

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS GESTORES ESCOLARES: A
IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DE GESTORES UFMG NO
PÓLO
MONTES CLAROS, MG**

Giselle Cristina Rodrigues

Belo Horizonte
2015

Giselle Cristina Rodrigues

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS GESTORES ESCOLARES: A
IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DE GESTORES UFMG NO
PÓLO
MONTES CLAROS, MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo

Co-orientador: Eucídio Pimenta Arruda

Belo Horizonte
2015

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS GESTORES ESCOLARES: A
IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DE GESTORES UFMG NO
PÓLO
MONTES CLAROS, MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo (FAE/UFMG – orientador)

Prof. Dr. Eucídio Pimenta Arruda (FAE/UFMG – co - orientador)

Profa. Dra. Mônica Teixeira Amorim (CCH- UNIMONTES)

Prof. Dr. Alexandre Borges de Miranda (FAE-UFMG)

Prof. Wagner José Corradi Barbosa (FAE- UFMG)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, meu Mestre e Senhor! Que com o seu Espírito Santo me capacitou para chegar ao fim dessa obra! A Ele toda honra, glória e louvor!!! A Nossa Senhora Maria Santíssima por ser canal da graça do Seu filho em minha vida!

A minha mãe (*in memorian*) que já se encontra na casa do Pai pelo amor incondicional e por me ensinar a ser uma pessoa de fé! Ao meu pai (*in memorian*) pela honestidade sempre em todas as coisas. Aos meus amados irmãos e irmãs aos quais agradeço o apoio, a força e amor durante todo o curso. Aos meus sobrinhos e sobrinhas lindos presentes de Deus para nós e em especial a Mariângela Rodrigues e a Ana Clara Rodrigues pelo carinho e incentivo!

Ao mestre professor Fernando Fidalgo, que foi claramente instrumento de Deus em minha vida, agradeço por ter aberto tantas possibilidades, pela confiança estabelecida e pela autonomia dada ao me permitir escolher os caminhos da escrita. Tenho aprendido bastante com seus ensinamentos. Agradeço por tudo!

Ao professor Eucídio, que brilhantemente co-orientou esse trabalho com sua capacidade de ser preciso em suas considerações e pelo cuidado e maneira humana com a qual lidou com minhas limitações e dificuldades. Muito obrigada!

Aos “colegamigos” da Escola de Gestores que se tornou uma grande família nesses 07 anos de trabalho. Em especial deixo minha gratidão a Ângela Carmen, Carol, Débora, Jacqueline, Viviane, Patrícia e Talita. Vocês se tornaram amigas especiais!

À Aline, Jacqueline Laranjo, Marcela e Yara, agradeço por serem exemplos de dedicação que pretendo seguir para sempre! Vocês foram anjos de Deus nesta jornada, obrigada pela paciência, pelos conselhos e pela amizade tão valiosa! Valeu meninas!

À Universidade Federal de Minas Gerais e à Faculdade de Educação agradeço pela educação de excelência nos nomes dos professores do Curso que são fonte de inspiração e reflexões com quem muito aprendi. Agradeço também aos funcionários, sempre tão solícitos: Rose, Dani, Gilson e Simone.

Ao “Amém”: Paula, Neuraci e Cibele, amigas queridas as quais o curso de Mestrado me presenteou. As partilhas, sorrisos e cumplicidade foram muito importantes nessa trajetória. Preciosos foram os momentos que passamos juntas! Que venham outros...

À equipe da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros por serem colegas de trabalho que tanto me incentivaram durante toda a trajetória do curso em especial Gilda, Herbertz, Hugo e Rovel.

Aos egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar e aos Dirigentes Municipais de Educação agradeço por terem colaborado tão gentilmente com esta pesquisa e por me possibilitarem acreditar sempre na transformação realizada pela educação.

“E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.” (I Coríntios 13:2)

RESUMO

Esta dissertação analisa a capacitação continuada de gestores escolares no Curso de Especialização em Gestão Escolar integrante do Programa Escola Nacional de Gestores da Educação Básica no Polo Montes Claros na modalidade de Educação a Distância. A problemática da investigação era verificar as condições objetivas e subjetivas para a realização do curso e do seu trabalho proporcionado pelas Secretarias Municipais de Educação aos gestores escolares. Os principais objetivos da pesquisa foram analisar as implicações da formação continuada em serviço na modalidade Educação à Distância, na rotina administrativa e na prática pedagógica dos gestores escolares do curso de Especialização em Gestão Escolar e ainda identificar e analisar as possíveis dificuldades na implementação do Curso de Especialização em Gestão Escolar encontradas nas Secretarias Municipais de Educação do polo Montes Claros. O objeto de estudo foram os Gestores Escolares e os Dirigentes Municipais de Educação envolvidos nesse processo no polo Montes Claros que abrange cerca de 20 municípios. Foram entrevistadas gestoras egressas do curso oferecido pela UFMG nos anos de 2008, 2010, 2012, 2014 e Dirigentes Municipais de Educação: três dirigentes municipais de educação e quatro gestoras. Os dados resultantes da pesquisa estão distribuídos ao longo de três capítulos, nos quais são abordadas as políticas públicas educativas no intuito de compreendermos o conjunto das políticas públicas educativas adotadas em nosso país e as ações governamentais que nortearam o desenho e a formação do Curso de Especialização em Gestão Escolar e sua implementação. Abordou-se ainda a formação continuada dos gestores escolares numa perspectiva de gestão democrática, os fatores que facilitam e ou dificultam essa formação na modalidade EaD e os espaços e tempos dos gestores escolares em seus processos de formação continuada. 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 é primordial para aperfeiçoar o trabalho dos profissionais que trabalham como líderes no processo educacional.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Educação a Distância; Políticas Públicas Educativas.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the training of school managers in the Specialization's Course in School Management that is part of Programme Managers' school of Basic Education at the Montes Claros presential supporting pole in the form of distance education. The aim of the research was to verify the objective and subjective conditions for the realization of the course and their work as provided by the Municipal Education Departments to the school managers. The main goals of this research were to analyze the implications of the continued education through distance education modality, in administrative routine and in the pedagogical practice of school managers of the Specialization Course in School Management and to also identify and analyze the possible difficulties in the implementation of the refereed course as encountered by the Municipal Education Departments at the presential supporting pole of Montes Claros. The object of study were the School Managers and Municipal Directors of Education involved in this process at the presential supporting pole of Montes Claros, which covers about 20 municipalities. For this purpose, were interviewed graduates from the course offered by UFMG in 2008, 2010, 2012, 2014 and Municipal Directors of Education: three municipal managers of education and four graduates managers). The collected data are discussed through three chapters, in which are covered: the educational public policies in order to understand the set of educational public policies adopted in our country and the government actions that guided the design and the formation of the Specialization Course in School Management and its implementation. It was also addressed the continued education of school managers in a democratic management perspective, the factors that facilitate or hinder this formation in distance education mode and spaces and times of the managers in its continued formation processes. To understand the problem in the light of the principles that govern democratic management, the state's role and responsibilities of the federate entities in the offering of continued education to school managers, especially having as support the new information technologies through distance education is primordial to improve the work of professionals who act as leaders in the educational process.

Keywords: Democratic Management. Distance education. Public Educational Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Centro de Apoio à Educação a Distância -	CAED
Centros Municipais de Educação Infantil -	CEMEI's
Conferência Nacional de Educação -	CONAE
Conselho Estadual de Educação -	CEE
Conselho Federal de Educação -	CFE
Educação a Distância -	EaD
Faculdade de Educação -	FaE
Fórum Nacional de Educação -	FNE
Fundação João Pinheiro -	FJP
Fundação Victor Civita -	FVC
Fundamentos do Direito à Educação -	FDE
Fundo das Nações Unidas para a Infância -	UNICEF
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério -	FUNDEF
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -	FUNDEB
Fundo de Participação dos Municípios -	FPM
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação -	FNDE
Índice de Desenvolvimento Humano -	IDH
Imposto de Renda -	IR
Imposto sobre Produtos Industrializados -	IPi
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -	IDEB
Instituições Federais de Ensino Superior -	IFEs
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada -	IPEA
Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -	INEP
Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual -	IACAV
Lei de Diretrizes e Bases -	LDB
Manutenção e Desenvolvimento do Ensino -	MDE
Ministério da Educação -	MEC
Núcleo de Tecnologia Educacional -	NTE
Oficina Tecnológica -	OT

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico -	OCDE
Parâmetros Curriculares Nacionais -	PCN's
Programa Internacional de Avaliação de Estudantes -	PISA
Planejamento e Práticas na Gestão Escolar -	PPGE
Plano de Ações Articuladas -	PaR
Plano de Desenvolvimento da Educação -	PDE
Plano Nacional de Educação -	PNE
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica –	PARFOR
Planos de Ações Articuladas –	PAR
Política e Gestão na Educação -	PGE
Produto Interno Bruto -	PIB
Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento -	PNUD
Programa Dinheiro Direto na Escola -	PDDE
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência -	PIBID
Projeto Político Pedagógico -	PPP
Projeto Vivencial -	PV
Secretaria de Educação Básica -	SEB
Secretarias Estaduais de Educação -	SEE's
Secretárias Municipais de Educação -	SME's
Sistema de Avaliação Básica –	SAEB
Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação -	SIMEC
Sistema Universidade Aberta do Brasil -	UAB
Sociedade da Informação -	SI
Tecnologias de Informação e Comunicação -	TIC's
Tópicos Especiais -	TE
Trabalho de Conclusão de Curso -	TCC
Universidade Federal de Minas Gerais -	UFMG

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – SITUAÇÃO FINAL DOS CURSISTAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR NO PERÍODO DE 2008 A 2012	74
--	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – METAS PROJETADAS PARA A AVALIAÇÃO DO IDEB PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PELO INEP.....	61
TABELA 2 – METAS PROJETADAS PARA A AVALIAÇÃO DO IDEB PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PELO INEP.....	61
TABELA 3 – MUNICÍPIOS ATENDIDOS.....	70
TABELA 4 – DISTÂNCIA ENTRE A CIDADE POLO E AS CIDADES LIMÍTROFES.....	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
O PROBLEMA DA PESQUISA	14
LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO: O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR	17
OBJETIVOS DA PESQUISA	18
OS SUJEITOS DA PESQUISA	18
<i>Gestora Egressa 01 - Gilmara</i>	20
<i>Gestora Egressa 02 - Carina</i>	20
<i>Gestora Egressa 03 - Vânia</i>	20
<i>Gestora Egressa 04 - Aline</i>	20
<i>Dirigente Municipal de Educação 01 - Maria</i>	21
<i>Dirigente Municipal de Educação 02 - Sônia</i>	21
<i>Dirigente Municipal de Educação 03 - Eliane</i>	21
METODOLOGIA	21
EIXOS ANALÍTICOS	22
<i>Primeiro eixo analítico</i>	22
<i>Segundo eixo analítico</i>	23
<i>Terceiro eixo analítico</i>	23
EIXOS OPERACIONAIS	24
<i>Primeiro eixo operacional - Referencial teórico</i>	24
<i>Segundo Eixo operacional - Organização e preparação dos instrumentos de coletas de dados</i>	24
<i>Terceiro eixo operacional: Análise dos dados</i>	25
<i>Quarto eixo operacional: Redação da dissertação</i>	25
ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	26
CAPÍTULO 1: AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS, A ARTICULAÇÃO ENTRE OS ENTES FEDERADOS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BÁSICA	27
1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO	27
1.2 O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	39
1.3 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	46
1.4 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E O MONITORAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS	57
CAPÍTULO 2: O PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR DA UFMG	64
2.1 - O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR DA UFMG NO POLO MONTES CLAROS.....	71
CAPÍTULO 3: A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR	76
3.1 - A FORMAÇÃO CONTINUADA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS	118
ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	118
ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	119
ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	121

INTRODUÇÃO

Em meados do mês de agosto do ano 2008, ingressei como professora assistente no Curso de Especialização em Gestão Escolar, sob a coordenação geral do Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo. O curso acontece no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores, através de uma parceria do Ministério da Educação (MEC) com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e é ofertado na modalidade de Educação a Distância (EaD). Quando iniciei o curso, já trabalhava como pedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros\MG, atuando diretamente na formação continuada dos Gestores Escolares do Sistema Municipal de Ensino. Devido a isto, a opção pelo tema trouxe-me a possibilidade de estudar e aprender sobre a gestão escolar, além da percepção que tenho sobre a importância da formação continuada desses trabalhadores inseridos na Educação. Participei e presenciei a implementação do curso na UFMG, e até o mês de março desse ano fiz parte do corpo docente do curso como professora titular de turma, que já se encontra em sua quarta edição. Esta participação contribuiu imensamente para minha formação como educadora, e me estimula cada vez mais estudar a formação em serviço desses trabalhadores.

O interesse pela pesquisa surgiu também de minhas observações das dificuldades relacionadas às demandas dos diretores escolares das escolas do município onde atuo como supervisora educacional. Ao me deparar com os cursistas gestores do curso de Especialização em Gestão Escolar, que enfrentavam dificuldades semelhantes, esse interesse ficou ainda maior. Duas dificuldades eram aparentes desde o início: a primeira diz respeito ao impacto da formação continuada a distância na vida profissional (e pessoal) deles, afetando, necessariamente, suas rotinas administrativas e práticas pedagógicas como gestores escolares, e agora cursistas. A segunda dificuldade se referia à questão de até que ponto as Secretarias Municipais de Educação eram capazes de apoiar a iniciativa de seus gestores de participar de uma formação em serviço. O campo escolhido foi o Polo Montes Claros¹, mas certamente os gestores em outros polos passaram pelas mesmas dificuldades.

Nesse contexto, a análise da organização dos tempos e espaços compartilhados por estes gestores na realização do curso e nas suas atividades cotidianas permite

¹ As cidades polos configuram como cidades do interior do Estado e de sua capital que se destacam dentre as demais (de menor porte) e exercem grande influência em seu entorno propiciando condições adequadas para realização de atividades do curso sendo mais próximas geograficamente.

compreender os desafios propostos a esses sujeitos para a finalização da especialização. É importante ressaltar que um dos critérios para a realização do curso é justamente que os gestores estejam em serviço e, desse modo, possam organizar-se em relação às demandas da escola para realizar as atividades do curso (conforme os tempos e espaços por ele disponibilizados). Como professora do curso, tive a possibilidade de observar e acompanhar em diversas partes do Estado como o Programa Nacional Escola de Gestores conseguia atingir esses gestores, de forma a possibilitar a formação específica para a Gestão Escolar e promover a interação e a troca de experiências e práticas entre eles.

Como Supervisora Educacional na Educação Pública, fazendo parte do corpo técnico da Secretaria Municipal de Educação – SME - de Montes Claros (município polo do Norte de Minas e do Curso) acompanho de perto o desafio dos gestores escolares para atingirem as metas de desempenho definidas pelos governos federal, estadual e municipal, através dos dados obtidos no Censo Escolar e dos resultados do Sistema de Avaliação Básica - SAEB. Uma das afirmativas do Ministério da Educação é de que a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas estaria relacionada ao fortalecimento de uma gestão escolar democrática, participativa e que garantisse mudanças no sentido desejado.

Na SME Montes Claros coordenei durante três anos a Equipe Local do município, o Plano de Ações Articuladas (PaR), que previa além de ações estratégicas relacionadas a obras de infraestrutura, a formação continuada dos gestores escolares e dos professores do Sistema Municipal de Ensino. Entretanto, as inúmeras demandas do gestor na atualidade fazem com que esse profissional tenha pouco tempo para cuidar da sua formação em serviço, e o curso, quando implementado na esfera municipal, passa por problemas de ordem estrutural, e outros devidos à inexistência de uma política pública municipal específica que assegure a participação dos gestores escolares em exercício no município.

O PROBLEMA DA PESQUISA

Embora, nos últimos anos, tenhamos avançado nas políticas públicas educativas, é necessário ressaltar que, durante décadas, as propostas não tinham continuidade, e observava-se um descompromisso dos governos nesse sentido. Diante disso, a conquista do direito à educação em nosso país foi e continua sendo uma tarefa árdua, que exige o

envolvimento de toda a sociedade e, principalmente, dos profissionais da educação. Esse direito tem sido definido de diversas maneiras no decorrer da história brasileira, o que pode ser constatado nas constituições vigentes em cada época. O reconhecimento da Educação como um direito resulta do desenvolvimento da própria noção dos direitos fundamentais e regulamentações institucionais para assegurá-lo. De acordo com CURY (2006, p.5),

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação.

Atualmente, as discussões sobre a Gestão Escolar têm como principal enfoque a mobilização e a articulação das condições materiais e humanas para garantir o avanço dos processos educacionais, priorizando o acesso ao conhecimento, e o aperfeiçoamento das relações interpessoais dentro e fora do espaço escolar. A gestão escolar e, conseqüentemente, a atuação e a formação continuada enfrentam grandes desafios e mudanças. Novas tecnologias transformaram a maneira como as pessoas trabalham, e o que elas produzem. Para tanto, faz-se necessário que a escola seja, em seu conjunto, um espaço favorável à aprendizagem, e nesse sentido a atuação do gestor escolar é fundamental. AGUIAR (2010, p.170) afirma que,

Após longo período de expansão da educação, as políticas públicas educacionais foram confrontadas ao fracasso escolar das crianças e jovens originários dos meios populares, o que acabou resultando em reorientação dessas políticas para o desenvolvimento de ações compensatórias e de discriminação positiva.

Os Estados e Municípios configuram-se como os principais atores na oferta da Educação Básica no país e das ações governamentais propostas pelo Governo Federal. É importante a compreensão dos processos de regulação e de financiamento, bem como os arranjos institucionais que cooperam para a materialidade das políticas de gestão educacionais no Brasil, e os limites interpostos à sua materialização no âmbito dos sistemas de ensino especialmente os Municípios. Conforme ressalta DOURADO (2007, p. 923),

Não se objetiva, portanto, discutir pormenorizadamente os programas e, sim, a lógica presente na proposição e os limites interpostos à sua materialização no âmbito dos sistemas de ensino, especialmente no que concerne aos diferentes pressupostos que norteiam os programas: Plano de Desenvolvimento da Escola, Programa Dinheiro Direto na Escola e Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares.

Contudo, ações governamentais como os Programas de Formação Continuada, quando implementadas na esfera municipal, enfrentam problemas de ordem estrutural; o que se verifica é a inexistência de políticas públicas municipais que propiciem a participação dos gestores escolares do município em seus programas de formação. Embora a adesão aos cursos de formação continuada através da parceria do governo federal com as universidades e os municípios seja satisfatória, nem sempre são disponibilizadas condições concretas de acesso e participação efetivas dos gestores escolares nas atividades quando os processos formativos são implementados. Nesse sentido, MARQUES (2013, p.2) nos diz que,

(...) nesse cenário complexo, com três esferas administrativas autônomas dispostas de forma não hierárquica, que a CONAE 2010 apontou para a necessária regulamentação do Artigo 23 da Constituição Federal de 1988, que define competências comuns à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, estando, entre elas, a tarefa de proporcionar os meios de acesso à educação.

É preciso entender, no contexto do Curso e na competência do poder público municipal, qual apoio ou contrapartida as Secretarias Municipais de Educação devem dar a seus servidores, nesse caso os gestores escolares, para a realização da formação continuada. Minha experiência como professora assistente do Curso me possibilitou acompanhar de perto esses profissionais na realização das atividades, considerando as suas demandas e as dificuldades encontradas pelos mesmos em participar dos encontros presenciais no polo regional e em Belo Horizonte. Conforme AGUIAR (2010, p. 170),

Resolver esse impasse no sentido de, ao mesmo tempo, assegurar o direito à formação continuada dos profissionais da educação e garantir as condições de trabalho que favoreçam esta formação constitui, sem dúvida, um grande desafio que deverá ser enfrentado pelas instâncias e esferas de governo responsáveis pela implementação do Programa Nacional Escola de Gestores.

Ao iniciarem o curso de especialização, os gestores escolares enfrentam obstáculos ao tentarem conciliar as atividades do Curso com as inúmeras demandas do cargo em seu cotidiano de trabalho, e a organização dos tempos e espaços utilizados, de maneira que possam concluí-lo com sucesso.

LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO: O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

O Curso de Especialização em Gestão Escolar, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, está sob a responsabilidade das Instituições Federais de Ensino Superior (IFE's). Trata-se de um curso de pós-graduação *lato sensu*, com carga horária de 400 horas, voltado para a formação continuada de gestores da educação básica das escolas públicas. Em cada edição do Curso são matriculados em todo o Estado de Minas Gerais cerca de 400 gestores em exercício em escolas públicas mineiras, graduados na área educacional. O curso realiza três encontros presenciais em Belo Horizonte na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Geras (UFMG), e sempre que necessário realiza plantões presenciais nos polos².

É nesse contexto que o curso de Especialização em Gestão Escolar, proposto por meio da EaD, pretende democratizar e ampliar o acesso aos novos espaços e ações formativas da escola pública como um direito social básico, através da formação continuada dos gestores escolares da educação básica, possibilitando uma maior flexibilização e fortalecimento da autonomia intelectual no processo formativo.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 ressalta, em suas diretrizes, a necessidade de se garantir a realização do princípio constitucional da gestão democrática. Discutir as políticas públicas educativas nesse cenário nos remete a observar as instituições escolares em sua realidade cotidiana, bem como o pressuposto de que o trabalho do gestor escolar possui interferência direta e fundamental para a melhoria dos resultados das avaliações sistêmicas e do alcance dos resultados previstos pelas metas dos indicadores de qualidade e pela política de gestão adotada nos sistemas de ensino e nas escolas.

A opção por realizar a pesquisa com os sujeitos do Curso, além da razão já mencionada, a contrapartida das Secretárias Municipais de Educação (SME's) no

² Os polos são as cidades de referência para que aconteça o apoio presencial aos cursistas /gestores (caso esse seja necessário) e onde se encontra o professor assistente do curso que faz o elo de ligação entre o cursista e os professores das salas ambientes.

sentido de possibilitar condições para a formação continuada acontecer efetivamente, foi no sentido de analisar as implicações de se realizar uma formação em serviço e a distância na vida profissional e pessoal desses trabalhadores observando os tempos e espaços utilizados por eles para realizar essa formação. Acredita-se ser necessário identificar e analisar as dificuldades na implementação do Programa Escola de Gestores nas Secretarias Municipais de Educação para contribuir numa possível reorientação das políticas públicas educativas nesse sentido.

A pesquisa foi realizada com alunas egressos das quatro edições do curso na UFMG (2008, 2010, 2012 e 2014) e, embora a quarta turma (de 2014) ainda esteja em curso, não se encontrou dificuldades em realizar as entrevistas, a transcrição, e a realização das análises; portanto, não houve prejuízo para realização do trabalho.

OBJETIVOS DA PESQUISA

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as dificuldades na implementação do Programa de Especialização em Gestão Escolar através do Curso de Especialização em Gestão Escolar na esfera municipal e a contrapartida das Secretarias Municipais de Educação no polo do Montes Claros.

Para a realização desses objetivos específicos, procurou-se:

- Analisar o impacto da formação continuada em serviço na modalidade Educação a Distância na rotina administrativa e na prática pedagógica dos gestores escolares do curso de Especialização em Gestão Escolar;
- Compreender os tempos, espaços e as estratégias utilizadas pelos gestores para a realização das atividades do curso.

OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para iniciar o trabalho de campo da pesquisa, estabelecemos contato primeiramente com as Secretarias Municipais de Educação - aqui denominadas Dirigentes Municipais de Educação - de duas cidades da região norte-mineira (turmas 2008, 2010, 2012 e 2014). Duas Dirigentes Municipais de Educação da cidade de Montes Claros (turmas 2010/2012 e 2014/2015) e uma Dirigente Municipal da cidade de Itacambira, localizada a 135 km do polo (turma 2014). Fizemos o mesmo convite à

Dirigente Municipal de Educação da primeira turma da cidade de Montes Claros (2008) e da turma anterior de Itacarambi (2010), porém não obtivemos resposta em tempo hábil para a realização das entrevistas. Na sequência, enviamos o mesmo convite a quatro cursistas gestoras (uma de cada edição do curso, sendo três da cidade de Montes Claros e uma da cidade de Itacarambi). Expusemos aos sujeitos da pesquisa que desenvolveríamos uma pesquisa sobre a efetividade do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica na esfera municipal, em especial no polo Montes Claros. Tanto as Dirigentes Municipais de Educação quanto as gestoras egressas receberam nosso convite com muita cordialidade e interesse.

O convite foi enviado por e-mail para todos os sujeitos, apresentando a pesquisa, seus objetivos, e informações quanto à preservação de suas identidades caso concordassem em participar, ressaltando a possibilidade de desistência e respeitando as orientações do Conselho de Ética e Pesquisa da UFMG. Dos nove convites enviados, sete deles responderam ao contato formal por e-mail e também pessoalmente em tempo hábil, aceitando o convite. Desse modo, os sujeitos escolhidos foram:

- a. Uma gestora egressa da turma 2008/2010;
- b. Uma gestora egressa da turma 2010/2012;
- c. Uma gestora egressa da turma 2012/2013;
- d. Uma gestora egressa da turma 2014/2015;
- e. Três dirigentes municipais de educação;

Essa escolha se deu considerando questões de interesse do estudo, condições de acesso ao campo escolhido e disponibilidade dos sujeitos. Escolhemos duas Dirigentes Municipais de Educação da mesma cidade visto que uma apoiou totalmente o Curso e outra parcialmente. Esse fato ilustrou a inexistência de uma legislação municipal que normatize o apoio a ser concedido a formação continuada dos gestores escolares (e demais servidores públicos) na cidade. Na outra cidade pesquisada, a situação em relação ao apoio é semelhante a cidade polo: uma dirigente municipal de educação não apoiou³ a formação continuada e a outra apoiou totalmente. Fizemos a escolha de utilizar nomes fictícios para as gestoras, preservando desse modo suas identidades

³ Essa informação foi fornecida de modo informal pelas cursistas das turmas atuais que atuavam com professoras na gestão anterior.

originais, apesar de todas terem nos autorizado a usar seus nomes verdadeiros. Desse modo, a Gestora egressa 01 foi denominada *Gilmara*, Gestora egressa 02, *Carina*, Gestora egressa 03, *Vânia*, e Gestora egressa 04, *Rosana*. As Dirigentes Municipais de Educação foram assim denominadas: Dirigente Municipal de Educação 01, *Maria*, Dirigente Municipal de Educação 02, *Sônia*, e Dirigente Municipal de Educação 03, *Eliane*. Importante informar que os procedimentos de ética na pesquisa foram respeitados e todos os procedimentos foram realizados com o livre consentimento de todas. A seguir, de forma breve, apresentamos os sujeitos da pesquisa.

Gestora Egressa 01 - Gilmara

A gestora egressa Gilmara é pedagoga e atualmente ocupa o cargo efetivo de Supervisora Educacional na SME no município em que foi gestora escolar de 2005 a 2008.

Gestora Egressa 02 - Carina

A gestora egressa Carina é pedagoga e atua na gestão escolar há 12 anos com experiência em escolas do campo e urbana (pequeno e médio porte).

Gestora Egressa 03 - Vânia

A gestora egressa Vânia é formada em Normal Superior com Especialização em Supervisão, Mídias Educativas e Educação a Distância. Atua na gestão escolar há oito anos e, embora tenha aprendido muito com o Curso, considera que o município não dá nenhum retorno na carreira em decorrência da formação continuada.

Gestora Egressa 04 - Aline

A gestora Aline é graduada em Normal Superior das Series Iniciais do Ensino Fundamental com Especialização em Alfabetização e Letramento, Orientação Escolar e Supervisão Escolar. A gestora demonstrou muito entusiasmo em participar do curso, porém, admite que tem muita dificuldade em lidar com as mídias educativas e para participar do ambiente virtual do curso. Ressaltou que, apesar das dificuldades encontradas, encontrou apoio na Secretária Municipal de Educação, e decidiu enfrentá-las (e superá-las) e concluir o curso.

Dirigente Municipal de Educação 01 - Maria

A Dirigente Municipal de Educação Maria é professora com graduação em Letras, mestrado em Educação, Administração e Comunicação. A Dirigente Maria assim como a dirigente municipal de educação 03, apoiou o curso desde o início, sempre demonstrando ao prefeito da cidade a necessidade de apoiar a formação continuada dos servidores públicos da educação, seja ela presencial ou a distância.

Dirigente Municipal de Educação 02 - Sônia

A Dirigente Municipal de Educação Sônia é Pedagoga com Especialização em psicopedagogia e antes de ser secretária de educação atuou como coordenadora de ensino em um tradicional colégio da rede privada de ensino.

Dirigente Municipal de Educação 03 - Eliane

A dirigente municipal de educação Eliane é formada em Pedagogia, com Especialização em Supervisão Pedagógica. Ela exerceu a função de supervisora escolar no município desde 1998 até assumir a Secretaria Municipal de Educação em 2013. Desde o início, se mostrou interessada em participar da pesquisa e acompanhou suas gestoras escolares do início ao fim do Curso, inclusive comparecendo à apresentação do TCC das mesmas.

METODOLOGIA

Na pesquisa realizada consideramos oportuno como estratégia a abordagem qualitativa com a investigação de caráter exploratório e descritivo, uma vez que, segundo MARCONI E LAKATOS (2007, p. 84), tais abordagens “consistem em investigações de pesquisa empírica cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos (...)”. Para tanto, e a fim de confrontar os levantamentos feitos, utilizamos a pesquisa de documentação direta, por meio do trabalho de campo pois, conforme caracterizada por MARCONI E LAKATOS (2007, p. 83) “a pesquisa de campo é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Assim, consideramos a análise e a identificação das possíveis dificuldades na implementação do Programa de Especialização em Gestão Escolar na esfera municipal na Secretaria Municipal de Educação em duas cidades do polo Norte de Minas Gerais. Buscamos, ainda, a

identificação, a análise dos impactos e das implicações da formação continuada em serviço nas rotinas administrativas e pedagógicas do gestor escolar, além do entendimento dos tempos, espaços e estratégias utilizadas pelos mesmos para a realização das atividades do Curso pesquisado para realização da formação continuada na modalidade Educação a Distância.

O trabalho envolveu o uso de técnicas de coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas com os sete sujeitos: três Dirigentes Municipais de Educação e quatro Gestoras Egressas. Buscou-se um aprofundamento em relação à trajetória das gestoras escolares que tivessem finalizado o Curso com sucesso, considerado as quatro edições realizadas e as dificuldades enfrentadas pelas gestoras para concluí-lo. Buscamos conhecer o entendimento dos dirigentes municipais de educação sobre o apoio ao Curso pelas SME's para a realização do mesmo. Desse modo, foi considerada como central a análise das dificuldades existentes quando da implementação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica através do Curso de Especialização em Gestão Escolar na esfera municipal nas Secretarias Municipais de Educação das cidades polo Norte de Minas Gerais. Analisamos as políticas públicas educativas que norteiam a efetivação do Curso no município e a articulação entre os entes federados para sua implementação e efetivação. Abordamos, ainda, a gestão democrática e a formação continuada em serviço na modalidade EaD.

Para tanto, a metodologia da pesquisa foi organizada em duas dimensões teórico-metodológicas, a analítica e a operacional. A dimensão analítica teve como objetivo apresentar os anseios em relação à compreensão do objeto de pesquisa. Na dimensão operacional, apresentou-se o plano de ação para a realização do trabalho, estabelecendo os tempos e os espaços necessários para o desenvolvimento das atividades.

EIXOS ANALÍTICOS

PRIMEIRO EIXO ANALÍTICO

Conforme Aguiar (2010), a gestão da educação constitui-se como um campo de tensões que se expressam na participação dos gestores escolares no Curso nas diversas IFE's. O tempo destinado à realização das atividades previstas é dentro do seu horário de trabalho, visto que a formação é realizada em serviço. O Curso está estruturado na

modalidade EaD e tem uma proposta metodológica inovadora, em comparação aos tradicionais cursos de especialização ofertados na área, exigindo a participação ativa do cursista em atividades inerentes à gestão escolar no dia-a-dia. Nesse sentido, faz-se necessário analisar quais as implicações da formação continuada em serviço na modalidade Educação a Distância na rotina administrativa e na prática pedagógica dos gestores escolares do Curso de Especialização em Gestão Escolar e, ainda, perceber como enfrentam os desafios para realizar a formação continuada em serviço. Importante refletir sobre: é previsto pela SME a alocação de tempo para a realização das atividades do Curso em seu horário de trabalho? Existe apoio financeiro por parte das SME's para possibilitar a participação efetiva dos gestores escolares nas atividades presenciais? Existe uma previsão de recursos financeiros para a formação em serviço dos gestores escolares? Como se dá concretamente o apoio das SME's à formação continuada dos gestores escolares? Existe uma contrapartida dos municípios por ocasião da assinatura do termo de adesão com o MEC e as IFE's? Se existe, em qual documento isto está normatizado?

SEGUNDO EIXO ANALÍTICO

No projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar, um dos requisitos para os gestores escolares ingressarem é a disponibilidade de pelo menos 10 horas semanais de dedicação para o desenvolvimento das atividades, para a escrita do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e do Trabalho Final de Conclusão do Curso (TCC). Entretanto, há um obstáculo para o preenchimento desse requisito: a falta de tempo dos gestores escolares para cumprir as atividades do curso. É preciso, portanto, identificar e analisar a relação espaço-tempo e as estratégias utilizadas pelos gestores para a realização das atividades da formação continuada em serviço. Qual o tempo gasto pelo gestor na realização das atividades do curso? Onde essas atividades são realizadas? Quais as estratégias utilizadas por esses profissionais para conciliarem trabalho, família, lazer e formação? Qual o tempo normalmente despendido com a realização das atividades de sua formação? Existe um horário específico para os gestores realizarem as leituras e tarefas do curso? Onde são realizadas essas tarefas?

TERCEIRO EIXO ANALÍTICO

As mídias educativas são ferramentas pedagógicas utilizadas pelos gestores escolares na realização das atividades através do ambiente virtual do Curso. Atualmente, os gestores escolares necessitam saber usar com eficiência as ferramentas tecnológicas, pois os sistemas educacionais estabeleceram uma rede de comunicação virtual, tanto para os estudos quanto para a própria comunicação das escolas, como instituições públicas, com os sistemas de monitoramento dos governos municipais, estaduais e federais. Nesse sentido, como trabalhar a informática e a internet na formação continuada dos educadores e de maneira específica dos gestores escolares, de forma a aperfeiçoar o seu trabalho e, assim, melhorar a comunicação e o seu trabalho pedagógico?

EIXOS OPERACIONAIS

PRIMEIRO EIXO OPERACIONAL: REFERENCIAL TEÓRICO

Em um levantamento bibliográfico inicial, encontrei dificuldades para encontrar trabalhos acadêmicos que abordassem o tema do apoio ou da contrapartida das Secretárias Municipais de Ensino (SME's) aos seus servidores, para realizarem a formação continuada na modalidade EaD, o impacto e as implicações da formação continuada em serviço nas rotinas administrativas e pedagógicas do gestor escolar. Isto posto, o aprofundamento teórico se deu através das temáticas abordadas nas disciplinas realizadas no Programa de Pós-Graduação, inicialmente de uma maneira geral na disciplina Metodologia de Pesquisa e na sequência nas disciplinas Trabalho e Educação, Teoria Democrática Contemporânea, Políticas Públicas Educativas e Indicadores das Pesquisas Educacionais. A pesquisa bibliográfica também foi realizada no banco de periódicos do *Scielo* e através das indicações de leituras dos professores orientadores da pesquisa.

SEGUNDO EIXO OPERACIONAL: ORGANIZAÇÃO E PREPARAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Com o campo de pesquisa já definido, fez-se necessária a aplicação de um instrumento de pesquisa: a entrevista semiestruturada. As mesmas foram realizadas com os sete sujeitos, sendo três Dirigentes Municipais de Educação e quatro Gestoras Egressas das quatro edições do Curso. O critério de seleção foi: um dirigente e uma

gestora de cada uma das quatro turmas pesquisadas. No caso das gestoras escolares, priorizou-se aquelas ainda em efetivo exercício nas escolas em diferentes realidades tomando como referência a cidade polo (Montes Claros) e uma cidade próxima num raio de até 250 km (Itacarambi). Foram elaboradas 11 questões norteadoras sobre o apoio das Secretarias Municipais de Educação nas pessoas de seus dirigentes municipais de educação para a realização da formação continuada dos gestores escolares, abordando as dificuldades encontradas pelas gestoras cursistas na realização do curso. A gestão democrática, a utilização dos tempos e espaços utilizados pelas cursistas para a realização das atividades e a utilização das ferramentas de acesso também foram abordadas. Para a escolha das entrevistadas, observou-se a disponibilidade apresentada por elas para participarem da entrevista.

TERCEIRO EIXO OPERACIONAL: ANÁLISE DOS DADOS

A análise das entrevistas realizadas teve como objetivo mapear as ações dos Dirigentes Municipais de Educação em relação ao apoio ofertado pelas Secretarias Municipais de Educação para que os gestores realizem o Curso com sucesso. Abordamos as experiências dos gestores escolares para conseguirem realizar as atividades e conciliar as rotinas administrativas e pedagógicas do dia-a-dia escolar, com as implicações políticas em sua relação com o trabalho e a formação continuada. Os dados obtidos foram analisados sob a perspectiva de teóricos da temática, e a análise das entrevistas se deu de maneira a dar oportunidade aos sujeitos para que se pudessem compreender a forma como esse apoio se refletiu na sua rotina e assim aprofundar as discussões propostas.

QUARTO EIXO OPERACIONAL: REDAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Para a escrita da dissertação, conseqüentemente, procurou-se relacionar teoria e prática, de forma que a análise dos dados coletados dialogasse com a bibliografia estudada. O texto foi dividido e organizado de acordo com as principais temáticas consideradas pertinentes à resposta dos objetivos propostos e, nos três capítulos que compõem a presente dissertação os dados obtidos nas entrevistas estão presentes num diálogo com os autores consultados.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Para apresentação dos resultados da pesquisa, optou-se por organizar a presente dissertação em cinco partes assim compostas: Introdução, Capítulo I, Capítulo II, Capítulo III e Considerações Finais. No primeiro capítulo abordamos as políticas públicas educativas, a articulação entre os entes federados e a formação continuada dos gestores escolares da educação pública básica, analisando as configurações das políticas públicas educativas e a formação continuada, a implementação do Curso e as principais dificuldades de ordem política enfrentadas pelos gestores investigados, quando da contrapartida dos municípios e suas secretarias de educação para que o Curso aconteça efetivamente no polo pesquisado. No segundo capítulo apresentamos o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e o curso de Especialização em Gestão Escolar da UFMG, o Polo Montes Claros observando brevemente a concepção de tempo e espaço que seria adotada ao longo da dissertação. No terceiro capítulo, intitulado: A Gestão Democrática e a Formação Continuada dos gestores escolares na modalidade de educação a distância no curso de Especialização em Gestão Escolar, discutimos a formação continuada dos gestores escolares numa perspectiva de gestão democrática como uma prática prevista na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no PNE e, ainda, a formação continuada na modalidade EaD, ressaltando os tempos e espaços da formação de gestores nessa modalidade. O capítulo traz ainda um breve histórico da EaD, ressaltando as principais facilidades e dificuldades encontradas pelos sujeitos investigados ligadas à modalidade e como a mesma influenciou os tempos e espaços de sua formação em serviço.

CAPITULO 1: AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS, A ARTICULAÇÃO ENTRE OS ENTES FEDERADOS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BÁSICA

A análise da formação continuada dos gestores escolares, na modalidade educação a distância, requer conhecermos o conjunto das políticas públicas educativas adotadas em nosso país a partir da década de 1980, para que possamos entender as opções dos agentes políticos e dos interlocutores sociais sobre ao assunto. Este capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira, fizemos um breve histórico do Direito à Educação a partir do século XVIII; na segunda tratamos da questão do planejamento e do índice de desenvolvimento da educação básica pública e de sua relação com os cursos de formação continuada, na terceira seção abordamos o financiamento da educação básica e por fim na quarta seção, abordamos as avaliações externas e o monitoramento das políticas públicas educativas.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO

O ser humano, ao longo dos tempos, estabeleceu princípios para orientar suas ações que, por sua vez, eram traduzidas na forma do dever e das obrigações repassadas de geração em geração. Entretanto, a ideia do direito como obrigação de um grupo perante outro, ou do Estado perante o indivíduo, é recente na história da humanidade, sobretudo em termos legais. Nesse sentido, podemos destacar a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da França (século XVIII) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Estes importantes documentos garantiram, em suas épocas, a criação e a implementação dos direitos individuais e coletivos.

Essa reflexão sobre o direito à educação se intensificou nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Embora os direitos civis, políticos e sociais - dentre os quais podemos citar os bens e serviços essenciais: educação, saúde, moradia, assistência médica - tenham sido ampliados, mulheres, crianças, idosos, negros e demais grupos de menor poder sempre estiveram, por muito tempo, à margem da realização desses direitos. A esse respeito, GLÓRIA (2002, p.03) afirma que,

Numa sociedade de base escravocrata e machista como a brasileira, negros e mulheres sofrem ainda discriminação e têm que batalhar continuamente pela

garantia dos direitos já conquistados. Bastaria lembrar que a mulher só foi adquirir direito ao voto muito depois que o homem.

Isto posto, é imprescindível a presença do Estado para o desenvolvimento de políticas públicas no campo social que, para se concretizarem precisam contar com a participação efetiva da sociedade civil para conquistar e garantir seus próprios direitos. No Brasil, desde o Manifesto dos Pioneiros em 1932, já se trazia como finalidade o desejo de conquistar a qualidade educacional, diante dos inúmeros impasses existentes na educação pública nacional. Após 12 anos de inúmeras reflexões, educadores ilustres, dentre eles Anízio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo (que redigiu o documento final), propuseram o documento intitulado “A reconstrução educacional do Brasil: ao povo e ao governo Dentre outros pontos importantes, o documento contrapunha-se aos moldes da Escola Tradicional. Segundo AZEVEDO (2006, (p.188), “Nunca chegamos a possuir uma cultura própria, nem mesmo uma cultura geral sobre a existência de um problema, objetivos e fins da educação”. O documento circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para a formulação de políticas públicas educativas. O texto afirmava, ainda, que a educação, em todos os graus e manifestações, seria uma função social e eminentemente pública, a ser realizada com a cooperação das instituições sociais e em particular pela família.

O Manifesto dos Pioneiros, também conhecido como Manifesto da Educação Nova, constatava que o sistema de organização educacional do país era fragmentado, desarticulado, e que o aparelho escolar carecia de reestruturação. Denunciava, ainda, a inexistência do espírito filosófico e científico, além da falta de unidade e de continuidade no plano de reformas no sistema escolar (AZEVEDO, 2006). Todavia, as questões apontadas no Manifesto dos Pioneiros em relação ao direito de educação de qualidade para todos continuam atuais, visto que o que foi proposto ainda não se concretizou efetivamente. “Não é demais lembrar o chamado dos Pioneiros para a cooperação de todas as instituições sociais, considerando a educação como uma função social e eminentemente pública” MARQUES e et al (2013, p.01).

No ano de 1948, após a II Guerra Mundial, a Declaração Universal dos Direitos Humanos ressaltava que a educação não é neutra quanto se trata de valores. Como nos informa CLAUDE (2005, p.39), em sua redação final, o artigo 26 da Declaração determina que,

1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. O ensino elementar será obrigatório. O ensino técnico e profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, está baseada no mérito.
2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e apoiará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de educação que será ministrada a seus filhos.

No entanto, embora a Declaração dos Direitos Humanos afirme em seu texto que “toda pessoa tem direito à educação”, o que se verifica na realidade é que a educação ainda não é plenamente acessível a todos. Os direitos subjetivos garantidos por ocasião da Declaração Universal dos Direitos Humanos, especialmente aqueles relativos à efetiva participação da sociedade no exercício do poder público, acabaram por colidir com interesses pessoais daqueles que, em diversas partes do planeta, detinham o poder econômico. O subdesenvolvimento, a corrupção e a pobreza são problemas que ainda perpassam o cotidiano de todos os continentes e, especialmente em países que não ainda não consolidaram seu regime democrático, incluindo o Brasil, os grupos dominantes fazem do serviço público alvo de seus interesses.

A Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação (HADDAD, 2004) aponta que ainda existe um grande índice de crianças, principalmente meninas, que não tem acesso à educação básica, e que o analfabetismo funcional entre os adultos (especialmente as mulheres), se faz presente principalmente nos países em desenvolvimento, resultando na falta de acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias.

Nesse cenário, os entraves para a proteção da vida humana e da sua dignidade reforçaram a necessidade de se trabalhar os interesses coletivos, os quais só podem se realizar com uma educação de qualidade, como observado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada no ano de 1990 em Jomtiem, na Tailândia. Os documentos aprovados na Conferência Mundial de Educação compuseram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, ambos publicados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) em maio de 1991.

A Conferência Mundial de Educação tornou-se um marco conceitual e político da educação, constituindo-se um compromisso da sociedade e dos organismos internacionais para validar a necessidade de que todos dominem os conhecimentos indispensáveis à construção do mundo em que vivem. Entretanto, LIBÂNEO (2012, p.17) ressalta que,

A concepção de uma escola para a integração social, segundo nos parece, tem sua origem na mencionada Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990. Lido sem intenção crítica e sem a necessária contextualização, esse documento apresenta um conteúdo muito atraente, chegando a surpreender o leitor por suas intenções humanistas e democratizantes.

Deste esforço resultou o compromisso da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, especialmente dos nove países que apresentavam baixo desempenho educacional, dentre eles o Brasil. O Plano Decenal de Educação (1993) foi pensado para ser um instrumento de lutas e parcerias em prol da melhoria da educação básica, acima de partidos políticos e ideologias. Suas principais diretrizes preconizavam a universalização do acesso escolar, o financiamento da educação e o repasse de recursos financeiros, a descentralização da gestão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), um Sistema Nacional de Avaliação, políticas públicas relativas ao livro didático, ensino a distância e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), dentre outras. Conforme ressaltam SOARES e ALVES (2013, p.145),

O direito a educação tem sido definido de diferentes formas ao longo da história brasileira. Isso pode ser constatado analisando-se como essa questão foi tratada nas constituições vigentes em cada época.

No Brasil, desde a Constituição de 1988, essa questão vem sofrendo grandes mudanças. Na busca de desenvolver uma proposta de inclusão escolar e educação para todos, foram definidas estratégias político pedagógicas visando esse atendimento, entre as quais podemos destacar o regime de ciclos e as classes de aceleração da aprendizagem. Segundo CURY (2002, p.03),

(...) a fim de evitar uma interpretação dualista entre cidadania e trabalho e para evitar o tradicional caminho no Brasil de tomar a qualificação do trabalho como uma sala sem janelas que não a do mercado, acrescenta como

próprios de uma educação cidadã tanto o trabalho tanto o prosseguimento em estudos posteriores.

No Brasil, a distribuição de renda e riqueza é que determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola (CURY,2002). Por se tratar de um país federativo, pressupõe-se o compartilhamento do poder e a autonomia dos entes federados como competências próprias. Na forma federativa, adotada pela Constituição Federal de 1988, num país com mais de 5.500 municípios acreditava-se que somente com a realização do sistema federativo por cooperação poderia se superar os entraves que atingiam a educação pública. Organizou-se então um sistema de repartição de competências entre os entes federados, reconhecendo a autonomia desses poderes públicos. Esse modelo definido na Constituição Federal de 1988 foi proposto com a intenção de fortalecer autonomias e uma maneira de induzir os municípios à condição de entes federativos autônomos. MARQUES (2013, p.2) alerta que,

Da realidade federativa brasileira decorrem grandes lacunas nas políticas sociais: descontinuidade, fragmentação de programas, ausência de padrões de qualidade, ineficiência de órgãos gestores e insuficiência de recursos. São situações especialmente visíveis no campo da educação básica, agravadas em função do histórico distanciamento da União com a oferta deste nível de ensino. Aliadas a estes fatores apresentam-se como pano de fundo as marcadas desigualdades econômicas e sociais também históricas no Brasil, que potencializam a complexidade e as tensões próprias do nosso contexto federativo.

Nesse sentido, a LBD 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996 e baseada no princípio do direito universal à educação para todos, instaurou o conceito de educação básica como direito da cidadania e dever do Estado, cobrindo as três etapas da escolarização: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (CURY, 2002, p.173).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional denominará tal pluralidade consociativa de Sistema de Organização da Educação Nacional em seu Título IV. É desta concepção articulada entre os sistemas que decorre a exigência de um Plano Nacional de Educação (art.214 da Constituição Federal) que seja ao mesmo tempo, racional nas metas e nos meios, e efetivo nos seus fins.

O Sistema Educacional Brasileiro é composto por 26 sistemas estaduais de educação e mais de 2.200 sistemas municipais. As dimensões desse sistema, assim como os dispositivos que progressivamente têm implementado o regime de colaboração (arts. 18, inc. I do art.30 e art.211 da CF), associadas à diversidade de atores com capacidade política de influir nos processos decisórios constituem fatores impulsionadores de mudanças. No entanto, um dos impedimentos para a realização deste modelo federado é a desproporção existente entre os Estados do Brasil sob todos os pontos de vista: financeiro, político e geográfico, além dos recursos naturais. O Documento Base da CONAE (BRASIL, 2010, p.12) ressalta que,

Se de um lado o Estado brasileiro tem uma Lei Nacional de Ensino (LDB-1996), um órgão legislativo (Congresso Nacional), um órgão que normatiza todos os sistemas (CNE) e um órgão que estabelece e executa as políticas de governo (MEC), de outro, não construiu, ainda, uma forma de organização que viabilize o alcance dos fins da educação, também, o estatuto constitucional do regime de colaboração entre os sistemas de ensino (federal estadual-distrital e municipal).

A Constituição Federal de 1988 alterou a presença dos Municípios na função de assegurar o direito social numa perspectiva de descentralização, impondo limites ao regionalismo ainda presente em muitos municípios. Coube ao Estado organizar-se para assumir funções de proteção social e garantir os direitos sociais por meio das políticas públicas. Fez-se necessário a criação de espaços que proporcionassem a ampliação das oportunidades para a participação política dos cidadãos, especialmente nos processos de decisão coletiva acerca das políticas públicas educativas.

Porém, CURY (2002) nos chama a atenção para o fato de que não existe uma regulamentação complementar ao termo de regime de colaboração entre os entes federados disposto no texto constitucional. Desse modo, a LDB 9394/96 norteou a criação dos sistemas municipais de ensino, configurou suas estruturas, funções e (re)contextualizou seus órgãos normativos e executivos. COSTA (1996, p.115) aponta que:

Os espaços e as estruturas de poder local passam a ser vistos como arenas de disputas entre atores distintos, espaços de virtualidades transformativas, quebrando a imagem homogênea de poder local que terminava favorecendo as elites locais ao identificá-las com a história e a vida das localidades.

A Constituição Federal de 1988, desse modo, buscou expressar o fortalecimento da autonomia da sociedade civil que crescia e se diferenciava, tendo como pauta reivindicatória a necessidade de participação direta para que seus interesses fossem defendidos nos espaços de deliberação sobre políticas públicas. Os Estados Federativos poderiam, dessa maneira, reduzir as desigualdades regionais ou territoriais, e a centralização da regulação e redistribuição de recursos acarretaria em cooperação pactuada ou até mesmo induzida entre as jurisdições. Sobre a atual organização federativa, DUARTE (2005, p.826) ressalta que,

Sem uma perspectiva ingênua de sempre valorizar de forma positiva o movimento de descentralização/maior autonomia das instâncias subnacionais e unidades escolares, pretende-se destacar a natureza essencialmente política das relações intergovernamentais como forma de expandir o atendimento em educação básica em um contexto de restrição fiscal.

Em relação às desigualdades territoriais da receita, por exemplo, se os municípios brasileiros contassem somente com os recursos de sua própria arrecadação, seus gastos seriam demasiadamente altos; neste sentido é que os municípios passaram a contar com transferências federais e estaduais. Das transferências federais, a de maior relevância é a do Fundo de Participação dos Municípios (FPM)⁴. Do total das receitas municipais, 40% devem ser alocadas nas áreas de educação e saúde, 25% e 15%, respectivamente. Desse modo ARETCHE (2010, p.604) nos diz que:

É, portanto, o emprego dos recursos institucionais da União para regular a execução descentralizada de uma dada política que converte em uma política regulada. Dadas as características do federalismo brasileiro, esta possibilidade existe potencialmente para qualquer área de política pública.

Por isso, a educação, vista como um empreendimento humano complexo, requer recursos financeiros, compromisso das pessoas e competência técnica. Compreende-se, portanto, que uma educação de qualidade social, com a democratização da gestão pública, implicará na garantia do direito à educação para todos, por meio de políticas públicas educativas, materializadas em programas e ações governamentais articuladas, com o acompanhamento e a avaliação da sociedade, tendo em vista a melhoria dos

⁴O FPM é composto de 23,5% de dois impostos federais: o Imposto de Renda (IR) e o Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI). Dez por cento são distribuídos entre as capitais e 90% aos municípios (ARETCHE, 2010, p.598).

processos de organização e gestão dos recursos públicos. Para ARETCHE (2010, p.593),

(...) em estados federativos que centralizem a formulação de políticas executadas pelas unidades constituintes e que contem com um sistema interjurisdicional de transferências, é possível encontrar redução das desigualdades territoriais. Assim, de acordo com esta teoria, os papéis regulatório e redistributivo do governo central seriam mecanismos necessários para obter cooperação entre jurisdições. Entretanto, este compromisso somente seria possível em estados federativos com frágeis identidades regionais, isto é, aqueles em que a nação coincida territorialmente com o Estado.

Hodiernamente, a escola precisa incluir suas ações educativas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) para (re)organizar suas práticas e favorecer o aprendizado. As políticas públicas educativas, através dos programas de ação governamental, têm se dirigido aos públicos escolares com o objetivo de promover a inclusão social. A democratização é defendida como possibilidade de melhoria pedagógica e dos processos de gestão, visando estabelecer mecanismos de participação da comunidade escolar em seu cotidiano. De acordo com a LDB 9394/96, essa reorganização da escola está presente em dois princípios de caráter nacional e que devem constar nas normas municipais e estaduais. São respectivamente os incisos I e II do art. 14 (BRASIL, 1996),

- 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;

Desse modo, o planejamento coletivo e a gestão do PPP na escola são atribuições da gestão, da coordenação pedagógica, do corpo docente e podem conduzir a aquisição do princípio da educação nacional proposto no inciso VII do art.206 da Constituição Federal de 1988, que trata sobre a garantia de padrão de qualidade da educação ofertada. Nesse sentido, GANDIN (2001, p.89) salienta que,

Aí se pode construir um processo de planejamento em que todos com seu saber próprio, com sua consciência, com a sua adesão específica, organizam seus problemas, suas ideias, seu conhecimento da realidade, suas propostas e

suas ações. Todos crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo em proveito de todos e com trabalho coordenado.

A escola, portanto, passa a fazer parte da própria sociedade, a viver de acordo com o seu ritmo de vida e não ignorar esse ritmo ou ir contra ele, procurando conhecer a vida dessa sociedade. As políticas públicas educativas representam o conjunto das atividades dos governos, “que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos” (PETERS, 1986, *apud* SOUZA, 2006, p.24). Depois de formuladas, essas políticas públicas educativas desdobram-se em planos, projetos e programas e, quando postas em ação são implementadas, desse modo ficando submetidas a sistemas de monitoramento e avaliação. A partir dos programas de ação governamental, as políticas públicas educativas se estruturam segundo valores, dirigem-se aos públicos escolares e são implementadas pela gestão educacional e pelos profissionais da educação. De acordo com MAROY (2010, p.689),

Desde o momento em que as políticas públicas são pensadas em termos de ação pública e não como obra linear de uma vontade política da administração, mas como resultante de conflitos, de arranjos, de compromissos, onde intervém uma diversidade de atores (públicos ou privados), a análise da ação pública adota a noção de regulação como um conceito que permite pensar e nomear as novas formas de intervenção e de papéis do Estado e num contexto de governança.

Essa regulação busca a valorização de resultados obtidos e a melhoria da eficácia da política pública adotada. Entra em cena a regulação pelo mercado - ou quase mercado - educativo, no qual diferentes operadores privados ou públicos se encontram em concorrência na elaboração da oferta educacional e na busca pela satisfação da demanda educacional dos pais. Desse modo, as políticas públicas educativas, como programas de ação governamental, buscam articular os entes federados, e em especial os municípios, nas suas ações educativas. PEREZ (2010, p.1.183) afirma que,

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

financeiros, e uma preocupação crescente com a *accountability* passaram a envolver a gestão pública brasileira.

É importante ressaltar que as políticas públicas educativas avançaram em alguns pontos, principalmente em relação ao reconhecimento dos docentes, ação esta de suma importância para o alcance de bons resultados educacionais, e para que a escola cumpra sua função social. Em países em desenvolvimento ou em democracias recém instaladas, como é o caso do Brasil, verifica-se que ainda não foi possível formar coalizões políticas capazes de resolver ou pelo menos minimizar a questão do desenho de políticas públicas educativas que impulsionem o desenvolvimento e, ainda, promovam a inclusão social dos cidadãos.

A formação continuada de professores foi prevista a partir da promulgação da LDB 9394/96, que em seu artigo 67 prevê o aperfeiçoamento profissional de forma continuada ao tratar da valorização dos profissionais da educação. Entre os principais avanços ocorridos, destaca-se a Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, que estabeleceu o piso salarial dos docentes e indica que um terço da carga horária seja usado para atividades extraclasse. Em 2009, o governo federal lançou a Emenda Constitucional nº 59, que determina que até o ano de 2016 todas as pessoas de 04 a 17 anos devem estar matriculadas na escola. Naquele mesmo ano, o MEC apresentou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e o Programa Nacional de Incentivo à Docência (Pibid), que incentiva a formação inicial e continuada. Como AGUIAR (2011, p.68) afirma,

A formação continuada de gestores da educação básica, no Brasil, teve um grande impulso no âmbito das políticas do governo federal a partir de 2003 com o desenvolvimento de ações direcionadas à formação dos profissionais da educação. Se, de um lado, pode-se atribuir este interesse à influência decorrente dos acordos internacionais firmados entre o Brasil e organismos multilaterais que reiteradamente apontam a gestão eficiente e eficaz como o elemento chave para assegurar a boa qualidade do sistema de ensino e das escolas, de outro lado não se pode subestimar a importância da movimentação da sociedade civil organizada, que conseguiu inscrever a gestão democrática da educação como princípio constitucional, além de sua contribuição ao debate sobre as políticas na área.

Para além do texto da LDB, a Comissão Nacional de Educação (CONAE) e o PNE assumiram a responsabilidade de organizar assembleias em cada Estado brasileiro para discutir o planejamento da educação nacional. A primeira CONAE aconteceu no

ano de 2008, e envolveu todos os segmentos da sociedade: empresários, profissionais da educação e das mais diversas áreas, cidadãos de maneira geral, organizações sociais, sindicatos, e organizações não governamentais. O documento, organizado por eixos, representou os grandes desafios da educação brasileira e alcançou ampla mobilização, apresentando ao final um texto com subsídios para a elaboração do novo PNE 2011/2020, com vistas à superação de dificuldades históricas do processo educacional a partir da construção de um Sistema Nacional de Educação, devidamente assumido pelo Estado. BRASIL (2001, p.40) ressalta que,

As Conferências Nacionais “contribuíram com o reconhecimento de novos direitos pelo Estado, ampliando a cidadania no país e alterando o modo de compreender os atores sociais, que passaram a ser entendidos como sujeitos de direitos e participantes do processo de elaboração de políticas públicas”.

Realizou-se um diagnóstico e um levantamento de questões diversas e problemas educacionais por parte da sociedade civil, que representaram um importante passo na reformulação das políticas públicas educativas brasileiras, além de possibilitar a garantia da educação como um direito social inalienável. A partir de um amplo planejamento as conferências: municipais, intermunicipais, distrital e estaduais que precederam a nacional reuniram diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na melhoria da qualidade da educação brasileira, criaram diretrizes, estratégias, ações e projetos sempre com o objetivo melhorar a qualidade da educação básica para todos os cidadãos brasileiros.

A conferência discutiu, ainda, a regulamentação de um regime de colaboração entre as esferas do governo, de corresponsabilidade em ações que vão desde o âmbito federal até o local, com a elaboração e a avaliação do PPP de cada ente federado. Foram discutidas, também, a democratização do acesso e permanência de jovens e adultos no nível básico e superior; a fiscalização de recursos e investimentos financeiros destinados às escolas; a implementação da gestão democrática, e a valorização dos profissionais da educação através de formação inicial e continuada. GADOTTI (2014, pág.01)

O Documento-Referência da primeira Conferência Nacional de Educação (Conae) refere-se à qualidade da educação, associando este tema ao da gestão democrática. Não se consegue melhorar a qualidade da educação sem a participação da sociedade na escola. A melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais está intrinsecamente ligada à criação de espaços de deliberação coletiva: “a gestão democrática dos sistemas de ensino e das instituições educativas constitui uma das dimensões que possibilitam o

acesso à educação de qualidade como direito universal. A gestão democrática como princípio da educação nacional sintoniza-se com a luta pela qualidade da educação⁵

Em sua segunda edição, no ano de 2014, através da Portaria do MEC nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010, que instituiu o Fórum Nacional de Educação⁵, a Conae novamente representou o planejamento da educação brasileira por um período de 10 anos. Organizado em princípios, o documento estabeleceu prioridades em relação à educação, com o formato de metas que deverão ser cumpridas ao longo do período de vigência do plano. Conforme o Observatório do PNE (2013), em relação a gestão democrática o documento traz em sua meta 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Nesse contexto, discutir políticas públicas educativas nos remete a observar as instituições escolares em sua realidade cotidiana. É a partir delas que as ações de gestão, as atividades de sala de aula, as relações interpessoais entre professor-aluno, comunidade escolar e as ações governamentais expressas acontecem e mantêm um caráter normativo da avaliação em consonância a outros instrumentos avaliativos em larga escala.

O MEC, em parceria com os Sistemas de Ensino nos Municípios, oferta a formação inicial e continuada dos seus educadores, no formato presencial ou a distância, por meio de programas, ações, cursos de capacitação e projetos educativos, dentre outros. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, instituiu o programa estratégico Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e estabeleceu o regime de colaboração entre os entes federados. O plano teve como principal objetivo não ferir a autonomia dos Municípios e envolver essencialmente a decisão política e o atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. A partir da adesão ao

⁵ O Fórum Nacional de Educação (FNE) é um espaço inédito de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, representando uma reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010). Ele é composto por 50 entidades representantes da sociedade civil e do poder público. Disponível em <http://fne.mec.gov.br> Acesso em 30/04/2015.

Plano, Distrito Federal, Estados e Municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PaR).

O PaR é um programa estratégico do PDE e constitui um instrumento de gestão do governo federal, que requer a participação da sociedade no planejamento e na gestão da educação pública. A princípio, o mesmo deve ser entendido como uma busca do poder público de transformação cultural no modo de gerir a educação. Por se tratar de um plano de metas concretas e efetivas, compartilhado de competências políticas, técnicas e financeiras, o PaR visa à execução e a manutenção de programas de desenvolvimento da educação básica.

O Plano, a ser executado em regime de colaboração com Municípios e Unidades Federadas, buscando também a participação das famílias e da comunidade, envolve primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais (BRASIL, 2007c, p.2).

Atualmente no Brasil, o principal indicador considerado na análise dos resultados de qualidade do sistema público de ensino é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que traz consigo dois conceitos igualmente importantes: o *fluxo escolar* e as *médias de desempenho nas avaliações sistêmicas*. Ele associa o enfoque pedagógico aos resultados das avaliações em larga escala do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a possibilidade de resultados sintéticos, de fácil compreensão, que possibilitam traçar metas de qualidade educacional para os sistemas de ensino.

1.2 O INDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir das avaliações externas, do resultado do IDEB por redes públicas de ensino (municipais, estaduais e distritais) e através do Planejamento Estratégico, o PaR destina recursos para as prioridades diagnosticadas. Dessa maneira, as escolas com baixo IDEB são as primeiras indicadas para receber os recursos financeiros para a melhoria da infraestrutura e para a formação continuada. Conforme BRASIL (2007, Art. 9º), o PaR “é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso Todos Pela Educação e a observância das suas diretrizes”.

A adesão de Estados e Municípios ao PaR representa mais do que o reconhecimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do “compromisso dos gestores municipais com sua concretização no plano local” (BRASIL, 2007d, p. 24). Na diretriz referente ao indicador Planejamento e Gestão Educacional em conformidade com o Decreto n. 6.094 em seu art. 5º, cada ente federativo assume, de forma voluntária, a responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de metas e evolução do IDEB. Desse modo, os municípios assumem o compromisso de melhorar a qualidade do ensino ofertado.

Nesse sentido, as avaliações externas nas escolas públicas brasileiras contribuem para auxiliar os formuladores de políticas públicas educativas, uma vez que os resultados obtidos possibilitam o aprimoramento das ações para a melhoria do ensino público. É possível monitorar o sistema de ensino e verificar se o direito à educação pública, gratuita e de qualidade está sendo de fato atendido. Entretanto, isso só é possível se os relatórios dessas avaliações chegarem às escolas de maneira que possam ser utilizados eficazmente pelos gestores escolares, pela equipe pedagógica e pelos docentes para subsidiarem o planejamento do trabalho pedagógico com o devido direcionamento de suas ações. SOARES (2013, p.07) ressalta que,

Mais que uma política pública, a avaliação serve para a sociedade monitorar o sistema de ensino e saber se o direito de aprendizagem dos alunos foi ou não atendido. E no Brasil, com tantas carências, não podemos deixar de dar sentido a isso.

O que se observa, porém, é que os resultados são repassados para a escola na forma de médias, meses após a avaliação ter sido realizada. Segundo dados da Fundação Victor Civita (FVC, 2013), 47% dos coordenadores ou supervisores pedagógicos das escolas públicas brasileiras ainda não conhecem o IDEB de sua escola. É preciso ressaltar que, através dos resultados, os gestores escolares, a equipe pedagógica e os professores podem identificar as áreas em que estão avançando e aquelas que precisam de intervenção. Desse modo, ADRIÃO E GARCIA, (2008, p. 791) observam que,

O monitoramento pela União do padrão educacional oferecido pelas administrações locais indica o esforço em comprometer os gestores municipais com a melhoria desse padrão e a publicização de informações sobre o serviço prestado, já que o apoio técnico proposto demonstra o

reconhecimento da precariedade em que se instituiu a massa da oferta educacional pública decorrente do processo de uma pulverização "pós-Fundef". (Grifos do autor)

No ano de 2011, o INEP produziu um relatório pedagógico substancial que, embora tendo sido entregue às escolas públicas em tempo hábil, pouco se discutiu nesse sentido. Posto isto, só é possível priorizar ações que atentem para as dificuldades dos alunos, e realizar intervenções efetivas, se o mesmo for analisado pelo coletivo da escola, conforme orienta SOARES (2013, p.7),

Não basta você conhecer as notas, precisa fazer uma análise minuciosa, refletir sobre as informações e as transformar em ações para reverter os problemas de aprendizado apontados. Cobre, também, o acesso a dados mais completos. Dedique-se a entendê-los e usá-los.

Os Sistemas Municipais de Educação e as redes do ensino através das Secretarias Municipais de Educação recebem os dados dos relatórios pedagógicos e, juntamente com sua equipe pedagógica, têm a função de repassar esses resultados às escolas e orientar as mesmas sobre a maneira como trata-los de modo a (re)planejar suas estratégias de ensino. No município polo da nossa pesquisa, a SME, através da sua equipe de analistas educacionais e de conteúdo (Língua Portuguesa e Matemática) discute os resultados e junto às equipes das escolas planejam ações de intervenção para melhoria dos índices das escolas; contudo, após essa análise, o repasse do trabalho encontra dificuldades de ter continuidade ao chegar às unidades escolares.

Vale ressaltar que os resultados do IDEB resultam em estratégias de intervenção para instrumentalizar as escolas com o objetivo de melhorar os índices apresentados. Uma dessas estratégias é melhorar a infraestrutura das escolas e ofertar a formação continuada dos gestores escolares que nelas atuam. Nesse contexto, o Curso de Especialização em Gestão Escolar que integra o Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica, é ofertado aos municípios através dessa ferramenta de planejamento das suas ações educativas. Conforme as Diretrizes do Curso (2007) o município polo pesquisado, em sua primeira turma o critério para adesão dos gestores ao curso era estar em efetivo exercício nas escolas públicas e a orientação era atender prioritariamente às escolas com baixo IDEB.

Importante considerar que, ao realizarem a adesão ao curso no PaR, os municípios se comprometem a promover condições para que o mesmo aconteça de forma satisfatória através da assinatura do termo de adesão assinado pelo Dirigente Municipal de Educação. Portanto, a adesão aos cursos de formação continuada dos servidores públicos efetivos, é realizada pelas Secretárias Municipais, Estaduais ou Distritais de Educação.

Normalmente, o monitoramento e a adesão aos programas de formação continuada e de infraestrutura ofertado através do PaR é realizado por um analista educacional das SME's. Através das respostas das Secretárias Municipais de Educação⁶ quanto à forma de adesão do município ao curso de Especialização em Gestão Escolar, foi possível perceber que o curso foi bem aceito e a adesão do município ao curso se deu sem problemas:

Como você soube do curso de Especialização em Gestão Escolar e qual a motivação para fazer a adesão do seu município?

Na verdade, eu recebi pelo e-mail da secretária de educação que eu deveria estar repassando aos meus gestores e eles é que iriam fazer suas próprias inscrições. Eu tenho uma pessoa da secretaria que é responsável por esse setor de programa, de convênio e aí ela monitorou isso: quem gostaria de fazer, quem tinha disponibilidade e aí ela fez esse contato nas 21 escolas. Na verdade, nós começamos a Escola de Gestores com 07, mas aí algumas tiveram alguns problemas, uma engravidou, outra teve problema de coluna sério e aí a gente ficou só com 04. E assim a tarefa é muito árdua e aí quando elas começaram o curso e elas viram que realmente é muita exigência e elas têm que ter uma dedicação muito maior aí elas foram falando não, não dá para mim agora; porque tem muitas pessoas na gestão que estão começando agora, é o primeiro ano de gestão, então aconteceu tudo ao mesmo tempo e aí elas viram a impossibilidade de continuar. (Dirigente Municipal de Educação Eliane)

Percebe-se pela resposta da Dirigente Municipal de Educação Eliane, que ela tinha conhecimento da necessidade da adesão do município ao curso através do PaR e, mesmo não sendo ela própria a responsável por realizar essa adesão, estava inteirada da situação das suas gestoras e do interesse delas (ou não) em fazer o curso. Porém, vale ressaltar que o município em que é Secretária Municipal de Educação é pequeno e possui apenas 21 escolas, o que facilita esse acompanhamento.

A Dirigente Municipal de Educação Maria destaca que em sua gestão apoiou a adesão do curso, e ressalta a importância do mesmo para a formação específica do

⁶A partir desse momento do texto designaremos nas entrevistas as secretárias municipais de educação, para facilitar a compreensão, como Dirigentes Municipais de Educação.

Gestor Escolar, visto que, em sua maioria são professores e não tem formação específica para atuar na gestão escolar. Em sua resposta é possível perceber, ainda, uma crítica à descontinuidade de todo o trabalho com o fim do mandato político do qual era dirigente.

Bem, a secretaria recebeu a comunicação via e-mail, com prazo e foi feita a adesão da secretária através do PAR. Eu acredito muito que uma boa escola começa do bom gestor, se não há um comprometimento nessa gestão todo o processo desanda e não vai ser bem conduzido. Os gestores, normalmente quando assumem, não tem essa preparação; eles são professores, sabem administrar a sala de aula, as questões didáticas pedagógicas, mas eles não sabem administrar financeiramente; então isso compromete porque numa escola por exemplo que não tem regras de trabalho, de organização administrativa então ela se perde. Então eu acho que todo mundo tem que se preparar. Uma coisa que eu sinto muito é que as vezes na gestão municipal as direções mudam de acordo com as mudanças de governo então a política é uma política de governo e não uma política de Estado né? Então as pessoas estão preparadas, fazem um trabalho excelente, estão em ponto de dar uma virada na escola aí entra outro gestor e muda todo mundo, aí todo mundo começa tudo de novo. Então não há uma continuidade, mas é imprescindível que pelo menos no 1º ano cada um ou quem fosse diretor fizesse um curso ou fizesse uma avaliação para ver essa organização, como é que ele lida com isso? Como é que são esses procedimentos desse gestor? (Dirigente Municipal de Educação Maria)

A mesma pergunta foi feita às gestoras egressas; através da fala de Aline, percebe-se que foi informada pela SME sobre o curso e incentivada a fazê-lo. A Gestora Gilmara, por sua vez, não obteve nenhum auxílio financeiro da SME, como ajuda de custo para as viagens para os Encontros Presenciais, como proposto no termo de adesão. É importante considerar que o incentivo para ingresso no curso e a disponibilização de condições efetivas para sua realização são duas coisas distintas.

Fiquei sabendo através de uma supervisora da Secretária de Educação que nos comunicou em reunião e por telefone e perguntou se queríamos participar do curso que era da UFMG e que faríamos junto com o pessoal de Montes Claros. Apesar da função de diretora ser muito árdua resolvi aceitar o desafio de fazer o curso para me preparar melhor para a função. (Gestora Aline, p.1) Eu fiquei sabendo através da própria secretária, pois a época foi a secretária de educação (para a inscrição) ela deu o endereço eletrônico e aí ela falou que seria uma seleção que a gente iria fazer e que não era certeza que a gente conseguiria fazer; aí eu fiz a inscrição e depois eu fui selecionada e eu fiz o curso. Então soube pela Secretaria Municipal de Educação. A motivação é que quando a gente está no cargo a gente quer fazer tudo o que for para melhorar o trabalho da gente. A gente quer aprender não é Giselle? E era o curso Escola de Gestores; era um curso para nos ajudar a ser um gestor melhor, a exercer melhor as funções que cabem ao gestor aí a motivação essa era; eu fiquei muito motivada na época ainda mais um curso pela UFMG. Muita gente fez. Era uma turma enorme! Era muito bom... gente, hoje eu estou vendo que a secretaria ajuda financeiramente; na época nós não

recebemos um centavo da secretaria foi só mesmo a matrícula a informação que tivemos. (Gestora Gilmara)

Podemos observar, também, que as Gestoras Egressas ressaltaram que a Instituição Federal ofertante teve peso sobre a escolha das mesmas em realizar o curso. Procurou-se construir uma coalizão entre os entes federados para dar sustentação ao Programa Escola de Gestores envolvendo o poder público, universidades, sindicato, entidades acadêmicas e organismos internacionais. Desse modo, a parceria entre o governo federal e as universidades federais foi um fator determinante para a adesão dos gestores escolares ao Programa Nacional Escola de Gestores e ao Curso de Especialização em Gestão Escolar. Em relação à credibilidade do curso por parte dos gestores cursistas, obtivemos as seguintes respostas:

Soube do curso pelo e-mail que vocês da SME mandaram para nós e o interesse é porque faz parte da minha área. É uma área nova que eu havia começado, aí interessei; e ainda por se tratar de um curso ofertado por uma universidade tão renomada quanto a UFMG, isso me incentivou a fazer o curso. (Gestora Carina 02)

Através da Secretária de Educação (por e-mail) foi que eu me inscrevi; para melhorar minha prática e ampliar meus conhecimentos, pois tudo o que sabia era o que eu dava conta na correria do dia a dia e as inúmeras demandas da gestão. E claro o fato de ser oferecido pela UFMG me estimulou muito a me inscrever no curso. (Gestora Vânia)

Verifica-se, também, nas respostas das gestoras egressas sobre suas expectativas em relação ao Curso, que o mesmo atendeu as expectativas, anseios e necessidades no cotidiano escolar. O gestor escolar enfrenta dificuldades específicas em seu processo de formação continuada, visto que, geralmente, sua experiência é como docente ou como coordenador de turmas e não em administração. Desse modo, a formação voltada para o gestor normalmente é focada em temas didático-pedagógicos. Por isso, em muitos casos, o professor que se dispõe a se candidatar ao cargo de gestão escolar precisa aprender na prática as competências e habilidades necessárias ao pleno exercício da sua função.

Sua expectativa em relação ao curso foi alcançada? Fale um pouco da experiência da sua experiência com a formação continuada em serviço.

A expectativa foi sim alcançada, foi até além do que eu esperava; eu achei que por ser a distância não ia atender as expectativas, pelo contrário é um curso que cobra da gente, quem se inscreveu achando que era fácil, que vai ter um diploma de pós-graduação com facilidade não é. O tema que eu escolhi para o TCC, que foi a relação escola-família eu acabei tendo que estudar um pouco além do que o próprio curso pedia, exigia; eu aprendi muito, eu gostei muito do curso. No decorrer do curso eu passei a gostar, me interessar, ver, enxergar minha vivência o que eu estava lendo, o que eu estava estudando, a imaginar: olha eu vivo isso, eu devo agir dessa maneira, a mudar minha prática em algumas situações. Eu achei o curso muito bom! (Gestora Carina)

Sim. O curso em si foi muito bom eu gostei. Conseguiu articular a teoria com a nossa prática na escola. A participação no curso da escola de gestores não atrapalhou a minha participação na escola, muito pelo contrário ajudou. As ideias novas que a gente trazia e eu fiz o curso na época que eu estava fazendo o PPP da escola então me ajudou demais. Nossa e como ajudou! (Gestora Gilmara)

A gestora Vânia demonstrou dificuldade com o nível de complexidade das atividades do curso, que exigia disponibilidade de tempo para leitura e aprofundamento dos textos das salas ambientes. Vale ressaltar que todas as gestoras egressas elogiaram os textos e o conteúdo das salas ambientes, por se tratar de temas voltados especificamente para a gestão escolar. Outra observação feita pela gestora Carina foi que o fato de se tratar de um curso de Especialização *lato sensu*, na modalidade EaD, não significaria uma diminuição do padrão de exigência implícita na proposta pedagógica do curso e da universidade. Tal posição se contrapõe à visão de que, no âmbito de cursos oferecidos na modalidade EAD, o conteúdo dos textos é fragmentado em unidades menores, ou mesmo, numa linguagem simplificada.

O curso melhorou meu trabalho na escola. A única coisa que eu acho que atrapalhou foram as atividades: um prazo muito curto, muito rápido. Tinha atividade que era para ser feita em uma semana. Então assim para a gente além do nosso trabalho de gestor, ainda tinha que corrigir atividade, mas em relação ao meu aprendizado foi excelente. Agora estou sempre pesquisando os materiais porque eu estou trabalhando com EaD agora e o curso me ajudou muito! (Gestora Vânia)

Isto posto e para uma melhor compreensão da garantia da educação como um direito, faz-se necessário conhecer o seu financiamento. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação desenvolve um conjunto de programas para o financiamento e funcionamento da Educação Básica em todo o país. Trata-se de uma autarquia federal criada pela lei nº 5.537, de 21/11/1968 que foi posteriormente alterada

pelo decreto-lei nº 872, de 15/09/1969, sendo responsável pela execução de políticas educacionais do MEC, assunto do qual trataremos a seguir.

1.3 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A dimensão material da gestão democrática foi objeto do Plano Nacional de Educação em suas duas edições, (2001/2011 e 2014/2024) e previa o planejamento detalhado do investimento e financiamento da educação, estabelecendo metas e estratégias para o alcance destas. O documento estruturado em eixos foi elaborado através das discussões realizadas na 1ª CONAE, que representavam as necessidades educacionais brasileiras, identificadas por membros da sociedade civil e política. O Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, instituiu o Plano Nacional de Educação, com medidas e estratégias organizadas pelo governo para o decênio 2011-2020. Em sua primeira edição, o PNE definiu sua intervenção plurianual do Poder Público e da sociedade e foi sancionado em 09 de janeiro de 2001 pelo presidente da República. O plano foi sancionado com nove vetos e a Lei nº 10.172/2001 aprovou o documento. Conforme ROMANO E VALENTE (2002, p.97),

Essa não foi uma lei originada de um projeto que tivesse trâmite corriqueiro no parlamento federal. Ao contrário, ela surgiu da pressão social produzida pelo “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”. As inúmeras entidades ali presentes forçaram o governo a se mover ao darem entrada, na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, no Plano Nacional de Educação, elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc. nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS).

Em sua primeira versão o PNE elaborou princípios amplos e organizados, e ações voltadas para a gestão democrática da educação, para o fim do analfabetismo e para a difusão de princípios de equidade, num esforço para se corrigir distorções históricas, mantidas e endossadas pela elite dominante do país. Discutiui-se o planejamento educacional com vistas à melhoria dos Sistemas de Ensino, através dos financiamentos e da valorização do magistério numa perspectiva de gestão democrática. Exigia-se, desse modo, que governo e sociedade civil desenvolvessem uma nova visão sobre a educação integral, sistêmica, e que a partir de políticas públicas educativas, da articulação dos instrumentos políticos, técnicos e financeiros promovessem a equidade e a garantia da educação como direito social.

O PNE 2001-2011 contemplou, ainda, metas para a alfabetização, a educação básica e superior, profissional e tecnológica, educação de jovens e adultos, além da formação e valorização dos profissionais e financiamento da educação. De acordo com ROMANO E VALENTE (2002, p.107),

A articulação dos movimentos sociais, o conhecimento detalhado da realidade e a disputa global de propostas e projetos parecem ser o caminho mais profícuo para a continuidade da luta por uma escola pública, gratuita, democrática e de qualidade social para todos, no Brasil.

Em sua segunda edição (2014/ 2024), o PNE prevê o planejamento detalhado do investimento e financiamento da educação, estabelecendo metas e estratégias para o alcance destas. O documento determina que até 2020 seja investido no mínimo 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país em Educação, o que representa uma conquista das lutas dos educadores e de toda a sociedade brasileira. O documento apresenta o desafio da articulação integrada e colaborativa entre os entes federados. Para se transformar concretamente em Política de Estado, o PNE precisa ultrapassar os mandatos das gestões governamentais e vincular-se aos Planos Estaduais e Municipais de Educação, e do Distrito Federal.

Porém, apesar de todos os avanços observados no campo do financiamento da educação pública no Brasil, ainda é perceptível a existência de políticas públicas educativas díspares entre os Estados, e até mesmo dentro do próprio Estado, com condutas e práticas diferentes entre os municípios. Dentre essas disparidades, destaca-se a Lei do Piso Salarial para professores da rede pública de ensino (Lei nº 11.738/08). O próprio MEC reconhece que vários Estados ainda não pagam o valor mínimo estabelecido pelo piso salarial dos professores da educação pública básica. Atualmente, somente 13 Estados e o Distrito Federal cumprem a referida lei, enquanto o restante dos Estados alega que não pagam o piso por não possuir receita para tal.

À União é atribuída a tarefa de transformar esses processos e essas desigualdades, de modo a aumentar o investimento em educação de forma equitativa. Para isso, faz-se necessário identificar os cenários educacionais do Brasil e seus Estados, a fim de se garantir o financiamento para consequente realização do direito. Como nos lembra DOURADO, MORAES, OLIVEIRA (200, p.02),

Compreender o financiamento da educação básica no Brasil implica conhecer o processo orçamentário e sua execução, analisar a responsabilidade dos entes federados, a importância do regime de colaboração entre estes e o papel desempenhado pelos fundos destinados à educação básica, assim como as fontes adicionais de recursos.

A Educação Pública Básica é a principal beneficiada do FNDE, e seu principal objetivo é melhorar e garantir uma educação de qualidade. Os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários, e possuem como indicador da qualidade educacional o IDEB. Esse instrumento combina, a cada dois anos, informações sobre o desempenho das avaliações sistêmicas. Em uma escala de 0 a 10, a meta estipulada pelo governo federal é que o IDEB chegue a 6 pontos nos anos iniciais do ensino fundamental até 2022, data em que se comemora o bicentenário da Independência do Brasil.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006, e posteriormente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), são exemplos do somatório de medidas pontuais de políticas públicas educativas, garantindo-as não só a crianças, mas também aos jovens e adultos.⁷ Medidas essas que são vinculadas à mudança de postura de governantes e principalmente dos gestores escolares, pois se faz necessária a fiscalização dos recursos, e o controle social, o qual deverá ser realizado por cada instituição.

O FUNDEF foi o modelo encontrado para a manutenção e o desenvolvimento do ensino fundamental com foco nas políticas públicas educativas que envolvessem as três esferas do governo, sendo a prioridade dessa etapa concedida aos Municípios. Trata-se de uma política pública redistributiva, que atingiu um maior número de pessoas, buscou a valorização principalmente dos docentes cujos salários baixos não lhes possibilitava o acesso e a permanência na carreira, além de causar grande desmotivação desses profissionais. Posteriormente transformado no FUNDEB que está em vigor desde janeiro de 2007 e que conforme legislação se estenderá até o ano de 2020. Com o

⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao> Acesso em 16/09/2015.

FUNDEB implantou-se a estratégia de distribuir os recursos financeiros pelo país, levando em consideração o desenvolvimento social e econômico das regiões, sendo a complementação do dinheiro aplicado pela União redirecionada às regiões nas quais o investimento por aluno fosse inferior ao valor mínimo fixado para cada ano.

Os recursos do FUNDEB devem ser empregados exclusivamente nas ações de manutenção e de desenvolvimento da educação básica pública, particularmente na valorização do magistério, sendo assim subdivididos em sua aplicação: 60% destinada à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício na educação básica pública, e os 40% restantes direcionados para despesas diversas consideradas como de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). O aprofundamento dos conhecimentos, na perspectiva do aperfeiçoamento profissional, de forma contínua, deve ser promovido pelos Estados, Distrito Federal e Municípios mediante programas com esse objetivo, assegurados nos respectivos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério.

Nesse sentido, buscamos um entendimento do motivo pelo qual numa mesma cidade e num mesmo polo alguns gestores escolares recebem auxílio financeiro para realização da sua formação continuada em serviço e outros não. Foi perguntado aos Dirigentes Municipais de Educação como é feita a prestação de contas do auxílio financeiro, quando esse ocorre, visto que os recursos oriundos do FUNDEB podem ser destinados a essa formação e que, portanto, pelo menos tecnicamente, não há dificuldade na prestação de contas do recurso.

As Dirigentes Municipais de Educação Eliane e Maria apoiaram os gestores escolares do seu município em suas respectivas gestões no processo de formação continuada. Eliane, segundo relato das próprias gestoras entrevistadas, acompanha até mesmo os avanços das mesmas no curso.

Como se dá a prestação de contas para essa ajuda de custo do curso? Você tem encontrado dificuldade?

Não. Na verdade, todas as diárias eu estou pagando com o FUNDEB, a gente trabalha com a manutenção do Ensino fundamental. A questão da boa gestão, é estar entendendo o que é preciso fazer para o desenvolvimento do ensino então a gente paga com o FUNDEB. As contas de 2013 foram aprovadas pela câmara foram mandadas para o tribunal de contas sem problemas. (Dirigente Municipal de Educação Eliane)

Não. Você libera diárias que é uma coisa legal para o professor, na verdade dentro dos 40% do FUNDEB, o recurso é para investir na valorização do magistério e valorização do magistério perpassa por essa questão de melhorar

a valorização dele. Então é plenamente justificável. (Dirigente Municipal de Educação Maria)

Desse modo, as Dirigentes Municipais de Educação Maria e Eliane não encontraram dificuldades em subsidiar as viagens para os gestores do seu município, visto que esse apoio pode ser obtido através dos recursos do FUNDEB e ser comprovado sem problemas na prestação de contas da Secretaria Municipal de Educação. Todavia, embora a Dirigente Municipal de Educação Sônia tenha relatado não encontrar problemas para realizar a prestação de contas, verificamos mais adiante na fala dos gestores cursistas, que essa ajuda de custo não aconteceu nessa última edição do curso (2014-2015)

Foi realizado um estudo com o setor jurídico da SME para verificar a legalidade dessa ajuda de curso. O município paga todas as despesas com os 40% permitidos através do FUNDEB (passagens/transporte) e 60% com recursos do tesouro do município (diárias). (Dirigente Municipal de Educação Sônia)

As Secretarias Municipais de Educação desempenham um papel de fundamental importância para o ingresso dos gestores escolares das escolas públicas no Curso. Advém daí a importância do incentivo e da disponibilização de condições concretas e objetivas para sua realização visto que, ao aderir ao Programa (e ao Curso), o município se compromete a oferecê-las. Entretanto, é preciso considerar que nem o termo de adesão assinado pelas Secretárias Municipais de Educação nem as Diretrizes Nacionais do Programa apresentam com clareza qual deve ser a contrapartida dos municípios para a realização do curso, ou mesmo o que compete às mesmas colaborar.

Ao serem questionadas sobre o papel desempenhado pelas SME's no apoio as gestoras escolares em sua formação continuada, as Dirigentes Municipais de Educação relatam que, embora a adesão seja realizada com sucesso, não têm conhecimento da existência de uma política pública municipal que defina claramente qual seria e como se daria tal apoio. No polo pesquisado encontramos duas gestões municipais que apoiaram totalmente as gestoras, uma que apoiou parcialmente e uma que não apoiou (durante as quatro edições já realizadas). Às gestoras egressas foi perguntado se as mesmas tinham conhecimento da possibilidade de obterem ajuda de custo para participarem do curso de formação continuada, e elas nos responderam da seguinte maneira:

Qual foi o papel desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação do município durante a realização do curso? (Apoio financeiro, liberação para encontros presenciais em BH, mudança no plano de carreira, troca de governantes durante a realização do curso):

A SME tem dado todo apoio ao cursista para a Escola de Gestores: a liberação do trabalho, a questão das diárias, da manutenção delas lá né? Assim a gente disponibiliza carro até um certo local e depois elas seguem de ônibus comercial (quando não dá para ir todas no mesmo carro). Antes não dava para ir todas porque começaram uma quantidade maior, elas iam metade de carro e a outra metade de ônibus depois como diminuiu (o número de cursistas) elas vão no próprio carro da prefeitura. A gente tem que apoiar porque elas estão fazendo um trabalho para o município porque assim, se você for olhar o que a gente paga para essa disponibilidade para elas estarem lá a frente da escola eu considero que é muito pouco; na verdade elas ficam disponíveis para escola. Eu tenho gente que sua vida é dentro da escola então eu acho muito pouco em remuneração e as pessoas que eu tenho lá realmente demonstram compromisso. Mas eu penso que falta competência técnica, competência na gestão. Então eu acredito, fiz o convite a todas, eu até iria assumir para todas porque eu acho que esse é o caminho. Só que infelizmente por questões alheias muitas não deram continuidade, mas o convite foi lançado, o apoio foi lançado e por questões pessoais elas não estão participando. (Dirigente Municipal de Educação Eliane)

Primeiro é liberar o pessoal porque você tem que pôr substituto, organizar horários e às vezes um diretor tem dificuldade de arrumar substituto, o colega não colabora... outra coisa também é viabilizar transporte, diária, porque o professor precisa dessa ajuda porque o salário não favorece esse tipo de investimento. Então eu acredito que uma das coisas importantes é a prefeitura, a gestão assumir essa luta e ajudar os professores a conseguirem fazer isso. Muitos querem fazer, mas não tem condições você tem que financiar isso é a contrapartida. (Dirigente Municipal de Educação Maria)

Você sabia da ajuda de custo que a SME deveria dispor?

Sim. A Secretária de Educação dessa atual gestão colaborou em todos os momentos do curso desde a inscrição. Esse fato não acontecia nas gestões passadas e foi a primeira vez que tivemos oportunidade de participar de um curso de formação. (Gestora Aline)

Houve um repasse, mas não foi em tempo hábil apesar do empenho por parte de vocês que ficaram ligando, cobrando; mas dispensas para os encontros em Belo Horizonte a gente tinha direito sim, era autorizado sem nenhum prejuízo no vencimento e mesmo porque também acontecia mais nos períodos de férias (julho e janeiro); era a época também que a demanda de trabalho não era tão grande na escola. Na nossa época em 2012 era muito tranquilo essa questão das dispensas, dos encontros que a gente tinha durante a semana nos polos que acontecia na SME, na E.M era muito tranquilo. (Gestora Carina)

Percebe-se que, quando o apoio efetivo da SME do município acontece e o gestor consegue concluir o curso, cria-se a expectativa que a partir dessa conclusão virá a consequente valorização profissional e a progressão em sua carreira. Entretanto

conforme a resposta da gestora Carina, por não ser servidora efetiva do município onde é gestora escolar, ela não teve direito à progressão na carreira e nem à melhoria salarial.

Com relação ao plano de carreira não acontece pelo fato de que o gestor precisa ser efetivo. No meu caso, que é cargo comissionado não se tem direito a progressão. Eu até apresentei o certificado de conclusão de curso e eles me disseram que somente para quem é efetivo e somente 10 anos após existe progressão na carreira; então realmente desestimula a pessoa que fizer visando esse retorno financeiro. (Gestora Carina)

A Dirigente Municipal de Educação Sônia reconhece que a SME apoiou de forma parcial e que existem “questões políticas” que ainda interferem no avanço do Plano de Carreira dos gestores. É preciso ressaltar que, em conversa informal com as gestoras egressas, muitas lamentaram que apesar de insistirem junto à SME na busca por esse apoio financeiro, não lograram êxito. Todavia, é preciso considerar que, por parte das SME's, não existe clareza sobre como e com o que apoiar os gestores escolares em seu processo formativo

Nós apoiamos, mas no sentido de liberação do trabalho, apoio financeiro (com relação a passagens) e com certeza o município está fazendo um trabalho hoje de reformular o Plano de Carreira para que a gente consiga valorizar o trabalho e a formação desse gestor. Nós vamos buscar a valorização dessas pessoas até porque é uma formação importante e incentiva outras pessoas a fazer. (Dirigente Municipal de Educação Sônia)

Contudo o relato da Gestora Vânia deixa transparecer a inexistência do compromisso do município com os gestores escolares quando da mudança de gestão do governo municipal, que não se responsabilizou pela formação iniciada na gestão anterior. Apesar de ainda poder concluir o curso, mesmo não estando mais no cargo de gestora, ela se sentiu desmotivada a prosseguir visto que, sua situação como contratada não lhe oferecia perspectiva de mudanças.

Em relação ao suporte eu acho que a Secretaria Municipal de Educação deixou a desejar, eles não apoiaram, acharam que era mais um e para nós não foi mais um. Com a transição de governo nós já não conseguimos mais as diárias e valorização nenhuma, no município nenhuma. Quer dizer, o curso serviu como uma aprendizagem para o meu currículo, mas financeiramente na função que eu exerço hoje nenhuma. E nenhuma previsão de mudança, pois a minha situação hoje é de contratada. (Gestora Vânia)

A gestora Gilmara relata não ter recebido qualquer auxílio financeiro, embora a dirigente municipal de educação tenha incentivado a realização do curso e dado apoio na liberação para as viagens. A gestora participou da primeira turma do curso e como servidora efetiva na SME do município polo, acompanhou as demais turmas que se seguiram e conseguiram a ajuda de custo.

Não. Apoio financeiro não teve. Eles liberavam para os encontros, a gente se ausentava da escola nos dias dos encontros e era só isso. A secretária até falou muito bem do curso para a gente, nos empolgou e incentivou, mas financeiramente nós não tivemos nenhum retorno não, não tivemos nenhuma ajuda financeira; O que eu percebi é que com as outras turmas foi o contrário a gestão não incentivava nada, mas dava o recurso financeiro; na minha vez ela incentivou muito e fez propaganda: que isso ia ser bom para a gente e que era um diploma de pós-graduação e tal, mas financeiramente não ajudou. Nós ainda não temos plano de carreira, na verdade pós-graduação só vai começar a contar depois de 10 anos que a você é efetivo. Não houve troca de governante durante o curso eu realizei o curso um governo só. (Gestora Gilmara)

Para ser efetivamente implementado, o curso precisa contar com o apoio das SME's desde o planejamento das ações até a execução do projeto. Entretanto, no polo pesquisado, em algumas SME's percebe-se a ausência das mesmas na maior parte do processo. A única ação concretizada referia-se ao recrutamento dos gestores da rede pública para participarem da seleção realizada pela universidade. Para estas Secretarias, o importante era não despender recursos para a formação. Em relação a isso, diversos gestores, assim como Gilmara, tiveram problemas, tendo inclusive que arcar pessoalmente com as despesas nessas ocasiões. Nesse sentido, muitas das gestoras cursistas que não receberam ajuda de custo para as viagens a fim de participar dos Encontros Presenciais do curso em Belo Horizonte buscavam apoio na casa de parentes e amigos que moravam na capital. Entretanto, aquelas que não tinham ninguém que pudesse recebê-las na cidade precisavam arcar também com despesas de estadia, alimentação e hospedagem para realizar o curso.

O apoio das SME's, como já destacado, visa assegurar, ainda que de maneira informal, a participação efetiva dos gestores escolares no curso até a sua conclusão. Esse apoio se refere mais especificamente à ajuda de custo nas viagens para os encontros presenciais do curso, à liberação para as viagens para participar dos encontros presenciais e à permanência no mesmo, independentemente de continuar ou não na gestão da escola em que começou o curso. Vale ressaltar que o Projeto do Curso de

Especialização em Gestão Escolar enfatiza essa participação das SME's, conforme BRASIL (2007, p.22)

O curso de especialização a distância, ora proposto, será oferecido pelas universidades públicas, em parceria com os sistemas de ensino e entidades da área da educação, sob a coordenação geral da Secretaria de Educação Básica – SEB, do Ministério da Educação. Assim, o curso, sob a responsabilidade das universidades federais, insere-se no processo de formação continuada de gestores escolares induzida pelo Ministério da Educação, com a participação efetiva das Secretarias Estaduais e Municipais da Educação.

Em relação ao Plano de Carreira do Pessoal do Magistério da Rede Pública de Ensino das cidades do polo pesquisadas, que como objetivo principal ações de valorização aos gestores escolares através da remuneração digna, da progressão salarial com critérios baseados na meritocracia na carreira e do aperfeiçoamento profissional contínuo; encontra-se em processo de elaboração. No município polo existe uma comissão formada desde a gestão municipal anterior a essa pesquisa (cerca de 05 anos) pelos diversos segmentos da Secretaria Municipal de Educação, porém o mesmo encontra-se sem previsão de conclusão. É importante ressaltar que as quatro gestoras egressas entrevistadas na pesquisa não tiveram melhoria salarial decorrente da realização do Curso até a presente data.

É fundamental, portanto, que as SME's participem e apoiem a formação continuada oferecida, numa parceria efetiva com a Universidade e o próprio MEC, inclusive nas questões de planejamento, execução, e acompanhamento do processo de formação em serviço dos seus gestores escolares. A proposta pedagógica do Curso ressalta a necessidade de se garantir condições concretas para os gestores participarem efetivamente do curso. Dentre as ações que precisam do apoio das SMEs, podemos destacar: a realização de atividades previstas no curso (incluindo as leituras), algumas destas exigindo trabalho em equipe, a disponibilização de tempo para dedicação ao Curso e a ajuda de custo (diárias) para participar dos Encontros Presenciais nos polos e na Universidade. A esse respeito, AGUIAR (2011, p.78) destaca, sobre o Projeto Piloto do curso,

Aquelas secretarias mais envolvidas com o processo acompanharam todas as etapas e participaram do equacionamento dos problemas encontrados. Desenvolveram estratégias que garantiram condições adequadas à participação dos gestores cursistas, quer seja em relação à disponibilidade de tempo, quer seja no tocante ao apoio solicitado para a realização das atividades pedagógicas. As demais não aproveitaram a oportunidade para

participarem como atores ativos, capazes de imprimir a sua marca na construção de outro patamar na formação de gestores em suas respectivas redes, e essa ação política, certamente, interferiu na efetivação do curso.

Para além dessas dificuldades, ainda se percebe a existência de lacunas na realidade educacional brasileira no que diz respeito à existência de uma cultura de planejamento e avaliação dos objetivos escolares, e de órgãos colegiados, dentro os quais o Caixa Escolar e o Conselho Escolar. Assim como o FUNDEB, é importante considerar que os recursos financeiros destinados à gestão da escola têm destino certo e previamente planejado, incluindo a formação continuada dos servidores. Nesse sentido, DOURADO (2006, p.60) aponta que,

(...) é fundamental que sejam criados mecanismos de participação tornando a gestão mais democrática, que as prioridades sejam estabelecidas pelo conjunto daqueles que participam direta e indiretamente da comunidade local e escolar e que as ações sejam planejadas coletivamente.

Com a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) as escolas passaram a contar recursos provindos do orçamento público, permitindo aos gestores escolares planejarem com mais autonomia o custeio das atividades especificamente escolares. A construção desse recurso se dá a partir da participação dos diversos setores da escola na identificação das metas prioritárias para destinação dos recursos financeiros, e este processo faz parte da gestão participativa e democrática, uma vez que os resultados são uma expressão da coletividade. Apesar dos seus detalhes, passíveis de mudança, a comunidade escolar participa, sob a liderança do gestor escolar, na identificação e elaboração de metas, na execução e prestação de contas que expressa a responsabilidade sob os recursos públicos destinado à educação. De acordo com DOURADO (2008, p.17) “(...) hoje, os cidadãos querem saber dos processos de decisão por meio da transparência dos atos de governo e exercer uma fiscalização do exercício do poder até mesmo em respeito ao princípio do pluralismo”.

Nesse contexto, o trabalho desenvolvido em torno do PDDE deve resultar das discussões setoriais, com a assessoria das SME's com a formação de um grupo de trabalho, composto por membros da direção, supervisão, professores e demais funcionários, pais e alunos membros do Colegiado Escolar (no caso de escolas estaduais) ou do Conselho Escolar (no caso de escolas municipais). Este dará início a

um processo de diagnóstico, em que são realizados os levantamentos de dados, identificando os principais problemas e desafios a serem superados pela escola. Somente após o levantamento ter sido realizado é desenvolvido um trabalho coletivo, com o grupo de trabalho e com a participação da comunidade escolar, nas discussões ligadas aos temas próprios do cotidiano escolar, onde os recursos financeiros do PDDE são investidos: IDEB, taxas de rendimento, Prova Brasil, distorção idade-série, aproveitamento escolar, planejamento pedagógico, formação continuada, tempo e espaços escolar, gestão escolar, finanças, estudantes, docentes, demais profissionais, pais e comunidade, instalações e equipamentos. De acordo com BRASIL (2015, p.2),

(...) é fundamental que sejam criados mecanismos de participação, tornando a gestão mais democrática, que as prioridades sejam estabelecidas pelo conjunto daqueles que participam direta e indiretamente da comunidade local e escolar e que as ações sejam planejadas coletivamente. Isso quer dizer que o coletivo da escola deve participar da definição das prioridades e dos objetivos. Deve discutir como eles serão atingidos, quais os recursos disponíveis para se alcançá-los, como e onde as verbas recebidas pela escola serão aplicadas e o que pode ser feito para alocação de novas verbas.

O PDDE Interativo é uma ferramenta governamental recente. Essa interatividade é uma prática nova para as escolas públicas, sendo necessário avaliar os trabalhos realizados e discernir sobre quais elementos são pertinentes (ou não) à gestão democrática. É preciso ressaltar que a cultura da participação na vida escolar não é comum, principalmente entre as famílias e a escola, e esse trabalho coletivo entre escola e comunidade escolar é uma tarefa longa, na qual o gestor escolar deve mediar o diálogo e as diferenças entre o corpo docente e demais profissionais da escola, fazendo com que, durante os encontros pedagógicos e administrativos, seja mantido o respeito às colocações e argumentos de todos os segmentos envolvidos. Somente através do diálogo, das discussões e da interatividade as conclusões finais do documento produzido poderão de fato representar a vontade da comunidade escolar. Nesse sentido, ARAÚJO (2000 p. 256) destaca que,

É o pluralismo que se consolida como postura de “reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesses que convivem no interior da escola e que sustentam, através do debate e do conflito de ideias, o próprio processo democrático.

A temática do financiamento da educação básica representa importante papel na compreensão da organização e da gestão democrática nas escolas e na educação de maneira geral; porém, esta é uma tarefa complexa, uma vez que o financiamento só se efetiva no país se contar com a colaboração e cooperação dos diferentes entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e também a esfera privada.

Dessa maneira os resultados das avaliações externas indicam onde e em que a escola deve-se investir os recursos financeiros. Apresentamos a seguir as avaliações externas das escolas públicas visto que, além de monitorar o sistema de ensino através delas, é possível saber se o direito de aprendizagem dos alunos está ou não sendo atendido.

1.4 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E O MONITORAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

No Brasil, durante a década de 1990, o MEC instituiu um conjunto de instâncias avaliativas do sistema educacional brasileiro com a introdução do Sistema de Avaliação da Educação Básica e realizou uma primeira avaliação em âmbito nacional, com a aplicação de provas de conhecimentos com amostras de alunos nos Estados. O SAEB foi o primeiro sistema de avaliação da educação em escala nacional e junto com a PROVA BRASIL⁸ participou da composição do IDEB. Com o SAEB ganhou-se a ideia de que não se deveria utilizar somente uma medida de rendimento para o monitoramento do sistema educacional. Uma vez que os resultados educacionais são importantes instrumentos na identificação das fraquezas (e pontos fortes) da escola e para o fortalecimento da gestão democrática, é possível a partir dele direcionar o fazer pedagógico.

Cada vez mais a União, o Distrito Federal, Estados e Municípios estão utilizando o desempenho de seus alunos em avaliações externas da aprendizagem de forma a orientar suas políticas públicas educativas. O IDEB, como vimos anteriormente, foi criado pelo INEP em 2006, e representa a iniciativa de reunir, em um só indicador, dois conceitos importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, assimiláveis e que

⁸A Prova Brasil é uma avaliação censitária, composta tanto por testes cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática aplicados aos alunos, quanto por questionários contextuais, que coletam informações sobre escolas, diretores, professores e sobre os próprios alunos.

permitam traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no censo escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, com o SAEB para as unidades de ensino da federação e para o país e a Prova Brasil para os municípios (SOARES, 2013, p.904)

O IDEB tornou-se a forma privilegiada e frequentemente única de se analisar a qualidade da educação básica brasileira, e por isso, tem tido grande influência no debate educacional do país. Sua introdução colocou no centro desse debate a ideia de que hoje os sistemas educacionais brasileiros devem ser avaliados não apenas pelos seus processos de ensino e gestão, mas principalmente pelo trabalho e trajetória escolar dos alunos.

Conforme SOARES (2013, p.905) no trabalho desenvolvido por FLETCHER e RIBEIRO (1989) usando dados censitários, a repetência, e não a evasão, era uma grande característica do sistema brasileiro de educação básica. Esses autores criaram o termo “pedagogia da repetência”, conceito que teve profundo impacto nas políticas públicas educativas para o Ensino Fundamental. O autor nos traz, ainda, a reflexão de que se o IDEB for o único indicador das políticas públicas educativas da Educação Básica e mesmo que suas metas sejam atendidas, ainda podemos ter um sistema educacional que não garanta o direito constitucional à educação.

Desse modo, faz-se necessário considerar que, com o IDEB, ampliou-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: a aprendizagem e o fluxo. A combinação de ambos tem também o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no SAEB, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. Nesse sentido, não há como negar que o IDEB seja uma importante ferramenta de condução de políticas públicas educativas na busca da qualidade da educação. Ele consegue agregar, em um mesmo indicador, uma medida de rendimento e outra de desempenho, que configuram duas dimensões importantes para uma análise de sistemas de educação básica. SOARES (2013, p.915) afirma que,

(...) com o Ideb a expressão concreta do direito a aprender, passa a ser a evidência fornecida pelo resultado da Prova Brasil. Rapidamente, o Ideb

tornou-se o único indicador da qualidade do sistema de ensino fundamental brasileiro, passou a orientar políticas públicas educacionais, impactou a cobertura da mídia dos assuntos educacionais e, ainda que mais lentamente, trouxe novas dimensões na pesquisa educacional.

O IDEB, além de se constituir como um indicador estatístico, possibilita um diagnóstico atualizado da situação educacional em todas as esferas de ensino no país, visando à projeção das metas individuais intermediárias e à qualidade do ensino de maneira geral. Essas metas têm o objetivo de traçar o caminho e a evolução individual dos índices, para que o Brasil atinja o patamar educacional que têm hoje os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Como já citado, o PDE estabeleceu como meta que até 2022 a média do IDEB alcançada pelo Brasil seja 6,0, média esta que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável à dos países desenvolvidos⁹. As metas estabelecidas são diferenciadas para cada sistema de ensino e escola e são apresentadas bienalmente (de 2007 a 2021). Distrito Federal, Estados, Municípios e escolas deverão melhorar seus índices e contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja à meta prevista. No caso dos sistemas, redes e escolas com maior dificuldade, as metas demandarão um esforço maior, para que elas melhorem e diminuam a desigualdade entre as esferas. O MEC prevê apoio específico para reduzir essa desigualdade com atendimento na infraestrutura, nos recursos didático-pedagógicos e ainda na oferta dos cursos de formação continuada.

Segundo dados do INEP referentes ao IDEB de 2013 para os primeiros anos do Ensino Fundamental, 20 Estados melhoraram suas notas: Minas Gerais, Santa Catarina, São Paulo, Paraná, Distrito Federal, Goiás, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Mato Grosso, Rondônia, Acre, Tocantins, Ceará, Rio de Janeiro, Roraima, Amazonas, Paraíba, Rio Grande do Norte, Sergipe e Alagoas. Entre os Estados em que o índice

⁹Essa média dos países desenvolvidos se refere à média dos países membros da OCDE observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Pisa e no Saeb. O Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela OCDE. Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Inep. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> Acesso em 30/04/2015.

piorou estão Maranhão e Pará. Entre os Estados que se mantiveram estáveis estão Mato Grosso do Sul, Piauí e Bahia.

Nas séries finais do Ensino Fundamental, um total de 14 Estados apresentaram resultados melhores: Minas Gerais, Goiás, Acre, Ceará, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Amazonas, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba, Bahia, Alagoas. Os Estados de São Paulo, Paraná, Espírito Santo, Distrito Federal, Piauí e Maranhão mantiveram estabilidade nos resultados. Entretanto, o índice apresentou queda em alguns Estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Tocantins, Roraima, Pará, Amapá e Sergipe.

O Estado de Minas Gerais superou as metas propostas pelo MEC que deveriam ser alcançadas em 2013 pelos anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, nas Redes Municipal, Estadual e Particular. Entretanto, no Ensino Médio, a meta do Estado caiu em relação ao ano de 2011; em 2013, a meta era de 4,0 e o Estado alcançou o índice de 3,8. Em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, o IDEB registrado em Minas, em 2013, foi de 6,1, enquanto a meta projetada era de 5,7. Nos anos finais, o índice foi de 4,8, um pouco superior à meta de 4,6 em 2011. Já no 3º ano do Ensino Médio, o Estado teve índice de 3,8 contra a meta de 4,3. Porém, é preciso ressaltar que muitas variáveis não estão incluídas no índice, que de forma indireta ou de maneira correlata, afetam o desempenho das escolas. Com o IDEB de 6,0 a Rede Estadual mineira ultrapassou antecipadamente a meta estipulada para 2013, que era de 5,9.

Proposto para medir a qualidade da educação com base no desempenho dos estudantes em avaliações sistêmicas e nas taxas de aprovação das escolas, o IDEB possibilita colocar as escolas em um *ranking* de qualidade. Embora os efeitos de uma política de *ranking* para as práticas de alunos, professores e gestores precisem ser discutidos por esses trabalhadores, assim como os limites e possibilidades desse tipo de avaliação, em muitas realidades o índice não apreende nem considera e, não obstante, para além do que é por ele mensurado, a realidade educacional. Faz-se necessário, portanto, repensar constantemente o papel das avaliações no planejamento de políticas públicas educativas no país.

Em Montes Claros¹⁰, cidade polo da nossa pesquisa, o Sistema Municipal de Ensino conseguiu superar a média nacional para os anos iniciais do ensino fundamental,

¹⁰Cidade polo da região norte do Estado de Minas Gerais, com cerca de 400 mil de habitantes, Montes Claros é o segundo maior entroncamento rodoviário nacional. A cidade considerada da arte e da cultura

obtendo a nota 5.4, superior à nota do país, que ficou em 5.2. Porém, embora tenha melhorado, seu Sistema Municipal de Ensino não atingiu a meta estipulada para o período que era de 6,0. Para os anos finais do Ensino Fundamental também foi possível observar esta evolução, já que a nota obtida pelo Sistema Municipal de Ensino foi de 4.3, superior à de 2011, que havia sido de 4.1. As tabelas abaixo ilustram esse avanço.

TABELA 1 – Metas projetadas para a avaliação do IDEB para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelo INEP

	Metas Reais				Metas Projetadas			
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
BRASIL	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	5,8
MONTE CLAROS	4,7	5,0	5,4	5,6	5,9	6,2	6,4	6,6
REDE ESTADUAL	4,9	5,2	5,6	5,8	6,1	6,3	6,5	6,8
REDE MUNICIPAL	4,3	4,7	5,1	5,3	5,6	5,9	6,1	6,4

Fonte: <http://www.qedu.org.br/cidade/2248-montes-claros/ideb>

TABELA 2 – Metas projetadas para a avaliação do IDEB para os Anos Finais do Ensino Fundamental pelo INEP

	Metas Reais				Metas Projetadas			
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
BRASIL	3,3	3,4	3,7	4,1	4,5	4,7	5,0	5,2
MONTE CLAROS	3,5	3,7	4,0	4,4	4,7	5,0	5,3	5,5
REDE ESTADUAL	3,4	3,5	3,8	4,2	4,6	4,8	5,1	5,4
REDE MUNICIPAL	3,9	4,1	4,3	4,7	5,1	5,4	5,6	5,8

Fonte: <http://www.qedu.org.br/cidade/2248-montes-claros/ideb>

Conforme os resultados alcançados em 2013 pelos anos iniciais, o município atingiu a meta prevista para 2015 – 5,9, que corresponde à média 5,0 para o país. Porém, esse índice não seria suficiente para conquistar a meta 5,2 estabelecida pelo PNE. Faz-se necessário que o município concentre seus esforços para atingir a média 6,2 em 2015, o que representaria o avanço correspondente à média nacional proposta. Para tanto, precisará trabalhar para manter um crescimento de 0,3 pontos em 2015, que

tornou um importante centro industrial e universitário. Seu sistema municipal de ensino possui 29.047 alunos nos níveis Infantil e Ensino Fundamental com 65 escolas de Ensino Fundamental (Urbanas e Rurais), 40 CEMEIs, 12 Centros de convívio e 09 instituições conveniadas.

Disponível em http://www.educamoc.com.br/educamoc_novo Acesso em 30/04/2015

é o crescimento projetado e foi o crescimento conquistado em 2013 tanto pelos sistemas estaduais quanto pelos sistemas municipais.

Segundo dados da Prefeitura Municipal de Montes Claros¹¹, o resultado foi suficiente para bater a meta nacional, que era de 4.9, e também a meta específica para o Sistema Municipal de Ensino, 5.3. Os números mostram, ainda, a evolução da educação na cidade ao longo do tempo, já que a nota é 0,3 pontos superiores ao do último IDEB (2011), que ficou em 5,1. De acordo com a Secretária de Educação do município a prefeitura e a SME tem investido em infraestrutura e pessoal com o objetivo de melhorar ainda mais o índice. Pode-se verificar que os resultados melhoraram ao longo dos anos. Para cada competência e etapa escolar houve crescimento de 2009 para 2013.

É importante considerar que a melhoria na qualidade de ensino está intimamente ligada à dimensão da gestão nas unidades escolares, dimensão esta capaz de sustentar e dinamizar ações conjuntas, associadas e articuladas às condições materiais e humanas disponíveis no contexto escolar, de modo a atingir a efetiva e significativa aprendizagem dos alunos.

Segundo as Diretrizes Nacionais do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (2009), além do critério de escolha dos gestores cursistas serem oriundos “de escolas localizadas em municípios que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação” a prioridade no atendimento será dada aos profissionais que atuam em escolas com IDEB abaixo da média nacional e municípios com baixo IDEB. Entretanto, na cidade de Montes Claros, somente na primeira turma esse critério foi observado pela SME. Nas turmas posteriores, a demanda aumentou muito e a SME optou por priorizar o atendimento aos gestores escolares que também eram servidores efetivos do Sistema, visto que o profissional contratado não tem a garantia de continuidade no cargo e, conseqüentemente, de continuar na escola em que é gestor. Na turma atual (2014) as inscrições foram abertas a todos os interessados em fazer o curso cabendo a universidade selecionar os candidatos conforme o Edital do Curso.

No entanto, é preciso destacar, que a efetivação do Programa na esfera Municipal, através das suas Secretárias de Educação e sua relação com o MEC e com as universidades federais, nem sempre se deu da maneira como a adesão realizada através do PaR preconiza. Essa articulação influencia diretamente na concretude do curso e,

¹¹ Dados retirados do site <http://www.montesclaros.mg.gov.br> onde é possível ler a reportagem completa. Acesso em 01/05/2015.

para melhor compreensão da mesma, apresentaremos a seguir o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e o Curso de Especialização em Gestão Escolar.

CAPÍTULO 2: O PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR DA UFMG

A formação de gestores escolares, num contexto de gestão democrática e novas tecnologias, representa ao mesmo tempo uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. De uma maneira geral, a formação continuada dos gestores escolares não abrange sua área específica de atuação e, embora existam muitos cursos, os programas e projetos são focados em metodologias para ensinar conteúdos, em temas relacionados à didática, ou ainda para se garantir um bom desempenho em avaliações externas. Conforme LÜCK (2000, p.29),

A formação inicial, em nível superior, de gestores escolares esteve, desde a reforma do curso de Pedagogia, afeta a esse âmbito de formação, mediante a oferta da habilitação em Administração Escolar. O MEC propunha, na década de [1970], que todos os cargos de diretor de escola viessem a ser ocupados por profissionais formados neste curso. No entanto, com a abertura política na década de [1980] e a introdução da prática de eleição para esse cargo, diminuiu acentuadamente a procura desses cursos que, por falta de alunos, tornaram-se inviáveis. Houve, no entanto, um movimento no sentido de ofertar cursos de especialização em gestão educacional, muito procurado por profissionais já no exercício dessas funções, porém, com um número relativamente pequeno de vagas.

De acordo com VEIGA (1998) a Formação inicial e continuada¹² constitui um instrumento privilegiado na construção da identidade profissional, se inicia antes das atividades pedagógicas, prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional num processo de formação permanente.

A partir da promulgação da LDB 9394/96, a formação continuada dos gestores escolares apresentou avanços e acentuou a necessidade de os sistemas de ensino adotarem uma política de formação continuada desse profissional, de maneira a estabelecer unidade e direcionamento aos seus programas de formação. Nesse sentido, a LDB 9394/96 determina:

¹² Segundo VEIGA (1998) a formação inicial habilita para o ingresso na profissão com um preparo específico com conhecimentos que possibilite ao profissional a condução do trabalho pedagógico. A formação continuada (SANTOS 1998), contínua ou formação em serviço são todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas.

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Nesse contexto, dentre as iniciativas desenvolvidas pelo Governo Federal, a partir da LDB 9394/96 para alcançar a qualidade na Educação Básica, podemos citar: o acréscimo de um ano de escolaridade; o repasse de recursos para a requalificação profissional dos educadores por meio de educação a distância e presencial, e a oferta de licenciatura a professores que necessitem concluir sua formação. A formação dos gestores das escolas públicas por meio da criação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica também fez parte das ações.

Implementado pelo governo federal entre os anos de 2003 e 2005, partiu do princípio de que se aprende em todos os espaços da escola (não somente na sala de aula), e que todas as comunidades escolares têm responsabilidade pelo aprendizado dos seus educandos. A partir desse princípio, a escola em seu coletivo passa a ser compreendida como um espaço propício à aprendizagem. Nesse sentido, o Curso propõe uma formação em serviço com vistas a atender especificamente o gestor escolar uma vez que, em linhas gerais, esse profissional deixa a sala de aula para assumir a direção da escola e, em consequência, enfrenta diversas dificuldades porque traz consigo sua experiência como docente, ou seja, a arte de ensinar e não a de administrar.

Desse modo, entende-se que há necessidade de uma formação específica para o exercício da gestão escolar, tanto em função das mudanças na configuração da função, quanto no fato de que as licenciaturas em sua maioria não fornecerem subsídios para que os professores compreendam o trabalho do gestor escolar e, dessa maneira, se interessem por ele e o exerçam com segurança.

Neste cenário, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica justifica-se pelo fato de a gestão escolar se caracterizar atualmente pela contextualização das ações políticas no interior das escolas, pela mobilização dos atores envolvidos nesse processo, e pela conquista da inserção da comunidade escolar no PPP da escola. Isso implica maior autonomia da escola para decidir sobre a alocação de seus

recursos financeiros, materiais e humanos, tornando a gestão mais condizente com suas especificidades locais e regionais (BRASIL, 2007).

O Programa pretende, ainda, resgatar conceitos relevantes para uma abordagem de gestão democrática e conseqüentemente participativa, de forma a promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos gestores das unidades escolares, visando à melhoria da qualidade do contexto educacional e do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, BRASIL (2007, p.04) nos informa que,

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

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica considera que muitos fatores influenciam o resultado da aprendizagem do aluno, desde a sua origem socioeconômica, a infraestrutura das escolas, a formação e satisfação do corpo docente, o projeto pedagógico implementado pelos professores, até a política de gestão adotada nos sistemas de ensino e nas escolas. A proposta teve como princípio fundamental a consolidação da gestão democrática nas escolas, expressa nas práticas participativas, na socialização de conhecimentos, e na tomada coletiva de decisões através dos seus órgãos colegiados.

O Programa, ainda em seu projeto piloto, foi desenvolvido com base em duas premissas básicas: o conceito de gestão escolar em uma perspectiva não somente administrativa, tendo o diretor da escola como líder na comunidade em que está inserido, e o desenvolvimento da ideia da criação de uma rede de troca de experiências entre os gestores participantes, possibilitando a busca conjunta de soluções dos problemas que enfrentam cotidianamente em suas escolas. No primeiro momento, o Curso foi oferecido sob a coordenação do INEP e tinha um caráter de extensão em gestão escolar, com duração de 100 horas e com o objetivo de formar 400 gestores de escolas públicas de 10 Estados brasileiros (PEREIRA, 2013).

O curso teve como meta para a primeira etapa a formação de cerca 4.000 cursistas nos 10 Estados que iniciaram o programa: Bahia, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Tocantins. Em 2006, o Programa foi oficializado, sendo ampliado para todos os Estados

e passou a ser coordenado pela Secretaria Estadual de Educação Básica (SEB/MEC). Até o momento, engloba três cursos: o Curso de Especialização (*lato sensu*) em Gestão Escolar; o Curso de Especialização (*lato sensu*) em Coordenação Pedagógica e o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar (BRASIL, 2006).

Para desenvolver os cursos da Escola de Gestores a SEB buscou parcerias com diversas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação de todo o Brasil, além de firmar acordo com universidades públicas brasileiras para ofertar os cursos. O FNDE financiou a elaboração e o desenvolvimento dos materiais instrucionais, em parceria com o INEP e com as Secretárias Estaduais de Educação (SEE's), garantindo assim recursos para o deslocamento, alimentação e diárias dos especialistas que definiram os conteúdos (e elaboraram os materiais instrucionais), bem como para as equipes técnicas e demais especialistas envolvidos no curso.

A formação continuada acontece na modalidade EaD, com o uso das mídias educativas com vistas à construção interativa de alternativas para os problemas de gestão escolar na perspectiva dos princípios da gestão democrática. Vale ressaltar que o PNE, em sua primeira versão, já ressaltava nas suas diretrizes a necessidade da gestão escolar ser democrática e participativa.

O Programa também atendeu a demanda apresentada pelos dados do Censo Escolar e pelo SAEB/IDEB, que apontavam o baixo desempenho dos alunos da Educação Básica, bem como do pressuposto de que o trabalho do gestor escolar possui interferência direta e fundamental para a modificação desse quadro. A partir dessas questões, a Escola de Gestores foi pensada a partir do conceito de gestão escolar em uma perspectiva não somente administrativa e, sim, tendo o gestor da escola como parceiro e líder na comunidade escolar em que atua. De acordo com AGUIAR (2011, p.69),

Com tal dimensão, foram traçados objetivos que focalizavam o diretor escolar como uma liderança, cuja formação continuada deveria enfatizar os aspectos técnicos e instrumentais, o que possibilitaria qualificar e otimizar os processos de trabalho no cotidiano escolar.

Em relação ao nível de responsabilidades específicas de cada ente federado, um dos fatores importantes a serem considerados para o êxito do programa é a articulação

entre o MEC e as Secretarias Estaduais¹³ e Municipais de Educação, cada um cumprindo seu papel. A parcela de responsabilidade de cada uma dessas instâncias ficou assim distribuída: Inep – Coordenação Nacional do Programa e apoio técnico e financeiro, e FNDE – repasse de recursos, elaboração técnico-financeira; cooperação técnico-financeira, convênios com instituições financeiras, além de garantir os recursos para o deslocamento, alimentação e diárias para os professores envolvidos no curso. Especificamente às Secretarias Municipais de Educação coube apoiar o processo de implementação do Programa no Município e cooperar no processo de internalização e sustentabilidade do Programa em cada Polo.

Contudo, o que se tem observado ao longo desses sete anos de existência do Curso (2008/2015) é que, quando o mesmo é implementado na esfera municipal, passa por diversos problemas de ordem estrutural e sofre com a inexistência de uma política pública municipal que defina qual a participação das SME's no auxílio e apoio aos seus gestores escolares em seu processo de formação em serviço. Como consequência disso, alguns desses gestores têm muita dificuldade para concluir o curso, ou não o concluem, desistindo ao longo do caminho. Importante destacar que um dos motivos da escolha do tema da presente pesquisa surgiu das nossas observações às dificuldades dos gestores no decorrer das atividades do curso, especificamente no polo Montes Claros, que além da cidade polo ainda contempla 54 municípios do norte de Minas Gerais. Nesse contexto, ABRUCIO (2007, p.52) afirma que,

Nesse sentido, é preciso evitar a perspectiva mais tecnocrática que povoa parte das análises e discussões sobre os programas e ações estatais, incorporando a esses estudos o conceito de coalizões de políticas públicas, um aspecto estratégico especialmente importante para as áreas que não tem conseguido melhorar e aprimorar suas práticas, a despeito do reclamo geral.

No Estado de Minas Gerais, o Curso de Especialização em Gestão Escolar, do qual trataremos especificamente, é ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A Universidade atua em vários Programas e Projetos de Educação a Distância e desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dentre as atividades desenvolvidas, podemos destacar as ações ligadas ao Centro de Apoio à Educação a

¹³As Escolas Públicas Estaduais em Minas Gerais por motivos de interesses políticos e ainda por já ter seu próprio curso de formação de gestores (PROGESTÃO) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais não se envolveu nas edições do Curso de Especialização em Gestão Escolar.

Distância (CAED)¹⁴, que no ano de 2003 iniciou suas atividades e possibilitou o credenciamento da UFMG junto ao MEC para a oferta de cursos a distância.

Na UFMG, o curso conta com uma equipe de colaboradores formada por: coordenadores de curso e de tutoria; professores pesquisadores, conteudistas e formadores; tutores a distância e presenciais (também denominados professores de turma e assistentes¹⁵) e, ainda, uma equipe técnico-administrativa.

O curso de pós-graduação *lato sensu* de Especialização em Gestão Escolar tem carga total de 400 horas, voltado para a formação continuada e pós-graduada de gestores da educação básica em efetivo exercício nas escolas públicas. Considerando a diversidade regional e institucional do nosso país, o curso é desenvolvido por meio de uma versão para internet, disponibilizada na plataforma *moodle* e de uma versão em CD.

No Curso de Especialização em Gestão Escolar, o (a) gestor (a) cursista tem a possibilidade de associar o conteúdo acadêmico do curso aos assuntos e temas de trabalho, o que auxilia na integração teoria/prática. Considerando os processos de formação das equipes gestoras das escolas públicas brasileiras, a Escola de Gestores, através do Curso de Especialização em Gestão Escolar tem como um de seus objetivos a compreensão pelos gestores da intervenção sobre a realidade da escola sob sua gestão, considerando a realidade política, social e cultural na qual ela está inserida.

Segundo dados da secretaria da Escola de Gestores na Faculdade de Educação na UFMG (2013) sua primeira turma foi iniciada em 28 de agosto de 2008 para a qual ofertou 400 vagas, e atualmente se encontra em sua quarta turma. Na tabela que se segue apresentamos as vagas ofertadas, quantidade de municípios atendidos e o aproveitamento dos cursistas nas quatro edições do curso até o momento.

¹⁴ O Centro de Apoio a Educação a Distância (CAED), criado em 2003, oferece cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e atualização. Está localizado na UFMG Unidade Administrativa III, no Campus Pampulha e são vinculados a esta Diretoria a Coordenação da UAB, o Colegiado Especial de Educação a Distância e a Coordenação Geral do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

¹⁵ Segundo LARANJO (2015, p.54) Professores assistentes são professores da educação básica indicados pelas secretarias municipais de educação do município polo do curso, que passaram por seleção e receberam formação específica da equipe de coordenação do curso na FAE/UFMG para dar orientações presenciais aos cursistas nos polos, sobre o ambiente virtual do curso, e ajudá-los a lidar com as dificuldades de manejo com o computador. Os Professores assistentes acompanharam a elaboração das atividades do projeto vivencial orientados pelo coordenador da sala ambiente. Professores de turmas – são professores/alunos da pós-graduação em educação selecionados em edital pelo currículo e perfil para orientar os cursistas na realização das atividades virtuais do curso, estabelecendo uma interação com os cursistas no sentido de ajudá-lo a refletir sobre o material pedagógico do curso, contrapondo os com as condições e possibilidades da gestão que realizava em suas escolas.

TABELA 3 – Municípios Atendidos

Turmas/ano	Vagas Ofertadas	Municípios Atendidos	Cursistas Aprovados	Cursistas Reprovados	Cursistas Evadidos
2008 - 2010	400	67	305	37	58
2010 - 2011	400	100	315	57	28
2012 - 2013	410	93	312	48	54
2014/2015	400	140	Turma ainda em curso	Turma ainda em curso	Turma ainda em curso

Fonte: <https://www.ufmg.br/ead> Acesso em 06/06/2015

Em todas as edições do Curso destacamos a turma de 2010/2011 com 315 gestores aprovados e embora apresente um número significativo de cursistas reprovados a evasão foi a menor em todas as edições finalizadas até o momento. É importante ressaltar que essa edição recebeu total apoio na cidade polo do Dirigente Municipal de Educação nesse período.

Em relação à proposta pedagógica do Curso de Especialização em Gestão Escolar, buscou-se aprofundar teoricamente a reflexão sobre a gestão escolar e sua prática com os desafios que lhe são inerentes, além de proporcionar aos gestores instrumentos para a melhoria de sua prática pedagógica na escola em que atuam.

O Curso está estruturado em três eixos: Direito à Educação, Políticas e Gestão da Educação e Planejamento, e Práticas na Gestão Escolar. A partir desses eixos são organizadas seis salas ambiente: 1) a sala **Fundamentos do direito à educação (FDE)**, que trata e problematiza o dia-a-dia escolar, tendo a democracia como um valor universal em nossa sociedade, uma vez que busca a liberdade e a igualdade de direitos (BRASIL, 2007, p.13). 2) A sala **Política e Gestão na Educação (PGE)**, sob a ótica da gestão democrática, que busca uma reflexão teórico-prática sobre as políticas de educação e sobre a organização dos sistemas de ensino brasileiro. 3) A sala

Planejamento e Práticas na Gestão Escolar (PPGE), por sua vez, busca ampliar os conhecimentos dos gestores sobre práticas de gestão democrática, além de fornecer um instrumental metodológico a fim de promover um melhor planejamento, dos recursos financeiros advindos das políticas públicas educativas, do monitoramento e da avaliação do processo de execução do PPP. E, finalmente, as salas que compõem a estrutura básica do curso: 4) **Tópicos Especiais (TE)**, que trata basicamente do tema Território e Saúde na Escola e seu Entorno, 5) **Oficina Tecnológica (OT)**, dos recursos midiáticos e sua utilização para fins educativos, e 6) **o Projeto Vivencial (PV)**. É importante destacar a Sala PV, pois a mesma faz a articulação do PPP com as demais Salas Ambiente do Curso e culmina com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no qual os gestores constroem o PPP coletivamente e, na sequência, fazem uma análise crítica de um dos eixos do documento conforme a realidade e o contexto da escola em que atuam.

Como já citado, faz-se necessário considerar que, na esfera local, o Curso encontra dificuldades para a sua realização. Especificamente no polo pesquisado destacamos *a priori* três: a primeira refere-se ao apoio ou contrapartida das Secretárias Municipais de Ensino (SME's) aos seus servidores e gestores escolares, para realizarem a formação continuada na modalidade EaD; a segunda, a necessidade do gestor escolar em conciliar a formação continuada na modalidade EaD em sua vida profissional e pessoal, visto que precisam organizar os tempos e espaços utilizados na realização das atividades do curso, e a terceira está na dificuldade que esse profissional apresenta ao lidar e interagir com os recursos midiáticos e tecnológicos presentes na modalidade EaD.

Considerando a extensão territorial do Estado de Minas Gerais, o Curso de Especialização em Gestão Escolar ofertado pela UFMG possui parceria com as Secretárias Municipais de Educação, que são polos nas principais cidades de Minas Gerais: Na atual edição, o Curso é ofertado em sete Polos: Belo Horizonte, Divinópolis, Frutal, Montes Claros, Paracatu, Sul de Minas, e Vale do Aço. Nessa pesquisa, nos deteremos especificamente no polo Montes Claros, *locus* dos sujeitos pesquisados.

2.1 - O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR DA UFMG NO POLO MONTES CLAROS

Montes Claros é uma cidade situada na região norte de Minas Gerais e a distância entre ela e a capital do Estado (Belo Horizonte) é de 424 km. A cidade tem

uma população de 390.212 habitantes, sendo a principal cidade da região. Em pesquisa elaborada a partir do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013 e divulgada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA e Fundação João Pinheiro - FJP, com dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010, a cidade tem um Índice de Desenvolvimento Humano - IDH¹⁶ de 0,770. Na tabela que se segue podemos verificar a distância entre os municípios do entorno da cidade de Montes Claros que, dentre outras, fazem parte do polo.

TABELA 4 – Distância entre a cidade polo e as cidades limítrofes

Município pesquisado	Distância do município em relação à cidade polo
Bonito de Minas	216,9 km
Carbonita	126,31 km
Grão Mogol	105,27 km
Itacarambi	231 km
Jequitinhonha	306,69

O Curso de Especialização em Gestão Escolar, através do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica teve seu início no polo Montes Claros no ano de 2008 com a adesão feita pelos municípios através do PaR. Na cidade polo, a SME participou de forma limitada no planejamento das atividades do curso, restringindo sua ação na divulgação e na seleção dos gestores escolares interessados na inscrição do curso. Nas demais edições (2ª, 3ª e 4ª turmas), além da adesão, a SME participou da organização dos espaços onde os encontros do polo acontecem. Porém, no que diz respeito ao auxílio financeiro do município, a assistência das SME's se deu de forma diferenciada, conforme a vontade política do gestor municipal em exercício no período de vigência do Curso. Em alguns casos, as SME's deixaram a cargo do gestor cursista escolher se desejava ou não prosseguir no Curso por conta própria, visto que não receberia apoio da mesma para realiza-lo.

¹⁶O IDH Municipal varia de 0 a 1 considerando indicadores de longevidade (saúde), renda e educação. Quanto mais próximo de 0, pior é o desenvolvimento humano do município. Quanto mais próximo de 1, mais alto é o desenvolvimento do município. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br> Acesso em 04/04/2015

A segunda turma (2010-2012) iniciou-se num momento de transição do governo municipal do polo e recebeu um apoio maior da então secretária municipal de educação, que demonstrou interesse e empenho em participar do processo de planejamento e das demais etapas do curso, incluindo a ajuda de custo, tanto para os servidores efetivos do Sistema Municipal de Educação quanto para os servidores contratados.

A terceira turma (2012-2013) finalizou o curso também em um momento de transição e com o início do novo mandato do executivo do município não recebeu apoio financeiro para as viagens e para os Encontros Presenciais previstos no cronograma de atividades.

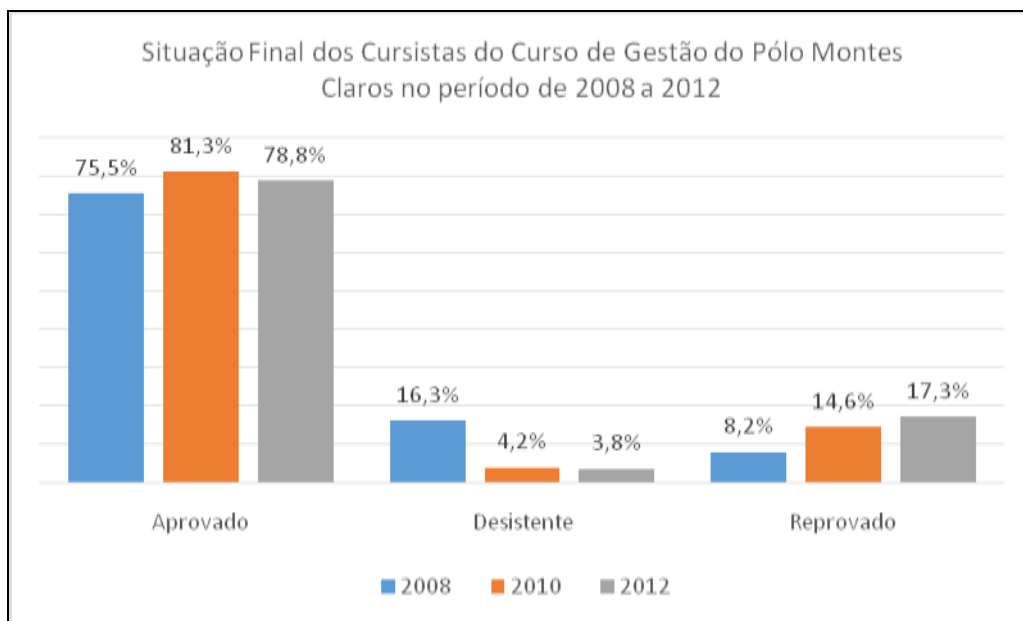
E, por fim, para a quarta turma (2014-2015) que ainda está em curso, a SME da cidade polo se limitou a conceder a liberação das gestoras cursistas para participar dos encontros e não concedeu o auxílio financeiro para custear as viagens e as diárias¹⁷ das gestoras na capital do Estado onde acontece o encontro dos polos. A outra cidade do norte de Minas participante da pesquisa na atual edição, concedeu apoio total aos seus gestores desde a adesão, liberação das viagens, auxílio financeiro até o acompanhamento da própria dirigente municipal de educação na apresentação do trabalho de conclusão de curso. Nesse sentido, CURY (2008, p.20) ressalta que,

Uma lei ou uma norma só será sustentável se ela estiver apreendida na consciência e na prática dos educadores. Quando os Sistemas de Ensino avançam em suas determinações legais e normativas, elas se fazem presentes em um âmbito federal.

No Gráfico 01 que se segue é possível visualizar os resultados finais das turmas nos anos de 2008 a 2012 com a edição das 03 turmas concluintes do Curso de Especialização Escolar ofertado pela UFMG na Faculdade de Educação, no polo Montes Claros. A turma de 2014 ainda está em curso e por não termos os dados finalizados não aparece no referido gráfico.

¹⁷As diárias para viagens são valores pagos habitualmente ao empregado para cobrir despesas necessárias, tais como: alimentação, transporte, hotéis, alojamento, para realização de serviços externos.

GRÁFICO 1 – Situação Final dos Cursistas do Curso de Especialização em Gestão Escolar no período de 2008 a 2012



Fonte: Rodrigues, Giselle Cristina/ Secretaria Escola de Gestores FaE/UFMG

É possível observar através dos dados apresentados pelo gráfico que a porcentagem de aprovação dos gestores escolares no Curso é considerada satisfatória, visto que o mesmo é realizado na modalidade EaD e que, em muitos casos, apresenta inúmeras variáveis como possíveis motivos para os índices de evasão. Destaca-se a turma de 2010-2012, a qual obteve 81% de gestores cursistas que concluíram e foram aprovados com sucesso no Curso.

No entanto, verifica-se um índice razoável de evasão e repetência na turma de 2012-14, com um índice de 16,3% e 17,3% respectivamente. Dentre os possíveis motivos, podemos destacar a desistência do curso por saída do (a) gestor (a) escolar do cargo de gestão, por ocasião da transição dos governos municipais, nos quais o cargo é indicado politicamente. A falta de apoio financeiro ou mesmo o fato das SME's não assumir a sua participação no sentido de viabilizar a participação do gestor no curso também se apresenta com um dos motivos (variáveis) dos resultados apresentados por essa turma.

Na atual edição do curso somente uma Secretaria Municipal de Educação de um dos municípios que integra o polo Montes Claros e que participou dessa pesquisa, apoiou totalmente os seus gestores escolares em seu processo de formação continuada e, juntamente com o corpo docente da universidade, tem propiciado condições para que todos os gestores escolares do referido município concluam o Curso com sucesso.

Embora não exista uma legislação específica que regulamente o apoio do município e ou das SME's ao Curso o mesmo se refere principalmente às condições objetivas para realização do Curso: transporte, hospedagem e alimentação por ocasião dos encontros presenciais em Belo Horizonte e nos polos regionais. Os polos, por sua vez, deverão disponibilizar laboratórios de informática de suas escolas ou o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) do município com computadores e internet (banda larga) por ocasião dos plantões presenciais.

No que se refere aos encontros presenciais, o Decreto Federal nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a Educação a Distância no Brasil, determina a obrigatoriedade de encontros presenciais nas universidades para a realização de atividades avaliativas e defesa do TCC, bem como para a realização de estágios e laboratórios, quando for o caso. Desse modo, a carga horária do curso prevê três encontros presenciais obrigatórios a serem realizados na Faculdade de Educação (FaE) no *campus* da UFMG, em Belo Horizonte. O primeiro encontro, com duração de um dia, destina-se à apresentação do curso e da plataforma virtual; o segundo, com duração de 03 dias ou uma semana (conforme a necessidade) à realização de palestras e oficinas com a aplicação de atividades avaliativas presenciais e o terceiro e último encontro, com duração de um dia, à defesa do TCC e à cerimônia de encerramento.

Isso posto, é possível ter um primeiro panorama do apoio dados aos municípios pelas Secretaria Municipal de Educação de duas cidades do polo investigado para a realização efetiva do Curso de Especialização em Gestão Escolar. O que se pode observar é que, na primeira turma do polo pesquisado, o governo local apoiou de forma parcial os gestores; na segunda, apoiou em todos os aspectos, e a terceira e quarta recebeu novamente apoio parcial para participar do curso na cidade polo. A quarta turma da outra cidade do polo pesquisada, recebeu total apoio da SME para que os gestores escolares realizassem sua formação continuada. Importante considerar também os processos formativos desses trabalhadores dentro da perspectiva da gestão democrática e na modalidade EaD, assunto que trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3: A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

A palavra *gestor* origina-se do latim e dá origem a muitas palavras correlatas: *gestar, gerir, gesto, gerar, gestação, gerenciar, genuíno*, dentre outras. Em sua base, todos os sentidos significam “dar a vida, alimentar, proteger, fazer crescer, até o momento de dar à luz” (BRASIL 2007, p.21) Ou seja, *fazer acontecer* a educação dentro do espaço escolar é responsabilidade primordial do gestor escolar. Segundo FERREIRA (2006, p.306) “gestão é administração, é tomada de decisão, é direção”. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Conhecer e atuar na gestão escolar implica, portanto, compreender, analisar e utilizar profissionalmente os novos dados e descobertas relacionadas ao processo educativo, cujo acesso lhes é possibilitado. Para isso, é importante que o gestor escolar reconheça seu papel nesse cenário e se aproprie de sua função, conscientizando-se de que sua maior responsabilidade não é apenas o gerenciamento da escola, mas, antes, o processo de ensino aprendizagem que ali acontece e que deve ser sua prioridade. De acordo com WHITTMANN (2000, p.88),

(...) o gestor da escola defronta-se com novas demandas, oriundas da evolução da sociedade e da base material das relações sociais. Neste contexto, a educação e sua administração, como origem e destino da relação entre a teoria e prática, engendram novas bases teóricas e (re)constróem novas práticas.

Pesquisas realizadas em torno da figura do gestor escolar indicam que, de maneira geral, os gestores das escolas públicas brasileiras trabalham aproximadamente de dez a doze horas por dia (FVC, 2013)¹⁸. Em seu cotidiano, entre outras coisas, os gestores escolares estão a cuidar da infraestrutura da escola, conferir a merenda, atender aos pais, receber as crianças na entrada e saída dos turnos, resolver conflitos

¹⁸ A Fundação Victor Civita (FVC), em parceria com o Itaú BBA e a Fundação Telefônica, realizou um levantamento - sob o comando de Sofia Lerche Vieira e Eloísa Maia Vidal - focado nas convergências entre 25 pesquisas nacionais e internacionais e as políticas públicas implantadas no Brasil entre 2006 e 2012. O estudo se deu na tentativa de responder a seguinte questão: as investigações realmente influenciam, direta ou indiretamente, na formulação de políticas públicas a tomada de decisões e impactar sobre as iniciativas desenvolvidas por governos e outras agências envolvidas com a oferta de Educação. Disponível em <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/estudos-pesquisas-contribuicoes-politicas-educacionais> Acesso em 13/05/2015.

relacionados à disciplina dos alunos, participar de reuniões com as Secretarias de Educação, providenciar materiais didáticos pedagógicos, dentre outras coisas. Ao falarem sobre sua própria definição de gestão escolar, o papel do gestor e suas principais responsabilidades enquanto liderança na comunidade escolar, as gestoras egressas discorrem sobre o desafio que enfrentam diariamente na função.

Você ainda está no cargo? Qual a sua definição de gestão escolar? E quais as suas principais responsabilidades do gestor?

Sim. Para mim gestão escolar é o termo usado para definir uma coordenação, uma liderança. Porém, tenho aprendido sobre ser gestora na prática pois é a primeira vez que atuo nessa função. É preciso agir em sintonia com a comunidade escolar. É muita responsabilidade! (Gestora Aline)

Sim, ainda estou gestora. Eu penso que o gestor escolar tem que ter um equilíbrio muito grande para lidar com os problemas, com as diferenças (a escola é um local de muitas diferenças) na gestão de pessoas. Não é nem com o público que você atende. Começa dentro da escola, você ter uma equipe motivada que trabalha feliz, que você tem autonomia, sem ser autoritário começa daí a gestão democrática. Ser um gestor organizado, ao mesmo tempo presente, que atenda as famílias, que dá um suporte a sua equipe, a comunidade escolar. É conduzir. Porque todo resultado depende de tudo isso; inclusive eu queria até que você registrasse isso aí. Eu tenho o grande privilégio de trabalhar em duas gestões e em dois mandatos diferentes (são 04 anos cada gestão) entre as escolas que foram consideradas as melhores no IDEB porque em 2012 eu estava na E.M.N.M.F. ela ficou entre as 04 melhores e agora na E.M S.M está entre as 08 escolas de melhor IDEB; então eu penso assim, se eu estou neste momento é porque de alguma maneira eu consigo contribuir para melhorar, elevar esse IDEB; Penso que quando o professor trabalha tranquilo, feliz e quando a equipe docente está bem é possível alcançar resultados satisfatórios. (Gestora Carina)

As gestoras Aline e Carina ressaltam a importância de desenvolver um trabalho pautado no diálogo e na interação com toda a comunidade escolar. Além das demandas próprias do cargo, elas ainda precisam encontrar tempo para atender à comunidade, conversar com coordenadores e professores, buscar a melhoria do ensino e atingir as metas de aprendizagem almejadas pela escola.

Segundo LÜCK (2004) é do gestor da escola a principal responsabilidade da gestão eficiente das políticas públicas educativas do sistema de ensino. Esse profissional é quem lidera e coordena na escola o alcance dos objetivos educacionais, além de administrar os recursos humanos e financeiros para isso. “Devido a sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência (tanto positiva, como negativa) sobre todos os setores pessoais da escola.”

As gestoras Gilmara e Vânia ressaltaram a importância da gestão de pessoas e a habilidade de lidar com conflitos, mediando-os através do diálogo e do consenso:

Ah, eu acho que o gestor escolar é uma responsabilidade muito grande, porque na verdade é você a referência ali naquela escola; a referência de uma escola é o gestor, lógico que ninguém faz isso sozinha, ninguém vai administrar uma escola toda sozinha, mas a figura que aparece, que se destaca mesmo é o gestor; tanto é assim que a gente fala que a escola é a cara do diretor, quando o diretor é organizado, tem um bom relacionamento com os professores e sabe conduzir tudo na escola; É o grande papel do diretor é saber delegar as funções de acordo com a habilidade de cada pessoa e saber fazer isso de uma forma que agrade as pessoas, que não desagrade ninguém. (Gestora Gilmara)

Para mim é respeito né? O gestor tem que ter respeito, liderança, responsabilidade e também acho que tem que ser pedagogo, porque se o gestor não tiver noção do pedagógico fica difícil atuar na função. O gestor tem que entender um pouco de cada tipo de gestão, mas para mim especialmente é o pedagógico. Ele tem que estar junto com o supervisor e o professor. Ele tem que ser um líder mesmo, senão não tem jeito. Então você tem que saber liderar e também organizar o tempo senão vai atropelando as coisas. Então você tem que organizar senão você chega na escola trabalha, trabalha e ao final é como se não fez nada. (Gestora Vânia)

Com a promulgação da LDB 9394/96, a gestão democrática da educação pública é confirmada como um dos princípios constitucionais do ensino público (artigo 206 da Constituição Federal de 1988) que transferiu aos Sistemas de Ensino a regulamentação das normas da sua implantação. Sobre a gestão democrática, CURY (2008, p.15) destaca que,

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/96, responde esse princípio em seu art.3º e reconhecendo o princípio federativo, repassou aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática do ensino no próprio inciso VII do art.3º:
VII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Nesse contexto, ARAÚJO (2000) elenca quatro elementos considerados indispensáveis para uma gestão democrática. São eles: autonomia, transparência, participação e pluralismo.

A autonomia tem a ver com a capacidade que as pessoas ou organizações têm de se regerem por regras próprias. A escola autônoma constrói o seu PPP de maneira coletiva e voltada para a transformação social. Nesse sentido, a autonomia precisa ser

conquistada a partir da democratização interna e externa da escola, de forma a promover o desenvolvimento da escola e dos sujeitos sociais. Por sua vez, a transparência, como elemento da gestão democrática, está relacionada à ideia de escola como instituição e espaço público que garante a sua visibilidade frente à sociedade. Segundo ARAÚJO (2000 p.155), a transparência,

(...) afirma a dimensão política da escola. Sua existência pressupõe a construção de um espaço público vigoroso e aberto às diversidades de opiniões e concepções de mundo, contemplando a participação de todos que estão envolvidos com a escola.

A participação com sentido coletivo oferece iguais oportunidades a todos, adquire um caráter democrático, e propicia a ação comprometida de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. A participação, portanto, é condição básica para a gestão democrática. E, por fim, um outro ponto a ser considerado na gestão democrática é a abertura de espaço para a interação, o diálogo e o respeito com quem pensa diferente, ou seja, o pluralismo. Conforme ARAÚJO (2000 p.134),

É o pluralismo que se consolida como postura de reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesses que convivem no interior da escola e que sustentam, através do debate e do conflito de ideias, o próprio processo democrático.

Isto posto, a gestão democrática da educação básica e do ensino público é o meio pelo qual todos os segmentos que fazem parte do processo educativo participam, definem e decidem os rumos que a escola deve tomar para atingir efetivamente os objetivos e metas num processo contínuo de avaliação de suas ações. De acordo com BORDIGNON, GRACINDO (2004, p.147),

A gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas. Essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo, processo que é mudança contínua e continuada, mudança que está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, os quais, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade na educação e definem, também, a finalidade da escola.

Uma característica da gestão democrática é a autonomia da escola, com a participação efetiva de toda a comunidade escolar nos processos de tomada de decisão e gestão dos recursos financeiros através dos órgãos colegiados. A definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola e a escolha dos gestores escolares também são critérios observados para que a gestão seja considerada sob a perspectiva democrática. Nesse cenário, a democratização da educação vai além das ações de ampliação do atendimento escolar. O PPP da escola, quando pensado como fruto de sua coletividade, representa o planejamento daquilo que a instituição tem a intenção de realizar ao longo de um período de 02 a 04 anos, visto que suas metas e ações devem ser revistas periodicamente.

Em tempos em que a escola vive conflitos na busca de uma prática pedagógica mais eficiente, o seu planejamento, quando bem estruturado, contribui significativamente na democratização do acesso a novos espaços e ações, uma vez que proporciona maior flexibilidade na organização e conseqüente desenvolvimento das metas ali propostas.

Nesse contexto, foram traçados objetivos que focavam o gestor escolar como liderança, cuja formação continuada privilegiasse os aspectos técnicos e instrumentais, de forma a otimizar os processos de trabalho, e as demandas na rotina da escola. Em linhas gerais (AGUIAR, 2011) o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica buscou, *a priori*, atender ao princípio democrático de integração com a comunidade, à descentralização do poder e autonomia da escola e à formação de rede que possibilitasse a troca de informações, experiências, vivências e integração dos gestores escolares de todo o país.

Contudo, não existe ainda uma normatização específica sobre o que vem a ser a gestão democrática na prática, uma vez que, maioria dos sistemas de ensino ela vem sendo desenvolvida de diversas maneiras e com diferentes denominações, dentre elas, podemos citar: gestão participativa, cogestão, gestão compartilhada, dentre outras. Nesse sentido, ressalta-se os critérios para a escolha dos gestores escolares. Conforme OLIVEIRA, MORAIS e DOURADO (2009, p.5),

As discussões acerca das modalidades de escolha de dirigentes escolares no Brasil vêm, a partir da década de 1980, adquirindo papel significativo nos estudos realizados pelos pesquisadores interessados na democratização da educação e da escola. Dentre esses estudos, situam-se aquelas abordagens que indicam que a modalidade de escolha influencia no processo de democratização da gestão escolar.

Nos processos de escolha dos gestores escolares mais utilizados nas escolas públicas brasileiras, cinco propostas se destacam: gestor de carreira, gestor indicado por listas tríplexes, gestor eleito por processo de eleições diretas; gestor indicado livremente pelos poderes públicos (prefeitos e secretários municipais de educação), e gestor aprovado em concurso público.

Conforme OLIVEIRA, MORAIS e DOURADO (2009) a escolha do gestor escolar de carreira, embora pouco utilizada, tem como critérios: o tempo de serviço, a meritocracia, a titulação, entre outros, e representa uma tentativa de aplicar no setor público a tese da meritocracia; porém, esse processo desconsidera a participação da comunidade escolar.

Já a modalidade de indicação do gestor escolar por meio de listas tríplexes, sêxtuplas ou a combinação de processos também conhecida como modalidade mista, consiste na consulta à comunidade escolar como um todo, ou de seus segmentos, para a indicação de nomes de possíveis diretores, cabendo ao poder executivo nomear o gestor dentre os nomes vencedores da consulta, ou submetê-los a uma segunda etapa, com a realização de provas relacionadas ao tema da gestão escolar. Uma das vantagens dessa modalidade é que, através desse processo, o mandato é por tempo definido, e a comunidade escolar participa parcialmente. Segundo OLIVEIRA, MORAIS e DOURADO (2009, p.06),

Tal modalidade tem duas vantagens: um mandato temporal definido e a participação da comunidade escolar no início do processo. Entretanto, como cabe ao executivo deliberar sobre a indicação final do diretor, corre-se o risco de ocorrer uma indicação por critérios não político-pedagógicos, com uma suposta legitimação da comunidade escolar, em nome do discurso de participação/democratização das relações escolares.

Ainda conforme OLIVEIRA, MORAIS e DOURADO (2009), historicamente falando, as eleições diretas para escolha dos gestores escolares têm sido a modalidade considerada mais democrática pelos trabalhadores em educação, e é apontada como uma forma efetiva de democratização das relações na escola. Essa modalidade se propõe a legitimar as ações do gestor escolar como liderança do processo pedagógico escolar, e a participação de todos os servidores da escola no processo de escolha é fundamental para que essa escolha constitua sua identidade. Entretanto, consideramos que a eleição para a escolha dos gestores se configura em uma modalidade que necessita constantemente de

avaliação, que busque a articulação e o estabelecimento de premissas básicas, para o estabelecimento da efetiva democratização da escola.

A forma de seleção para o cargo de diretora de escola, por meio de eleição, reveste-se, em algumas escolas, de um papel inovador e de transformação da realidade e práticas escolares. Mas em geral, assumir a função de diretora de escola parece vir carregada de muito peso e responsabilidade. Várias diretoras falam que a assumem numa situação de pressão. São poucas as educadoras que desejam assumir esta função, pois ela exige responsabilidade, maior carga de trabalho e as compensações não são claramente visíveis.

Nesse contexto, o processo de eleição de gestores escolares no Brasil varia de Estado para Estado e nos municípios que o adotam. Em Minas Gerais, Estado onde a pesquisa é realizada, esse é o processo de escolha de diretores adotado nas escolas estaduais. Em linhas gerais, a comissão eleitoral inclui toda a comunidade escolar, com diferentes pesos/pontuação para o voto dos professores, demais servidores, estudantes e pais. O Estado define legalmente a operacionalização para a execução de todo o processo, como por exemplo, quem pode e como participar do processo, data, local, horário, regras para as propagandas eleitorais e debates que antecedem as eleições. Conforme o MEC/SEB os Cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2013, p.92) nos alerta, no art. 37 da Constituição:

Os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei”. Explicando melhor: conforme o inciso II do mesmo artigo, “a investidura em cargos e empregos depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos (...), ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei, de livre nomeação e exoneração.

No processo de livre indicação dos gestores escolares pelos poderes públicos nos aproximamos das formas de clientelismo (DOURADO, 2009). Nessa forma, o critério de escolha é o favorecimento, desconsiderando a competência, mérito ou o respaldo da comunidade escolar. Essa escolha exclui os candidatos que por acaso se oponham à força do governante municipal ou estadual (prefeito ou governador). Nesse caso, a escola pública deixa de ser um espaço democrático para permitir práticas autoritárias e a ingerência do Estado na gestão. O mesmo documento (2013, p.89) destaca que,

Esta prática é ainda vigente nos dias de hoje. Continuou, inclusive, amparada pelo art. 37 da Constituição, a qual, entre outros dispositivos, diz que cargos em comissão, quando declarados em lei, são “de livre nomeação e exoneração” e se aplicam a “atribuições de direção, chefia e assessoramento”

– entre os quais, por cultura histórica (não por imposição legal), se encontram os cargos e funções dos dirigentes escolares.

No polo pesquisado, a forma pela qual as gestoras escolares chegam ao cargo ainda é a indicação política e não existe definição de pré-requisitos formais para o exercício da função de diretora escolar. Observou-se que as gestoras egressas constroem sua prática pedagógica, com base em sua experiência como professora, supervisora ou até mesmo vice-diretora. A gestora Aline relata que, diante das circunstâncias em que se tornou gestora, conforme as ações que precisavam ser realizadas na escola iam surgindo, ela foi apreendendo o processo de gerenciar e conduzir as demandas existentes. Nesse cenário perguntamos as mesmas:

Como chegou ao cargo de gestão e qual a sua função atual na escola?

Eu era professora dos anos iniciais do município e Eliane me convidou para assumir a gestão da escola. No início foi muito difícil, era coisa demais para fazer. Mas depois com o apoio da SME e do pessoal da escola fui aprendendo a ser gestora. (Gestora Aline, p.5)

A gestora Carina, por sua vez, mediante convite aceitou o desafio de ser gestora em escolas denominadas de pequeno porte¹⁹, localizadas na zona rural do município. Importante destacar que nas escolas situadas no campo o gestor não coordena somente uma escola e sim de três a quatro escolas que são nucleadas por proximidade geográfica, e nas quais geralmente precisam desempenhar várias funções.

Estou há 12 anos já na gestão escolar e já trabalhei em escolas de diferentes portes (pequeno, médio, grande), escolas de 03 turnos, escolas rurais e urbanas. Foi mesmo um convite: eu trabalhava como professora numa escola de pequeno porte na zona rural e de turma multiseriada; fui convidada/transferida aqui para Montes Claros para atender às escolas de pequeno porte da zona rural, trabalhei na secretária municipal de educação e assumi as escolas de pequeno porte. Em seguida trabalhei na E.M. N. M.F. Hoje eu trabalho na E. M. S. M. e foi realmente um convite mesmo mudando a gestão dos governantes e continuo sendo convidada. Eu adoro o que eu faço! (Gestora Carina)

¹⁹ Escolas do campo localizadas na zona rural e pertencentes ao município de Montes Claros. Geralmente se apresentam no formato de salas multiseriadas em que o gestor desempenha o papel de vários outros profissionais do cenário escolar tais como: professor eventual ou de apoio, secretário escolar e supervisor pedagógico.

Observou-se que a gestora Vânia também ascendeu ao cargo de gestão com base em sua experiência como supervisora e coordenadora de projetos educativos. Gilmara relata que, assim como a gestora Aline, aprendeu a ser gestora diante das circunstâncias conforme as ações precisavam ser realizadas na escola. Nesse sentido, muitas vezes a gestão escolar “cai de paraquedas” na vida profissional dessas educadoras.

Eu entrei como supervisora pedagógica e na escola que eu trabalhava gostaram do meu trabalho e então consegui atuar como coordenadora do Projeto Comunidades Educadoras. Fiquei um ano na mesma escola, inclusive a colega Gilmara era a diretora na época. Quando terminou o mandato eu fui convidada a ser diretora e estou até hoje (desde de 2009). Fui escolhida! (Gestora Vânia)

A gestão caiu no meu colo de paraquedas: a gestão me escolheu. Porque eu tomei posse na Secretaria de Educação em 2007 como supervisora educacional; quando chegamos lá nos falaram dos cargos que existiam na Secretaria e que a gente poderia ter mais afinidade: pedagógico, educação infantil, inspeção escolar, inclusão. E com os quais setores a gente teria mais afinidade. Perguntaram qual desses setores, qual daquelas funções a gente teria mais afinidade; então eu pedi para ir para a inspeção e de lá me enviaram para ser gestora de uma escola nova e fiquei lá até o término da gestão municipal. (Gestora Gilmara)

Ressaltamos que a prática de indicação política para o cargo de gestor escolar ainda é comum no polo pesquisado no que diz respeito às escolas municipais. Até a 3ª turma no polo pesquisado, não tínhamos gestores de escolas estaduais e só a partir da 4ª turma, ainda em curso, contamos com gestoras escolares do Sistema Estadual de Ensino sendo as mesmas foram eleitas para o cargo. Nesse sentido, na gestão democrática, LÜCK (1999, p.37) destaca que,

a escolha do diretor escolar, pela via da eleição direta e com a participação da comunidade, vem se constituindo e ampliando-se como mecanismo de seleção diretamente ligado à democratização da educação e da escola pública, visando assegurar, também, a participação das famílias no processo.

E por fim, a forma de acesso ao cargo de gestão por concurso público que surgiu como um contraponto à modalidade de indicação política. Muitos estudiosos têm defendido essa forma de ingresso pela objetividade na escolha que privilegia os méritos intelectuais. Porém, se entendermos que a gestão democrática não se reduz à dimensão técnica, essa forma pode configurar-se como ato político, ao dar muita importância às

atividades administrativas e de cunho burocrático, fazendo com que o PPP da escola fique em segundo plano. Desse modo, essa modalidade possui limites, e muitas vezes os gestores se transformam em “donos da escola” e só se afastam após sua aposentadoria. De acordo com o MEC/SEB (Cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares) (BRASIL, 2004, p.90),

Essa nova forma, contrastando com a antiga prática da “indicação política” vigente durante 50 anos nas escolas paulistas e com o costume teimoso dos governantes dos outros estados de continuar controlando escolas e empregos por meio de seus prepostos nas redes de ensino, assumiu ares de modernidade, de aplicação às escolas dos princípios da administração científica de Fayol e da gestão democrática de Dewey.

Nesse processo, não se considera a competência ou o mérito do candidato a gestor da escola, além de não expressar a vontade da comunidade escolar e sim do governante que o indicou. Ao serem questionadas sobre os processos de escolha dos gestores escolares as Dirigentes Municipais de Educação responderam que consideram a eleição um critério mais democrático, mas que, por diversos fatores, ainda não foi possível colocá-lo em prática. A Dirigente Eliane considera o processo complexo e por ser o seu terceiro ano como secretária de educação ela está ainda “amadurecendo” a ideia.

Você é a favor de concurso para diretor? Qual a melhor forma de ingresso para a gestão escolar?

Há um amadurecimento em relação a gestão vir a se dar por eleição porque na verdade é muito difícil fazer um trabalho de eleição de gestor pra 21 escolas. Então tem que ser um processo bem maduro e demandar mais tempo. Então assim com três anos de gestão não ousaria fazer isso. Preciso ainda amadurecer a própria comunidade escolar em volta. Minha relação com a comunidade e os pares é boa, eu considero que tenho uma boa aceitação embora a gente sabe que não agrada a todos. Sempre tem aquela questão da crítica: eu queria assim e não dá para fazer o querer de todo mundo. Todas as escolas têm gestor e vice e o vice só trabalha por 04 horas diárias (01 vice diretor por turno). Então na escola a gente tem de 02 a 03 vices. Eles também são escolhidos por indicação. (Dirigente Municipal de Educação Eliane)

A Dirigente Municipal de Educação Maria lamenta que o processo de escolha dos gestores escolares ainda aconteça por indicação política (do prefeito municipal e dos vereadores). Maria ressalta a falta de experiência dos indicados, visto que em muitos

casos, essa configura sua primeira experiência de trabalho na educação, o que pode dificultar o entendimento das ações necessárias para a melhoria da gestão da educação no município.

A gestão deve ser por competência não pode ser por Q.I (“Quem Indica”). No caso da nossa cidade ainda é indicação. A gente pode dar sorte de pegar um bom gestor (como várias gestoras são muito boas), mas nós também podemos não ter professor e gestor tão comprometidos. Quando eu digo gestor não é só os gestores, tem os supervisores, a secretária, mas principalmente o diretor que é o maestro que dá o tom na orquestra. Uma das dificuldades é essa, de lidar as vezes com a falta de experiência de alguns dos gestores que, além de não ter experiência, as vezes não quer aprender por vaidade; que é uma coisa que não podemos ter no magistério, nós temos que ser humildes o bastante para estar sempre aprendendo. Outra coisa é a dificuldade, por exemplo, de fazer com que os outros setores entendam as necessidades do nosso setor, as peculiaridades. Por exemplo, liberar o professor para estar fazendo um curso, as dificuldades materiais porque você hoje passa por processos licitatórios complicados. Você tem que fazer a parte pedagógica e política da coisa. Eu tive uma grande dificuldade que foi fazer o pessoal entender que nós precisávamos informatizar a secretaria municipal de educação e desse modo propiciar a formação continuada na modalidade EaD para os gestores e demais servidores do município (Dirigente Municipal de Educação Maria)

A Dirigente Municipal de Educação Sônia também lamenta que o processo de escolha dos gestores escolares ainda seja a livre nomeação política e que, apesar de já existir uma proposta de seleção dos candidatos ao cargo de gestor escolar em andamento na SME, por questões políticas a mesma ainda não se efetivou.

O efetivo ainda é nomeado (no cargo de gestão) que ainda é um processo que o município tem o que lamentar, pois já deveria ser um processo de seleção, concurso para que as pessoas pudessem participar; no ano passado tínhamos um trabalho pronto nesse sentido, mas por questões políticas ele ainda está em processo de análise. Tem a proposta inclusive para a gente conseguir fazer esse plano de carreira é preciso ter um gestor que seja selecionado por mérito e não somente por indicação. (Dirigente Municipal de Educação Sônia)

Quando perguntadas sobre a possibilidade de concurso como forma de ingresso no cargo de gestão escolar, as gestoras egressas concordaram que a eleição seria uma boa opção. Importante considerar que a democratização da educação pública exige que os educadores tenham uma posição clara quanto ao processo de escolha dos gestores escolares. A gestora Gilmara, apesar de ter sido indicada para atuar na gestão da escola, acredita que a eleição é a melhor forma de escolha para ingresso no cargo.

Você é a favor de concurso para diretor escolar e em sua opinião qual a melhor forma de ingresso para o cargo de gestor escolar?

Totalmente. A melhor forma de ingresso é a eleição. Eleição direta. Não sou muito a favor de concurso não, porque cargo de direção é um cargo que eu acho que tem que mudar, não tem como você ficar na direção a vida inteira porque vai indo você desgasta, cansa e tem que ter pessoas novas, com sangue novo, com ideias novas para começar. Tudo bem ter uma prova, uma pré-seleção para entrar, mas tem que ter uma eleição; acho que é a melhor forma para escolha do diretor. (Gestora Gilmara)

Importante ressaltar que não é somente a eleição que democratiza, mas sim o que ela representa, como parte de um processo coletivo de participação de toda a comunidade escolar. É necessário o entendimento por parte de toda a comunidade escolar de que a eleição dos gestores escolares, numa perspectiva de gestão democrática, não é garantia do fim dos conflitos e sim uma forma colegiada para buscar a solução dos problemas por ela enfrentados. SOUZA (2005, p.16) aponta que,

A direção das escolas públicas deve sempre ser preenchida através da escolha direta ou eleição, entre os integrantes da comunidade escolar, que devem indicar soberanamente o profissional da educação que será o seu representante junto ao poder constituído e junto à sociedade.

Nesse sentido, gerir democraticamente as escolas públicas representa definir e decidir de forma colegiada, significativa e coletiva sobre os rumos das unidades educativas, de forma a respeitar as diferenças existentes. Ao assumir sua condição de liderança e considerar o caráter de pluralidade cultural da escola pública, o gestor necessitará desenvolver a habilidade de administrar os conflitos que nela se manifestam e estabelecer uma rede de relações entre alunos, professores, funcionários, pais e comunidade do entorno da escola. Por meio dos conselhos escolares, a comunidade torna-se co-gestora, na construção do projeto político-pedagógico e nas avaliações sistêmicas. Nessa perspectiva, o enfoque da gestão escolar passa pela mobilização e articulação das condições materiais e humanas de forma de garantir o avanço dos processos sócio educacionais. Segundo BORDIGNON; GRACINDO (2004, p.147)

O trabalho teve sua lógica alterada, e a educação, sobretudo a qualificação profissional, passou a enfatizar a aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais. Tais alterações interferem nas políticas educacionais, redirecionando o pensar e o fazer político pedagógico, o que certamente traz implicações para a gestão escolar.

Nesse contexto e, em face das novas demandas que a escola apresenta, os desafios do gestor escolar são inúmeros. As atuais exigências pelo aumento da competência da escola, requerem, por sua vez, maior competência de sua gestão de acordo com um modelo que articule todas as demandas. Nesse sentido, LÜCK (2000, p.32) alerta para a necessidade de articulação entre a formação continuada e as políticas de gestão da escola pública,

Sobretudo, além das questões teórico-metodológicas dessa formação, que deve estar de acordo com a concepção de gestão democrática preconizada, é necessário ressaltar a necessidade de os sistemas de ensino adotarem uma política de formação continuada de gestores, de modo a estabelecer unidade e direcionamento aos seus programas e cursos. Um fator limitador desse investimento seria a periodicidade frequente de troca de dirigentes, tal como atualmente ocorre. Portanto, é necessário articular política de formação com política de gestão.

Faz-se necessário, portanto, que o gestor escolar desenvolva a habilidade de pensar e agir num processo contínuo de reflexão da própria prática pedagógica, como fator determinante para uma ação educativa mais consciente, crítica, competente e transformadora. Contudo, devido à necessidade de maior produtividade²⁰ exigida pelo mundo globalizado, torna-se cada vez mais difícil para o gestor escolar (e os educadores, de uma maneira geral) administrar as contradições existentes entre as demandas apresentadas cotidianamente em seu trabalho, organizar o trabalho da escola como um todo, conciliar o tempo e as demandas do dia-a-dia escolar, e investir em sua formação continuada.

Na organização do tempo, é preciso considerar que a gestão da educação se destina à formação para o exercício da cidadania. Com base nisso é que se destacam a importância e a necessidade de um maior aprofundamento e conhecimento por parte da comunidade escolar e do gestor escolar no que se refere à organização da gestão do trabalho pedagógico na escola pública. Tal conhecimento contribui significativamente para a efetivação da gestão democrática, como afirma LIBÂNEO (2001, p.145),

A organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional-político, científico, pedagógico - de toda a equipe escolar. Dirigir uma escola implica conhecer bem seu estado real, observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino,

²⁰Segundo PARO (1998), de uma maneira geral, as aferições de produtividade da escola são baseadas apenas nos índices de aprovação e reprovação ou nas avaliações externas que se apoiam exclusivamente no desempenho dos alunos em testes e provas realizados pontualmente.

analisar com objetividade os resultados, e fazer compartilhar as experiências docentes bem-sucedidas.

Em sua formação continuada, os gestores escolares necessitam inserir e conciliar as atividades exigidas pelo Curso de Especialização em Gestão Escolar em seu dia a dia e, ainda, atender às demandas próprias da função de gestor; precisa também administrar sua vida pessoal e, para tanto, criar uma nova rotina com novos tempos e espaços de formação. Ao serem questionadas sobre a organização do tempo destinado à formação continuada, percebe-se claramente nas respostas das gestoras egressas, o desafio por elas enfrentado para realizar a contento todas as atividades previstas no Curso sem prejuízo de suas atividades laborais e, principalmente, do convívio familiar.

Como você organizava o seu tempo? Diariamente? Semanalmente? Mensalmente? Existia tempo para o lazer e atividades familiares? É casada? Você tem filhos, quando se relaciona com eles? Quanto tempo fica semanalmente na escola? Vai a apresentações teatrais? Vai ao cinema? Exposições? Shows? O que gosta de fazer por lazer? Quando faz?

Sou casada. Tenho três filhas. Eu fazia as atividades do Curso à noite e no final de semana. Não fazia todos os dias, não, mas eu fazia semanalmente; eu entrava na plataforma e resolvia algumas atividades. O tempo para o lazer era mais ou menos, a gente ia à missa domingo de manhã, dava um jeitinho, ia para o clube e levava a apostila para ler e tentava conciliar. Foi um ano e meio de curso... tive que me “desdobrar” para dar conta! (Gestora Gilmará)

No início era muita coisa para fazer e pouco tempo. Mas depois me organizei de forma a fazer as atividades a noite, fim de semana e intervalos. Não fazia nada na escola, pois não dava tempo. Separava os momentos de lazer com a família. Fazia todo o possível para conciliar todas as demandas do trabalho de gestora e as leituras e atividades do curso durante a noite na semana e no fim de semana sem prejudicar atenção a minha família. (Gestora Vânia)

Observa-se nas falas das gestoras Gilmará e Vânia que a predominância do tempo para realizar as leituras e atividades exigidas pelo Curso eram as noites dos dias da semana e os fins de semana. Ambas alegaram não ser possível fazer nada na escola em seu horário de trabalho, e mesmo sendo essa uma tarefa complexa, esforçaram-se muito para não deixar que os trabalhos influenciassem no seu tempo de lazer e com a família. Nesse sentido, conforme FIDALGO (2008, p.13),

O espaço-tempo de seu trabalho parece sofrer uma grave otimização que se manifesta centralmente no espaço doméstico onde os outros membros do convívio íntimo do lar passam a ter que dividir o tempo e o espaço de suas

relações e suas trocas (que *a priori* deveriam ser do outro), com o computador, o fax, o telefone celular.

A gestora Carina, por sua vez, fazia questão de realizar as atividades durante a semana com a ajuda de um cronograma, para que pudesse passar o fim de semana com a família. Nota-se, ainda, o esforço da mesma em não deixar de dar atenção à sua família e nem “misturar” o seu tempo de trabalho na escola para realizar as atividades do Curso.

No início foi difícil porque eu nunca tinha feito curso a distância. Então até eu adaptar, questão de horários, de organizar minha vida no início foi difícil, mas depois foi tranquilo. Organizei um cronograma de horário de estudo porque senão não conseguia. Não misturo o meu trabalho com os meus cursos então eu ficava até de madrugada fazendo, não tinha problema, mas meu trabalho... de segunda a quinta eu dedicava aos estudos, quando chegava a sexta feira eu organizava minha vida familiar e no final de semana eu saía com minha família. Quando chegava a segunda feira eu voltava de novo as atividades. Sou disciplinada e consegui cumprir. (Gestora Carina)

Na modalidade EaD, é um desafio conciliar vida profissional, estudos e vida pessoal, visto que é o cursista quem organiza os horários em que realizará suas atividades. No caso dos gestores escolares, que sempre têm uma demanda imensa de trabalho no cotidiano da escola, a tendência é sempre protelar as atividades do Curso e, as mesmas quase sempre são realizadas na última hora, sem o necessário período de estudos e leituras. Segundo MOORE E KEARSLEY (2010, p.18), corrobora-se a importância de se ter disciplina tanto na vida profissional quanto nos estudos. Embora a formação continuada pressuponha que a atividade possa ser realizada no local de trabalho, os autores ressaltam que,

Aprender no local de trabalho ou em casa é um desafio, porque existem muitas distrações. Para evitar essas e outras distrações relacionadas ao trabalho, à vida social e a família, os alunos devem treinar a si mesmos, conscientemente para adquirir hábitos de estudo disciplinado.

Faz-se necessário considerar que as políticas públicas educativas mencionam uma previsão da diminuição da carga horária dos trabalhadores em processo de formação continuada, de maneira a proporcionar para os alunos maior qualidade do tempo dedicado aos estudos, e a menor interferência possível em seus tempos de descanso e lazer. Desse modo, faz-se necessário que os educadores tenham condições de realizar sua necessária formação continuada e dispor de tempo remunerado para se

dedicarem às leituras e escritas do Curso. Não é mais viável que a formação continuada continue a acontecer maioria dos sistemas de ensino, de maneira que os gestores (e demais educadores) tenham que ocupar seus finais de semana e feriados. Sem o necessário aprofundamento as leituras, o rendimento pode não ser o esperado e refletir qualidade de trabalho apresentado, por conta da ausência de espaços em sua jornada de trabalho regular destinados especificamente para a sua formação em serviço.

A falta de tempo para realizar as atividades do Curso é uma dificuldade apresentada por todas as gestoras egressas entrevistadas. Nas Diretrizes Operacionais do Curso (BRASIL, 2009) essa disponibilidade do tempo (pelo menos 10 horas semanais) é um dos pré-requisitos para ingresso no curso. Ao serem questionadas sobre as principais dificuldades enfrentadas durante a realização da sua formação continuada no Curso de Especialização em Gestão é Escolar, percebe-se o desafio enfrentado pelas gestoras para conciliarem o tempo destinado ao Curso e as demandas da escola.

Como você conciliava o tempo para dar conta de realizar as atividades do curso e atender as inúmeras demandas do cargo de gestora de escola pública? Quais foram suas maiores dificuldades durante a realização do curso?

(...) não foi fácil concluir esse curso. Por que a gente entra achando “Ah vai ser tranquilo, eu vou fazendo a hora que eu puder e tal”, mas não foi fácil, eram muitas atividades, muitas mesmo e a função de gestor toma muito tempo da gente, não é? A gente não tem tempo para nada quando está na gestão escolar. (Gestora Gilmara)

A gestora Carina relata que se surpreendeu com o fato de se tratar de um curso de Especialização *lato sensu*, na modalidade EaD, e que não significou de maneira alguma diminuição do padrão de exigência implícita na proposta pedagógica do curso e da universidade. Essa constatação deve-se ao fato de que os gestores tinham o entendimento de que o Curso, por ser oferecido na modalidade EaD, daria mais tempo para realizar as atividades e, deste modo, poderiam se organizar de forma flexível para realizar sua formação continuada. Na fala das gestoras egressas percebe-se que essa também foi uma dificuldade enfrentada pelas mesmas.

A maior dificuldade era a demanda de tempo para realizar as atividades do curso. As atividades eram muito longas e se fosse um curso que a gente estivesse por conta dele, mas você tem que associar e conciliar com o trabalho. O trabalho do gestor realmente não é fácil, a não ser que seja uma escola de educação infantil quando é menor. Mas nas escolas grandes as demandas são igualmente grandes e muito complexas. (Gestora Carina)

A gestora Vânia demonstrou dificuldade com o nível de complexidade das atividades do curso, que exigia disponibilidade de tempo para leitura e aprofundamento dos textos das salas ambiente. A mesma apresentou dificuldade na elaboração do TCC, que consistia na escrita de uma análise crítica sobre um dos eixos do PPP da escola; por não dispor de tempo suficiente para ler e escrever sobre o tema, visto que era gestora em uma escola de grande porte e tinha uma imensa demanda de trabalho. Para ela, conciliar as duas tarefas era extremamente complicado.

Minha maior dificuldade foi a escrita do meu TCC. Foi difícil porque eu tive muita dificuldade para desenvolver a bibliografia. Meu orientador fez de tudo para eu mudar; pois não tinha tempo suficiente para pesquisar e ler todos os textos para escrever o TCC. Mas eu não mudei. Deu muito trabalho, mas fui até o final e graças a Deus consegui. (Gestora Vânia)

Embora os polos regionais do Curso disponibilizem o plantão para atendimento presencial, com o objetivo de auxiliar os gestores em relação às dificuldades apresentadas, poucos cursistas participam desses momentos (que não são obrigatórios), alegando não poder se ausentar da escola pelas inúmeras demandas da mesma. De acordo com AGUIAR (2010, p.169),

Do ponto de vista do trabalho docente, pode-se verificar que, sem a garantia, por parte dos sistemas de ensino, de condições adequadas de tempo, o curso acarretará sobrecarga de trabalho ao docente, que, não dispondo de carga horária de dedicação parcial ou integral ao curso, ver-se-á compelido a sacrificar horas destinadas às suas atividades pessoais para tentar responder às exigências programáticas do curso.

Um outro pré-requisito importante para ingresso no Curso é que o gestor tenha conhecimento básico de informática e acesso à internet para realizar as atividades no ambiente virtual, visto que o Curso de Especialização em Gestão Escolar é realizado na modalidade EaD. Nesse sentido, abordaremos a seguir as especificidades próprias da formação continuada nessa modalidade e suas implicações no tempo e espaço dos gestores escolares em seu processo de formação continuada.

3.1 - A FORMAÇÃO CONTINUADA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

A cada dia novas ferramentas, instrumentos, e técnicas surgem para serem apreendidas, o que implica na construção de novos saberes, habilidades e competências. Diante desse cenário, o gestor escolar esforça-se na busca de alternativas para ocupar seu espaço nesses novos tempos, visto que seu papel é imprescindível no espaço escolar, uma vez que o processo de ensino aprendizagem nele ocorre. Exige-se sua participação desde a concepção do planejamento didático até a organização e a elaboração de materiais para a própria mediação e interlocução com os educadores, educandos e todos os envolvidos na avaliação do processo educativo. Segundo MORAN (2004 p. 31-45),

Um diretor, um coordenador tem nas tecnologias, hoje, um apoio indispensável ao gerenciamento das atividades administrativas e pedagógicas. O computador começou a ser utilizado antes na secretaria do que na sala de aula. Neste momento há um esforço grande para que esteja em todos os ambientes e de forma cada vez mais integrada. Não se pode separar o administrativo e o pedagógico: ambos são necessários.

Nesse cenário emergem conflitos que indicam o desafio de melhorar a qualidade da educação por meio de situações que propiciem aprender a viver e a conviver com a diversidade. Torna-se necessário aprender a tratar as informações, aplicá-las para reconhecer problemas contextuais, buscar alternativas, e desenvolver a autonomia na articulação dos conhecimentos advindos dos diferentes tempos e espaços escolares. Segundo MOORE E KEARSLEY (2010, p.01),

A ideia básica de Educação a distância é muito simples: alunos e professores estando em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio de interagir.

Nesse contexto e, considerando as diversidades que constituem a realidade educacional brasileira a EaD despontou no horizonte, instituída pelo Estado e por instituições privadas, como uma modalidade que pode contribuir para transformar ou mudar o nível de formação e qualificação dos profissionais e trabalhadores de maneira geral e, mais especificamente, aqueles inseridos na educação. A Educação a Distância não é uma modalidade de ensino recente. De acordo com NUNES (2009), possivelmente, o primeiro registro histórico da introdução dessa metodologia de ensino

remonta ao ano de 1728, através de um anúncio de aulas de taquigrafia por correspondência. Surge efetivamente em meados do século XIX, por ocasião do desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação e, nesse início, os materiais eram principalmente impressos e enviados pelo correio.

As primeiras manifestações de educação a distância no Brasil inicialmente foram voltadas à educação de jovens e adultos e promoviam cursos profissionalizantes baseados no ensino por correspondência. Porém, somente nas últimas décadas do séc.XX a EaD passou a fazer parte dos cursos de formação de educadores com alguns desses cursos sendo bem conhecidos. Os mesmos tiveram seu início a partir dos anos 1940 com os programas de rádio, com o Projeto Minerva iniciando nos anos 1960. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, a partir dos anos 1950, surge também na televisão, programas como o Telecurso no final dos anos 1970, apresentando um crescimento ainda maior dessa modalidade. Ambas as tecnologias vieram em acréscimo aos materiais impressos e ao uso dos correios.

Com o surgimento da chamada “Era da informação” (também conhecida como era digital) em meados dos anos 1980, verificou-se profundas mudanças na EaD, em relação ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's). Exigiu-se a formação de novos profissionais com o desafio de superar as dificuldades com o manuseio das novas ferramentas tecnológicas e de gestão. Segundo COLL E MONEREO (2010, p.18),

(...) com a chegada dos sistemas de comunicação analógica, primeiro o telégrafo e, posteriormente, o telefone, o rádio e a televisão (...) [as barreiras de acesso a informação] foram rompidas definitivamente e a troca de informações em nível planetário passou a ser uma realidade.

Seu surgimento advém principalmente da necessidade de capacitação profissional e cultural de milhares de pessoas que, por diversos motivos, não puderam frequentar um estabelecimento de ensino presencial. Por volta de 1994, teve início a expansão da *internet* no ambiente acadêmico universitário, e a sua utilização como ferramenta educativa causou a migração da educação de processos impressos, rádios e televisivos para o ambiente digital, originando dessa forma uma educação virtual. Nesse sentido, a inserção do computador e da *internet* na educação representa uma realidade e uma evolução nas teorias existentes sobre a relação ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, computadores podem ser utilizados para ensinar, ressaltando o crescente número de cursos a distância que utilizam essa ferramenta e a conexão da internet como principais instrumentos de trabalho. Com a diversidade dos softwares educacionais produzidos e as variadas modalidades de utilização do computador, é possível entender que se trata de uma tecnologia extremamente útil no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com VALENTE (1993, p.01),

(...) a implantação da informática na educação consiste basicamente de quatro ingredientes: o computador, o software educativo, o professor capacitado para usar o computador como ferramenta educacional e o aluno. O software educativo tem tanta importância quanto os outros ingredientes, pois, sem ele o computador jamais poderá ser utilizado na educação.

O fenômeno da *internet* se transformou num novo e complexo espaço global para o aprendizado, e ações educativas vêm impactando a vida e o trabalho das pessoas. A rede mundial de computadores, além de ser uma ferramenta de comunicação e de busca, processa e transmite informações, constituindo-se num meio global para a ação social, o aprendizado e a ação educacional. Porém, as TIC's e as novas formas socialização e culturalização que essas tecnologias proporcionam estão provocando grandes mudanças, que nem sempre são positivas. Com o surgimento e a implementação institucional de diversos programas de capacitação profissional, os educadores da escola pública nem sempre conseguem estabelecer uma regulação capaz de resguardar o seu próprio processo de profissionalização e as condições de trabalho.

A competitividade e a precariedade no mercado de trabalho, hodiernamente, somadas à mobilidade do trabalhador, fazem com que, em seu processo de formação continuada, o gestor escolar precise aprender a interagir no ambiente virtual, utilizando-se das novas tecnologias e mídias educativas de forma adequada, a fim de possibilitar sua inserção nesses novos tempos de comunicação virtual. Com a facilidade para a comunicação e troca de informações, a escola passa pela resignificação dos tempos e dos espaços escolares de modo, a permitir que os alunos por ela atendidos possam ser efetivamente contemplados com uma formação integral. De acordo com COLL E MONEREO (2010, p.15),

(...) estamos já assistindo há algumas décadas ao surgimento de uma nova forma de organização econômica, social, política, cultural, identificada como Sociedade da Informação (SI) que comporta novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de aprender, de pensar e, em suma, de viver.

Nos aspectos legais encontramos um primeiro direcionamento sobre a educação a distância na LDB 4.024 de 20.12.61. Embora a legislação em questão não trate diretamente do ensino nessa modalidade, ela permitia a realização de alguns cursos, que deveriam ser aprovados pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), quando fossem cursos primários e médios, e pelo Conselho Federal de Educação (CFE) quando se tratasse de cursos superiores.

A Lei 5.692 publicada no DOU DE 12/08/1971 fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, entre outras providências e também não abordou diretamente o assunto, mas incentivou que o rádio, a televisão, a correspondência e outros meios de comunicação a distância fossem utilizados nas aulas dos cursos supletivos, com o objetivo de abranger um maior número de pessoas possível.

E por fim a atual LDB (9.394/96) estabelece em seu art. 80 que o poder público incentive o desenvolvimento, a veiculação de programas de ensino a distância e ainda conceda benefícios como menor custo em canais de radiodifusão e a concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas. Esse artigo foi complementado posteriormente com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que prevê a obrigatoriedade de momentos presenciais para a realização de avaliações, estágios e defesas de TCC'S, conforme previsto no programa do curso. Podemos observar em BRASIL (1996),

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Desse modo a LDB 9394/96 abre espaço para a interação, a cooperação e a integração entre os diferentes Sistemas de Ensino. No curso de Especialização de Especialização em Gestão Escolar propõe-se a colaboração dos municípios, através dos polos regionais para a cooperação na assistência presencial aos cursistas pelos

professores assistentes de turma. Vale ressaltar que o professor assistente tem um contato mais próximo com os cursistas gestores, uma vez que reside no polo e por isso pode acompanhá-los e auxiliá-los presencialmente caso seja necessário.

A partir de 08 de julho de 2006, o Decreto 5.800 instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), cuja finalidade, de acordo com o artigo 1º, é “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Organizada em regime de colaboração, a UAB através do estabelecimento de convênios com instituições públicas de ensino superior é responsável pela oferta dos cursos, e os Estados, Municípios e Distrito Federal são responsáveis pela manutenção dos polos presenciais. De acordo com MILL (2008, p.113),

Com [a UAB] amplia-se significativamente a oferta de vagas à população e permite-se o acesso ao ensino público e gratuito, estimulando a discussão sobre os processos de garantia de qualidade. Esse programa tem um grande desafio pela frente, o de diminuir ao máximo as barreiras e os preconceitos contra essa modalidade educacional em nosso país.

Conforme COLL E MONEREO (2010), se considerarmos as dimensões continentais do nosso país e a expansão do alcance geográfico possibilitada pela EaD, essa modalidade torna-se ainda mais potencial e relevante, uma vez que democratiza a formação continuada para além dos grandes centros urbanos. As transformações pelas quais estão passando o papel de alunos, professores e gestores das escolas públicas, no que diz respeito às possibilidades de interação, as coordenadas e o acesso aos recursos midiáticos e tecnológicos não “combinam” mais com a imagem do professor com um mero transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos e guardião do currículo.

Desse modo os processos comunicativos e de interação por meio da EaD intensificaram o uso da internet e dos ambientes virtuais de aprendizagem. As possibilidades de comunicação síncronas e assíncronas da rede possibilitaram o contato entre pessoas nos mais diversos espaços e em qualquer tempo. As mudanças sociais, econômicas e tecnológicas na sociedade redesenharam, ao longo do tempo, o trabalho dos gestores escolares, e através da EaD percebeu-se a remoção das barreiras de acesso aos bens e serviços educacionais. De acordo com LÉVY (2000, p.26)

A tecnologia não é boa nem má, dependendo das situações, usos e pontos de vista, e "tampouco neutra, já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades". Não se trata de avaliar seus impactos, mas de situar possibilidades de uso, embora, "enquanto discutimos possíveis usos de uma dada tecnologia, algumas formas de usar já se impuseram", tal a velocidade e renovação com que se apresentam.

Nesse sentido, tanto as novas, quanto as velhas tecnologias podem servir para inovar, bem como reforçar comportamentos e modelos comunicativos de ensino. Tornou-se necessário trabalhar e conviver com o "diferente", e isso é possibilitado em um ambiente democrático numa perspectiva de gestão democrática. O impacto das TIC's na educação, portanto, faz parte de um fenômeno amplo, relacionado com o papel dessas tecnologias na sociedade atual. Conforme COLL E MONEREO (2010, p.41),

Para alguém chegar a ser um usuário competente das TIC's é porque, como já assinalamos, as informações que estão na internet precisam com frequência ser filtradas, ordenadas, selecionadas e contextualizadas para que possam ser assimiladas e transformadas em conhecimento pelos aprendizes, e ao menos por enquanto, quem pode melhor realizar essa tarefa são os professores.

Quando os gestores escolares são desafiados a vivenciar a formação continuada na modalidade EaD e utilizar os recursos tecnológicos nessa formação, além das vantagens que se apresentam, cresce a chance de o gestor se tornar um incentivador do uso pedagógico dessas tecnologias e das mídias disponíveis na escola, condição indispensável para que esses recursos se tornem aliados da melhoria da qualidade da educação escolar. Muitos desses trabalhadores tiveram, durante a formação inicial, seus primeiros contatos diretos com o computador como instrumento de pesquisa, entretanto muitos não continuaram a utilizar as ferramentas com frequência. É possível perceber nas respostas das gestoras entrevistadas o impacto que a realização da capacitação continuada, por meio da internet, surtiu em sua prática pedagógica com o uso de tais recursos.

O que você pensa sobre a formação continuada na modalidade EaD e da utilização constante do computador e da internet?

Não tenho muita facilidade com o computador e as mídias educativas. Para realizar o curso contei com a ajuda dos meus filhos, pois sozinha penso que não teria conseguido. Como moro em outra cidade ficava muito difícil ir até o polo em Montes Claros para realizar as atividades com o apoio presencial das professoras assistentes. Apesar de que sempre que possível ir até lá pedir ajuda as "meninas". (Gestora Aline)

A gestora Aline encontrou dificuldade em utilizar as ferramentas de interatividade do curso, mas, apesar disso, buscou ajuda e mesmo que demorasse um pouco realizava todas as atividades do Curso. A cursista sempre buscava ajuda junto às professoras virtualmente e, quando possível, ia pessoalmente ao polo. Embora um dos pré-requisitos para o ingresso no curso é saber utilizar o computador e a internet o mesmo não foi observado por diversas secretárias de educação, ao realizarem a inscrição dos gestores, que não consideraram esse critério e deixaram a cargo da Universidade providenciar esta formação básica após o início do Curso.

Coube então à coordenação do Curso na UFMG resolver o problema e através da sua equipe de coordenação de assistência, ampliou o período previsto do curso (dentro das possibilidades legais) e, com o apoio dos professores assistentes nos polos, realizou plantões de atendimento para auxiliar os gestores escolares a superarem essa dificuldade. Ressalta-se que no termo de adesão assinado pelas SME's dos municípios, os polos regionais são os responsáveis por ceder o laboratório de informática com computadores e internet banda larga. Nesse sentido, AGUIAR (2011, p.74) alerta que,

Constata-se a existência de entendimentos diferenciados sobre a dinâmica do curso por parte das Secretarias de Educação envolvidas no processo, como também de parte de algumas coordenações no âmbito das universidades. Do lado das secretarias de educação, podem ser identificados problemas atinentes ao perfil e à situação dos diretores indicados: a pouca (e, às vezes, nenhuma) familiaridade dos gestores-cursistas com os recursos da internet, e a ausência de garantia formal de tempo de dedicação do participante ao curso.

Vale ressaltar que na metodologia do curso de Especialização em Gestão Escolar os Encontros Presenciais acontecem oportunamente nos polos com a coordenação do professor assistente conforme a necessidade apresentada pela turma. Nesse caso, a SME da cidade polo disponibiliza o espaço físico e os demais materiais necessários para os encontros. Normalmente, esses encontros acontecem no Núcleo de Tecnologia Educacional ou nos laboratórios de informática das escolas municipais da cidade polo. Sobre esse assunto, ARRUDA e GONÇALVES (2005, p.185) nos dizem que,

O contato com o professor/tutor também acontece de acordo com a vontade do aluno e com sua necessidade, já que ele não conta com o controle do professor ou da instituição, impondo-lhe ritmo e horário para estudo. O docente não se faz presente, mas transmite os conhecimentos por intermédio dos programas de ensino e dos materiais instrucionais, dentre outros. O contato direto (tutoriais presenciais) com o professor/tutor se dará no

momento em que o aluno achar necessário dirimir dúvidas e receber explicação.

No polo Montes Claros essa parceria funcionou, de acordo com o Dirigente Municipal de Educação do período em que o Curso estava sendo realizado. Contudo é necessário considerar que os laboratórios de informática das escolas municipais na cidade polo, não contavam com computadores com internet em número suficiente para atender a todos os gestores cursistas. A quarta turma do Curso 2014/2015 ainda em andamento encontrou dificuldades em encontrar espaços adequados para a realizações dos encontros presenciais nos polos visto que o NTE da cidade polo encontrar-se temporariamente desativado.

Outro problema enfrentado pelas gestoras refere-se ao fato de que algumas escolas pertencentes ao polo são localizadas no campo e o acesso ao curso passa por dificuldades, tais como, conexão de internet sendo que em determinadas localidades o sinal sofre constantes interrupções ou até mesmo fica indisponível por vários dias. Esse problema impede que o gestor tenha acesso ao ambiente virtual do Curso e postem as atividades fora do prazo estabelecido, ficando desse modo acumuladas. Isto posto, as escolas localizadas no campo, que não dispõem uma conexão de internet de boa qualidade, o polo é a alternativa para os gestores realizarem as atividades e continuarem no Curso. Mas para tanto é preciso que o polo disponha desse ambiente com espaço e ferramentas funcionando adequadamente.

Além das dificuldades já mencionadas a falta de tempo e a imensa demanda de trabalho, muitas vezes, impediam que os gestores comparecessem aos plantões no polo, alegando não poderem se ausentar da escola. Numa tentativa de sanar o problema, um número razoável de gestores cursistas que não tinha familiaridade com os recursos disponibilizados pelo Curso e, na impossibilidade de comparecerem aos polos regionais, buscavam ajuda junto aos familiares, aos colegas de trabalho e até mesmo em *lan houses*.

Esse contexto revelou a necessidade da criação de condições objetivas de acesso às novas tecnologias da informação e comunicação aos diferentes profissionais da educação. Todavia, é importante ressaltar que a primeira sala do curso, denominada Introdução ao Ambiente Virtual do Curso (IACAV), tem o objetivo de possibilitar aos gestores a familiarização com o ambiente virtual e os espaços de interação entre todos os envolvidos no curso. Ainda se observa que uns grandes números de profissionais da

Educação nas escolas públicas possuem dificuldades em relação ao uso do computador e das demais tecnologias da informação.

Nesse contexto, o acesso às redes sociais demonstrou ser uma aliada no avanço a utilização das mídias educativas. Nesse espaço o uso da internet, que num primeiro momento tem um caráter de lazer, pode contribuir bastante no processo de familiaridade das gestoras com as ferramentas virtuais de acesso ao Curso. De acordo com COLL E MONEREO (2010, p.28), com o avanço da tecnologia

A progressiva miniaturização e integração das tecnologias, junto com o desenvolvimento de plataformas móveis e da conexão sem fio, permitirão que os alunos possam continuar avançando em sua formação tendo acesso a qualquer momento, por meio de seu celular, de agendas eletrônicas, computadores de bolso ou de outros dispositivos, documentos, portfólios, fóruns, chats, questionários, webquests, weblogs, listas de discussão, etc.

A gestora Carina, que participou do Curso em sua segunda edição, período em que as redes sociais ainda não tinham o alcance que tem nos dias atuais e apresentou dificuldades de acesso ao ambiente virtual, na escrita e na formatação dos textos acadêmicos. A gestora solicitou o auxílio dos professores assistentes no polo que, nesse momento, torna-se de fundamental importância para os cursistas, visto que contribuem para estimular e auxiliar os mesmos a realizar com sucesso as atividades propostas. Nesse sentido as Secretárias Municipais de Educação envolvidas no Curso desempenham um papel de destaque em relação a essa assistência individual, visto que propicia os espaços e tempos para que os gestores tenham esse apoio presencial. Ainda em relação à formação na modalidade EaD, as gestoras relataram que

Primeiro: engana-se quem pensa que realizar um curso de pós-graduação a distância é fácil! Pelo contrário, a demanda de trabalho é muito grande principalmente porque você não tem aquele compromisso de quatro horas diárias, que vai diluindo o trabalho. Você acaba acumulando; Segundo: você não tem todo dia o contato ali, físico, presente do seu professor para tirar uma dúvida ou até mesmo com o colega; é um pouco solitário. Eu percebo dessa maneira. Eu acho que entre um e outro a distância é muito mais difícil, e é sem dúvida mais difícil se organizar; atentar para as normas e a formatação, o professor deixava muitos recadinhos em relação às normas e a formatação. Eu tive muita dificuldade em relação a isso sabe? Nessa época não era tão moderno como hoje, *WhatsApp*, essas coisas *on-line*, aí tinha um bate papo, um *chat*, que eu entrava nesse chat e não sabia como interagir. Enfim, tudo era muito novo para mim, eu tive muita dificuldade. Muita coisa para digitar dentro das normas que eu tinha que pedir aos monitores da escola para me ajudar (e eles ajudavam). (Gestora Carina)

Em contrapartida a gestora Vânia demonstrou familiaridade com as ferramentas presentes no ambiente virtual e não encontrou dificuldades para acessar e ou enviar as atividades pertinentes ao curso, visto que essa não era sua primeira experiência na modalidade EaD. A gestora Gilmar, por sua vez, ressalta a especificidade da metodologia da Educação a Distância e a necessidade da disciplina pessoal para realizar o curso. Sem um mínimo de organização e autonomia, ficaria muito difícil realizar a formação continuada no formato da EaD, como podemos perceber em seus relatos:

No início eu achei o curso muito difícil, frio e muito distante, ainda mais quando tinha trabalho em grupo. Eu nunca vi trabalho em grupo sendo a distância. Depois quando o curso avançou, eu comecei a gostar e consegui interagir com os professores e colegas. Hoje eu estou fazendo outro curso a distância e trabalhando como tutora. Eu não tive muita dificuldade em relação a utilização da ferramenta (computador e internet) eu já tinha experiência. (Gestora Vânia)

A diferença é que na Educação a distância a gente tem que correr mais atrás. Eu acho que exige mais da gente e ao contrário do que se pensa ela exige mais porque você que tem que correr atrás das coisas. Você não tem ninguém para ficar te falando, como na aula presencial, como o professor: é amanhã que você tem trabalho, se você está com dificuldade eu vou te ajudar! Essa relação na Educação a distância muda muita coisa. O tutor faz esse papel, mas é a distância, não é a mesma coisa, olho no olho, então se você sentiu dificuldade é você mesmo que tem que resolver. Acredito que a gente tem mais autonomia para resolver os problemas e quanto as ferramentas de acesso à internet não tive nenhuma dificuldade ao contrário facilitou muito. Acho que hoje a tendência é essa, porque é uma forma fácil que dá acesso a todos, mais barata, sendo que atualmente todo mundo tem acesso à tecnologia, que possibilita essa oportunidade. (Gestora Gilmar)

Gilmar destaca que uma das diferenças entre o ensino presencial e a distância é que, diferentemente da educação presencial, na EaD não se tem um horário e local determinados para os estudos. Nesse sentido, a autonomia do gestor é fundamental para saber escolher os horários e os locais mais adequados à sua rotina para se dedicar ao Curso. A disciplina para organizar o seu próprio tempo e dessa maneira destinar um período para a realização das atividades do Curso também é essencial para que se tenha êxito na realização das atividades previstas; caso isso não aconteça, poderá acarretar o acúmulo de atividades e a consequente perda dos prazos ocasionando até mesmo a desistência do Curso.

Isto posto é possível inferir que, na educação a distância, o gestor cursista não dispõe de tantas oportunidades para estar presente no mesmo espaço físico do professor. Entretanto ele tem maior oportunidade de se expressar e expor suas opiniões, além de

conhecer seus colegas e suas vivências práticas em outros contextos, nos diversos ambientes interativos do ambiente virtual do Curso. E, por fim, os gestores têm ainda a possibilidade de desenvolver habilidades de estudo mais autônomas e experimentar métodos de ensino-aprendizagem diferentes dos tradicionais. Nesse sentido, AGUIAR (2011, p.76) afirma que,

(...) a metodologia do curso a distância não seria justificativa para diminuir o padrão de exigências, considerando os cursos de caráter presencial. Vale salientar que a interação pretendida no curso não seria “cursista e material” e, sim, a interação “professor e cursista” e a reflexão coletiva sobre o material pedagógico e as condições e possibilidades da gestão educacional.

No entanto, é preciso ressaltar que a experiência das gestoras participantes dessa pesquisa, se resume basicamente a tarefas mais simples, tais como em enviar e receber e-mails, participar de redes sociais e monitorar as plataformas de planejamento educacional do governo federal como por exemplo, o SIMEC²¹. Os gestores escolares entendem que essa organização é complexa e para quem não estiver preparado para entender a “simplicidade complexa” do sistema pós-moderno de relações, tornar-se-á cada vez mais difícil administrar as contradições existentes entre as demandas apresentadas cotidianamente em seu trabalho e ainda organizar o trabalho da escola como um todo.

Segundo CASTELLS (1999), vivemos num tempo de sociedades em rede, construídas em torno de fluxos de capital, informação e tecnologia. Desse modo, o espaço em que vivemos nesses novos tempos é denominado “espaço de fluxos”. As políticas públicas educativas e os programas de formação continuada na modalidade EaD precisam ser mais eficientes principalmente no suporte tecnológico aos seus cursistas. Os NTE’s dos polos regionais precisam estar em funcionamento para conceder esse suporte. Trata-se de uma ação complexa, porque exige uma mudança de paradigmas e o desenvolvimento de novas formas de trabalho no ambiente colaborativo e interativo, que caracterizam a era digital e midiática. A estrutura das Secretarias Municipais de Educação, seja na parte administrativa, seja nas formações ofertadas às escolas, não atende ao padrão mínimo necessário. As Dirigentes Municipais de

²¹O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. É no ambiente virtual do Simec que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 04/05/2015.

Educação têm esse entendimento e reconhecem a importância desse suporte para o sucesso dos cursos de formação dos seus servidores. A Dirigente Municipal de Educação Maria ressalta que o tempo gasto com os estudos na modalidade presencial soma-se ao tempo de deslocamento que, nas grandes cidades, tem se tornado cada vez mais maior. Desse modo, a formação continuada através da EaD faz com os gestores não tenham “desculpas” para não participar dos cursos.

O que você acha sobre a formação continuada na modalidade EaD e da utilização constante do computador e da internet?

Bom, o mundo exige isso. Negar a EaD ou ignorar a EaD é negar o futuro. Porque o mundo caminha cada vez mais para a falta de tempo, os percursos para chegar em alguns espaços são muitos longos, o tempo é muito curto. Então cada vez mais as pessoas precisam encurtar distâncias e ter mais tempo para ficar estudando. Se você trabalha na modalidade EaD você ganha tempo. Eu tenho as duas experiências: do curso a distância que eu coordeno em uma universidade e também o trabalho no ensino presencial. E eu te digo que o envolvimento do aluno da EaD comprovadamente é maior, porque ele sabe que tem que brigar, lutar, ler porque ele não tem ali as pessoas para estar o tempo todo dando suporte, então ele é muito envolvido. A nossa experiência é muito interessante porque nós temos professores que trabalham nas duas modalidades e que demonstra isso: como o aluno pergunta, como o aluno participa, como o aluno que discute; haja visto os nossos fóruns, eles são muito ricos. O aluno do Presencial ele acha: “amanhã eu estou de volta, deixo para amanhã. Na EaD é outra coisa; no caso da formação continuada dos gestores que já passaram pelo banco da escola, ele tem uma formação de nível superior, supõe-se que ele já tem uma prática maior de leitura, ele tem mais condições de análise, interpretação. Então eu penso que até para evitar que ele fale eu não posso participar que não tenho como ir, que eu não posso fazer, por causa da distância, eu tenho filhos; faça em casa e vai crescer profissionalmente e não vai desgastar tanto esse profissional que já é tão sofrido. (Dirigente Municipal de Educação Maria)

A formação continua é essencial para qualquer profissional; para a educação a gente nem discute uma vez que as mudanças ocorrem numa velocidade muito grande. Então tanto os gestores quanto os professores têm que estar muito “atenados” e ligados nessas mudanças para que ele consiga implementar uma prática docente eficiente de acordo com as evoluções e com as mudanças que ocorrem no mundo. Se isso não acontecer ele vai ter uma criança desmotivada, um aluno numa escola não atrativa que vai levar a um desinteresse total. Quanto ao fato de ser a distância/EaD eu acho que é uma tendência atual da educação, da formação, dos processos de formação e todos nós temos que aderir a ele. Agora tem que ser um profissional bastante disciplinado e que priorize o estudo, a formação uma vez que ele precisa ter autonomia para estudar por conta própria e não estudar para o outro porque só vai depender dele, não vai ter alguém ali cobrando dele, ele precisa se preparar porque não tem um professor a disposição dele 24 horas e muitas vezes ele acaba desistindo. Então um dos aspectos que eu acho que a EaD tem que tentar melhorar é nesse aspecto, procurar meios para que as pessoas não desistam (porque acaba desistindo) visto que existe uma evasão muito grande. É um desafio, mas eu penso que esse é o caminho, conseguir alcançar pessoas que não tem acesso presencialmente em algumas formações. Então

se as pessoas se valorizarem, se disciplinarem e aproveitarem oportunidades vai mudar a vida de um por um. (Dirigente Municipal de Educação Sônia)

Tanto a Dirigente Maria quanto a Dirigente Sônia consideram a EaD um importante mecanismo para a formação continuada e reconhecem que a educação a distância está em crescimento e que a tecnologia já é uma realidade do cotidiano das pessoas. Essa modalidade de educação, conforme pudemos verificar nos relatos das gestoras e das dirigentes promoveu um crescimento pessoal e profissional aos educadores e, possibilitou estabelecer interlocuções entre a teoria e a prática cotidiana de cada uma. E por se tratar de um curso EaD, não diminuiu o padrão de exigências em relação aos cursos de caráter presencial, observando que a interação pretendida no Curso não foi somente a leitura dos textos pelos gestores e sim, a interação dos professores de turma e assistentes com os cursistas, com conseqüente reflexão sobre o material pedagógico e as possibilidades de novas aprendizagens da gestão escolar.

Conforme as impressões das gestoras, a educação na modalidade de EaD, ao contrário do que muitas entendem, não poderia ser realizada sem comprometimento. É sabido que, muitas vezes, num discurso sem fundamentação, imagina-se que, por se tratar de um curso de EaD, não há necessidade de organização e disciplina assim como na formação presencial. Ao contrário a organização para os estudos na modalidade EaD exige tempo específico de estudo para se cumprir os prazos estabelecidos para a leitura e entrega dos textos e atividades propostas.

Nesse sentido, o Curso de Especialização em Gestão Escolar, realizado na modalidade a distância, tem contribuído efetivamente na vida profissional das gestoras escolares como oportunidade de interlocução em suas trajetórias profissionais e pessoais. Vale ressaltar que o universo predominante feminino do Curso é destacado pela dedicação e empenho em colocar em prática os novos conhecimentos adquiridos e fazer de fato uma escola diferente através do exercício da gestão democrática. O Curso ser ofertado na modalidade EaD, possibilitou o respeito ao ritmo de vida e trabalho de cada cursista, com horários flexíveis, permitindo a interação entre todos os envolvidos no processo de formação em serviço; professores, colegas e comunidade escolar tanto no âmbito dos tempos assíncronos, quanto síncronos. Nesse sentido, a formação continuada na modalidade da EAD, tendo como suporte os ambientes virtuais de aprendizagem, possibilitou aos gestores iniciarem (ou até mesmo avançarem) no domínio tecnológico do seu fazer profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da Constituição Federal de 1988, a discussão sobre o direito público subjetivo acentuou-se, e as Políticas Públicas Educativas foram se traduzindo em ações governamentais através dos Planos, Programas e Projetos. Nos anos de 1990, as Políticas Públicas Educativas deram passos importantes em direção a valorização docente e como exemplo desse avanço, podemos citar a Lei do Piso Salarial Nacional dos Professores (lei nº 11.738, de 16/7/2008), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/2013), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor/2013), e o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (2005). Entretanto é preciso ressaltar que muitos Estados brasileiros ainda não cumprem plenamente as determinações nesse sentido.

O Curso de Especialização em Gestão Escolar, como pudemos depreender em nossa análise, trouxe um considerável avanço para a concepção e a prática da gestão escolar nos municípios pesquisados. No entanto foi possível constatar que o Curso encontra problemas em sua implantação e efetivação nos municípios do polo Montes Claros através das suas secretarias de educação. No polo pesquisado, a única ação do Termo de Adesão que foi comum a todas as Secretarias Municipais de Educação referia-se ao recrutamento dos seus gestores para participarem da seleção realizada pela universidade. Verificou-se foi que o referido Termo de Adesão não deixa claro o que compete a cada parceiro da coalizão criada para dar sustentação ao Programa em suas respectivas esferas.

Apesar de todas as Dirigentes Municipais de Educação da presente pesquisa terem incentivado seus gestores para ingresso no curso, a disponibilização de condições objetivas para sua realização não se deu de forma plena em todas as edições do Curso nos municípios do Polo pesquisado. Constatou-se que o apoio das Secretarias de Educação é fundamental quando falamos da liberação do gestor das suas funções e do suporte financeiro às viagens necessárias para a realização dos encontros presenciais em Belo horizonte ou nos polos.

As gestoras cursistas que não receberam o apoio das Secretarias de Educação enfrentaram dificuldades e precisaram arcar pessoalmente com as despesas das viagens (transporte, hospedagem e alimentação) para os encontros presenciais tanto em Belo Horizonte nos encontros obrigatórios quanto os encontros nos polos.

Constatou-se ainda que as Secretárias Municipais de Educação do Polo pesquisado apoiavam a realização do Curso pelas gestoras, conforme o entendimento e a vontade política dos dirigentes da educação no período em que o mesmo acontecia. E que muitas vezes quando ocorria a mudança do governo/gestão municipal e as gestoras não eram reconduzidos ao cargo de gestão, muitas dessas gestoras acabam por desistir antes da finalização do Curso visto as inúmeras dificuldades para concluí-lo. Isso se dá porque a forma de acesso ao cargo de gestão nas escolas dos municípios do polo ainda ocorre por indicação política e, se o governante municipal não é reeleito, geralmente o gestor não continua no cargo. De acordo com OLIVEIRA (2011), em turmas em que esse fato ocorre, as gestoras cursistas, ao perderem o cargo, se sentem desmotivadas e na maioria das vezes optam por desistir do Curso.

Por outro lado, as Dirigentes Municipais de Educação do polo pesquisado que apoiaram suas gestoras na realização da sua formação continuada, afirmaram não ter nenhuma dificuldade na liberação das gestoras para participar das atividades presenciais do Curso e no apoio financeiro, uma vez que as diárias poderiam ser pagas com os recursos provenientes do FUNDEB com a consequente prestação de contas. Através dessa afirmação, reafirma-se que esse auxílio depende da vontade política dos governantes municipais de apoiarem ou não seus gestores em sua formação continuada.

Outro dilema político vivenciado pelos gestores e sua formação continuada é que o Plano de Carreira dos municípios pertencentes ao Polo não contempla os gestores escolares e, portanto, não há nenhuma valorização salarial, como por exemplo a progressão na carreira após a conclusão do Curso. O gestor, que não é servidor efetivo, enfrenta uma realidade ainda pior em relação ao servidor efetivo, pois não tem as demais vantagens do quadro do magistério quando é servidor contratado e que pode ser dispensado do cargo no fim do mandato político.

E para além da constatação das implicações e embates políticos enfrentados pelas gestoras escolares em seu processo de formação continuada e em sua relação com as Secretarias Municipais de Educação, pode-se verificar que essa formação no contexto de gestão democrática e das novas tecnologias, representa uma necessidade e um desafio para os Sistemas Municipais de Ensino.

Em relação ao acesso ao Curso e a utilização do computador e da *internet*, o fator tecnológico e os ambientes virtuais de aprendizagem do Curso não foram relatados problemas relevantes ou dificuldades em utilizar as ferramentas tecnológicas e as mídias educativas, uma vez que as mesmas já se fazem presente no cotidiano das escolas.

Porém, os espaços e o acesso a essas ferramentas no ambiente de trabalho, ainda apresenta lacunas, principalmente no que diz respeito aos NTE's e laboratórios de informática, que não atendem adequadamente os gestores por ocasião nos encontros presenciais nos polos. Não há computadores suficiente para todos os alunos e nem internet funcionando normalmente para o acesso virtual ao Curso.

Quanto aos tempos e espaços utilizados pelas gestoras escolares, verificou-se inúmeras dificuldades na organização pessoal dos horários para a realização das suas atividades no curso; dupla jornada, encargos domésticos, cuidado com os filhos, dentre outras. Neste contexto, as atividades do Curso acabavam sendo procrastinadas, como é o caso das volumosas leituras e demais atividades pedagógicas, fazendo com que estas quase sempre fossem realizadas na última hora, sem o necessário período de reflexão. Esta situação evidencia a necessidade de que as políticas públicas educativas nos programas de formação continuada regulamentem uma previsão da diminuição da carga horária de trabalho dos gestores escolares, de maneira a proporcionar aos mesmos uma maior qualidade do tempo dedicado aos estudos e a menor interferência possível em seus tempos de descanso e lazer. De fato, a dificuldade para conciliar trabalho, formação continuada e vida pessoal, fez com que as gestoras entrevistadas utilizassem os tempos e espaços domiciliares para a realização das atividades do curso. Segundo PEREIRA (2013), “através da EaD, ambos passam a ocupar os mesmos horários e locais, significando, tanto nos estudos quanto na vida familiar, a impossibilidade de uma “presença completa” tanto em um espaço quanto no outro.

O público alvo do Curso é formado em sua maioria por mulheres que acumulam à sua formação continuada ao trabalho, e as demandas de mãe e esposa, gera uma maior intensificação do trabalho que geralmente não é considerada. A gestora tem sua jornada de trabalho ampliada para dar conta da formação continuada com vistas a melhoria do trabalho oferecido, mesmo que esse esforço não receba o merecido reconhecimento na carreira profissional. Para essas trabalhadoras em educação, a formação continuada pode sacrificar sua vida com a família, seu tempo de descanso e lazer, mas nunca o seu trabalho na escola.

Enfim, o longo das páginas dessa dissertação, esperamos ter sido possível compreender o impacto da formação continuada a distância na prática pedagógica dos gestores escolares com a implementação da escola de gestores UFMG no polo Montes Claros, em Minas Gerais. Faz-se necessário ressaltar que o Curso de Especialização em Gestão Escolar é uma formação continuada cujo objetivo primordial é habilitar os

gestores das escolas públicas brasileiras a desenvolverem seu trabalho com qualidade, competência e segurança, uma vez que todos os conteúdos estão diretamente associados ao cotidiano do seu trabalho.

Sem o necessário apoio das SME'S a sua formação continuada os gestores escolares terão sua jornada de trabalho ampliada, aumento da energia física, intelectual, emocional e relacional. Destacamos que a proposta final do Curso de Especialização em Gestão Escolar, segundo as Diretrizes do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (2009) um dos objetivos é o de (...) “contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social. ”

Isto posto, entende-se que o exercício da participação democrática é um processo construído gradualmente, de forma a contribuir para o fortalecimento de novos sujeitos ativos em sua participação sociopolítica e no desenvolvimento de pesquisas e na formulação de novas políticas públicas educativas. A pesquisa evidenciou a necessidade de se pensar a formação continuada do gestor escolar de maneira que todos tenham igualdade de oportunidades e a necessidade de uma regulamentação das responsabilidades distintas dos entes federados para viabilizar a execução do Curso de forma a oportunizar a participação dos todos os gestores que desejam avançar em sua carreira e estudos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia e CORDIOLLI, Marcos (Orgs.). **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL nº 8.035 / 2010**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p. Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/ufmg> Acesso em 05/06/2014.

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

ADRIÃO, Theresa. GARCIA, Teise. **Oferta Educativa E Responsabilização No PDE: O Plano De Ações Articuladas**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135, p. 779-796, set. /dez. 2008.

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. Editora UFPR.

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

ARAÚJO, Adilson César de. **A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan. /jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em 28/04/2014.

ARRETCHE, Marta. **Federalismo e Igualdade territorial: Uma Contradição em Termos?** Dados Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 53, no 3, 2010, pp. 587 a 620.

ARRUDA, Eucídio Pimenta, GONÇALVES, Irlen Antônio. **Educação à distância: uma inovação do fazer pedagógico**, Revista Paidéia, Ano IV, Nº03, 2005.

AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **A reconstrução educacional do país: ao povo e ao governo**. *Histedbr on line*, Campinas, nº especial, ago. 2006, p.188-204. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br> Acesso em 30/05/15.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhais. **Gestão da educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da

S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004, p.147-176.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Brasília, Diário Oficial da União, 05/10/1988.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. / Regina Vinhaes Gracindo; João Antonio Cabral de Monlevade. - 4ª Ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2013

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/civil> Acesso em 09/12/2014.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.622, de 19 de junho de 2006**. Brasília, 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/civil> Acesso em: 09 /12/2014.

BRASIL. Presidência da República/ Casa Cível. **Decreto nº 5.800, de 08 de dezembro de 2005**. Brasília, 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/civil> Acesso em 10/12/2014.

BRASIL. Presidência da República/Casa Cível. **LEI nº 5.537/21/11/1968 (Lei Ordinária)** Brasília,1968. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso 14/12/2014.

BRASIL. Presidência da República. **LEI nº 11.738, de 16/7/2008** Brasília,2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 28/04/2014.

BRASIL, MEC. **Diretrizes nacionais do programa escola de gestores da educação básica pública**. Brasília, 2009.

BRASIL, MEC, 2008. **Documento Final da Conferência Nacional da Educação Básica**. Brasília.

BRASIL, MEC - Documento Base II. **Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. O resultado desse estimulante processo de mobilização e debate**. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br> Acesso em 29/09/2015.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL, Presidência da República. **LEI 10.172**. Brasília: Casa Civil, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Decenal Para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria 1.407**. Diário Oficial da União, de 14 de dezembro de 2010. Brasília.

BRASIL. **Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar**. Brasília: MEC/SEB/CAFISE, 2006.

BRASIL, Caderno 1: **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2008 – 2011: projeto de lei. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos**. Brasília: MP, 2007a. 540 p. v. 2. Disponível em: www.planejamento.gov.br Acesso em 30/05/2014.

BRASIL, Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica**. Brasília, 2007b. Disponível em www.planalto.gov.br Acesso em 30/05/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Metas compromisso todos pela educação: Instrumento de campo**. Brasília: MEC, 2007c. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em 29/04/2015.

BRASIL, Congresso Nacional, **Projeto DE n.º 8.035-c**. Brasília, 2010. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/> Acesso em 29/04/2014.

BRASIL, **Decreto de Lei 872/1969**. Brasília: Casa Civil, 1969. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10872.htm Acesso em 26/05/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007d. www.planalto.gov.br Acesso em 30/05/2015.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. vol.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Marta Luz Sisson, **A Gestão da Escola Básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 71-87, fev. /jun. 2000.

CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à educação e educação para os direitos humanos**. *Sur, Rev. int. direitos humanos*. vol.2 no.2. São Paulo, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em 15/05/2015.

CIVITA, Fundação Victor. **Estudos & Pesquisas: contribuições para políticas educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013. Disponível em www.fvc.org.br/estudos Acesso em 30/04/2014.

COSTA, João Bosco Araújo da. **A ressignificação do local: o imaginário político brasileiro pós-80**. São Paulo em Perspectivas. São Paulo, v.10, nº3,1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 28/04/2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor**. Brasília, Ministério da Educação, 2006. Disponível em <http://moodle3.mec.gov.br/ufmg/file> Acesso em 14/10/2014.

COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). **Psicologia da educação virtual – Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed,2010.

DOURADO, Luiz Fernando. OLIVEIRA, João Ferreira de. MORAES, Karine Nunes de. **Gestão escolar democrática: definições, princípios, mecanismos de sua implementação**. Disponível em <http://moodle3.mec.gov.br> Acesso em 14/07/2014.

DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Ed. Xamã, 2001.

DOURADO, Luiz Fernando. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 30/04/2015.

DOURADO, Luiz Fernando. OLIVEIRA, João Ferreira de. MORAES, Karine Nunes de. **O financiamento da educação básica: limites e possibilidades**. Disponível em <http://moodle3.mec.gov.br> Acesso em 28/04/2014.

DOURADO, Luiz Fernando. OLIVEIRA, João Ferreira de. MORAES, Karine Nunes de. **Gestão financeira descentralizada: planejamento, aplicação e acompanhamento de Recursos**. Disponível em <http://moodle3.mec.gov.br> Acesso em 14/07/2014.

DUARTE, Marisa. OLIVEIRA Rosimar. NASCIMENTO. **Apontamentos para análise da atuação dos Conselhos municipais de educação no âmbito do sistema educacional brasileiro.** In: ANPAE, Zaragoza, 2012. Disponível em: www.anpae.org.br/iberoamericano2012 Acesso em 15/10/2014.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira e SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. **Sistema educacional brasileiro em tempos de globalização e a autonomia das instituições educacionais.** Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2009.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. **Regulação Sistêmica e Política de Financiamento da Educação Básica.** Educação, Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 821-839, Especial - Out. 2005, 825. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 29/04/2015.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs.). **Educação profissional e a lógica das competências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, 200 páginas.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2006.

FIDALGO, Fernando Selmar Rocha, FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **Trabalho docente, tecnologias e educação a distância: novos desafios.** Revista *extraclasse*, n.1 - v.1, fevereiro de 2008. Disponível em <https://www.ufmg.br/ead> Acesso em 14/04/2014.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional.** In FERNANDES, Francisco das Chagas 2014. **Coletânea de textos da Conae 2014 (tema central e colóquios).** Brasília. Disponível em <http://conae2014.mec.gov.br> Acesso em 22/06/2015.

GANDIN, Danilo. **A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/jun. 2001. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org/volliss1articles Acesso em 17/07/2013.

GANDIM, Danilo. **Planejamento como prática educativa.** 7ª. ed. São Paulo: Loyola, 2011. Disponível em http://moodle3.mec.gov.br/ufmg/Projeto_de_lei_do_plano_nacional_de_educacao_pne_2011_2020 Acesso em 05/06/2014.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. **Direito à educação escolar: o discurso da inclusão.** Educar, Curitiba, n. 20, p. 209-222. 2002. Editora UFPR

HADDAD, Sérgio. **O direito à educação no Brasil.** Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Disponível em <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/sergiohaddad.pdf>. Acesso em 28/04/2015.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2007.

LARANJO, Jacqueline de Castro. **Efetividade da formação a distância para gestores da educação básica: a experiência da escola de gestores na UFMG**. 204p. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação. Belo horizonte, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 1ª.ed. Goiânia: Editora alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto, Brasília, v.17, n.72, p.11 - 33, 2000. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br> Acesso em 04/05/2015.

MARQUES, Binho. NOGUEIRA, Flávia. LAMBERTUCCI, Roberto. JUNIOR Geraldo Grossi. **O Sistema Nacional de Educação: em busca de consensos**. Disponível em conae2014.mec.gov.br Acesso em 30/05/2015.

MAROY, Christian. **Regulação dos Sistemas Educacionais**. In: **Dicionário da Educação**. ZANTEN, Agnes Van. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MILL, Daniel et al. **O desafio de uma interação de qualidade na educação a Distância: o tutor e sua importância nesse processo**. Cadernos da Pedagogia Ano 02 Volume 02 Número 04 agostos/dezembros 2008. Disponível em www.sead.ufscar.br/outros/artigo-mill Acesso em 30/04/2015.

MOORE, Michael. KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

NUNES, I. B. **A história da EAD no mundo**. In **Educação a distância o estado da arte**. LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (orgs). São Paulo: Pearson Education, 2009

OLIVEIRA, D.A. **Política educacional**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, B. A. de. **Gestão educacional pós-municipalização: práticas patrimonialistas, poder e outros desafios na ótica dos gestores**. 2011. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública.** Disponível em www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br Acesso em 29/07/2015.

PEREIRA, Aline Gabriele. **Os tempos e espaços do gestor escolar em formação na educação a distância.** 165p. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação. Belo horizonte, 2013.

PEREZ, José Roberto Rus. **Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out. Dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 28/04/2014.

PETERS, B. G. **Review: Understanding Governance: Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability by R. W. Rhodes. Public Administration,** 76: 408-509. 1998.

PETERS, B. G. **American Public Policy.** Chatham, N.J.: Chatham House, 1986.

ROMANO, Roberto. VALENTE, Ivan. **PNE: Plano Nacional De Educação ou Carta de Intenção?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 22/06/2015.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Dimensões Pedagógicas e Políticas da Formação contínua.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

SOARES, José Francisco. ALVES, Maria Teresa Gonzaga. **Escolas de ensino fundamental Contextualização dos resultados.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 145-158, jan. /jun. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em 18/05/2015

SOARES, José Francisco. XAVIER, Flávia Pereira. **Pressupostos Educacionais e Estatísticos do Ideb.** Educação Sociedade Campinas, v.34, n.124, p.903-923, julho-set 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 30/04/2015

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias.* Porto Alegre. Ano B, nº 16, julho\dez 2006, p.20-45.

SOUZA, Ângelo Ricardo et al, **Caminhos possíveis na construção da gestão democrática da escola.** Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/ufmg> Acesso em 15/03/2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** 1990. Disponível em www.direitoshumanos.usp.br Acesso em 14/06/2014.

VALENTE, José Armando. **Diferentes usos do Computador na Educação**. 1993. Disponível em <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/tecnologia> Acesso em 14/03/2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev. /jun. 2000.

ANEXOS

ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS GESTORES ESCOLARES: A IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DE GESTORES UFMG NO PÓLO MONTES CLAROS, MG.

1. Como você chegou ao cargo de secretária de educação do município?
2. Como você soube do curso de Especialização em Gestão Escolar e qual a motivação para ofertá-lo aos gestores escolares no município?
3. Como foi feita a adesão ao curso pelo município?
4. Você acompanha a formação continuada dos gestores dessa secretaria? Fale um pouco da experiência enquanto educadora da formação continuada em serviço.
5. Qual foi o papel desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação do município durante a realização do curso? (Apoio financeiro, liberação para encontros presenciais em BH, mudança no plano de carreira).
6. Como você avalia o polo de apoio presencial (no caso a cidade de Montes Claros)?
7. Quais foram suas maiores dificuldades enquanto secretária de educação para (e durante) a realização do curso?
8. Qual a sua opinião sobre a formação continuada na modalidade EaD e da utilização constante do computador e da internet?
9. Quais as principais diferenças percebidas por você entre a formação presencial e a distância?
10. Qual a sua definição de gestão escolar? E quais as suas principais responsabilidades?
11. Você tem sugestões e ou críticas para as próximas edições do curso?

Orientador: Fernando Fidalgo **Co-orientador:** Eucídio Pimenta Arruda

Orientanda: Giselle Cristina

Belo Horizonte/ MG

Dezembro de 2014

ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTORES ESCOLARES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR DO POLO MONTES CLAROS

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS GESTORES ESCOLARES: A IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DE GESTORES UFMG NO PÓLO MONTES CLAROS, MG.

1. Como você soube do curso de Especialização em Gestão Escolar e qual a motivação para fazê-lo?
2. Você sabia da ajuda de custo que a SME deveria dispor?
3. Como você conciliava o tempo para dar conta de realizar as atividades do curso e atender as demandas inúmeras demandas do cargo de gestora de escola pública?
4. Como você organizava o seu tempo? Diariamente? Semanalmente? Mensalmente? Existia tempo para o lazer e atividades familiares? É casada? Você tem filhos, quando se relaciona com eles? Quanto tempo fica semanalmente na escola? Vai a apresentações teatrais? Vai ao cinema? Exposições? Shows? O que gosta de fazer por lazer? Quando faz?
5. Qual foi o papel desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação do município durante a realização do curso? (Apoio financeiro, liberação para encontros presenciais em BH, mudança no plano de carreira, troca de governantes durante a realização do curso).
6. Quais foram suas maiores dificuldades durante a realização do curso?
7. Como chegou ao cargo de gestão e qual a sua função atual na escola?
8. Quais as principais diferenças percebidas por você entre a formação presencial e a distância?
9. O que você acha sobre a formação continuada na modalidade EaD e da utilização constante do computador e da internet?
10. Você ainda está no cargo? Qual a sua definição de gestão escolar? E quais as suas principais responsabilidades do gestor?
11. Você é a favor de concurso para diretor qual a melhor forma de ingresso para a gestão escolar?

Orientador: Fernando S. R. Fidalgo

Co-orientador: Eucídio Pimenta Arruda

Orientanda: Giselle Cristina Rodrigues

Belo Horizonte/MG

Março de 2015

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Os professores Fernando Selmar Rocha Fidalgo, Eucídio Pimenta Arruda e a mestrande Giselle Cristina Rodrigues, da Faculdade de Educação da UFMG, convidam-no (a) a participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada “O trabalho e a formação continuada de gestores escolares na educação à distância no curso escola de gestores da educação básica”. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para a análise e avaliação de políticas públicas de formação de trabalhadores da educação através da Educação a Distância, em especial do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Os resultados da supracitada pesquisa poderão ser consultados na respectiva dissertação, que estará disponível a partir de agosto de 2015.

Você está sendo consultado (a) sobre a sua participação voluntária, para responder uma entrevista com questões relativas a seu perfil e sua atuação como gestor escolar e sua participação no Curso de Especialização em Gestão Escolar - Escola de Gestores da Educação Básica. Gostaria de esclarecer que o material coletado nesta entrevista será utilizado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que sua identidade e todas as informações obtidas por meio deste serão sigilosas. Você poderá se recusar, a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal, caso sua decisão seja não participar. Você poderá retirar esse consentimento a qualquer momento sem qualquer penalidade, via correio, telefone ou e-mail.

Em caso de dúvida, os pesquisadores responsáveis colocam-se à disposição através dos contatos: Giselle Cristina Rodrigues (38-9108-1269 – giselle_cristinarodrigues@yahoo.com) e Fernando Selmar Rocha Fidalgo (31-3409-6160). Você também poderá entrar em contato diretamente com o Comitê de Ética de Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço Av. Antônio Carlos, n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP: 31.270-901 para demais esclarecimentos. E-mail: coep@prpq.ufmg.br

O objetivo desse estudo é o trabalho e a formação continuada de gestores escolares na educação à distância no curso escola de gestores da educação básica do estado de Minas Gerais egressos do curso implementado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A atividade de investigação consistirá da aplicação de uma entrevista semiestruturada que será gravada em dispositivo digital (MP4) e terá a duração de 60 minutos. Depois de transcrita a entrevista será armazenada juntamente com os dados da pesquisa em dispositivo de CD-ROM em local seguro.

As informações obtidas poderão ser usadas em publicações da área de educação sobre o assunto pesquisado, porém a identidade dos participantes não será revelada de forma alguma. Os participantes têm o direito de acesso aos próprios dados. Serão assegurados procedimentos que garantem a não utilização das informações de modo que prejudiquem você, inclusive em termos de autoestima e prestígio. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

Reitero que todos os cuidados serão adotados no sentido de manter a confidencialidade dos dados de identificação do participante levantados pela pesquisa de forma a evitar possíveis constrangimentos. Informamos ainda que o benefício em participar de uma pesquisa é difuso, atinge uma coletividade visto que os resultados dessa pesquisa poderão contribuir para área do conhecimento em que se situa, contribuindo também para a análise e avaliação de políticas públicas de formação de trabalhadores a educação através da Educação a Distância, em especial do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Os resultados da supracitada pesquisa poderão ser consultados na respectiva tese que estará disponível a partir de agosto de 2015.

Desejo ser informado do resultado final deste estudo:

Sim

Não

Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone 31 3409-4592 ou pelo endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 – Campus Pampulha Belo Horizonte – MG – CEP 31.270-901 ou ainda pelo e-mail E-mail: coep@prpq.ufmg.br. O COEP trata-se de um grupo de pessoas com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para o (a) mantê-lo (a) seguro e proteger seus direitos.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Caso concorde em participar da pesquisa, por favor, assinale a declaração de consentimento que segue abaixo. Li e entendi as informações fornecidas pelos pesquisadores e sinto-me esclarecido (a) para participar da pesquisa. Participo da pesquisa, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

Não desejo participar.

Sim, dou meu consentimento para participar deste estudo. (Favor preencher os dados abaixo):

Nome: _____

RG: _____.

Data do preenchimento: ___/___/____.

Local: _____.

Contatos COEP/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha – Unidade Administrativa II 2º andar –
Sala 2005 CEP 31.270-901 - Belo Horizonte - Minas Gerais Fones: (31) 3409-4592 E-
mail: coep@prpq.ufmg.br