem gerando um processo de instrumentalização tecnológica e gerencial no cotidiano das escolas públicas, como se os problemas da escola dependessem exclusivamente da habilidade e vontade do gestor, para serem resolvidos.

Na verdade esses problemas são de ordem estrutural e exigem um processo de gestão democrática não apenas no interior da escola, mas, sobretudo, na definição de políticas voltadas as necessidades apontadas pela gestão das escolas públicas. E segundo Oliveira (2010, p. 143)

Diante do duplo desafio de manter a escola funcionando a qualquer custo, sem assumir uma postura centralizadora e autoritária, pesa sobre os ombros do diretor uma intensificação do trabalho, já que se encontra impedido de delegar poderes e dar ordens, em razão de que a noção de subalternidade foi substituída por uma retórica que valoriza o trabalho coletivo e as relações horizontais.

No entanto, viver a participação na horizontalidade é bem mais que fazer parte de um conselho, ou de poder falar quando é convocado para tal, as tarefas administrativas tem engessado esse professor-gestor que se vê designado a gerenciar a escola com pouco recurso e carência de pessoal, conforme colocou o gestor da escola estadual 1- Aprender, “Alagoas precisa de, antes de ofertar a formação dos professores, ofertar concurso para professores. Há uma migração de professores ditos ‘monitores’ entre as escolas, bem como uma renovação desse quadro migrante todos os anos”.

Realidade que afeta diretamente a gestão das escolas públicas em Alagoas, talvez a formação não seja o problema principal, pois todos os gestores entrevistados consideram que o curso foi muito importante para o seu desempenho

na direção da escola, quanto as exigências legais. De acordo com a pergunta: 16 “Quanto ao curso de especialização em gestão escolar – EaD (Escola de Gestores) sua avaliação do curso é”, todos responderam de forma positiva que o curso é muito bom.

Sobre autonomia o projeto do curso de especialização (MEC, 2009, p.06) define a seguinte questão “fortalecimento da autonomia intelectual no processo formativo; [...]”. No entanto, a autonomia configura-se em um processo amplo que requer do professor-gestor ir além de suas individualidades, de acordo com o PEE/AL (2015, p. 85)

A Constituição Federal e a LDBEN nº 9.394/96 conferem autonomia aos sistemas que devem definir suas próprias normas de gestão democrática, atentando para as peculiaridades locais, para a participação da comunidade na proposta pedagógica e para a ampliação progressiva de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nas instituições de ensino. A democracia permite à escola assumir sua própria gestão com autonomia, propiciando o desenvolvimento e a melhoria da qualidade do ensino. [...] A autonomia, neste contexto, se constitui um princípio de gestão quando oportuniza a participação na tomada de decisões, fomentando a avaliação dos resultados e direcionando o olhar de todos os atores envolvidos nesse processo para o planejamento das ações, atividades e projetos a serem desenvolvidos pela escola.

As considerações trazidas no documento cria uma expectativa para a escola, considerando que ela tenha condições de por si própria assumir uma perspectiva de gestão com processos amplos de participação, por intermédio do qual haja um engajamento capaz de englobar questões que implicam em alterações substanciais nas práticas pedagógicas, nas práticas administrativas e financeiras das escolas. Porém, é preciso deixar claro que desenvolver a melhoria da qualidade de ensino com participação na tomada de decisão não dependem apenas do núcleo gestor da escola, e sim de toda a sociedade que está envolvida na consolidação dessa perspectiva democrática e participativa. Nesse sentido, ao menos dois elementos são essenciais para que essa questão se desenvolva no cotidiano; primeiro, ter clara a concepção de gestão participativa e de autonomia que se deseja fortalecer; e, segundo, ter consciência das condições necessárias a participação das comunidades no cotidiano das escolas.

As narrativas feitas pelos gestores mostram alguns aspectos dessa realidade que ainda precisa ser amplamente percebida, assim quando consultados sobre

autonomia da escola, a partir dessa pergunta “Há uma autonomia da escola para elaborar sua proposta pedagógica e para desenvolver as atividades que julga necessárias ao andamento do trabalho, quais os maiores impedimentos vivenciados, quanto à consolidação dessa autonomia?” Os entrevistados responderam da seguinte maneira:

Três gestores entrevistados falam que há uma hierarquia capaz de se sobrepor as decisões da escola, fato que acontece quando a gestão central encaminha determinações que invalida a tomada de decisão da escola, como se a escola estivesse prestando apenas um serviço sem ter um contexto a ser considerado, ou até mesmo consultado. Conforme afirma Ferreira (2011) a participação democrática deve ser um processo contínuo de engajamento da comunidade enquanto espaço de efetivação da autonomia dos grupos presentes na organização do trabalho escolar.

**Há uma autonomia limitada, oprimida pela Soberania do Sistema Mantenedor.** Os maiores impedimentos para consolidação da autonomia da escola são: a impossibilidade de a gestão selecionar ela mesma seus professores e colaboradores; **a gestão financeira impositiva** – que determina onde devem ser aplicados os recursos recebidos sem levar em conta as reais prioridades da instituição; **a intervenção do sistema no planejamento pedagógico da escola a médio e longo prazo**, dentre outras “presenças” do sistema de educação, nem sempre democrático quanto exige que a escola seja. (Gestor 1- Escola Estadual Aprender)

Eu acredito que autonomia mesmo, **na prática é algo difícil para todos nós.** Mas, nos esforçamos para atender ao que é determinado pela secretaria, mesmo que às condições da escola seja precária, e isso impede que muita gente se envolva, pois as pessoas ficam desacreditadas, de se esforçar e ao final pouca coisa muda. (Gestor 3- Escola Estadual mundo Unido)

A escola tem autonomia. **Mas, quando a secretaria quer ela retira essa autonomia.** Tipo: o calendário da escola, nós temos que trabalhar 100 dias letivos para ter o recesso, mas como a escola começou o calendário com atraso, a secretaria veio e deu férias para todas as escolas, mesmo as que ainda não tinha completado os 100 dias letivos, a nossa tinha menos de um mês de aula, e assim pergunto: **cadê a autonomia da escola? Não existiu, foi atropelada. Entendeu?** (Gestor 1 – Escola Municipal Vila Operária)

Outros dois gestores reconhecem a importância da autonomia e entendem como aspecto que remete a práticas individuais, que podem gerar um engajamento coletivo. Mas, primeiramente eles tomam para si a responsabilidade de encaminhar

os mecanismos de gestão da escola, como PPP, regimento, planejamento, entre outros. Mas, de acordo com Ferreira (2011, p. 312) “Quando esta consciência se dá no plano individual, a a passagem de decisão para a ação se processa de forma autoritária [...]”.

Há autonomia sim, na maioria das questões, só não é possível fugir das cobranças. E às vezes dependemos de outros para resolver muitas questões de burocracia, principalmente para aprovar alguns documentos, daí é uma dor de cabeça ter que esperar as pessoas decidirem se participam, **às vezes o gestor decide sozinho**, quer dizer não tão sozinho, mas com apenas um pequeno grupo, e acaba resolvendo. (Gestor 2- Escola Estadual Trilha do Saber)

Olhe eu acredito que **autonomia mesmo, na prática é algo complicado**, porque a escola tem uma hierarquia e responde junto à secretaria por tudo o que acontece na parte administrativa e pedagógica da escola. Então vai depender de como a escola assume essa responsabilidade, pois às vezes nós exigimos da secretaria, mas não queremos assumir nossa responsabilidade, seja qual for a função. E cabe a gestão cobrar, daí muitos não gostam. (Gestor 3 – Escola Municipal Caminho Suave)

Apenas um dos gestores não vê dificuldade em encaminhar a organização do trabalho escolar, destaca-se que a gestora já tem mais de vinte anos na gestão dessa escola, sendo uma das primeiras professoras da unidade de ensino. Portanto, a mesma consegue articular a comunidade e envolver as famílias nas vivências que a escola promove de maneira dinâmica e coletiva. Nesse sentido, ela diz que:

O nosso trabalho aqui sempre é feito com autonomia, não há uma determinação para o que devemos fazer, **há mesmo uma cobrança sobre os aspetos legais que a escola precisa ter**, como: PPP, regimento, conselho, grêmio, horário de aulas, calendários, organização. Então, eu entendo que esses aspectos são uma importante ação que a escola realiza para desenvolver sua autonomia com compromisso e articulada a comunidade. (Gestor 2 - Escola Municipal Vale Verde)

Mesmo estando explícito que os gestores têm uma percepção interessante sobre a autonomia da escola, a qual está aliada aos princípios da participação democrática, nota-se que há uma fragilidade nas falas desses gestores, que imprimem uma distância entre a autonomia enquanto conceito, que todos julgam necessário e até defendem, e às práticas presentes no cotidiano da escola. Nas falas acima foram destacados aspectos que demonstram a dificuldade em vivenciar essas práticas, e até mesmo assumir o compromisso de materializar a autonomia no

cotidiano da escola. No entanto, reconhecemos que a compreensão do conceito e a defesa dessa perspectiva é um elemento fundamental para a alteração das práticas autoritárias em processos de envolvimento coletivo, conforme apontam Colares e Lima (2013, p.77):

Uma gestão escolar democrática se desenvolve e se realiza através da efetiva participação comprometida, tendo o gestor escolar papel fundamental na orientação e efetivação desse processo. Para tanto, torna-se imprescindível o fortalecimento de um aporte teórico, a habilidade para lidar com pessoas, detectar e solucionar problemas, bem como ter a sensibilidade para intervir de maneira dinâmica e produtiva, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Por outro lado, não será apenas uma questão de apropriação conceitual, e sim de mudança macro e micro estrutural. Mas, entendemos que o tempo da escola e o tempo da política em curso são conceitualmente distintos. O grande desafio está em por em prática o que se aprende ao longo da formação, pois não é compreensível que a gestão da escola continue centrada em práticas autoritárias, ou cristalizando teorias ultrapassadas, que se apoiam em uma gestão tecnicista, mesmo após um longo itinerário formativo. A responsabilidade da escola está para além de ter o PPP, o regimento, o estatuto do grêmio, o calendário, o conselho de classe, o conselho escolar; entre outros mecanismos de participação, está justamente em diminuir a distância entre o instituído e o instituinte, entre o dito e o feito, entre democracia moderna e democracia como democratização.

Embora formem um conjunto sistemático, essas objetivações vão se desenvolvendo ao longo do tempo, razão pela qual Lukács, ao falar de democracia, prefere corretamente usar o termo “democratização”, já que, para ele, “trata-se aqui, ontologicamente, de um *processo* e não de um *estado*”<sup>58</sup> (1987, p. 25, grifo do autor).

Portanto, a experiência vivenciada nas escolas públicas de Alagoas caracteriza uma presença marcante de processos contraditórios, que está fundado em uma lógica de autonomia que se faz por intermédio de avanços e recuos, fruto de antagonismos estruturais.

Nesse sentido, a análise das falas, também foi construída a partir de considerações pontuadas nos escritos de Gramsci, e a lição de método adotado auxilia na compreensão das organizações políticas, sociais, econômicas e culturais,

---

<sup>58</sup> Georg Lukács, **L'uomo e la democrazia**, Roma, Lucarini.

cada dia mais presente na lógica da educação mundial. Como já mencionado anteriormente, em seus escritos sobre “Os intelectuais e a organização da cultura” Gramsci reflete sobre o princípio educativo como fator determinante na formação de homens verdadeiramente livres e emancipados, ou instrumentalizados e controlados. Assim é indispensável que as novas gerações se debrucem sobre a sua obra, que traz questões atuais quanto a organização das escolas, principalmente sobre às “novas” formas de democracia. Segundo ele,

[...] O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 1989, p. 136).

Os elementos que nos fizeram caminhar desde a concepção da temática da formação do gestor, até o processo de construção do PNEGEBP e chegar ao cotidiano da escola pública, podem ser expressos da seguinte forma: primeiro buscamos relatar o alcance da política e algumas condições apontadas por diversos autores ao longo dos anos em que as IFES desenvolveram a oferta do curso, em seguida trouxemos considerações sobre como a formação do gestor escolar tem sido percebida a partir dos novos mecanismos de participação e gestão da escola, fazendo investigação sobre o estado de Alagoas e suas principais características históricas, culturais e sociais e por fim organizam-se as categorias fundantes do estudo que são: a gestão democrática, a participação e a autonomia, e a formação do gestor.

Mediante os apontamentos que nos auxiliaram na condução dessa proposta de investigação, caminha-se agora para entender as especificidades em que a pesquisa foi erguida, destacando os caminhos traçados para chegar aos elementos constitutivos do estudo, tendo como ponto crucial a formação do professor-gestor, categoria que será desenvolvida nos trechos a seguir.

A partir desse item estaremos descrevendo e aprofundando as reflexões em torno do significado do processo formativo do gestor e suas influências no campo de atuação profissional.

### **6.3 A formação docente, olhares e caminhos que definem a atuação do gestor no cotidiano da escola**

No estado de Alagoas o perfil de atuação do gestor nas escolas estaduais, também está muito ligado a um processo prescritivo, como é possível perceber nas atribuições referentes ao cargo de gestor escolar, presente nas instruções normativas que estabelecem as responsabilidades do gestor, conforme Decreto Nº 2.916, de 24 de novembro de 2005 em seu Art. 3º (Anexo F), dispõe sobre a regulamentação da lei nº 6.628, de 21 de outubro de 2005, a qual institui regras para a gestão na rede pública estadual de ensino, por meio das diretrizes quanto às eleições diretas para diretor e diretor adjunto das escolas de educação básica, e dá outras providências.

Assim, mesmo com a escolha de gestores para as escolas estaduais, o qual ocorreu via edital da Secretaria Estadual de Educação Nº 019/2015, não está disponível no texto do edital quais serão as atribuições do gestor durante a anuência do seu mandato, de acordo com o edital os gestores devem apresentar “[...] Cópia do Plano de Gestão, a partir dos índices educacionais, atendendo aos três eixos de atuação: Pedagógico, Administrativo e Financeiro, com a finalidade de Elevação dos Índices para uma educação de qualidade”. As orientações obedecem às normas presentes no Decreto nº 2.916, de 24 de novembro de 2005, alterado pelo Decreto nº 4.033, de 18 de julho de 2008, que regulamenta as Eleições dos Diretores(as) Gerais e Diretores(as) Adjuntos(as) das Escolas da Rede Pública Estadual de Alagoas, documento elaborado pelo projeto de cooperação técnica entre MEC-PNUD-SEE/AL, estabelecido entre o MEC, o PNUD e a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas (SEE/AL).

Mesmo considerando a dificuldade de oferecer ao docente um curso específico para lidar com a demanda das escolas e que relacione e problematize as demandas do cotidiano da escola com as normativas legais, considerando que as escolas são múltiplas e portadoras de uma realidade única, há uma necessidade de considerar que a função de gestor da escola demanda questões de ordem prática e conceitual, para além das competências, as quais podem possibilitar uma atuação mais coerente com as demandas da própria comunidade, associadas as condições ofertadas pelos órgãos administrativos, tendo em vista que engloba princípios e métodos que nem sempre são vistos durante o processo de formação inicial, elementos que Paro (2015) vai destacar como integrantes de dois processo de gestão, uma de “caráter conservador da Administração Escolar”, e outra de uma

“Administração Escolar para a transformação social. Como bem aponta Paro (2015, p. 175):

Assim, quando as circunstâncias e o esforço pessoal permitem ao diretor resolver problemas no interior da escola, não é incomum associar-se sua imagem à de uma pessoa democrática e identificada com os interesses dominados; de modo análogo, quando os recursos disponíveis e seu poder de decisão são insuficientes para atender às justas reivindicações de melhoria do ensino e das condições de trabalho na escola, a tendência é considerá-lo autoritário e articulado com os interesses dominantes.

Parte dessas considerações também estão presentes na própria fala dos gestores entrevistados, quando indagados sobre a presença de algum mecanismo que oriente a sua ação na escola. A maioria afirmou que desconhecia as leis que direcionam a sua função na escola, ou seja, a legislação apenas fazia parte do aparelho burocrático. Ao ser indagados sobre a presença do plano de ação que eles elaboram para concorrer a gestão da escola, apenas um gestor, dentre os seis que foram entrevistados, apresentou-nos o plano de ação agregado as demandas apontadas pela secretaria responsável, e disse que estava tentando colocar em prática, mesmo diante de inúmeras necessidades emergenciais, as quais inviabilizam boa parte das ações.

No entanto, não se trata apenas de aliar a ação do gestor ao processo de prescrição das secretarias ao entender que há um distanciamento entre os órgãos gerenciadores e a escola. Apesar de constatar a presença de diversas leis que orientam a ação do gestor, foi visível a ausência de diálogo entre a escola e as secretarias. Quando perguntamos se após o encerramento do curso houve algum acompanhamento das ações que a escola está desenvolvendo, por parte das secretarias ou da universidade? Todos responderam que não acompanhamento, apenas algumas reuniões para prestação de contas ou preparativos para execução de projetos didáticos ou explicações das avaliações nacionais.

Há de se reconhecer que é preciso diminuir a distância entre as escolas e os órgãos governamentais, com o intuito de articular considerações sobre o papel do gestor na escola, o qual não deve ser apenas um processo de controle e uniformização das metas e objetivos a ser alcançados. Mas, implica uma prática social transformadora, a partir de uma metodologia participativa, capaz de provocar uma formação que requer:

[...] qualificar e ampliar as relações interinstitucionais entre universidade e escola, a fim de que sejam propiciados espaços de práticas pedagógicas significantes em termos teóricos e práticos, onde as experiências e as exigências provenientes do dia-a-dia

escolar retroalimentem as reflexões teóricas e provoquem a criação de elos entre os princípios epistemológicos defendidos e as demandas sócio-educacionais perceptíveis no campo pedagógico (CALDERANO, 2006, p.59)

Os programas podem criar um modelo de escola capaz de distanciar as pessoas, produzindo uma busca eficaz pela melhoria de índices e processos, esquecendo a concepção de formação que está para além da instrumentalização técnica. Quando fizemos as entrevistas com os coordenadores do curso de especialização ofertado pela UFAL, essa também foi uma das preocupações quanto aos encaminhamentos da política após a finalização do curso, de acordo com a pergunta: *Após o encerramento do curso há algum processo de acompanhamento as ações dos gestores, por parte das secretarias ou da universidade? Você entende que o curso promove uma mudança nas práticas cotidianas da escola?*

Não. Não acredito que o curso promova mudanças substanciais. Eu tenho sido um pouco pessimista em relação ao pouco dessas práticas que têm sido desenvolvidas, por que eu penso que apesar de eu considerar que elas são muito importantes, elas ainda não conseguem fazer frente a uma realidade que é bastante dura, que é a não experiência de práticas democráticas (Resposta coordenador 2).

É evidente que o curso traz uma reflexão importante sobre as práticas de gestão democrática na escola. Mas, na avaliação do coordenador entrevistado, é muito pouco provável que essa formação traga mudanças para o cotidiano da gestão, por entender que a cultura vivenciada pela comunidade escolar, é um reflexo da cultura alagoana, que não fortalece práticas democráticas.

O entrevistado acrescenta que;

Inclusive minha própria tese de doutorado quando eu estudo a representação social sobre a participação democrática, demonstra que, embora seja por amostragem, os gestores, não do curso, mas os gestores de escolas públicas de Alagoas, tem uma concepção não relacionada a gestão democrática, mesmo após o curso, e aí falando da questão do curso, mesmo com o curso tendo o desenvolvimento desses conteúdos, a experiência, a prática dessas ações, tendo sido perpassadas por exemplo pelo projeto vivencial como eu falei, e algumas delas tendo até sido exitosas, elas ainda são muito incipientes no sentido de fomentar a participação, de fomentar de fato uma cultura que a gente denomina, conceitua como gestão democrática, então eu considero que esse é um trabalho muito árduo, e muito contraditório(Resposta coordenador 2).

Fica evidente que apenas conhecer os mecanismos de gestão, não muda a realidade em que estamos inseridos. Sem dúvidas, é necessário considerar que há todo o peso de uma cultura oligárquica que fortalece a tradição de pouca inserção nas decisões políticas, embora aparentemente, a política de formação continuada desse conta de fortalecer os mecanismos de participação e o aumento das notas do IDEB.

Do depoimento da coordenadora 1, também pode ser extraída considerações relevantes, segundo a resposta da mesma sobre o acompanhamento do curso e sua importância quanto a mudança das práticas verticalizadas:

Bom, quanto ao acompanhamento, infelizmente não houve. Mas, eu percebo que é possível provocar mudança na escola, embora na prática possa está um pouco distante. E como é que eu percebo que estes mecanismos podem fortalecer o cotidiano da escola? Primeira ideia, se a gente parte do pressuposto que uma boa formação pode dar condições aos sujeitos de refletir e mudar sua prática. Mas, não será algo repentino!

Em seguida a coordenadora destaca sobre os limites e as possibilidades que o gestor pode adquirir no contorno da política ofertada pelo MEC. Vejamos:

Aí a gente vai perceber que vários elementos políticos, vão contribuir para que essa formação como eu disse que do ponto de vista teórico é boa, e assim possa conduzir a uma prática participativa na sua escola, enquanto gestor que articula seus pares dentro desses princípios. Então assim, existem limites, e que não é apenas uma questão pessoal. Às vezes o sujeito tem até muita boa vontade. Mas, a gente sabe que existem outros elementos que vão interferir a sua prática lá no cotidiano da escola. Assim, eu tenho este entendimento de que a formação é um começo, primeiro passo, claro que ela não vai decidir. Na verdade, a gente sabe que têm outros fatores muito mais fortes que a própria formação, mas a formação muito é importante (Resposta coordenador 2).

As falas confirmam o que Oliveira (2010), Ferreira (2010), Paro (2015) e Cervi (2013) afirmaram sobre a gestão democrática não ser apenas um processo que se materializa no cotidiano da escola e, não depende substancialmente do gestor. Na verdade, é uma possibilidade da escola refletir sobre suas práticas e traçar caminhos a seguir, com base em definições coletivas que possibilite a participação e o fortalecimento da autonomia escolar, a qual não está restrita ao universo micro.

É possível considerar que as demandas da escola, também são geradas por demandas sociais, culturais e políticas, deixando o gestor em uma encruzilhada quanto a resolução das questões estruturais que interferem diretamente na organização do trabalho escolar, principalmente pelas dificuldades materiais como a falta de recurso e tomada de decisão, assim não é suficiente ofertar um curso de formação continuada para gestores como forma de obter avanços nas políticas educacionais que conferem resultados quantitativos a escola.

Uma política de formação continuada não pode ser considerada apenas um meio para obter resultados quantitativos, conforme está posto no PNE/2014-2024, na Meta 19 são apontadas estratégias que assegurem a gestão democrática. Nessa perspectiva a formação está contemplada dentre as estratégias apresentadas pelo MEC, a partir do desenvolvimento de programas de formação de gestores escolares. Conforme afirma Calderano (2006, p. 68),

Observando as múltiplas, amplas e complexas tarefas que são exigidas ao docente no mundo contemporâneo e a busca contínua de uma sociedade justa e igualitária, considerando ainda o saber como um recurso indispensável para tal alcance, defende-se a importância de se desenvolver e fortalecer os valores ético-morais presentes nos cursos de formação docente – inicial e continuada -, a fim de contribuir para a elevação cultural e moral dos sujeitos nele envolvidos – professores e alunos, no tempo presente e futuro. Não se concebe ajuda para o desenvolvimento do poder de ação de outrem se o protagonista desse processo não atuar também de

forma propositiva. Não é possível contribuir com a elevação cultural dos alunos se os próprios professores assumem de forma reduzida suas próprias aspirações.

Ao atentar para essas questões, volta-se o olhar para as possibilidades que o curso poderia ter trazido, caso tivessem sido consideradas as demandas apontadas pelos cursistas desde a primeira turma, com enfoque para a ação do sujeito em seu local de trabalho, com isto, é importante ressaltar que a possibilidade de transformação real da situação vivida no cotidiano das escolas públicas de Alagoas, se dá, exatamente, na própria prática político-educativa e não apenas por intermédio de elaborações conceituais desconectadas do fazer docente.

Reafirma-se que é preciso uma busca continua dos princípios e práticas democráticas no cotidiano das escolas, mas a instrumentalização do gestor tem sido o ponto forte em diversos programas de formação que as secretarias têm promovido, conforme foi possível observar nas falas dos gestores e nos documentos que regem a gestão democrática.

Observa-se que o foco na formação instrumental continua sendo encaminhado no percurso da formação continuada de gestores escolares, ainda que haja uma defesa de práticas democráticas de gestão nos espaços das secretarias e da escola, mas uma das escolas municipais que participou da pesquisa estava com seu PPP desatualizado desde o ano de 2010, fato que contradiz elementos presentes no “Guia prático de gestão escolar da rede municipal de ensino de Maceió, o qual afirma:

A estratégia idealizada para instrumentalizar os diretores escolares e suas equipes de gestão e para criar as condições de uma gestão participativa e democrática é a liderança no processo de implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola – plano de ação que se legitima quando sua construção é realizada de forma coletiva, com a comunidade escolar. Dessa forma, os gestores são reconhecidos pelas comunidades escolares, como importantes atores locais (SEMED, 2016, p.17).

Sem dúvida é necessário uma maior e mais integrada articulação entre as secretarias e seus mecanismos de acompanhamento as escolas públicas, ainda que não haja garantia quanto ao fortalecimento de práticas democráticas. É vital perceber que o diálogo se configura em uma das questões principais nas relações sociais, sendo capaz de produzir sentidos para além de conceitualizações técnicas quanto a eficiência, efetividade e eficácia. Analisar as condições de produção a que

os gestores estão submetidos é uma premissa tão urgente quanto os processos de formação de gestores, por entender as diferentes naturezas da instrumentalização e da formação humana que pode ampliar as condições de participação no cotidiano da escola e gerar processos de autonomia com a comunidade escolar.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados permitem afirmar que mesmo com a institucionalização do curso de especialização em gestão escolar no estado de Alagoas desde o ano de 2007, ainda não há uma relação orgânica entre as atividades desenvolvidas ao longo da formação e a política de gestão desenvolvida localmente, tendo em vista à inexistência de articulação entre a especialização em gestão escolar, e a gestão democrática na escola, bem como, não houve avanço das escolas públicas alagoanas no IDEB, dado que também pode ser um indício do não alcance dos objetivos propostos, tendo em vista que o curso foi adotado pelo Plano de Ações Articuladas – PAR do município, enquanto estratégia capaz de contribuir com a melhora da qualidade de ensino e da gestão escolar, na perspectiva de aumentar o IDEB.

Conforme trabalhamos ao longo dessa tese, o objetivo principal foi analisar como a formação do gestor escolar pode, ou não, fortalecer o processo de gestão democrática na escola tendo como centralidade ao logo da análise o curso de especialização em gestão escolar ofertado pelo MEC, para tanto partimos de pressupostos embasados na literatura atual, os quais trouxeram algumas hipóteses capazes de gerar processos de problematização, discutidos ao longo do texto, a partir de estudos e análises produzidas pelos mais diversos pesquisadores.

A hipótese levantada durante o estudo foi de que formação de gestores escolares, a partir do curso de especialização em gestão escolar, tem provocado mudanças superficiais na gestão escolar, contribuindo para uma tímida melhoria nos processos de gestão democrática da escola pública; não havendo um fortalecimento da participação democrática no cotidiano da escola.

Durante o estudo, optamos por colocar em evidência as mudanças ocorridas no cotidiano da escola, identificando a importância da política de formação para gestores escolares, e suas implicações no cotidiano da escola. Nesse sentido, apontamos de que forma essas mudanças vem afetando a ação do gestor, articulando aspectos que evidenciam mudança de postura dos gestores e/ou adequações da gestão escolar ao modelo de gestão gerencial encaminhados nas escolas públicas do país, os quais alteram significativamente a ação do gestor e a organização do trabalho da equipe gestora.

No âmbito da concepção do PNEGEB, as análises empreendidas a partir das entrevistas com os coordenadores das duas últimas edições e, as análises dos documentos relativos a execução do Programa em diversos estados brasileiros, indica a centralidade e a importância das IFES na organização e execução da proposta, fato que sinaliza uma função estratégica para o processo de formação com qualidade social.

Sobre o a trajetória do programa, os estudos elaborados estão situados no período de 2006 a 2015, desde o projeto piloto até as últimas teses publicadas no ano de 2015, localizando ao longo da terceira seção uma discussão do arcabouço teórico que sustenta o PNEGEB, tendo em vista que o processo formativo ocorrido no país foi capaz de desenvolver diversas reflexões sobre a gestão democrática, a formação do professor-gestor e os processos de participação, autonomia e gestão da escola pública. Como também há dezenas de materiais que mapearam saberes produzidos pelos cursistas nos TCCs tendo em vista ser um dos requisitos para conclusão do processo formativo.

Mas apesar de mais de quase dez anos de existência do curso, constatamos que não foram estabelecidos vínculos maiores com a comunidade escolar, fato evidenciado nos depoimentos de alguns gestores, ao demonstrar que o curso chega até passar despercebido para parte significativa da comunidade, de acordo com os depoimentos iniciais apresentados na pesquisa de campo. Em outras palavras, o processo de formação continuada vivenciado, não adquiriu importância capaz de construir condições objetivas capazes de converter o conhecimento adquirido ao longo do curso em elementos favoráveis ao processo de educação emancipatória em sua maioria.

Torna-se oportuno fazer uma referência as dimensões formativas do ser docente, a qual seja capaz de criar espaços mais amplos nas relações interinstitucionais entre universidade e escola, a fim de propiciar relações pedagógicas significativas em termos teóricos práticos, em que as experiências e as necessidades advindas do cotidiano escolar possam retroalimentar as reflexões teóricas e provocar a criação de elos que associem os princípios epistemológicos das demandas sócio-educacionais.

Dessa forma, durante este estudo, procurou-se colocar em evidência as questões levantadas pelos diversos contextos em que a formação ocorreu, buscando registrar a percepção que os autores tiveram ao avaliar a política, e

relacionando esses aspectos com as ações ocorridas no âmbito da gestão escolar, quanto a possibilidade de confirmar se os objetivos traçados pelo MEC no plano de cursos foram alcançados ao longo do processo instituído no país.

Sobre o alcance das metas quantitativas foi possível perceber que o curso não conseguiu atingir a meta final, que era formar até o ano de 2011, cerca de 24.200 (vinte e quatro mil e duzentos) gestores da Educação Básica que atuam nas redes públicas (MEC, 2009). No entanto, o MEC não conseguiu mapear e apresentar uma avaliação consistente dos resultados alcançados.

De acordo com a estimativa das turmas já ofertadas, a meta posta não foi cumprida, tendo em vista que somando os resultados dos dez estados que participaram da primeira edição, no período de 2007 a 2009, tínhamos um total de 4.000 (quatro mil) gestores formados; a segunda turma que inicia entre 2009 e 2010 e conclui entre 2011 e 2012, mesmo que as trinta e uma Instituições Federais formassem 400 (quatrocentos) alunos cada uma delas, não chegaria ao total de 20.000 (vinte mil) gestores formados em 2011, total apontado para completar a meta. Questões que ainda carecem de uma avaliação profunda para que sejam apresentados os avanços e recuos que a política enfrentou ao longo de sua execução, pois no momento atual não há nova oferta do curso em nenhum IES do país.

Sobre o acompanhamento da política no estado de Alagoas, está explícito na fala dos gestores entrevistados que não houve um acompanhamento das ações desenvolvidas por eles na escola, ou seja, não houve uma continuidade das práticas que o curso levantava durante a formação.

Os gestores também tinham liberdade para optar se desenvolviam as ações propostas em seus TCCs na escola de origem, ou não, fato que também pode ter fortalecido a falta de aproximação entre as problemáticas levantadas no curso e as ações do cotidiano que a escola encaminhava, ou até mesmo pode-se considerar que não houve uma efetiva problematização e reflexão sobre os processos constitutivos da realidade, lacuna bem presente nas eleições para gestores escolares, tendo em vista a não inserção do curso como elemento necessário durante as inscrições dos candidatos.

Atualmente as redes municipais do estado de Alagoas têm desenvolvido suas próprias formações para os docentes que vão concorrer as eleições diretas para gestores, a qual foi trazida na última seção e apontada como limitadora da

ampliação das práticas democráticas, tendo em vista que os gestores fazem o curso, mas não conseguem encaminhar o plano de ação na escola, por diversos fatores. Mas, sobretudo pela esvaziamento de compreensão da gestão central quanto a ampliação dos espaços democráticos, que não deve ser permeado por uma ação isolada do gestor, e sim por um processo coletivo, fortalecido e acompanhado pelos órgãos centrais com princípios de autonomia, participação e planejamento participativo.

De acordo com as entrevistas sobre a continuidade do projeto formativo, mediante acompanhamento dos órgãos gestores temos a seguinte consideração: “após o encerramento do curso há processo de acompanhamento das ações que vocês estão encaminhando no cotidiano da escola, por parte das secretarias ou da universidade, de que forma é feito?” Os seis gestores entrevistados responderam que não há acompanhamento das ações pelas secretarias ou pelas universidades, das ações que a escola desenvolve na gestão, após o encerramento do curso.

O estudo evidenciou que após a execução do curso, predomina a ideia de descontinuidade administrativa e pedagógica, dificultando o fortalecimento da política e a consolidação dos conteúdos trabalhados ao longo do curso, tendo em vista que os gestores que vivenciaram o processo, não tiveram condições favoráveis para permanecer na gestão da escola a partir de um indicativo das secretarias sobre o aproveitamento do perfil de especialista em gestão escolar para compor o quadro de gestores que iriam disputar as eleições diretas para gestores escolares.

No levantamento dos aspectos positivos, que sustentaram a política alguns podem ser destacados como uma importante variável na análise aqui encaminhada, nessa perspectiva destacamos positivamente: o planejamento coletivo; o atendimento presencial nos polos da UAB; o importante processo de produção e reflexão sobre a gestão democrática; a qualidade acadêmica da equipe de docentes e técnicos, como também a qualidade do material produzidos pela coordenação do curso; a viabilidade trazida pela EAD no alcance dos professores-gestores que residem em municípios distante das universidades; processo formativo de qualidade com ampliação da oferta, devido a escassez de ações dessa natureza; a base curricular do curso como importante instrumento no fortalecimento da identidade do gestor escolar.

Quanto aos aspectos negativos, também se destacam alguns que foram recorrentes na análise e carecem de um olhar mais aprofundado, são eles: a falta de

flexibilidade de adequação de alguns componentes curriculares a realidade local; a sobrecarga de trabalho que alguns gestores assumiram, tendo em vista a não liberação de um percentual da carga-horária letiva; a ausência de um processo mais ampliado quanto à vivência dos cursistas com as ferramentas tecnológicas; o acesso limitado a internet; poucos encontros presenciais; a burocracia do MEC no repasse de verbas as IES; o alto índice de desistência e evasão; a insegurança quanto a continuidade do programa.

Quanto aos resultados, um dos elementos mais emblemáticos nesse momento é a descontinuidade da política, a não continuidade da avaliação dos resultados alcançados ao longo do programa, encaminhamentos que dependiam da nova gestão do MEC que chegou a partir de 2016, principalmente quanto a importância da avaliação das políticas públicas ofertadas ao longo dos últimos dez anos pela SEB/MEC.

De modo geral, as considerações sobre os resultados do curso, convergem para uma avaliação positiva quanto aos conteúdos formativos e as práticas de gestão trabalhadas. No entanto, quando partimos para uma compreensão de como esses conteúdos estão presentes no cotidiano da escola pública, ainda há certa dificuldade em especificar a relação entre a formação e os efeitos presentes na gestão escolar, a partir do contexto que analisamos apresenta-se uma ausência das práticas de gestão democrático-participativa no cotidiano da escola pública.

A pesquisa analisou os diversos fatores que interferem na gestão das escolas públicas, os quais nem sempre dependem das práticas adotadas pela equipe gestora da escola, ou seja, as medidas definidas pelos órgãos da gestão central, como as secretarias do estado e município, interferem diretamente na organização do trabalho escolar, a partir de procedimentos bem definidos e encaminhados as escolas públicas. Assim a imensa e complexa burocracia administrativa e financeira do sistema educacional, associada aos problemas estruturais da escola tem assoberbado os gestores escolares em seu cotidiano de trabalho, e conforme a análise aqui encaminhada esse tem sido um inibidor das práticas de gestão e planejamento participativo.

Contudo, a formação dos gestores escolares numa perspectiva democrática e integrada com as escolas públicas tem contribuído no fortalecimento da compreensão desses trabalhadores sobre a importância do trabalho pedagógico e reflexivo na construção da identidade docente, capaz de orientar os gestores (das

escolas e dos sistemas) na construção de práticas democráticas e participativas, promovendo uma integração entre a comunidade escolar e os mecanismos de participação democrática, como os conselhos de educação, os fóruns, os conselhos escolares, os PPP, os PEE, os PME, as Conaes e o PNE.

Os documentos analisados nesse estudo permitem afirmar que as secretarias de educação do estado de Alagoas e dos municípios estudados, têm encaminhado as escolas processos de gestão por resultado capaz de sobrecarregar os gestores escolares, principalmente quando há uma sinalização em favor do crescimento das metas do IDEB e da Prova Brasil. Nesse sentido, as escolas são orientadas a organizar suas ações a partir de princípios que norteiam a gestão por resultados baseada em uma lógica gerencialista, práticas que vão na contramão dos princípios defendidos por uma escola democrática e autônoma, que considera o núcleo gestor como parte fundamental ao processo democrático.

Nessa linha de argumentação, as políticas públicas que regem, atualmente, a educação brasileira, são resultantes de um processo de reformas e contra reformas educacionais desencadeadas durante as décadas de 1980 e 1990, gerando uma situação de ambivalência nos que diz respeito a compreensão que os gestores têm quanto as práticas de gestão democrática, e a ação desses na condução dos processos vividos na escola pública, pode-se concluir que há uma tensão continua quanto às reivindicações dos professores-gestores e as condições dadas pelos órgãos administrativos para que a gestão democrática seja uma prática cotidiana da escola e nos sistemas de educação municipal e estadual.

A pesquisa analisou se há um fortalecimento da gestão democrática a partir da experiência formativa dos gestores que participaram do curso de especialização em gestão escolar do PNEGEB, examinado as concepções presentes na elaboração da política os sentidos e as transformações presentes na organização da escola pública, com base na percepção dos gestores, e as situações vividas na organização da escola quanto aos processos de participação e envolvimento da comunidade escola.

As convergências e divergências apresentadas pela escola pública alagoana demonstram que por um lado existe um processo de fortalecimento da visão gerencial de gestão, centrada no alcance de metas e eficiência dos processos administrativos. De outro lado, há uma compreensão dos gestores sobre a importância dos mecanismos democráticos e as instâncias colegiadas.

Dessa forma, é possível afirmar que quanto à institucionalização da gestão democrática nas escolas públicas de Alagoas há indícios de avanços significativos, na parte documental e burocrática. Porém, os princípios que envolvem uma prática democrática apresentam consideráveis fragilidades quanto a organização da participação e tomada de decisão da comunidade escolar, inclusive com a responsabilização direta dos gestores quanto ao funcionamento da escola e encaminhamento dos mecanismos locais de participação.

Fica evidente a ausência de um acompanhamento real no cotidiano da escola, pelas equipes pedagógicas presentes dos órgãos centrais, fator que indica a necessidade de uma análise mais profunda quanto a função social da escola, as instâncias deliberativas e colegiadas, e a própria concepção de gestão democrático-participativa que está para além da escola.

Assim, considera-se que a democratização da escola não está condicionada a figura do gestor competente e qualificado administrativamente, sugere-se o quanto é importante articular as ações demandadas pelas escolas públicas com as políticas desencadeadas pelo MEC, as quais atingem diretamente os gestores escolares para além do aparato burocrático e administrativo, entendendo o projeto democrático enquanto estratégia ampliada e capaz de se contrapor ao projeto neoliberal, pois enquanto o projeto democrático está fundado na justiça social, na ampliação do Estado quanto a oferta de políticas públicas, na igualdade de direitos e na participação ampliada; o projeto neoliberal, funda-se em uma gestão gerencial, calcada no alcance de metas e na participação técnica dos sujeitos, fortalecendo uma gestão funcional que atenua os conflitos ao invés de buscar resolvê-los e garantir melhores condições de trabalho e de vida para os que dependem da escola pública enquanto espaço capaz de promover o acesso a educação fincada na qualidade social.

Diante destes fatos, tem-se uma clara percepção da importância da escola enquanto espaço de resistência, capaz de contribuir com a luta mais ampla dos sujeitos que compõem o cotidiano da educação pública no Brasil. Ao considerar a importância dessa temática que é a formação do professor-gestor e as formas de atuação desses no cotidiano da escola, se tem uma percepção da necessidade de estudos futuros sobre o processo de gestão democrática vivido pela escola atual, considerando os avanços e os recuos presentes no sistema educacional do país e

especificamente em Alagoas, dada as características históricas, culturais e sociais apresentadas ao longo do estudo.

Por fim, cabe acrescentar que o estudo apesar de significativo, não esgota o assunto, mas levanta o debate sobre a análise das políticas públicas educacionais, quanto à importância das mesmas para a compreensão dos fatores que podem desencadear êxitos e limites na compreensão das contradições e alinhamentos presentes nos resultados do programa. Em síntese, é possível dizer que o estudo permitiu o desenrolar das tramas que envolvem os tempos atuais que a escola pública tem vivenciado, saindo da superficialidade e mergulhando em premissas que ultrapassam a empiria do cotidiano. Assim, o desafio da gestão democrática coloca-se como elemento de profundas nuances, e requer estudos cada vez mais consistentes que se orientem a partir das percepções presentes na vida real dos trabalhadores e das trabalhadoras que enfrentam diariamente os reveses e desafios da educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada.

Diante da ausência de uma avaliação efetiva da política de formação docente pelo Estado brasileiro, principalmente quanto à proposta de elevar a nota do IDEB, a partir da oferta do curso e da posterior organização do trabalho escolar. Nesse sentido, também é interessante entender que há um contrassenso no estado de Alagoas, pois apesar do estado ter realizado três edições do curso, há uma ordem decrescente do IDEB, questão que nos inquieta quanto a compreensão dos fatores que interferiram para a ocorrência desse processo, o qual carece de análises profundas.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio – Seplag. **Indicadores Básicos de Alagoas**. Maceió: Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio, 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. **Projeto de Cooperação Técnica MEC-PNUD-SEE/AL**. Maceió/AL, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. **Plano Estadual de Educação – 2015/2025 (versão preliminar)**. Maceió/AL, dez. de 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. **Carta de Princípios da Educação: Construindo a Escola Cidadã**. Maceió/AL, 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei orgânica do município**. Maceió, março de 2003.

\_\_\_\_\_. **Constituição do Estado de Alagoas**. Maceió/AL. Agosto de 1998.

ALMEIDA, Leda Maria de. **O 17 de julho de 1997 em questão**. Maceió: Catavento, 1999.

ALMEIDA, Bruno Luiz Teles de. **Construindo uma gestão democrática no Estado da Bahia**: contribuições do Curso de Especialização em Gestão Escolar promovido pelo Programa Escola de Gestores. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, UFBA, Bahia, 2014.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma de Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago. 2001.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. **A política nacional de formação docente, o programa escola de gestores e o trabalho docente**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 161-172, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/08.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Gestão da educação e a formação do profissional da educação no Brasil. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação (2001-2009): questões para reflexão. **Revista Edu. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul-set. 2010.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Formação em Gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 1-152, jan./abr. 2011. Disponível em: <[http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article /view/ 19968/11599](http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19968/11599)>. Acesso em: 14 nov. 2015.

ANDRADE, Francisco Ari; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Globalização, Neoliberalismo, Estado e o Mercado na Arena Educacional. In.: CAVALCANTE, Maria do Socorro A. de O; SANTOS, Inalda Maria dos (Org.). **História e Política da Educação: Teoria e Práticas**. Maceió: EDUFAL, 2015.

ANTUNES, Angela. **Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da escola cidadã; v. 8).

ANTUNES, Ricardo. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v.1, n.1, p.25-33, jun. 2009.

ARAÚJO, Ademar Santos de. Gestão antropológica da educação em tempos de globalização: desafios e possibilidades. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 14 n. 22, p. 55-68, 2013.

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

ARAÚJO, L. **Os fios condutores do PDE são antigos**. 2007. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15000/10050> >. Acesso em: 20 jan. 2017.

ARELARO, Lizete; GIL, Alencar. Política de fundos na educação: duas posições. In.: LIMA, Maria José da Rocha; DIDONET, Vital (Org.). **Fundeb: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação: avanços na universalização da educação básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Programas federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação** (RBP AE), Maria Beatriz Luce (editora), Porto Alegre: ANPAE, 1997. v. 13, n. 1 (jan./ jun. 1997).

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa críticosocial: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p. 10-32, Jul./Dez. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; GEBRAN, Raimunda Abou; RIBEIRO, Ricardo; SERBINO, Raquel Volpato (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BEHRING, Elaine Rossetti. Capitalismo contemporâneo e Estado. In: BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 31-57.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOCCIA, Margarete Bertolo. **Os papéis assumidos Pelos Diretores de Escola**. Jundiaí: Paco Editorial/Pulsar Edições, 2011. (Coleção Escritos Acadêmicos).

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16. ed. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do plano de metascompromisso *Todos pela Educação***.

\_\_\_\_\_. Presidência da República/SAE. **Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional**. Brasília, 22 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. **Projeto do Curso de especialização em gestão escolar (Lato senso)**. Brasília: Ministério da Educação, 2007 (revisado em 2009).

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília/DF, 1993.

BRITO, Maria Betânia Gomes da Silva. **A gestão democrática na escola pública alagoana: interfaces com o plano de desenvolvimento da escola (PDE-escola)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, UFAL, Maceió, 2012.

BRUNO, Adriana Rocha; TEIXEIRA, Beatriz de Basto; CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Linhas cruzadas**: políticas educacionais, formação de professores e educação online. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

CALDERANO, Maria da Assunção; LOPES, Paulo R. Curvelo (Org.). O ser docente no processo de formação continuada. In.: **Formação de professores no mundo contemporâneo**: desafios, experiências e perspectivas. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.

CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; HONÓRIO, Teresa Christina Torres Silva. Formação do gestor escolar: a experiência do curso de especialização em gestão escolar no Piauí. **Revista EXITUS**, v. 3, n. 1, Jan./Jun. 2013.

CLARETO, Maria Sonia. SÁ, Érica Aparecida de. Formação de professores e construção de subjetividades: o espaço escolar e o tornar-se educador. In.: CALDERANO, Maria da Assunção; LOPES, Paulo R. Curvelo (Org.). **Formação de professores no mundo contemporâneo**: desafios, experiências e perspectivas. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.

CAVALCANTE, Maria do Socorro A. de O; SANTOS, Inalda Maria dos (Org.). **História e Política da Educação**: Teoria e Práticas. Maceió: EDUFAL, 2015.

CARVALHO, Cícero Pércles de. **Formação histórica de Alagoas**. 3. ed. rev e ampl. Maceió: EDUFAL, 2015.

CLAUDE, Lessard; TARDIF, Maurice (Org.). **O ofício de professor História, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2014.

CERVI, Gicele Maria. **Política e gestão escolar na sociedade do controle**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

CHAUI, Marilena. Uma nova classe trabalhadora. In.: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO/Brasil, 2013. p. 123-134.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; GERALDI, João Wanderley; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 202-219, dez. 1999.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; LIMA, Glaucilene Sebastiana Nogueira. Formação em gestão escolar na perspectiva democrática. **Revista Imagens da Educação**, v. 3, n. 1, p. 71-79, 2013.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; BRYAN, Newton Antonio Paciulli. Formação continuada e gestão democrática: desafios para gestores do interior da Amazônia. **Revista ETD – Educ. temat. digit.**, Campinas, São Paulo, v.16 n.1 p.174-191, jan./abr. 2014. ISSN 1676-2592.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga (Org.). **Gestão escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Curitiba: CRV, 2009.

COSTA, Maria Cledilma Ferreira da Silva. **A educação no médio sertão alagoano: a escolarização em Santana do Ipanema e as implicações da formação docente na educação escolar local**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)– Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

COSTA, Craveiro. **Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas**. Monografia solicitada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, Imprensa Oficial, Maceió, 1931.

CUNHA, M. Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, maio/ago. 2006.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In.: HADDAD, Sérgio et al. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75-123.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e Política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Contra a Corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. “O Estado brasileiro: gênese, crises, alternativas”. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/EPSJV, 2006.

CRUZ NETO, Tiago Leandro da. **Planejamento educacional e participação democrática: um estudo sobre a rede pública estadual de ensino em Alagoas (1999-2004)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)– PPGE/UFAL, Maceió, 2008.

CURY, C. R. Jamil. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor**. Brasília, Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. Por um novo plano nacional de educação. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.144,p. 790-811, set./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DALVA, Gercina. Os desafios da formação continuada dos gestores escolares: uma reflexão sobre o programa nacional escola de gestores/UFRN.XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP. **Anais...** Campinas, 2012.

DALBEN, A. I. L. de F. Formação continuada de professores: idéias para a construção de uma política integrada entre Universidade e Sistemas de Ensino. In: CALDERANO, M. da A.; LOPES, P. R. C. (Org.). **Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006. p. 131-146.

DA MATTA, Roberto. **Canaviais, malandros e heróis: por uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1979.

DANIEL, Daniela Cristina Santos. Estado da arte sobre a produção científica brasileira do programa nacional escola de gestores. VIII Colóquio Internacional. São Cristovão, SE/Brasil. Educação e Contemporaneidade, set. 2014. **Anais...** ISSN 1982-3657, 2014.

D'AVILA FILHO, Paulo. M. **Democracia, clientelismo e cidadania: a experiência do Orçamento Participativo no Modelo de Gestão Pública da Cidade de Porto Alegre**. 2000. Tese (Doutorado em Educação)– IUPERJ, Rio de Janeiro, 2000, mimeo.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **A história política da gestão democrática da educação pública no Brasil**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0164.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.258-285, jul./dez. 2009.

DELORS, Jacques et al. Os professores em busca de novas perspectivas. In: DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2006. p. 152-167.

DOURADO, Luis Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luis Fernandes et al. Conselho escolar, gestão democrática da educação e a escolha do diretor. **Caderno**. 5. ed. MEC/SEB/2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão Democrática da Escola: movimentos, tensões e desafios. In: SILVA, Aída Monteiro; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Org.). **Retrato da Escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autentica, 2011.

\_\_\_\_\_. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBPAE**, v. 29, n.2, p. 367-388, maio/ago. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão**

**Democrática da Educação:** atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: ArtMed; Mc Graw Hill, 2010.

FAORO, R. **Os donos do poder:** formação do patronato político brasileiro. Porto Alegre: Globo; São Paulo: EDUSP, 1975. v. 1; 2.

FARIA, Juliana Guimarães. **Gestão e organização da educação a distância em universidade:** um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás. 2011. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2011.

FARIAS, Maria Aparecida de. **O romper do silêncio:** a trajetória da Educação Escolar em Arapiraca (AL), de seu povoamento até a década de 1950. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)– Programa de Pós-graduação em Educação, UFAL, Maceió, 2007.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar:** um problema educativo ou empresarial? 4.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Cássia do Carmo Pires. **O programa escola de gestores da educação básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais.** 2015 Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas e gestão da educação:** polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2011.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: resignificando conceitos e possibilidades. In.: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo.** Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia saberes necessários à prática educativa. 16. ed. Editora Paz e Terra: São Paulo, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Texto apresentado na Conferência de abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Caxambu, Minas Gerais, out. de 2010a.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza SEABRA; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Escolas gerenciadas:** planos de desenvolvimento e projetos políticos-pedagógicos em debate. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

FORTUNA, Maria Lucia de Abrantes. A dimensão subjetiva das relações escolares na gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (Org.). **Política e Gestão da Educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GARSCHAGEM, Bruno. **Para acreditar no governo:** por que os brasileiros não confiam nos políticos e amam o Estado. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005.

GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GENTILI Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). **Lula e Dilma:** 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO/Brasil, 2013.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com a cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 17-26, jun. 2008.

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

GUEDES, Zezito. **Arapiraca através do tempo.** [S.Ed.], 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.1.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho Maquiavel –Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v.3.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiável**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 8. ed. Porto Alegre: L&PM, 1987.

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

HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo no final do século XX. In: HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993. p. 115-184 (Parte II).

HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Org.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 22. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. Campinas: Alínea, 2007.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira (Org.). **Gestão educacional e democracia participativa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, n. 67, p. 112-149, ago. 1999.

KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, M. Maria; HADDAD, Sérgio. **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI** – Reformas em Debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

KRAWCZYK, Nora; VIEIRA, Vera Lúcia . **A reforma educacional na América Latina**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (Org.). **Política e Gestão da Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

LEÃO, A. C. **Introdução à administração escolar**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1953.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil, uma rede de histórias. In: TARDIF Maurice; LESSARD Claude (Org.). **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LEVASSEUR, Louis; TARDIF, Maurice. **A divisão do trabalho educativo**. Trad. Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. 2.ed. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 1998.

\_\_\_\_\_. **Construindo modelos de gestão escolar**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996. (Cadernos de organização e Gestão Escolar, 4).

LIRA, Sandra Lúcia dos Santos. **Financiamento e Democratização da Educação Pública em Alagoas: os efeitos do FUNDEF**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-graduação em Educação, UFPB, Paraíba, 2001.

LOPES, Natalina F. M. **A função do diretor do ensino fundamental e médio: uma visão histórica e atual**. 2002. Dissertação (Mestrado em educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar: curso básico**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

MACIEL, Lizete S. B; NETO, Alexandre S. (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARQUES, Luciana Rosa. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

MATUS, Carlos. **Estratégias políticas: Chipamzé, Maquiável e Gandhi**. Tradução de Giselda Barroso Sauveur. São Paulo: Fundap, 1996.

MINISTÉRIO da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley et al. (Org.). **A**

**nova pedagogia da autonomia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

MELO, Adriana Ferreira. **O lugar-sertão: grafias e rasuras.** 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia)– Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MELO, Lúcia de Fátima. **Reformas educacionais e gestão democrática no estado do Acre: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola.** 2010. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MELO, Maria Teresa Leitão de. **Gestão Educacional: os desafios do cotidiano escolar.** In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Valdelaine. **Democracia participativa e educação: a sociedade e os rumos da escola pública.** São Paulo: Cortez, 2009.

MÉSZAROS, István. A ordem da reprodução sociometabólica do capital. In: MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002. p. 94-132.

\_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo do tempo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MOREIRA, Luciano A. L. Educação e a questão do (sub)desenvolvimento brasileiro. **ETD – Educação Temática Digital,** Campinas, v.7, n.1, p.78-95, dez. 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000). **Revista Brasileira de Educação,** Caxambu, Minas Gerais, n. 18, set.-dez. 2001.

MINAYO, Maria C. de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2009.

MOTA, Célia. A atualização da crise neoliberal. **Revista Lutas Sociais,** n. 21/22, p. 9-23, 2º semestre 2008-1º semestre 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia.** Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2005.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação cultural, 1992. p.139-158.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 217-233.

NUNES, João Batista Carvalho et al. Formação de gestores escolares, tecnologias e educação a distância. In: NUNES, João Batista Carvalho; OLIVEIRA, Luisa Xavier de (Org.). **Formação de professores para as tecnologias digitais: software livre e educação a distância**. Brasília: Liber Livro, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (Org.). **Política e Gestão da Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (Org.). **Política e Gestão da Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n.2, p. 279-301, jul./dez. 2005.

PARO, Vitor H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

\_\_\_\_\_. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Diretor escolar: educador ou gerente?**. São Paulo: Cortez, 2015.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/EPSJV, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v.30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 180-189, maio-ago. 2014.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. **Interação on-line: um desafio da tutoria**. Maceió: EDUFAL, 2013.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. Tradução de Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRADO, Edna Cristina do. **Como se forma o novo gestor? A importância dos estágios supervisionados na pedagogia**. São Paulo: Anpae, 2012.

RAMOS, Graciliano. **Viventes das Alagoas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO/Brasil, 2013.

SALERMO, Soraia Kfourir; KFOURI, Samira Fayez; LOPES, Rosana Pereira. Plano nacional de educação: política de estado para a educação. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 16-32, maio/ago. 2013.

SANDER, Benno. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo: Pioneira, 1984.

SANDER, Benno. Jubileu de Ouro da Anpae (1961-2011): Oração comemorativa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p.153-360, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/24779/14369>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

SANTOS, Deribaldo dos et al. A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educação para todos: notas críticas. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 59, p.152-165, out. 2014. ISSN 1676-2584.

SANTOS, Isabela Macena; PRADO, Edna Cristina do. Formas de provimento do cargo de gestor escolar em Alagoas: tendências e configurações atuais na rede de educação pública municipal. **Cadernos do Tempo Presente**, n. 16, p. 40-49, mai./jul. 2014. Disponível em: <[www.getempo.org](http://www.getempo.org)>. Acesso em: maio 2016.

SANTOS, Inalda Maria dos; PRADO, Edna Cristina do. Um olhar avaliativo sobre a especialização em gestão escolar do governo brasileiro no estado de alagoas, s/d e s/p. Disponível em: <[http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/E-Prado\\_I-Santos\\_Olhar-avaliativo.pdf](http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/E-Prado_I-Santos_Olhar-avaliativo.pdf)>. Acesso em: mar. 2017.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Entrevista com o Prof. Antonio Nóvoa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 633-645, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; ARAUJO, Gilda Cardoso de, RODRIGUES, Paulo da Silva (Org.). **Escola de gestores da educação básica: democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo**. 2. ed. Vitória: GM, 2010.

SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do estado**. São Paulo, Cortez, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004; 2. ed. (2008).

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Luckács, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. A formação de professores em Alagoas: um olhar retrospectivo sobre suas origens. In: VERÇOSA, Elcio de Gusmão (Org.). **Caminhos da educação em Alagoas: da colônia aos tempos atuais**. Maceió: Catavento, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cultura e educação nas Alagoas: histórias, histórias**. 4. ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A- COORDENADORES DO CURSO

**Instrumento 1-** Questionário do Coordenador da especialização em gestão escolar na Universidade

**Prezados(as) coordenadores(as):**

O questionário que se segue é parte da pesquisa **A FORMAÇÃO NA ESCOLA DE GESTORES: NUANCES DE UMA POLÍTICA EM FOCO NO ESTADO DE ALAGOAS..** Trata-se de uma tese de Doutorado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Tal pesquisa faz uma análise sobre formação do gestor escolar em Alagoas, a partir do processo de implementação/regulamentação e desdobramentos do curso de especialização em Gestão escolar, procurando identificar em que medida o curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEBP) tem melhorado (ou não) as ações do gestor no cotidiano da escola pública alagoana estadual e municipal. Salientamos que em nenhum momento mencionaremos seu nome nem o nome da instituição em que você trabalha, preservando sua identidade e liberdade de expressão. Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

#### PARTE I - IDENTIFICAÇÃO

**Há quanto tempo você está atuando no magistério superior?**

\_\_\_\_\_

Período de atuação como coordenador ou vice coordenadora do curso:

\_\_\_\_\_

#### PARTE II - FORMAÇÃO ACADÊMICA

**6 - Das opções abaixo, assinale a que melhor descreve sua escolaridade:**

A ( ) Ensino Médio – Magistério (antigo 2º grau)

B ( ) Ensino Médio – outros ( antigo 2º Grau)

C ( ) Ensino superior em Pedagogia - antiga habilitação de especialista em educação: \_\_\_\_\_ (discriminar se Administração, Supervisão ou Orientação educacional).

D ( ) Ensino Superior em Pedagogia

E ( ) Ensino Superior: outras licenciaturas

F ( ) Ensino superior - outros

Pós-graduação: ( ) Não ( ) Sim

Qual:

A ( ) Especialização

B ( ) Mestrado

C ( ) Doutorado

Nome do curso: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

### **7 – De que forma você realizou o curso superior?**

A ( ) Presencial

B ( ) Semipresencial

C ( ) Em serviço

D ( ) A distância

E ( ) Outro. Especificar: \_\_\_\_\_

### **PARTE III – entrevista semiestruturada**

#### **Concepções**

##### **1- Conceitos:**

Qual a concepção de gestão democrática em que você fundamenta sua prática?

*Qual a concepção de gestão democrática trazida no plano de trabalho do curso?*

Como você chegou a essas considerações sobre o plano de curso?

Antes de ser executado o PNEGEBP, faz alguma proposta de análise dos documentos que regem a política de formação?

De que forma os mecanismos da gestão democrática podem fortalecidos no cotidiano da escola, por intermédio dessa formação?

**Obs.: fazer as mesmas perguntas sobre participação, gestão e autonomia.**

##### **2- Efetividade da política pública atualmente:**

a) Após o encerramento do curso há algum processo de acompanhamento as ações dos gestores, por parte das secretarias ou da universidade? Você entende que o curso promove uma mudança nas práticas cotidianas da escola?

b) Poderia comentar como ocorre a participação, o envolvimento entre as escolas, as secretarias estaduais e municipais e a universidade?

c) Qual o perfil do gestor que se matricula no curso? É feito um levantamento prévio que associe sua entrada e, acompanhe sua atuação no cotidiano da escola, mesmo após ter concluído o curso?

d) Durante o curso, quais eram as principais dificuldades apontadas pelos gestores escolares, para promover uma educação de qualidade socialmente referenciada?

### 3- sobre a execução do curso:

De acordo com as demandas do curso, assinale quais as maiores dificuldades enfrentadas ao longo do curso. (Enumere até três alternativas por ordem de importância – sendo a mais vista 1, e seguindo as outras)

( ) Falta de pessoal para executar as atividades de formatação do ambiente virtual de aprendizagem.

( ) Dificuldade dos cursistas em trabalhar com atividades propostas na plataforma *moodle*.

( ) Escassez de recursos para realizar atividades específicas das disciplinas. Apresente algumas delas:

( ) Evasão nas turmas, por conta das demandas referentes à estrutura do curso.

Apresente algumas delas:

---



---



---



---



---

( ) Falta de interesse dos cursistas na elaboração das atividades.

**Destaque alguns pontos positivos e negativos, que você vivenciou ao longo das atividades proposta na execução do curso.**

#### a) Positivos

---



---



---



---



---

#### b) Negativos

---



---



---



---



---

### 4- O perfil das escolas:

Quais as escolas que mais participaram da formação, interior ou capital?

Há levantamento sobre os municípios, e redes que mais tiverem gestores formados na turma de 2009 e/ou 2013?

Qual o quantitativo de aprovados, reprovados e desistentes, na turma que você coordenou?

\_\_\_\_\_ aprovados  
\_\_\_\_\_ reprovados  
\_\_\_\_\_ desistentes

Há um levantamento dos municípios que mais apresentaram evasão? Se possível, cite-os.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Há diferença quanto ao envolvimento dos cursistas, caso eles sejam indicados pelos gestores municipais, ou eleitos pela comunidade? Cite algumas.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – Instrumento 2 – Questionário dos gestores

### Prezados(as) professores(as):

O questionário que se segue é parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo **A FORMAÇÃO NA ESCOLA DE GESTORES: NUANCES DE UMA POLÍTICA EM FOCO NO ESTADO DE ALAGOAS.** Trata-se de uma tese de Doutorado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Tal pesquisa visa analisar a formação do gestor escolar em Alagoas, a partir do processo de implementação/regulamentação e desdobramentos do curso de especialização em Gestão escolar, sobretudo, em que medida o curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEBP) tem melhorado (ou não) as ações do gestor no cotidiano da escola pública alagoana estadual e municipal, a partir de uma concepção democrático-participativa, tendo por parâmetro os objetivos pontuados nos ideais de gestão apresentados no projeto do curso e a compreensão de gestão posta pelos cursistas/gestores. Salientamos que em nenhum momento mencionaremos seu nome, nem o nome da instituição em que você trabalha, preservando sua identidade e liberdade de expressão. Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

### PARTE I - IDENTIFICAÇÃO

1. Turma na Escola de Gestores: \_\_\_\_\_

2. Município onde trabalha:

\_\_\_\_\_

3. Função que desempenha:

\_\_\_\_\_

4. Você atua na:

- (A) Rede Municipal
- (B) Rede Estadual
- (C) Ambas

### PARTE II - FORMAÇÃO ACADÊMICA

**5 - Das opções abaixo, assinale a que melhor descreve sua escolaridade.**

- A ( ) Ensino Médio – Magistério (antigo 2º grau)
- B ( ) Ensino Médio – outros ( antigo 2º Grau)
- C ( ) Ensino superior em Pedagogia - antiga habilitação de especialista em educação: \_\_\_\_\_ (discriminar se Administração, Supervisão ou Orientação educacional).
- D ( ) Ensino Superior em Pedagogia
- E ( ) Ensino Superior: outras licenciaturas

F ( ) Ensino superior - outros

**6 – De que forma você realizou o curso superior?**

A ( ) Presencial

B ( ) Semipresencial

C ( ) Em serviço

D ( ) A distância

E ( ) Outro. Especificar: \_\_\_\_\_

**PARTE II – Atuação profissional**

**7. Há quantos anos você trabalha em educação?**

(A) Há menos de 1 ano.

(B) De 1 a 2 anos.

(C) De 3 a 5 anos.

(D) De 6 a 9 anos.

(E) De 10 a 15 anos.

(F) De 15 a 20 anos.

(G) Há mais de 20 anos.

**8. Há quantos anos você trabalha em funções de direção de escola?**

(A) Há menos de 1 ano.

(B) De 1 a 2 anos.

(C) De 3 a 5 anos.

(D) De 6 a 9 anos.

(E) De 10 a 15 anos.

(F) De 15 a 20 anos.

(G) Há mais de 20 anos.

(H) Não trabalho em escola

**9. Há quantos anos você trabalha na direção da escola atual?**

(A) Há menos de 1 ano.

(B) De 1 a 2 anos.

(C) De 3 a 5 anos.

(D) De 6 a 9 anos.

(E) De 10 a 15 anos.

(F) De 15 a 20 anos.

(G) Há mais de 20 anos.

(H) Não trabalho na direção escolar.

**10. Como você assumiu a função de direção escolar?**

(A) Por concurso público.

(B) Por eleição

(C) Por seleção e eleição

- (D) Por indicação (política, técnica, outras indicações)
- (E) Outra forma

**11- Quanto tempo você dedica ao seu trabalho na escola diariamente?**

\_\_\_\_\_ horas por dia

**12- Você recebeu algum treinamento ou capacitação para dirigir a escola?**

- A ( ) Não
- B ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

**13- Você costuma levar trabalho para fazer em casa?**

- A ( ) Sempre
- B ( ) Frequentemente
- C ( ) Raramente
- D ( ) Nunca

**14- Em sua opinião, quais as principais mudanças ocorridas no trabalho dos diretores nos últimos anos? (Enumerar de 1 a 6 em ordem de importância).**

- A ( ) Ampliação da jornada de trabalho no cotidiano da escola.
- B ( ) Controle e planejamento das atividades relacionadas à gestão escolar.
- C ( ) Aumento das exigências sobre o trabalho dos diretores em termos de resultados escolares, tendo em vista o processo de formação ofertado.
- D ( ) Competição entre as escolas para conseguir melhor IDEB.
- E ( ) Incorporação de novas funções e responsabilidade do trabalho do diretor.
- F ( ) Maior autonomia da escola: financeira, pedagógica e administrativa.

**15- No momento em que você assumiu a gestão da escola, foi disponibilizado algum documento que oriente suas ações como gestor? Qual documento você acessou? Cite algumas atividades que fazem parte de sua atividade enquanto gestor.**

---

---

---

**PARTE IV – O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO**

**16. Quanto ao curso de especialização em gestão escolar – EaD (Escola de Gestores) sua avaliação do curso é:**

- (A) Minha avaliação é muito positiva, o curso foi muito bom.
- (B) Minha avaliação é positiva, o curso foi bom.
- (C) Minha avaliação é razoável, o curso poderia ser melhor.
- (D) Minha avaliação é negativa, o curso foi frágil.
- (E) Minha avaliação é muito negativa, o curso deixou muito a desejar.

**17. Seu grau de satisfação é:**

- (A) Muito satisfeito
- (B) Parcialmente satisfeito
- (C) Indiferente ou sem opinião
- (D) Parcialmente insatisfeito
- (E) Muito insatisfeito

**18. Qual sala ambiente foi mais importante para você, no que se refere à aprendizagem?**

- (A) Sala 1: Ambientação no Moodle.
- (B) Sala 2: Projeto Vivencial.
- (C) Sala 3: Fundamentos do Direito à Educação.
- (D) Sala 4: Políticas e Gestão da Educação.
- (E) Sala 5: Planejamento e Gestão Escolar.
- (F) Sala 6: Tópicos Especiais.
- (G) Sala 7: Oficina tecnológica.
- (H) Nenhuma.

**19. Quanto aos conhecimentos adquiridos ao longo do curso de especialização, qual dos mecanismos de gestão você desenvolve em sua prática cotidiana na escola/educação??**

Explique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**20. Sua principal dificuldade no curso foi (marque apenas uma):**

- (A) Quanto ao conteúdo.
- (B) Quanto à forma (modalidade a distância).
- (C) Quanto ao uso da tecnologia do curso (plataforma, computador).
- (D) Quanto ao contato com os docentes e tutores (falta de contato ou dificuldades de comunicação).
- (E) Quanto ao tempo para dedicar ao curso (pouco tempo).
- (F) Outra:

\_\_\_\_\_

**21. Em outra edição do curso, o que poderia ser melhorado? Utilize também este espaço para seus comentários.**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **PARTE V – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

**22- Que etapa da educação básica sua escola atende? (pode marcar mais de uma opção se for o caso)**

- A ( ) Educação Infantil

- B ( ) Educação Fundamental – (1ª a 4ª série)
- C ( ) Educação Fundamental – (5ª a 8ª série)
- D ( ) Ensino Fundamental Regular Noturno
- E ( ) Ensino Médio
- F ( ) Educação de Jovens e Adultos

**23- Quais são os turnos de funcionamento desta escola?**

- A ( ) um turno
- B ( ) dois turnos
- C ( ) três turnos

**24 – De acordo com a tipologia das escolas estabelecidas pela Portaria SEE/AL nº 534/2010, sua escola é do tipo:**

- A ( ) Tipo 1 – escolas com mais de 1.691 alunos;
- B ( ) Tipo 2 – escolas de 1.125 até 1.691 alunos;
- C ( ) Tipo 3 – escolas de 586 até 1.124 alunos ;
- D ( ) Tipo 4 – escolas de 349 a 585, ou escolas de 160 até 348 alunos.
- E ( ) Tipo 5 – escolas de 91 até 159 alunos.
- F ( ) Tipo 6 – escolas com até 90 alunos.

**25- Qual a nota que sua escola alcançou no IDEB durante as duas últimas avaliações?**

- a) Ano de 2009 Meta projetada: \_\_\_\_\_ Meta alcançada: \_\_\_\_\_
- b) Ano de 2015 Meta projetada: \_\_\_\_\_ Meta alcançada: \_\_\_\_\_

**PARTE VI – A GESTÃO DA ESCOLA E OS MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO (as questões que pertencem a esse item 25 a 29, só devem ser respondidas pelos gestores que foram escolhidos a partir das eleições diretas) .**

**26- No último processo de escolha do dirigente escolar, você:**

- A ( ) Já estava nessa função e foi eleito para continuar no cargo.
- B ( ) Já estava nessa função e foi (re)eleito para continuar no cargo.
- C ( ) Está exercendo a função pela primeira vez.
- D ( ) Na escola em que atuo não houve eleição
- E ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**27- Depois das eleições diretas para diretor(a), no seu entendimento a gestão ficou mais democrática? Por quê? (assinale apenas uma alternativa):**

- A ( ) As ações são pensadas e as decisões tomadas pelo coletivo;
- B ( ) As ações são pensadas pelo coletivo, mas na hora de decidir a última palavra é do (a) diretor (a);
- C ( ) As ações são pensadas e as decisões tomadas pelo núcleo gestor da escola.;
- D ( ) As ações são pensadas e as decisões são tomadas pelo(a) diretor (a) após consultar a Secretaria Estadual de Educação.

**28- Em sua opinião, para se ter uma boa gestão como deve agir o diretor? (Enumere até três alternativas por ordem de importância, sendo 1 para o mais importante e, assim, sucessivamente):**

- A ( ) O diretor deve delegar funções aos indivíduos a partir de sua capacidade intelectual  
 B ( ) O Diretor deve centralizar as decisões, visto que ele é a autoridade máxima na escola.  
 C ( ) O Diretor deve criar uma atmosfera de disputa entre os sujeitos  
 D ( ) O Diretor deve reproduzir as relações hierarquizadas que predominam na sociedade.  
 E ( ) O Diretor deve buscar diálogo na construção do Projeto Pedagógico.  
 F ( ) O Diretor deve buscar a participação da comunidade nos processos de tomada de decisão

**29- Que mecanismos de participação envolvendo a comunidade existem na escola que você dirige?**

- A ( ) Associação de pais e mestres  
 B ( ) Conselho escolar  
 C ( ) Conselho de classe  
 D ( ) Grêmios estudantis  
 E ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**30- Após a organização da escola de acordo com os princípios da gestão democrática, seu trabalho:**

- A ( ) Aumentou um pouco  
 B ( ) Aumentou muito  
 C ( ) Diminuiu  
 D ( ) Não se alterou

**31- Você costuma avaliar o trabalho da equipe gestora? Como? (Marque apenas UMA opção em cada linha.)**

Marque a resposta de acordo com as alternativas ao lado →	(A) Sempre ou quase sempre	(B) De vez em quando	(C) Nunca ou quase nunca
A) Acompanhando as notas do IDEB			
B) Montando uma avaliação de desempenho para todos os membros da equipe			
C) Realizando reuniões ao final de cada semestre			
D) Elaborando relatório das atividades ao final de cada semestre ou ano			

letivo			
E) Outras ações? Descreva-as objetivamente			

**32- Quais práticas você indica como demonstrativo de melhorias na gestão da escola? (Numere de 1 a 8 em nível de importância) apenas as que estão sendo desenvolvidas em sua escola.**

- ( ) Criação e efetivação do Conselho escolar
- ( ) Criação e efetivação do grêmio estudantil
- ( ) Reuniões periódicas de pais e mestres
- ( ) Aumento do Índice de Desenvolvimento da Aprendizagem
- ( ) Aumento dos índices de aprovação
- ( ) Diminuição dos índices de evasão e repetência
- ( ) Descentralização da merenda e outras despesas
- ( ) Funcionamento e ampliação da biblioteca da escola

**Concepções de gestão, autonomia e participação:**

**33- Conceitos:**

- a) Qual a concepção gestão democrática que você tem atualmente?
- b) Como você chegou a essas considerações? O curso lhe auxiliou nessa compreensão?
- c) De que forma esses elementos estão sendo fortalecidos no cotidiano da escola?
- d) Como você define a participação da comunidade escolar na organização e acompanhamento das atividades propostas e desenvolvidas pela escola? Há instrumentos para que a comunidade acompanhe, quais?
- e) Há uma autonomia da escola para elaborar sua proposta pedagógica e para desenvolver as atividades que julga necessárias ao andamento do trabalho, quais os maiores impedimentos vivenciados, quanto a consolidação dessa autonomia?

**34- Efetividade da política pública atualmente:**

- a) Após o encerramento do curso há algum processo de acompanhamento das ações que vocês estão encaminhando no cotidiano da escola, por parte das secretarias ou da universidade?
- b) Como é vista a demanda de formação ofertada pelas secretarias? Há uma relação com as reais necessidades da escola? Qual sua maior dificuldade na gestão da escola?

c) Quanto às temáticas que você desenvolveu em seu trabalho de conclusão de curso? Foi feito um levantamento prévio para associá-lo aos problemas enfrentados pela escola? Você conseguiu implementar seu plano de ação na escola? De que forma foi encaminhando esse processo no cotidiano?

**35- Informe sobre os documentos em destaque:**

A escola tem PPP? Qual foi a última atualização?

---

A escola tem regimento? Qual foi a última atualização?

---

A escola tem Conselho Escolar? Quando foi elaborado o estatuto?

---

A escola tem Grêmios estudantis? Quando foi elaborado o estatuto?

---

## ANEXOS

### ANEXO A – E-mail encaminhado a coordenação local do Programa

Resposta da vice-coordenação do PNEGEBP-UFAL (Turma 2007- 2009)

**Re: Solicitação de dados!**

Responder|

sáb 24/09/2015, 13:15

Você

**Betânia,**

**Os dados brutos estão no relatório final, existe uma copia na Propep e outra na direção do CEDU.**

Em 24/09/2015 13:01, "M.<sup>a</sup> Betânia Gomes da S. Brito" <[betebrit10@hotmail.com](mailto:betebrit10@hotmail.com)> escreveu:

Prezado professor!

Venho solicitar algumas informações sobre o programa Escola de Gestores, especificamente quanto ao Curso de Especialização em Gestão Escolar, o qual o senhor foi vice-coordenador na turma que concluiu no ano de 2009.

Preciso de alguns dados tendo em vista ser esse o objeto que estou analisando em meu processo de doutoramento, caso possa enviar fico extremamente grata, são dados para qualificar meu trabalho em novembro do corrente ano.

No início da pesquisa tínhamos decidido que a turma de 2009 não entraria com levantamento de dados, mas com algumas mudanças vou precisar avaliar os resultados das três turmas já formadas pelo CEDU.

Assim, aproveito e peço algumas informações, de acordo com a tabela em anexo. Mas, se houver mais dados quanto ao perfil dos docentes que frequentaram o curso nesse período, também ficarei muito grata em receber.

Obrigada!

Betânia.

## ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 1.718.157

regulação normativa, de manutenção e coordenação política dos serviços educacionais. E a dimensão microestrutural que será captada por meio da escola,

vista a partir do trabalho desenvolvido por gestores escolares, (ex-cursistas) e ex-coordenadores do curso, considerando aspectos políticos, administrativos, pedagógicos e financeiros da organização interna e sua gestão, procurando identificar em que medida esse novo contexto de formação tem influenciado o trabalho e a profissão dos Gestores Escolares.

### Objetivo da Pesquisa:

#### Objetivo Primário:

- Analisar em que medida o curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB) tem melhorado (ou não) as ações do gestor no cotidiano da escola pública alagoana estadual e municipal, a partir de uma concepção democráticoparticipativa, tendo por parâmetro os objetivos pontuados nos ideais de gestão apresentados no projeto do curso e a compreensão de gestão posta pelos cursistas/gestores.

#### Objetivo Secundário:

- Conhecer o perfil do gestor escolar da escola pública em Alagoas que participou das duas primeiras edições do curso, e identificar os efeitos que o processo de formação, via curso de especialização do PNEGEB, provocou na prática dos gestores que concluíram a formação em 2009 e 2013.

### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

#### Riscos:

Quanto aos riscos e incômodos que este estudo pode designar são os seguintes: incômodo de tempo para responder o questionário e/ou constrangimento em responder as perguntas. Para tornar mínimo o risco citado, será permitido ao participante escolher o momento ideal para responder ao questionário e participar da entrevista. Esclareceremos que o participante terá todo o direito de recusar-se a responder qualquer pergunta que considere constrangedora. Mas, infirmamos que os dados coletados para a pesquisa é de caráter sigiloso e os participantes serão codificados, respectivamente, siglas dadas a cada um dos entrevistados na pesquisa.

#### Benefícios:

Os benefícios esperados com a pesquisa são os seguintes: a curto prazo, e de forma direta: a)

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Brimões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (32)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 1.718.157

regulação normativa, de manutenção e coordenação política dos serviços educacionais. E a dimensão microestrutural que será captada por meio da escola.

vista a partir do trabalho desenvolvido por gestores escolares, (ex-cursistas) e ex-coordenadores do curso, considerando aspectos políticos, administrativos, pedagógicos e financeiros da organização interna e sua gestão, procurando identificar em que medida esse novo contexto de formação tem influenciado o trabalho e a profissão dos Gestores Escolares.

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Primário:

- Analisar em que medida o curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB) tem melhorado (ou não) as ações do gestor no cotidiano da escola pública alagoana estadual e municipal, a partir de uma concepção democráticoparticipativa, tendo por parâmetro os objetivos pontuados nos ideais de gestão apresentados no projeto do curso e a compreensão de gestão posta pelos cursistas/gestores.

##### Objetivo Secundário:

- Conhecer o perfil do gestor escolar da escola pública em Alagoas que participou das duas primeiras edições do curso, e identificar os efeitos que o processo de formação, via curso de especialização do PNEGEB, provocou na prática dos gestores que concluíram a formação em 2009 e 2013.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

##### Riscos:

Quanto aos riscos e incômodos que este estudo pode designar são os seguintes: incômodo de tempo para responder o questionário e/ou constrangimento em responder as perguntas. Para tornar mínimo o risco citado, será permitido ao participante escolher o momento ideal para responder ao questionário e participar da entrevista. Esclareceremos que o participante terá todo o direito de recusar-se a responder qualquer pergunta que considere constrangedora. Mas, afirmamos que os dados coletados para a pesquisa é de caráter sigiloso e os participantes serão codificados, respectivamente, siglas dadas a cada um dos entrevistados na pesquisa.

##### Benefícios:

Os benefícios esperados com a pesquisa são os seguintes: a curto prazo, e de forma direta: a)

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900  
 UF: AL Município: MACEIO  
 Telefone: (52)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 1.718.187

publicações de autoria dos pesquisadores dos projetos; b) preparação de artigos a serem publicados em periódicos. Em médio prazo espera-se que: a) que com a criação do estado da arte consiga-se a articulação entre os estados nordestinos mencionados na pesquisa, como intercâmbios, grupos de pesquisas; a médio prazo e de forma indireta, a) uma ampla realização de cursos de formação para a formação de gestores da Educação básica, articulada com a Educação superior; b) divulgação dos centros de pesquisa que trabalham com a temática, a nível nacional e internacional; c) acompanhamento de novas áreas e tendências de programas educativos para o benefício no âmbito educativo e para a formação do docente; e d) elaborar um referencial

que favoreça uma política de formação docente no estado de Alagoas

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto é de relevância para a área de Gestão de Ensino.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados foram:

- Folha de rosto
- TCLE
- Declaração das Instituições (cartas de anuência, declaração de Publicização e de destinação dos dados)
- Questionário

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está adequado e segue a Resolução 466/12 e 510/2016.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_591511.pdf	10/08/2016 12:08:03		Aceito
Outros	Questionario.doc	10/08/2016 12:08:53	MARIA BETANIA GOMES DA SILVA BRITO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	comitedeclaracoesinstituicoes2016.pdf	10/08/2016 12:04:22	MARIA BETANIA GOMES DA SILVA BRITO	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (32)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 1.718.157

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEcorrigido.doc	10/08/2016 11:59:43	MARIA BETANIA GOMES DA SILVA BRITO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhadoatual.doc	10/08/2016 11:59:15	MARIA BETANIA GOMES DA SILVA BRITO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	27/05/2016 01:32:35	MARIA BETANIA GOMES DA SILVA BRITO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 08 de Setembro de 2016

---

Assinado por:  
Luciana Santana  
(Coordenador)

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - D. Simões,  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900  
UF: AL Município: MACEIO  
Telefone: (32)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

### ANEXO C – Dados encaminhados pela coordenação do Programa/MEC

UF/ IES	IES/Coord. Estadual	Programa	Tipo	Projeto pactuado em	Vagas Pactuadas	Nº Formados	% Aproveitamento
AC	UFAC	Gestão Escolar	Especialização	2011	340	157	46%
AC	UFAC	Gestão Escolar	Especialização	2013	200	148	74%
AC	UFAC	Gestão Escolar	Especialização	2014	270	59	22%
AC	UFAC	Coordenação Pedagógica	Especialização	2011	170	102	60%
AC	UFAC	Coordenação Pedagógica	Especialização	2013	400	226	57%
AC	UFAC	Coordenação Pedagógica	Especialização	2014	270	128	47%
AL	UFAL	Gestão Escolar	Especialização	2007	400	300	75%
AL	UFAL	Gestão Escolar	Especialização	2011	350	178	51%
AL	UFAL	Gestão Escolar	Especialização	2014	400	105	26%
AM	UFAM	Gestão Escolar	Especialização	2007	400	256	64%
AM	UFAM	Gestão Escolar	Especialização	2009	500	340	68%
AM	UFAM	Gestão Escolar	Especialização	2011	500	460	92%
AM	UFAM	Gestão Escolar	Especialização	2014	450	332	74%
AM	UFAM	Coordenação Pedagógica	Especialização	2010	400	354	89%
AM	UFAM	Coordenação Pedagógica	Especialização	2013	625	475	76%
BA	UFBA	Gestão Escolar	Especialização	2006	400	266	67%
BA	UFBA	Gestão Escolar	Especialização	2009	1280	1011	79%
BA	UFBA	Gestão Escolar	Especialização	2012	600	297	50%
BA	UFBA	Gestão Escolar	Especialização	2014	400	179	45%
BA	UFBA	Coordenação Pedagógica	Especialização	2009	480	520	108%
BA	UFBA	Coordenação Pedagógica	Especialização	2012	550	423	77%
BA	UFBA	Coordenação Pedagógica	Especialização	2014	480	477	99%
CE	UFC	Gestão Escolar	Especialização	2006	400	266	67%
CE	UFC	Gestão Escolar	Especialização	2009	1400	1020	73%
CE	UFC	Gestão Escolar	Especialização	2013	600		0%

CE	UFC	Coordenação Pedagógica	Especialização	2010	400	365	91%
CE	UFC	Coordenação Pedagógica	Especialização	2013	600	517	86%
ES	UFES	Gestão Escolar	Especialização	2006	400	317	79%
ES	UFES	Gestão Escolar	Especialização	2010	400	295	74%
ES	UFES	Coordenação Pedagógica	Especialização	2013	400	333	83%
RJ	UFF	Gestão Escolar	Especialização	2014	400		0%
GO	UFG	Gestão Escolar	Especialização	2007	400	228	57%
GO	UFG	Coordenação Pedagógica	Especialização	2012	400	226	57%
MA	UFMA	Gestão Escolar	Especialização	2007	400	207	52%
MA	UFMA	Gestão Escolar	Especialização	2009	450	177	39%
MA	UFMA	Coordenação Pedagógica	Especialização	2014	400		0%
MG	UFMG	Gestão Escolar	Especialização	2007	400	305	76%
MG	UFMG	Gestão Escolar	Especialização	2009	400	315	79%
MG	UFMG	Gestão Escolar	Especialização	2011	400	312	78%
MG	UFMG	Gestão Escolar	Especialização	2013	400	385	96%
MS	UFMS	Gestão Escolar	Especialização	2007	400	220	55%
MS	UFMS	Gestão Escolar	Especialização	2010	400	211	53%
MS	UFMS	Gestão Escolar	Especialização	2014	200		0%
MS	UFMS	Coordenação Pedagógica	Especialização	2010	160	144	90%
MS	UFMS	Coordenação Pedagógica	Especialização	2013	400	255	64%
MT	UFMT	Gestão Escolar	Especialização	2006	400	216	54%
MT	UFMT	Gestão Escolar	Especialização	2009	400	240	60%

Fonte: MEC, 2017.

**ANEXO D – Lei que dispõe sobre a gestão democrática no município de Arapiraca (somente a descrição da Lei)**



ESTADO DE ALAGOAS  
PREFEITURA DE ARAPIRACA

**LEI Nº 3.005 / 2014**

Altera dispositivos da Lei nº 2.739/2011, que dispõe sobre a Gestão Democrática das Instituições de Ensino da Rede Pública do Município de Arapiraca.

A PREFEITA DO MUNICÍPIO DE ARAPIRACA/AL, no uso das atribuições que lhe confere o Art. 51, inciso VI da Lei Orgânica Municipal;

Faço saber que o Poder Legislativo aprovou e eu sanciono a seguinte Lei;

**Art. 1º** Os artigos adiante indicados da Lei nº 2.739, de 13 de julho de 2011, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 6º As atribuições do Conselho Educacional – CE deverão ser definidas pelo regimento de cada Unidade Educacional.”

“Art. 7º .....

§ ..... 1º

§ 2º O diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e seus parentes de até 2º (segundo) grau, membros da comunidade escolar, ficam impedidos de participar da presidência e tesouraria do Conselho Educacional.

§ ..... 3º .....

§ ..... 4º .....

§ ..... 5º .....

“Art. 10. ....

§ ..... 1º

§ 2º As convocações para reuniões extraordinárias devem ser feitas com antecedência de 24 (vinte e quatro) horas.

§ ..... 3º .....

“Art. 16. ....

Centro Administrativo Antônio Rocha

Rua Samaritana, nº 1.185, Bairro Santa Edwiges, Arapiraca/AL - CEP 57311-180 - CNPJ 12.198.693/0001-88

**ANEXO E – Lei que dispõe sobre a gestão democrática no município de Santana do Ipanema (somente a descrição da Lei)**



ESTADO DE ALAGOAS  
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTANA DO IPANEMA  
Gabinete do Prefeito

**LEI N.º 927, DE 09 DE JULHO DE 2014.**

**DISPÕE SOBRE A  
ESTRUTURAÇÃO DO PLANO DE  
CARGO, CARREIRA E  
REMUNERAÇÃO DOS  
PROFISSIONAIS DA  
EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA  
DA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE SANTANA DO  
IPANEMA E DÁ PROVIDÊNCIAS  
CORRELATAS.**

**O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE SANTANA DO IPANEMA, ESTADO DE ALAGOAS**, no uso da atribuição legal, conferido pela Lei Orgânica do Município, faço saber, que o Poder Legislativo autoriza e eu sanciono a seguinte Lei.

**CAPÍTULO I  
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

**Art. 1º.** Esta Lei institui e estrutura os princípios e normas estabelecidos no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Escolar Pública da Rede Municipal de Ensino do Município de **Santana do Ipanema, Alagoas**, nos termos da legislação vigente.

**Parágrafo Único** - O Plano de Cargo, Carreira e Remuneração, será fundamentado na qualificação e desempenho profissional, visando à valorização dos Profissionais da Educação Escolar Pública e a garantia do padrão de qualidade dos serviços prestados.

**Art. 2º.** Para efeito desta Lei, o Quadro dos Profissionais da Educação Escolar Pública da Rede Municipal de Ensino de **Santana do Ipanema, Alagoas**, é formado pelos Trabalhadores em Educação que exercem as funções de Apoio, Administrativo, de Docência e Suporte Pedagógico dos Cargos de Carreira com formação de Nível Fundamental, Médio e Superior, dos Grupos Ocupacionais relativos aos objetivos finalísticos da Secretaria Municipal de Educação.

Rua Coronel Lucena Maranhão, 141 - Centro Fone/Fax (Ddx82) 3621-3637 - Santana do Ipanema -  
Alagoas - CEP 57500-000 - E-MAIL: [Prefeitura.ipanema@ia.com.br](mailto:Prefeitura.ipanema@ia.com.br)

**ANEXO F – Lei 6.628, de 21 de outubro de 2005, que institui novas regras para a gestão democrática na rede pública estadual de ensino de Alagoas (somente a descrição da Lei)**



ESTADO DE ALAGOAS  
GABINETE DO GOVERNADOR

**DECRETO Nº 2.916, DE 24 DE NOVEMBRO DE 2005.**

**DISPÕE SOBRE A REGULAMENTAÇÃO DA LEI Nº 6.628, DE 21 DE OUTUBRO DE 2005, QUE INSTITUI NOVAS REGRAS PARA A GESTÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO, COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO COLETIVA, ATRAVÉS DE NOVAS DIRETRIZES QUANTO ÀS ELEIÇÕES DIRETAS PARA DIRETOR E DIRETOR ADJUNTO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

O GOVERNADOR DO ESTADO DE ALAGOAS, no uso das atribuições que lhe confere o inciso IV, do art. 107 da Constituição Estadual, e tendo em vista o que consta no Processo Administrativo nº 1101-2371/2005;

*Considerando* que o processo eleitoral dos cargos de Diretor e Diretor Adjunto é um dos mecanismos de gestão democrática que visa à participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar;

*Considerando* que o processo eleitoral possui caráter formativo e transparente;

*Considerando* que a eleição contribui com o processo coletivo de construção organizacional da escola nos seus aspectos pedagógico, relacional, administrativo e financeiro; e

*Considerando* que se está construindo coletivamente a cidadania e, por via de consequência, a Escola Cidadã,

**DECRETA:**

**Art. 1º** Fica aprovado o Regulamento para Eleição Direta para Diretores Gerais e Diretores Adjuntos das Escolas de Educação Básica da Rede Pública, conforme proposta da Comissão instituída para tal finalidade, na forma do Anexo Único a este Decreto.

**Art. 2º** A função de diretor de escola tem caráter executivo, cabendo-lhe a coordenação do funcionamento geral da escola e da execução das deliberações coletivas do Conselho Escolar.

**Art. 3º** É de competência do diretor de escola:

I – controlar a frequência diária dos servidores, em consonância com suas respectivas cargas horárias, atestando-a mensalmente, bem como encaminhar as folhas de frequência ao setor competente;

II – apurar e fazer apurar irregularidades das quais venha a tomar conhecimento no âmbito da escola, comunicando e prestando informações sobre as mesmas ao Conselho e a sua respectiva Coordenadoria Regional de Educação;