

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARILZA APARECIDA PEREIRA TEIXEIRA

**FORMAÇÃO PARA DIRETOR ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O  
PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES NO ESTADO DO  
PARANÁ**

CURITIBA  
2011

**MARILZA APARECIDA PEREIRA TEIXEIRA**

**FORMAÇÃO PARA DIRETOR ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O  
PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES NO ESTADO DO  
PARANÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Cultura e Tecnologia, linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação do curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.  
Orientador: Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza.

CURITIBA  
2011

Catálogo na publicação  
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

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

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

- Diretores escolares – Formação – Paraná. 2. Programa Nacional de Formação Escola de Gestores – Paraná – 2008-2010. 3. Educação – Políticas públicas. I. Título.

CDD 371.207

## TERMO DE APROVAÇÃO

MARILZA APARECIDA PEREIRA TEIXEIRA

FORMAÇÃO PARA DIRETOR ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O  
PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES NO ESTADO DO  
PARANÁ

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Juca Gil: \_\_\_\_\_

Profª Drª Taís Moura Tavares: \_\_\_\_\_

Profª Drª Valéria Milena H. Ferreira: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Àqueles que estiveram ao meu lado, especialmente à minha filha Náthalye e à minha mãe Sidair, meus anjos.

Ao Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza, meu orientador, pela persistência e pela dedicação com que me conduziu durante o trabalho. Pelas coisas que tentou me ensinar, sobre o que é ser um pesquisador e pela seriedade que trata a produção científica.

Aos professores da linha de pesquisa de políticas, Taís Tavares, Andréa Gouveia, Regina Michelotto, Rosemeri Trojan, Paulo Vinícius, pelas dicas e apoio.

Aos meus colegas de turma, que me apoiaram sempre e ofereceram um ombro amigo nos momentos mais difíceis.

Às funcionárias da secretaria do Programa de Pós Graduação em Educação.

Aos meus amigos, Regis, Rafael, Lisabete, Leila, Flávio, Ana Maria, Emerson, Marcos e João Paulo, pelo tempo e palavras, nos momentos mais duros e complicados.

Aos alunos e colegas das instituições que trabalhei, Colégio Estadual Guatupê e CMEI Otilia Teixeira Pinto, por acreditarem em mim.

Ao meu irmão e ao Regis, pelas críticas e sugestões durante a construção dessa dissertação.

Àqueles que me deram apoio mesmo não me conhecendo, Delsio e Adriano.

Dedico este trabalho...

À Deus, que me conduziu pelo caminho, ora ao meu lado, ora me carregando no colo.

Ao Claudinei, amigo, companheiro, amor, que por vezes ouviu, mesmo sem entender os relatórios de pesquisa. Por ter acreditado em mim, pelos elogios e críticas.

À minha filha Emanuely, pela doçura, ternura e compreensão, beijos e abraços, mais puros e sinceros que recebi.

À minha filha Náthalye, minha amiga, companheira e adjutora, que tentou suprir à irmã, minhas ausências.

À Gleizielen, minha irmã, pelas vezes que esteve comigo e discutiu sociologia, em horas mortas.

À Leilinha pelas vezes que assumiu o meu papel de mãe e ao João Vitor, meu sobrinho.

Transpomos uma soleira, quando temos um mapa que nos guia. Depois, a certa altura da aventura, ele é jogado fora porque não serve mais: já sabemos prosseguir sem mapas porque agora é a meta a nos impelir, indicar, dirigir. Mas todo bom explorador, ou aqueles que redesenham os mapas, até abrir novas trilhas, sabe que lá onde se encontram as dificuldades se esconde uma nova via, inexplorada ( RICCI, 2005, p.45).

A fábrica do pensamento, caro amigo, é como a tela de um tecelão: um toque nos pedais e lá estão mil fios que se movem, lançadeiras que voam para lá e para cá, fios que correm invisíveis, sob um único toque forma mil combinações. [...] essa fábrica de pensamento é um laboratório no qual o trabalho do inconsciente tece e elabora aqueles “mil fios” que, invisíveis, desenham com sua lógica o acontecer psíquico (GOETH, *et al* RICCI, 2005, p.41).



## RESUMO

O objeto deste trabalho é a política de formação continuada nacional para diretores de escolas básicas públicas brasileiras, denominado pelo MEC como programa Escola de Gestores, na versão de curso de especialização, implementada pela Universidade Federal do Paraná a quatrocentos (400) diretores/as e diretores/as - auxiliares das redes municipais e estadual de educação paranaense, ofertado nos anos de 2008/2010, por meio da educação à distância. A discussão que este trabalho fomenta é a efetividade desse programa público de formação, ofertado pelo governo federal e o possível alcance dessa política no Paraná. O texto analisa a proposta e identifica que ele visa modificar a atuação dos diretores de escola básica, por meio de conhecimentos sobre a gestão democrática e o direito à educação, bem como constituir uma rede nacional de troca de experiências para os diretores. Para tal avaliação, esta dissertação cotejou a proposta do programa com a experiência paranaense e, para tanto, utilizou dados derivados de um questionário aplicado aos cursistas concluintes do programa, bem como dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) entregues. Ao avaliar esse programa, a pesquisa concluiu que no caso paranaense, houve alcance parcial dos objetivos da proposta, uma vez que houve grande índice de evasão e um baixo rendimento na aprendizagem dos sujeitos. Isso, em alguma medida pode ter tido como causa, o período da realização, a dificuldade dos cursistas em manter disciplina para a realização do curso em EAD, bem como situações de organização do curso pela própria UFPR.

**Palavras-chave:** Política de formação Continuada; Políticas Educacionais; Diretor Escolar, Programa Nacional de Formação Escola de Gestores.

## ABSTRAT

The object of this work is the policy of continuous training for national principals of the school Brazilian public basics, styled by MEC as School Program Managers in version post-graduate courses, implement by the Federal University of Parana a four hundred (400) and principals network and local education and state, in the years 2008/2010, offered by means of distance education. A discussion that this work is encouraging effective this public training programs, offered by the federal government and the possible scope of this policy of Parana. The analyses the proposal and identify him visa edifice the effective of the officers basic school policy trthrough knowledge management on the democratic and the right to education, and provide a national network of exchange of experiences to the principals. For such an assessment, this theses collate the motion with program and experience of Parana for both use data derived cursillists questionnaire applied to graduates of the program, and conclusion of course monographic work (TCC) delivered. O evaluate this program, the survey concluded that if case from Parana, range was part of the objectives of the proposal, once there was great and a dropout rates low income learning in the subject. That such action may have had the time as a cause of carrying out the difficulty of discipline to keep in cursillists the course (EAD) distance education, and the period of the realization, and situation of the organization of the course own Federal University of Paraná (UFPR).

**Key Words:** Continuing Training; Education Policy; Principals of School Management Scholl; Principals of Schools.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - RELAÇÃO VAGAS E REDES DE ATUAÇÃO.....	29
QUADRO 2 - OBJETIVOS DO PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES.....	32
QUADROS 3 - OBJETIVOS E RESULTADOS DO PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES- PROJETO NACIONAL.....	33
QUADRO 4- A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	36
QUADRO 5- EIXOS E OPERACIONALIZAÇÃO DA ESCOLA DE GESTORES/UFPR.....	81
QUADRO 6 - MODALIDADES E ETAPAS DE ENSINO.....	83
QUADRO 7 - SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	85
QUADRO 8 - ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOS SUJEITOS ESCOLARES.....	88
QUADRO 9 - FATORES INTERNOS E EXTERNOS COM INFLUÊNCIA NO RENDIMENTO ESCOLAR.....	89
QUADRO 10 - MECANISMOS E INSTRUMENTOS DE GESTÃO ESCOLAR.....	92
QUADRO 11 - EIXOS.....	97
QUADRO 12 – RESULTADOS ESPERADOS MEC/SEB/UFPR.....	102
QUADRO 13 – OBJETIVOS ALCANÇADOS PELA ESCOLA DE GESTORES/UFPR. ....	103
FIGURA 1. MODELO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA MULTIFOCALIZADA.....	47

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1- FUNÇÃO DESEMPENHADA PELOS RESPONDENTES.....	72
TABELA 2- SEXO E IDADE DOS RESPONDENTES.....	73
TABELA 3 - TEMPO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO X TEMPO DE TRABALHO EM FUNÇÕES DE DIREÇÃO ESCOLAR.....	73
TABELA 4- TEMPO DE TRABALHO NA DIREÇÃO DA ESCOLA ATUAL.....	74
TABELA 5- SALÁRIO BRUTO NA EDUCAÇÃO.....	75
TABELA 6- RENDA FAMILIAR.....	75
TABELA 7- PARTICIPAÇÃO DO SALÁRIO DO DIRETOR NA RENDA FAMILIAR..	75
TABELA 8- GRAU DE SATISFAÇÃO.....	76
TABELA 9- RELAÇÃO COM A PROFISSÃO.....	76
TABELA 10- FORMA DE PROVIMENTO DA FUNÇÃO.....	77
TABELA 11- AVALIAÇÃO GERAL SOBRE O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR.....	77
TABELA 12- SALA AMBIENTE MAIS IMPORTANTE, NA OPINIÃO DOS URSISTAS.....	78
TABELA 13- USO DO CONHECIMENTO APRENDIDO NO CURSO NA PRÁTICA.....	79
TABELA 14- DIFICULDADES NO CURSO.....	79
TABELA 15- TEMAS ABORDADOS PELOS TCC – PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES/UFPR.....	82
TABELA 16-TEMÁTICAS .....	97
TABELA 17 - PROJETOS DE INTERVENÇÃO.....	98

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pedagogia
<b>ANDIF</b>	Associação Nacional dos Reitores das Instituições de Ensino Superior
<b>ANPAE</b>	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
<b>APM</b>	Associação de Pais e Mestres
<b>APMF</b>	Associação de Pais Mestres e Funcionários
<b>APPF</b>	Associação de Pais Professores e Funcionários
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
<b>CBE</b>	Conferência Brasileira de educação
<b>CE</b>	Conselho Escolar/Conselho de Escola
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
<b>CD/FNDE</b>	Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>CF/88</b>	Constituição Federal de 1988
<b>CONED</b>	Congresso Nacional de Educação
<b>CONSED</b>	Conselho Nacional de Secretários de Educação
<b>CNTE</b>	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>FORUNDIR</b>	Fórum de Diretor das Faculdades de Educação
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IFES</b>	Instituições Federais de Ensino Superior
<b>IPES</b>	Instituições Públicas de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NUPE</b>	Núcleo de pesquisas em políticas educacionais/UFPR
<b>ONU</b>	Organizações das Nações Unidas

<b>ONG</b>	Organizações não Governamentais
<b>PAR</b>	Programa de Ações Articuladas
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional da Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PR</b>	Paraná
<b>PROGESTÃO</b>	Programa de capacitação à distância para gestores escolares
<b>REUNI</b>	Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades Federais
<b>RENAGESTE</b>	Rede Nacional de referência e gestão escolar
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SEB/MEC</b>	Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação
<b>SECAD</b>	Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SEED/MEC</b>	Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação
<b>SEED/PR</b>	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>UNDIME</b>	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>TIC</b>	Tecnologia de informação e comunicação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1. A PROPOSTA DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA</b> .....	20
1.1 A construção proposta: da agenda ao projeto da política nacional para formação de diretores de escolas públicas.....	20
1.2 As definições instrumentais do Programa Escola de Gestores: do planejamento à implementação: justificativas e mudanças no percurso.....	28
1.2.1 A organização no Paraná da Escola de Gestores: das vagas ao financiamento-dificuldades e evasão .....	29
1.3 Os objetivos propostos pelo programa: a redução das expectativas de formação e objetivos complexos.....	31
1.3.1 Da organização curricular: os eixos e as salas ambiente .....	35
1.3.2 A avaliação do Programa e dos cursistas.....	38
1.3.3 Condições para ingresso: pré requisitos do programa .....	39
<b>2. GESTÃO ESCOLAR E O DIRIGENTE DE ESCOLA PÚBLICA</b> .....	42
2.1 A Gestão Escolar brasileira.....	42
2.2 A imbricada relação do dirigente escolar com a gestão da escola na realidade brasileira.....	49
<b>3. A FORMAÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLA BÁSICA EM GESTÃO ESCOLAR: um investimento de longo prazo</b> .....	53
3.1 Profissão docente e qualidade da educação pública: a luta pela melhoria das condições de trabalho.....	53
3.2 A constituição de uma rede nacional de formação docente.....	59
3.3 A formação continuada para o docente em função de diretor de escola.....	61
3.3.1 Entre a legislação e a proposição da Escola de Gestores.....	62
<b>4. O PROGRAMA NO PARANÁ: O alcance e as limitações na efetividade da Escola de Gestores no Paraná</b> .....	70
4.1 O Perfil do Cursista da Escola de Gestores no Paraná.....	70
4.1.1 Os questionários.....	70
4.2. Os TCC produzidos na UFPR (2008/2010).....	79
4.2.1 A composição dos TCCs.....	96
4.2.2 Temas e projetos de intervenção.....	97
4.2.3 A qualidade das produções: metodologia empregada e uso dos autores.....	99
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	102
REFERÊNCIAS .....	106
ANEXOS.....	111

## INTRODUÇÃO

A formação em nível superior, no Brasil, tem ganhado maior notoriedade social, entre a população. No caso dos educadores esta valorização é ainda maior, pois esses têm no conhecimento o escopo de seu trabalho. Mesmo assim essa formação tem deixado a desejar. Isso ocorre não apenas pela sua insuficiência curricular ou pelo distanciamento dessa formação com o mundo real da educação básica, mas também pela velocidade com que se atualizam o conhecimento, bem como os avanços tecnológicos, assim exigindo a constante atualização dos saberes.

É neste cenário de mudanças sociais, intensificadas pela progressiva diferenciação dos ambientes geopolíticos e por expressivo e desigual avanço tecnológico, que se efetivam alterações no mundo do trabalho e da produção, as quais, por seu turno, redimensionam as esferas da atividade humana (DOURADO, 2008, p.893).

Nesse contexto, também segundo Dourado (2008, p.893), as mudanças na sociedade intensificaram-se de forma progressiva, conformados pela diferenciação dos ambientes geopolíticos e pelo desigual avanço tecnológico, situações que alteraram as relações no mundo do trabalho e da produção. Em alguma medida essas modificações ocorridas no contexto das relações sociais e do trabalho, isto é, da produção, “redimensionam as esferas da atividade humana” (DOURADO, 2008, p. 893).

Na educação este conjunto de fatores atua de forma intensificada, já que é nela que se formam novos trabalhadores. A formação continuada de professores se legitima nesse contexto, pois, a educação é o meio de proporcionar a todos os profissionais, atualização dos novos saberes, porém essa formação se faz ainda mais necessária no trabalho docente, em virtude das especificidades de seu campo de atuação (de trabalho).

No Brasil quaisquer proposições de formação continuada, particulares ou públicas, parecem agregar ainda, um grau elevado de complexidade, porque grande parte da população trabalhadora docente ou não docente, atua em condições precárias de exercício de sua profissão, baixos salários,



estruturas escolares sucateadas, falta de pessoal de apoio e docentes qualificados, além das dificuldades de acesso à tecnologia.

Por esse motivo, segundo Dourado (2007, p.922), as políticas educacionais no Brasil e no mundo sofrem influências de marcos regulatórios oriundos de orientações, compromissos e perspectivas preconizados, entre outros, pelas agências e/ou organismos multilaterais, fortemente assimilados e até naturalizados pelos gestores de políticas públicas há muito tempo. São orientações que visam em alguma medida propor parâmetros para os governos, para orientar as proposições de políticas públicas para a educação, em países com atraso educacional.

É importante salientar, contudo, que aquelas influências não são tão diretas e determinantes como parecem sugerir alguns estudiosos (como por exemplo, em PERONI, 2003), há uma fração importante de responsabilidade (positiva ou negativa), dos sujeitos que operam diretamente nas escolas, os diretores escolares, que são o foco nessa política de formação da Escola de Gestores, proposta pelo MEC e objeto de estudo nesta dissertação.

O papel desse sujeito diretor é decisivo, pois ele, têm influência direta na escola e, isso basta para atestar que, embora receba influências externas, o processo educativo é perpassado pelo contexto sociocultural, e pelas condições em que se efetiva a relação de ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2007, p. 922).

No caso do Brasil a situação é ainda mais complicada, pois até a última década do século XX o país não havia sequer alcançado a universalização do ensino fundamental, embora a legislação a contemplasse desde antes de 1988.

É a partir de 1990, que o poder público mobilizou-se com um aparato técnico e financeiro, envolvendo estados, municípios e o próprio governo federal, com a finalidade de promover tal universalização. Isso aconteceu, contudo, em prejuízo de outras políticas, dentre as quais vale mencionar aquelas relativas à consolidação do ensino médio, da educação infantil, do ensino superior, e dos programas públicos de formação continuada.

Estas políticas adotadas, para promover a universalização do ensino fundamental envolveram uma significativa interferência na gestão escolar do Estado. Amplamente evidenciado nos discursos políticos, que propunham certa organicidade das políticas, para a “modernização do Estado” sobretudo no âmbito do governo federal e de alguns governos estaduais. Essa modernização, por seu turno, era apresentada naqueles discursos políticos sob o prisma ideológico dos princípios da racionalidade e da produtividade inerentes à lógica capitalista, e visavam fundamentalmente a diminuição dos gastos públicos (DOURADO, 2007, p.926), e a otimização dos recursos.

Nesse período, as palavras em voga no cenário da educação pública brasileira foram: "descentralização", "eficiência", "eficácia" e "participação da comunidade", entendidas no sentido de colaboração com a escola, por um lado, e, por outro, de controle sobre a gestão escolar (SOUZA, 2001). Propunham um novo modelo para a gestão da escola, por meio da ampliação do poder de controle da comunidade escolar e a execução direta de alguns programas e projetos educacionais, que por meio de convênios repassavam à escola valores para aquisição de materiais e melhoria do espaço escolar.

Os ajustes propostos por esse tipo de administração pública, trouxeram à escola, a fim de adequá-la, a esse novo modelo de gestão, alterações na rotina escolar que acarretaram, em graus variáveis, o paralelismo de ações e práticas ligadas à cultura e ao *habitus* escolar. Isso, contudo, aconteceu sem que essa prática fosse substituída por novos formatos de organização escolar. Em síntese, um hibridismo no plano das concepções e das práticas no interior da escola e contribuiu para desestabilizar a organização vigente até então, sem instaurar novos parâmetros orgânicos à prática educativa (DOURADO, 2007, p. 926).

É com base no modelo supramencionado de eficiência das políticas educacionais e de redução de gastos que, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), são implementadas políticas de formação inicial e continuada para os profissionais da educação e, especialmente, para os dirigentes escolares. A Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar – RENAGESTE e o Programa de Capacitação à Distância Para Gestores Escolares – PROGESTÃO, são as principais ações apoiadas pelo Ministério da

Educação (MEC) na ocasião, sendo ambas destinadas à formação e à premiação de experiências exitosas em gestão escolar na educação básica pública.

O governo seguinte, de Luís Inácio Lula da Silva (LULA), inaugura algumas modificações na formação continuada de dirigentes escolares. Entre elas se encontra o programa que é o objeto de estudo desta dissertação de mestrado: o programa de formação para diretores de escola das redes públicas de ensino, o Programa Nacional “Escola de Gestores da Educação Básica”, conduzido pelo MEC, iniciado em 2005, na gestão do ministro Tarso Genro e reorganizado em 2006, já na gestão do ministro Fernando Haddad.

Além desse programa, uma segunda preocupação manifestada pelo governo LULA que merece destaque aqui, diz respeito à melhoria dos indicadores da educação básica. Para alcançá-la, o governo, disponibilizou financiamento para a capacitação e qualificação de profissionais em exercício em escolas públicas da educação básica e ainda, ocupou-se também da organização de cursos de formação continuada para conselheiros escolares, professores, funcionários e dirigentes escolares, como é o caso do Programa Nacional de Formação de Dirigentes Escolares da Educação Básica Pública a “Escola de Gestores”.

Essas iniciativas fomentadas e avaliadas pelo Ministério da Educação, visam obter novas práticas educacionais democráticas através da gestão escolar, são políticas vistas como adequadas pelo governo, favorecem as desejadas melhorias na qualidade da educação pública brasileira, alvo dos planos e metas deste governo.

Os objetivos principais dessas duas iniciativas, a qualificação do dirigente escolar e a fomentação de melhorias na gestão escolar, são como se verá mais adiante, a criação de uma rede nacional de formação para dirigentes escolares, o incentivo à implementação da gestão democrática e a capacitação dos diretores de escola básica acerca do direito à educação, por meio da sua qualificação em conhecimentos sociológicos, filosóficos, de fundamentos da educação, e relativos à organização das políticas da educação no Brasil.

São um conjunto de ideias trazidas pelo MEC, ao diretor de escola, que visam criar nesses sujeitos condições para modificação de suas práticas de

gestão escolar, além de aproximar esse sujeito das reais intenções das proposições políticas, dos meios de sua construção e implementação.

Como observam Souza e Teixeira (2010) , as diretrizes propostas pelo programa Escola de Gestores/MEC, têm em suas diretrizes a gestão democrática como foco a ser alcançado, esse foco subsiste pela compreensão de que a ampliação da democracia no ambiente escolar é o principal objetivo a ser perseguido. Essa democratização envolve também, evidentemente, a adoção de procedimentos organizacionais regionalmente distintos, em observância à diversidade nacional (SOUZA & TEIXEIRA, 2010).

Coerentes com esse processo de democratização, da gestão escolar, são adotadas políticas educacionais de forma simultâneas. Essas dão aos dirigentes, alguma condição real de aplicação dos conhecimentos que assimilam durante o curso, são repasses efetivados pelo FNDE ( Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), além de inúmeras publicações de projetos e planos para melhorias da educação, que atingem diretamente o trabalho do diretor.

Além desses objetivos principais, outros também são elencados, dentre os quais vale mencionar a formação de sujeitos com visão compreensiva e ampla da educação, de maneira que atuem como principais coordenadores do trabalho escolar e ainda conduzam as escolas rumo à inclusão e à qualidade social. Outro objetivo visado é o fomento do uso de ferramentas tecnológicas e desenvolver a criatividade desses sujeitos com vistas a propor inovações em suas práticas. E por fim, merece destaque a preocupação com o desenvolvimento da capacidade para analisar e refletir diante de situações problema, na busca por resoluções possíveis em seu dia a dia (SOUZA & TEIXEIRA, 2010).

Já, para a implementação do programa Escola de Gestores, houve a descentralização para a aplicação por meio das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), em cada estado da federação. Essa participação das IFES ocorreu em parceria com os sistemas Estaduais e Municipais de ensino, através de cursos de pós-graduação *lato sensu*, à distância, como é o de especialização em Gestão Escolar, uma formação específica dos/as diretores/as e diretores/as auxiliares em exercício, das escolas públicas. Coube

às IFES ofertar e ministrar, a formação, vinculado ao programa de pós graduação da instituição, com a participação de seu corpo docente e com a criação de uma coordenação local, para acompanhamento do curso.

No MEC, o programa Nacional Escola de Gestores está alocado na SEB (Secretaria da Educação Básica), mas conta com o apoio da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). Assim, ambas as secretarias são responsáveis pelo planejamento e execução.

Ainda por meio dessas secretarias, que publicaram diretrizes organizativas, para acompanhamento da implementação e avaliação do programa, um projeto nacional do curso de especialização e outras resoluções que norteiam o programa. As diretrizes publicadas, veiculam as diretrizes nacionais do programa, direcionam as práticas de organização e o currículo nacional do curso, enquanto o projeto nacional, apresenta de forma um pouco mais minuciosa, a organização para aplicação local, as ementas das disciplinas, que deveria ser adequada à realidade local, pelas universidades parceiras, isto é, caberia a estas adaptá-lo às condições específicas disponíveis, mas em observância aos eixos de trabalho propostos em nível federal.

Tendo por base aqueles documentos e os eixos de trabalho, este estudo avalia o programa em sua aplicação no Estado do Paraná, realizado pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, como um curso de pós-graduação, nível especialização, com carga horária de 400h, iniciado em agosto de 2008 e concluído em fevereiro de 2010.

No Paraná, foram abertas 400 vagas, disponibilizadas a 200 dirigentes da rede estadual de ensino e 200 para os das escolas municipais, dando prioridade à escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB ou que estivessem localizadas em municípios com baixo IDEB.

Com esta delimitação, a pesquisa busca aprofundar a discussão e reflexão sobre o grau de efetividade desta qualificação profissional de diretores escolares. Assim, esta dissertação examina a experiência paranaense do programa “Escola de Gestores”, buscando responder às seguintes questões: Quais foram os principais alcances e dificuldades desse programa de

formação? Acaso essa política de formação continuada específica para diretores de escola básica teve êxito em alcançar os resultados pretendidos?

Essa dissertação se propõe a responder às questões levantadas, e norteia-se pelo que salienta Mainardes (2006, p. 4), sobre a avaliação da política educacional, os seus efeitos, efetividade e os seus êxitos. Têm como fio condutor para a análise, a possibilidade de considerar as políticas educacionais, em suas condições reais, de justiça e igualdade, ponderando seus impactos nas interações com as desigualdades existentes, no meio onde é aplicada.

Ademais, esta política de formação para diretor escolar estudada, relaciona-se com as condições reais de aplicabilidade e proposição de uma política educacional, pois as políticas governamentais são estratégias de modificações da sociedade e, por isso devem ser avaliadas considerando os critérios de equalização da educação pública, tendo em vista que, tais estratégias, por não atingir a todos os envolvidos no processo educacional, podem conservar e mesmo criar desigualdades, ao invés de promover a superação das diferenças (ZAMPIRI, 2009, p. 84).

Nessa busca, principiada por observações das condições de aplicabilidade e planejamento, dessa política, a condução da análise nesta dissertação, se valerá de materiais empíricos, afim de obter indícios que auxiliem a identificar o nível de êxito do programa de formação em estudo. Será também apresentada à proposta do programa do MEC, os objetivos por ele perseguidos, sua organização curricular, as justificativas oficialmente descritas para sua implementação, bem como os mecanismos, instrumentos e processos de realização do programa no Paraná, considerando que as vagas disponibilizadas (400) não foram preenchidas totalmente e que os concluintes alcançaram uma pequena parcela: 132 ao todo terminaram o programa, sendo que 99 receberam o título de especialista e o demais o de aperfeiçoamento.

O índice insatisfatório de terminalidade, revelado por esses números encareceu o programa, elevando os valores investidos per capita. No caso do Paraná, a expectativa na implementação do curso, tal como planejado, para o custeio direto de 400 vagas disponibilizadas, pela UFPR, era de R\$ 1.000,00

(mil reais) por aluno<sup>1</sup>. Contrariamente a essas expectativas, no entanto, cada um dos 132 que chegaram à conclusão do curso, custou R\$ 4.040,40 (quatro mil quarenta reais e quarenta centavos) ao MEC.

Em relação à aprendizagem, como veremos mais adiante, os textos produzidos pelos cursistas ao final do programa expressam, em alguma medida, respostas às suas necessidades imediatas, manifestando a busca de soluções para problemas de seu cotidiano e com baixo apoio dos referenciais teóricos estudados.

Se levarmos em consideração os suportes do programa, o projeto vivencial e os eixos temáticos de trabalho, todos planejados como meios de possível intervenção na realidade escolar, não chegaremos a resultados diferentes. Pois a maioria relata dificuldades relacionadas ao poder de influir nos resultados de proficiência dos educandos, cujos baixos índices são atribuídos a problemas com (in)disciplina, evasão escolar, violência e falta de participação dos alunos e dos pais.

Há aqueles que indicam dificuldades relativas ao funcionamento e implantação dos mecanismos e instrumentos de gestão escolar democrática, reclamam da mesma falta de interesse da comunidade escolar já indicada acima. Os trabalhos, também revelam a centralidade do papel do diretor na condução dos trabalhos escolares relativos aos mecanismos e instrumentos de gestão. Em alguns sobre Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho de Escola (CE), nota-se a preocupação com o apoio ao trabalho do diretor na organização da escola seja, sob a forma de uma ratificação desse trabalho, ou sob a valorização daquelas instituições frente aos repasses financeiros do governo. Esses e outros aspectos serão tratados com mais profundidade no capítulo IV desse trabalho.

Quanto à metodologia utilizada nesta pesquisa, iniciou-se por meio de um levantamento sobre as investigações já feitas sobre os programas de formação para diretor escolar. No entanto, por serem ainda poucas as publicações sobre o assunto, houve dificuldade em estabelecer um diálogo com a literatura sobre o tema. Ainda assim, foram encontrados trabalhos que

---

<sup>1</sup> Esses valores por cursista, refere-se apenas ao repasse efetivado diretamente para gastos à UFPR-IFES, responsável pelo curso, conforme documentos do FNDE.

deram algum apoio na construção desse texto, dos quais boa parte diz respeito a planos locais de formação continuada.

Tal levantamento bibliográfico realizado utilizou o banco de teses e dissertações da CAPES, em dois momentos distintos para facilitar a busca específica por meio de palavras-chave que indicavam temas similares ao nosso.

Com a palavra-chave, *formação continuada para diretores de escolas públicas*, foram encontradas 81 teses e dissertações. A maioria é composta por estudos de caso de situações locais ou regionais e são análises da micropolítica dos municípios. É preciso sublinhar que nem todos esses estudos tratavam especificamente do tema, pois a plataforma da CAPES elenca todos os trabalhos que possuam aquelas palavras-chave ao longo da página de informações do trabalho (título, resumo, etc.).

Na segunda etapa foram selecionadas duas categorias, como descritores, para refinar as buscas por trabalhos com temas similares ou aproximados ao que aqui se propõe estudar: *O diretor de escola e sua atuação frente aos desafios da gestão escolar; Gestão escolar e formação continuada para o diretor*.

Utilizando esses descritores, foram encontrados 108 trabalhos, boa parte relacionada à atuação de gestores em distintos locais, na área da saúde, em tribunais de justiça e outras repartições públicas e parece que são trabalhos que buscam mapear as percepções dos subordinados em relação à atuação das chefias ou sua aceitação.

Dentre os materiais disponíveis que tratam estritamente da função do diretor de escola das redes públicas e indicam situações captadas na atuação direta do dirigente escolar na organização dos espaços escolares, foram selecionadas 13 produções, sendo quatro para leitura integral. Enquanto, as demais se consultou apenas os resumos, que foram selecionados e organizados por ano de publicação.

Percebe-se, ao avançar nas leituras, que alguns dos selecionados se limitam à consideração da face técnico-administrativa da gestão escolar e da função do dirigente, outros se restringem à consideração das características pessoais necessárias para o exercício da função de dirigente escolar, ou de



influências das tendências políticas na prática da gestão escolar. São poucos os que percebem que a gestão da escola é um fenômeno com uma importante face política, mas que requer também a reunião dos conhecimentos pedagógicos necessários para o exercício da função.

Entre esses trabalhos, está o intitulado, *Dirigentes de ensino de primeiro e segundo graus no município: o elo para a ação participativa da comunidade na educação* de Lima (1995). Trata-se de um estudo, que em alguma medida, examina a formação de dirigentes escolares com vistas a qualificar a atuação e participação desse sujeito nas escolas e bem como sua participação nos planejamentos das políticas educacionais junto ao Governo Estadual/Municipal, e de fomentar ações de organização e relacionamento junto à comunidade. O autor ressalta, nesse texto, que há grande fragilidade na estrutura e no funcionamento dos sistemas de ensino, e indica a necessidade de reestruturação dos sistemas educacionais. Ele considera ainda, que é necessário dar ênfase ao papel do diretor frente às atividades escolares e na sua relação com a comunidade, de proporcionar condições adequadas à participação ativa dos diretores e da comunidade escolar nos processos de elaboração e planejamento das políticas educacionais.

A pesquisa, realizada por Shologel (2000), e intitulada *A gestão das escolas públicas municipais urbanas: o caso de São José dos Pinhais*, busca os meios possíveis de utilização, para o diretor de escola, demarcar os níveis de qualidade da educação desse município. Para isso, efetuou levantamentos nas instituições escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental sob responsabilidade do município. Esse autor, descreve que seu objetivo foi detectar as falhas, identificar condicionantes, no processo de gestão escolar e a responsabilização da gestão das escolas frente aos índices de qualidade alcançados pela educação, daquele município, os quais são conjecturais, à qualidade de vida dos sujeitos e ao desenvolvimento do município. Outro ponto deste trabalho de Schologel (2000), foi a tentativa de captar os níveis de conhecimento teórico e sua efetiva aplicabilidade na prática dos dirigentes escolares, bem como o perfil profissional dos diretores de escolas básicas dos anos iniciais estão na função/cargo desse município.

O ponto de chegada da pesquisa de Schollogel, se relaciona com a qualidade da educação, sugere que, para se alcançar uma administração com qualidade, as escolas e seus respectivos dirigentes deveriam voltar-se mais para os aspectos gerenciais. A gestão teria que ser pensada com ações centralizadas no trabalho em grupo e alicerçadas no processo de democratização das decisões. Isso exigirá, segundo conclusão do autor, a adoção de regimentos específicos, reformulação dos processos de organização das escolas, que deveriam se tornar organizações abertas ao diálogo e participativas, procurando desempenhar atividades em prol do desenvolvimento de seus sujeitos, da comunidade escolar e dos agentes educacionais, tendo em vista que os processos educacionais envolvem o pedagógico e o administrativo. O autor (Schollogel), ainda conclui que não importa a proposta pedagógica, mas as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos.

Tais perspectivas adotadas para a análise deste autor, está claramente calcada na percepção do momento político que vivia a educação do município e, talvez do país, com fomentos da prática gerencial nos programas escolares, pois esse autor, também era gestor na educação, naquele município.

Em *A gestão de creche no município de São Paulo: diretores em contexto* (Tronolone, 2003), a autora investiga as concepções de diretores de creches municipais de São Paulo. O foco da pesquisa foi o papel da direção e as suas dificuldades e carências no que concerne à formação.

A pesquisa mostrou, a significativa ampliação no trabalho da direção da escola, por conta das políticas educacionais conjunturais e apontou que há mais de uma forma de conceber a gestão escolar e o papel de diretor de creche, sendo que a diversidade daquelas formas em alguma medida decorre das mudanças na legislação e da integração do sistema de ensino. Essa significativa ampliação dos afazeres do diretor, percebida por Tronolone, ancora-se nas políticas educacionais e nas mudanças ocorridas na organização dos sistemas de ensino. Essas situações colocam ao dirigente novas demandas e desafios, inovações e dificuldades, possibilidades e limitações no cotidiano escolar. Isso ainda, se soma à precariedade das condições de trabalho e à falta de clareza dos diretores sobre a própria função.

Segundo (Tronolone) a autora, face a essa situação, a qualificação profissional parece ser o melhor caminho. Isso, se soma à uma formação profissional adequada para o trabalho do diretor e à necessidade de fomentar uma gestão mais democrática, descentralizada administrativamente e com maior autonomia das unidades educacionais.

O estudo apresentado na pesquisa de Lima (2004), *Gestor escolar: formação específica faz diferença na atuação? Um estudo no Distrito Federal*, e que constitui uma análise de escolas públicas da educação básica que ofertam as séries finais do ensino fundamental, avalia o trabalho de gestores que tiveram formação específica para atuação como dirigente e aqueles que não possuem tal formação especializada.

Para o estudo, Lima realizou um levantamento da rotina, das dificuldades, dos conflitos e das necessidades imediatas nas escolas públicas do Distrito Federal. O que demonstrou que, embora a formação específica pareça melhorar a prática, isso só tem relevância quando tal formação está aliada ao bom senso do sujeito (atuação política) e à sua condição de liderança. Também há outros fatores, de acordo com o autor, que parecem ter impacto nos resultados do trabalho escolar, são, por um lado, a ênfase nas formas de condução do trabalho pedagógico, centrado na valorização, ao acompanhamento da aprendizagem do aluno, e ainda se estas ações estiverem ancoradas em um Projeto Político-Pedagógico, ajustado à realidade da escola, e, por outro, o papel da mantenedora, no sentido de seu apoio e assessoramento ao trabalho realizado pela escola, isto em alguma medida, facilita a atuação do dirigente. Por fim, o trabalho afirma que o diretor deve possuir boa formação, capacidade intelectual, habilidades de interação coletiva e disponibilidade para o exercício da função.

O trabalho (Lima, 2004), em questão, não aprofunda a discussão sobre o perfil da formação especializada, suas necessidades ou organização, de maneira que não analisa o que seria o tal campo de conhecimento e de atuação do dirigente escolar (SOUZA, 2008). Ademais, trata-se de um estudo mais propositivo do que analítico da realidade (de gestão) escolar.

Já a investigação de Neto (2004), intitulado *Programa de capacitação para diretores de escolas públicas municipais de Uberaba: contribuições para a*

*educação continuada*, apresenta as funções desempenhadas pelos diretores em escolas da rede municipal de ensino de Uberaba/MG, de certo modo visa propor diretrizes para um Programa de Capacitação de dirigentes escolares.

Da mesma forma que o estudo de Lima (2004), é propositivo, tenta trazer diretrizes, a partir da realidade dos diretores em exercício. Para isso, o autor analisa os discursos de diretores concursados e eleitos, e relata a predominância nesses discursos da ênfase nas funções administrativas do dirigente e no atendimento aos chamados da mantenedora. Quanto à formação inicial, em pedagogia e/ou administração escolar, o autor considera que proporciona conhecimentos limitados, e gera um descompasso entre as práticas efetivamente adotadas pelos diretores e as práticas democráticas apregoadas pela legislação nacional (isso, segundo ele, a despeito da formação em administração escolar ser condição para ingresso na função em Uberaba/MG). Pode-se sugerir que, talvez seja esse o motivo, da pouca vinculação/contribuição para a prática do dirigente escolar da formação específica para atuação.

As propostas do autor (Neto, 2004), quanto às diretrizes de implantação que seriam mais eficientes, para a atuação imediata do diretor de escola, são: oferecer um programa de treinamento em serviço para os diretores de escolas, inserindo conhecimentos da administração e metodologias específicas de treinamento para ocupantes de cargo gerencial.

No estudo de Cardoso (2008) *O ideário gerencial no trabalho do diretor escolar: concepções, contradições e resistência*, busca examinar a atuação do dirigente escolar frente às transformações da sociedade e identificar o impacto de políticas neoliberais nas escolas, da rede pública de ensino, fundamental do município de Florianópolis/SC, no período de 1997 a 2007. Este trabalho examinou o impacto da reforma administrativa gerencial implantada pela prefeitura de Florianópolis na educação, executada por uma empresa privada.

Segundo o estudo, citado, esta reforma influenciou significativamente o trabalho do diretor, deixando marcas profundas, a exemplo, da sobrecarga nas atribuições administrativas, causando o distanciamento da atuação pedagógica. Segundo a autora (Cardoso), se, por um lado, isso pode tê-lo tornado um gerente escolar com responsabilidades como cobrança de

produtividade, do desempenho dos alunos e do coletivo escolar, por outro lado, ressalta ela, isso não ocorreu de forma linear e houve movimentos de resistência por parte dos diretores nas unidades escolares e nos espaços de formação propostos pela Secretaria Municipal de Educação, sob coordenação dessa instituição privada.

Tanto os trabalhos de Lima (2004) e Cardoso (2008), parece seguir as orientações políticas do momento, descentralizações e reorganização das atividades escolares com princípios voltados à reestruturação dos serviços públicos, prestados pelo Estado, e às reformas dos anos de 1990, eficiência, eficácia, otimização dos recursos (tratado no cap. 2).

O trabalho de Marchi (2008) *A Formação e a Identidade profissional do gestor escolar da rede pública de ensino paulista* tem como objeto a identidade do gestor de escola pública no Estado de São Paulo, e analisa a formação inicial e continuada que é oferecida pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, a partir do ano de 2000.

Esse trabalho de Marchi, mostra que a formação oficialmente proporcionada pela rede objetiva a qualificação do gestor escolar diante dos novos desafios sociais. Todavia, esse trabalho não discute as dificuldades dos sujeitos que atuam nessa função nem mesmo avalia os impactos de tais programas de formação.

A investigação de Ferreira (2009) em *De Diretor a Gestor: uma análise das atribuições e do perfil do dirigente escolar paulista* analisa o papel do diretor de Escola na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Encontra-se nesse trabalho de Ferreira, uma retomada histórica, com destaque para a criação dos grupos escolares em 1889, a reforma educacional republicana em 1894, e também analisa o concurso para diretor escolar do ano de 2006 da rede municipal de São Paulo. Nessa pesquisa há a descrição da complexidade da atuação do diretor escolar, o aumento em suas atribuições, o que o torna mais que um diretor, faz dele também um técnico, situação diferente daquela esperada de um gestor, do condutor da política escolar.

No que tange, às provas do concurso para diretor de 2006, Ferreira, analisa as características cobradas pela prova e, revela que a exigência que

recai sobre os diretores é voltada muito mais para questões sobre gestão pedagógica do que para as funções administrativas da escola.

Em alguma medida, os levantamentos apresentados, por Ferreira, sobre a rede paulista, demonstra a percepção pedagógica esperada pela rede paulista, dos dirigentes escolares, a valorização de conhecimentos voltados à gestão dos conhecimentos pedagógicos no ambiente escolar. Essa situação diferencia-se dos trabalhos anteriores, que revelam a expressiva complexificação dos afazeres dos dirigentes, pela inserção e cobrança de preenchimento de formulários e relatórios, entre outras atividades.

Já a investigação de Calixto (2009), em *Administração escolar e o governo dos homens: um estudo sobre a governamentalização educacional contemporânea*, confirma as relações de poder que ocorrem nas práticas educacionais. O autor constrói um estado da arte nas publicações científicas e discursos de diretores de escolas públicas municipais da cidade de São Paulo. Para isso analisou discursos de diretores, com destaque para as construções conceituais próprias do vocabulário do diretor: liderança, persuasão, motivação. Constatou que há fortes incentivos por parte da mantenedora a práticas autoritárias e centradas na figura do diretor, o que foi considerado coerente com a prática adotada pelos distintos governos. Há, segundo o autor, uma maximização na utilização da racionalidade e da responsabilização, arregimentadas por meio de contratos de conduta moral e ética. São dois discursos, por vezes contraditórios entre si, por um lado, o da autonomia na proposição do PPP (Projeto Político Pedagógico) e da formação continuada, e, por outro, da gestão democrática, que visam a auto-gestão. De acordo com o autor (Calixto), isso pode contribuir com o que ele chama de empreitadas civilizatórias, composta pela ação do controle das ações escolares pelo Estado, e por pequenas doses de liberdade na organização da escola.

Em síntese, os trabalhos acima apresentados, visam posicionar o diretor escolar em sua atuação na gestão escolar, cotejando elementos, propostas, experiências e desafios da formação profissional para dirigente escolar. São estudos baseados nas necessidades sociais que se manifestam no cotidiano da escola pública. os quais evidenciam aspectos da atividade de direção de escola e da atuação dos diretores, tais como o reconhecimento da

importância do papel do dirigente escolar para a condução das atividades escolares; o apoio da entidade mantenedora para a execução e organização da escola; o bom relacionamento com a comunidade escolar e características pessoais, como liderança, persuasão, motivação.

A gestão escolar, segundo os autores listados, se assenta em uma atuação por vezes vinculada ao gerenciamento escolar, por vezes a uma percepção mais política da gestão e, ainda, a uma natureza mais pedagógica da gestão. Todos eles parecem destacar, contudo, a centralidade da atuação do dirigente, nas relações de poder escolar e as resistências que perpassa os sujeitos que ocupam a função/cargo de diretor de escola diante de possíveis mudanças, especialmente as de viés democrático.

Acerca da formação profissional, os estudos explicitam a sua importância, mostram seus limites e possibilidades, mas não a tomam como definidora das ações dos sujeitos. Parece ausente, de qualquer forma, uma leitura mais cuidadosa e analítica sobre programas específicos de formação de diretores escolares, a exemplo do programa Escola de Gestores, aqui avaliado.

Sobre a Escola de Gestores encontramos apenas um trabalho, o de Hessel (2009), intitulado *Formação on-line de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo*, que analisa as concepções sistêmicas indicadas pelos documentos organizativos do programa. Este estudo ocorre por meio do diário de bordo de três cursistas do programa em que Hessel, atuou como docente. Trata-se de uma leitura do currículo do programa e um exame dos desafios em formar sujeitos tão heterogêneos e com visões tão distintas da sociedade.

É certo que este programa é recente, mas houve oferta de outros, ( a exemplo do Pró-Gestão), entre os anos de 1998 e 2002. Esta consideração é importante, porque permite analisar a efetividade do gasto realizado com políticas que são sabidamente, onerosas. Ademais, o levantamento também identificou a falta de estudos que coloquem em questão a (des)necessidade de uma formação inicial específica (administração escolar) para os diretores escolares. Afora o trabalho já citado de Neto (2004), não parece haver maiores debates sobre essa questão, que, afinal, é decisiva para a própria definição da natureza do trabalho do diretor escolar. Mesmo o trabalho de Hessel (2008),

que analisa o programa Escola de Gestores, não debate a sua importância enquanto política pública de formação.

As análises que encontramos atentam para a figura do diretor enquanto lideranças do processo escolar, mas não discutem o papel do ente público nessa formação ou na proposição de políticas de formação continuada a esse sujeito, ou mesmo da dimensão do trabalho exercido pelo diretor e de sua excessiva responsabilização.

Para a análise, metodologicamente utilizou-se, mais de uma forma, iniciando pela documental, por meio da legislação que organiza o funcionamento do programa “Escola de Gestores”, em especial as Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública, o Projeto para o Curso de Especialização em Gestão Escolar (*lato sensu*) versão MEC/SEB, o Projeto de Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar, proposto pela UFPR ao MEC/SEB e o relatório de gestão do ano de 2008 da SEB/MEC.

Para a revisão de literatura utilizou-se autores que estudam a gestão, a direção escolar e a formação continuada, dentre os quais vale citar Vitor Paro, Licínio Lima, Ângelo Souza, Taís Tavares, Luís Dourado, Leda Scheibe e Márcia Ângela Aguiar.

No campo empírico da pesquisa, utilizou um questionário (anexo 1) aplicado aos cursistas que participaram do programa (pela UFPR). O objetivo do questionário era mapear o perfil desses sujeitos, identificando características pessoais, profissionais. Visava-se, por meio disso, conhecer as expectativas dos cursistas em relação ao curso, bem como as dificuldades encontradas por eles, de maneira a identificar as dificuldades, da UFPR na implementação do curso e dos cursistas.

Esse questionário foi aplicado em outubro de 2009, por ocasião da realização da prova presencial final obrigatória a todos os cursistas. Estiveram presentes e responderam o questionário 99 cursistas. Ainda houve uma segunda aplicação daquela prova aos cursistas que não puderam comparecer em outubro. Esta segunda aplicação aconteceu em dezembro do mesmo ano a mais 42 cursistas, mas, nesse momento, a coordenação do curso não aplicou o questionário.



Também foram analisados os trabalhos monográficos, de conclusão de curso (TCC) dos 99 cursistas que entregaram este trabalho final e, foram titulados especialistas em gestão escolar<sup>2</sup>. A análise dos TCCs teve o intuito de avaliar as percepções e compreensões dos cursistas, acerca da gestão da escola, da democracia na escola e do direito à educação pública de qualidade.

Para levar a cabo a análise desse conjunto de informações, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro deles é dedicado à apresentação, descrição e análise da proposta do programa Escola de Gestores, em particular destacando os objetivos oficiais projetados. No segundo capítulo o trabalho discute teoricamente o campo da gestão escolar e a função do diretor de escola. No capítulo três aborda-se formação continuada dos trabalhadores docentes da educação pública, tomando também a formação específica do diretor escolar como foco de análise. Por fim, no quarto e último capítulo são apresentados os dados referentes aos questionários aplicados aos cursistas e aos trabalhos finais de conclusão de curso apresentados pelos cursistas aprovados como especialistas no programa de pós-graduação em gestão escolar da UFPR.

O primeiro capítulo toma os documentos oficiais disponíveis para se conhecer as intenções, justificativas e os processos de organização e aplicação do programa de formação que é objeto de estudo desta dissertação. São essencialmente quatro documentos: 1. Instruções Nacionais para a Implementação do Curso – Portaria MEC/SEB nº 145, de 11/02/2009; 2. Diretrizes Nacionais do Programa Nacional de Formação para Dirigentes Escolares da Educação Básica – Programa Escola de Gestores; 3. Projeto Nacional do Curso de Especialização em Gestão Escolar – SEB/MEC; 4. Projeto de Curso de Especialização em Gestão Escolar na modalidade à distância (*lato sensu*) da Universidade Federal do Paraná. Nesse primeiro capítulo também se faz uma reflexão sobre o papel do programa federal de formação cotejado às produções da área, e sobre esta política de formação para diretor de escola.

---

<sup>2</sup> Os cursistas que não entregaram o TCC, mas cumpriram as exigências de todas as disciplinas/salas ambiente, receberam o título de aperfeiçoamento

Os exercícios teóricos são apresentados no capítulo dois. Em certa medida, eles buscam contribuir para se conhecer o campo da gestão escolar, alvo das políticas públicas de programas e políticas focalizadas, que, por vezes, pouco consideram as especificidades das escolas públicas brasileiras, e, de certo modo, a oneram diante dos desafios sociais vividos pela escola. Utilizamos referências teóricas que reconhecem a gestão escolar como fenômeno marcadamente político, e, nessa medida, demanda do sujeito que a conduz na escola, domínio inerente à política educacional e escolar.

O terceiro capítulo trata da formação dos trabalhadores docentes da educação. Busca-se nele situar os planejamentos que antecedem as políticas de formação continuada que afetam diretamente o docente em exercício, bem como refletir sobre sua atual posição frente a uma sociedade que demanda formação contínua e ampla dos profissionais da educação.

Outro ponto examinado nesse capítulo é a formação específica para o dirigente escolar. Nesse tópico se evidencia que não há um campo próprio de conhecimentos para a atuação do diretor escolar, em virtude, possivelmente da natureza política da função. Mostra-se também nesse capítulo que isso determina um campo amplo de trabalho para o diretor escolar, o que ocasiona dificuldades na definição de currículos de programas específicos para a sua formação.

No quarto e último capítulo analisa-se os dados coletados diretamente dos cursistas. Será apresentada, primeiramente, a análise dos resultados dos questionários, no que se refere ao perfil dos diretores que frequentaram o curso na UFPR. Em seguida, será apresentada a análise dos dados colhidos dos TCCs.

## **1. A PROPOSTA DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA**

Neste capítulo é apresentado o Programa Nacional de Formação para Dirigentes Escolares da Educação Básica - Escola de Gestores, à luz dos documentos que o organizam, bem como dos procedimentos de planejamento de sua implantação. Para isso utilizamos a Resolução FNDE/MEC nº037/2007 de 30/07/2007, que dispõe sobre a concessão de bolsas de auxílio aos coordenadores e docentes do programa e condições para convênios de implementação nos Estados; a Portaria MEC/SEB nº 145 de 11/02/2009, que instrui sobre a implementação; as Diretrizes Nacionais; e os Projetos de Curso, tanto Nacional (2009), criado pelo MEC, quanto Local (2007), proposto ao MEC pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) durante a organização do programa no Paraná.

Busca-se apresentar o tema sem esgotá-lo, mas de forma a elucidar os objetivos dessa política. Inicia-se com o seu planejamento, aplicação e resultados preliminares, dialogando com as produções acadêmicas (ainda que, como já assinalado, em número restrito) sobre este programa.

### **1.1 A construção proposta: da agenda ao projeto da política nacional para formação de diretores de escolas públicas**

Os discursos políticos sobre a necessidade de melhorias da educação pública ganham espaço no período pós-ditadura militar. Essas são encabeçadas por aqueles que almejam o poder, porém, as mudanças não acontecem rapidamente em um país com múltiplas realidades, como o Brasil. Essas melhorias demandam políticas específicas, para que haja o alcance de resultados significativos.

De certa forma, é nos anos de 1990, que se percebe com maior intensidade iniciativas para a equalização da educação, no Brasil, é certo, que inicialmente estão vinculadas às orientações e acordos internacionais, pois naquele momento, houve proposições, aplicação e modificação das relações com as políticas públicas em geral.

Tais políticas educacionais, de início buscaram a universalização do ensino fundamental e também instituíram as avaliações nacionais da educação, que são tentativas de captar a realidade da educação pública brasileira. Essas avaliações são fatores de influência na condução das políticas educacionais, pois fornecem informações que norteiam em alguma medida as proposições e quiçá fomentam a entrada na agenda de determinadas demandas relativas à educação pública (ZAMPIRINI, 2010).

Boa parte das iniciativas políticas, desse período, expressam em parte as possibilidades listadas pela legislação, a exemplo, do direito de todos à educação formal, a formação inicial e continuada adequada aos docentes, gestão da escola e dos sistemas de ensino com democracia, construção, ampliação e melhorias na infraestrutura das escolas e, de atendimento aos estudantes, avaliação interna e externa de sistemas educativos (avaliações nacionais, levantamentos das situações escolares por meio de censos, a valorização da participação das comunidades escolares).

Todavia, é no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva<sup>3</sup> (2003-2010), que o MEC implementou um maior número de programas com intuito declarado de diminuir as diferenças educacionais brasileiras. São ajudas de custeio, por meio de repasses de valores, seja para aplicação na estrutura da escola, seja para a formação inicial e continuada para profissionais da educação.

Estas são algumas ações de caráter direto, executado e planejado, sob o regime de colaboração (município/estado), com o objetivo de promover melhorias dos níveis de qualidade, acesso e permanência dos educandos nas escolas.

Nessa busca da educação pública brasileira de qualidade, o MEC pôs-se como indutor de políticas nacionais de formação inicial e continuada em gestão escolar. O Programa “Escola de Gestores” traduz essa política, que tem os diretores de escolas públicas básicas como foco, é uma formação específica que contempla teoria e prática. O programa, é uma das ações que integram as políticas de formação sob a responsabilidade da SEB/MEC no Ministério da Educação iniciada em 2005, e consiste em uma tentativa de criar uma rede nacional de formação docente no país, para apoio e socialização das situações vivenciadas no contexto das escolas públicas brasileiras (SOUZA & TEIXEIRA, 2010).

Como já dito, trata-se de uma política recente. Contudo, para Aguiar<sup>4</sup> (2010), a luta pela criação de um sistema nacional de formação docente foi iniciada na década de 1970 com o esgotamento do regime autoritário. Tratava-se de reivindicações, dos setores organizados da sociedade civil e movimentos dos educadores apresentados pela Conferência Brasileira de Educação (CBE) e do Congresso Nacional de Educação (CONED), os quais encaminharam aos governos da época documentos com apontamentos das necessidades de investimento nas políticas de formação inicial e continuada para os docentes e na criação de um sistema nacional para formação de

---

<sup>3</sup> Alguns programas iniciaram no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), mas foram mantidos e/ou ampliados no governo seguinte.

<sup>4</sup> Marcia Angela Aguiar, integrou a equipe do MEC durante o governo LULA, inclusive na proposição dessa política aqui analisada.

professores. Essas reivindicações, todavia, ganharam espaço na agenda política apenas no governo Lula.

De certo modo, a Escola de Gestores resulta do atendimento do poder público a uma parte dessas reivindicações. Consiste em uma política de formação continuada que capacita sujeitos em serviço. Ela teve início em 2005 em um projeto piloto, que foi ampliado e modificado em 2006, para aplicação em nível nacional. Esta reorganização reordenou alguns pontos do modelo aplicado como piloto, a exemplo das parcerias para implementação, que passaram a ser exclusivamente com Instituições Federais Públicas de Ensino Superior (IFES).

A partir de 2006, o MEC transferiu para a Secretaria de Educação Básica (SEB) alguns programas educacionais que estavam na responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Dentre os programas transferidos estava o Programa Escola de Gestores da Educação Básica.

Em meio a essa mudança o programa sofreu alterações em seu formato e organização, passando a oferecer não só a formação em nível de atualização (180h), mas também, por meio de pós-graduação (especialização em 400h), em parcerias com as Universidades Federais. O objetivo dessa ampliação das ofertas seria contribuir para a concretização do objetivo apresentado desde o projeto piloto, de criar uma rede nacional de formação para dirigentes escolares. A meta inicial para formação até o final de 2011 era de 35 mil diretores de escolas públicas de educação básica.

Na primeira versão do programa, ainda sob a responsabilidade do INEP, o curso teve carga horária de 100h e público de 400 cursistas, em cada um dos dez estados que então participaram. Ele foi implementado pela PUC/SP, que, por sua vez, produziu um relatório de avaliação posteriormente utilizado na reformulação das diretrizes e no projeto do curso a partir do ano de 2006. Para Aguiar (2010, p. 163), no ano de 2005 o programa foi anunciado como sendo uma ação federal, mas isso não ocorreu de fato naquele primeiro movimento.

Um ponto importante nesta reformulação foi a abertura do MEC para o diálogo com organizações ligadas à educação que agregam lutas históricas no campo político-educacional. Dentre essas organizações vale mencionar a União Nacional dos Dirigentes Educacionais (UNDIME), o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Também participaram desse diálogo, representantes dos cursos de pós-graduação de instituições

públicas e dos núcleos de pesquisas em políticas educacionais das universidades federais. Esses representantes puderam opinar na construção da proposta de execução e auxiliaram na definição das parcerias com as IFES. Essa abertura ao diálogo, demonstrou ao MEC que a produção na área da gestão escolar das Universidades Federais, as privilegia como *lócus*, para oferecer cursos de qualidade neste campo e, portanto, são um lugar ideal para a formação de gestores escolares nas perspectivas da gestão democrática e da educação inclusiva (BRASIL, 2009b, p. 5).

Esta decisão, do Ministério da Educação em ouvir as organizações sociais, sobre a formação continuada e de fomentar um programa de formação para os dirigentes escolares, cumpre um dos compromissos expressos pelo governo Lula no sentido de promover a gestão democrática e a efetivação do direito à educação escolar com qualidade social (AGUIAR, 2010, p.163). A autora ainda afirma que as discussões não ocorreram de forma tranquila, ocorreram tensões nos campos da definição curricular, dos tempos do curso e da estrutura do programa. Tais tensões, no entanto, contribuíram para a construção de um currículo<sup>5</sup> que valoriza as concepções democráticas de gestão das unidades escolares, entendendo ser por meio dela que se assegura o direito à educação.

Em alguma medida, com a proposta de curso que se construiu, a gestão escolar inaugura um novo olhar do governante sobre a gestão da escola, que passa a ser colocada como “situação meio” para o avanço na qualidade da educação básica pública. Com isso, e graças ao diálogo entre o proponente do programa e seus interlocutores, a gestão escolar é concebida como um campo divergente e diverso, cabendo, portanto, à formação de dirigentes escolares um currículo com conhecimentos amplos e variados sobre a educação brasileira.

É uma estratégia para intervenção no processo educacional brasileiro por meio da gestão da escola, que passou a ser vista como necessária. Um dos principais objetivos dessa formação é alcançar o maior número possível de dirigentes escolares, isto é, de gestores da educação básica pública.

Outro ponto, significativo dessa formação foi o reconhecimento pelo MEC de sua necessidade, que se deu através de investigações realizadas pelo INEP, com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do Censo Escolar e outros indicadores<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Por esse currículo foi definida a estrutura do curso, que possui um modelo padronizado nacionalmente de disciplinas, aplicadas na forma de Salas Ambientais.

<sup>6</sup> Sobre estes outros índices citados pelo MEC, a autora informa que algumas escolas no País foram selecionadas pelo INEP para responder um caderno de questões sobre Gestão Escolar, e que os dados obtidos dessas respostas foram tabulados e comparados com os demais dados citados pelo projeto.

Esses levantamentos forneceram informações importantes, com vistas à melhoria da qualidade da educação. Ela depende, de maneira integrada, de fatores internos e externos à gestão, estes geram impacto ao processo de ensino-aprendizagem, e de certo modo, cabe à gestão, uma parcela das responsabilidades sobre o sucesso ou insucesso do incremento da qualidade da educação pública brasileira (BRASIL, 2009a, p. 3-4).

É também justificativa para o programa, o que está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal 9394/1996. As leis estabelecem a formação continuada de professores, garantindo ao educador a atualização e qualificação profissional, e reconhecem na formação continuada, condição necessária ao exercício do trabalho do educador (artigo 63, inciso III). A lei também determina que as instituições de Ensino Superior mantenham programas de formação continuada para os profissionais da educação que atuam em todos os níveis.

Vale salientar ainda que, no caput do artigo 80, dispõe que ao “Poder Público, cabe o incentivo ao desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Ademais, no artigo 87, inciso III, das Disposições Transitórias, a lei traz a previsão que os municípios e supletivamente os estados e a União têm o dever de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando para isto os recursos da educação à distância”.

Corroborando, com essas indicações da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), lei federal 10.172/2001, cujo texto é construído no sentido de incluir em suas diretrizes os princípios de gestão escolar democrática e participativa. Ele menciona a necessidade de formação específica para atuação na função/cargo de diretor de escola (a ser exigida em cinco anos), aplicado por meio da interlocução dos governos com as universidades, de programas de formação mínima para dirigentes escolares.

Ancorado em acordos, relatórios e discussões, o MEC considerou o programa compatível com a necessidade imediata do sistema público educacional, e disponibilizou recursos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Logo, o programa foi aplicado através do regime de formação continuada e ofertado “de acordo com as necessidades das escolas e dos profissionais de educação dos sistemas de ensino de educação básica pública” (BRASIL, 2009b). Contudo, para que os Estados e Municípios possam aderir ao Programa, o MEC impôs como condição sua adesão formal também ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, e o cumprimento das orientações e diretrizes estabelecidas em Resolução do FNDE (BRASIL, 2009b).

A Escola de Gestores, não é um programa isolado do MEC para a formação de diretores. Ela se articula ao conjunto de ações do ministério de forma a contribuir com o eixo político definido no MEC. Ainda, que a Escola de Gestores tenha em seu conteúdo e proposta uma base discursiva muito distinta dos parâmetros, por exemplo, do gerencialismo na educação, há, por certo, elementos políticos na sua proposição que se articulam às ideias de eficiência, eficácia e equidade, que ganharam notoriedade nos anos de 1990, e que buscam encaixar instituições públicas a novas formas de gerenciamento, com menores gastos e maior otimização dos recursos. Mesmo que por vezes sejam apenas palavras, segundo Tavares (2004, p. 50), a utilização de determinados termos como eficiência, eficácia e equidade, podem configurar uma perspectiva gerencial na educação.

Para Schwartz; Araujo e Rodrigues (2009, p. 7), isso pode ser percebido na apresentação dos objetivos do Programa Escola de Gestores e na forma com que foi proposto, já que a educação à distância (EAD) é a principal ferramenta:

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, coordenados pela Secretaria de educação Básica/Ministério da Educação e Cultura SEB/MEC, faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão compatíveis com a proposta e a concepção de qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerencialismo de instituições públicas de ensino, buscando assim qualificar os gestores das escolas de educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de educação à distância (Id).

No que concerne particularmente à modalidade EAD nesse programa, vale salientar que ela assume um papel importante, sendo talvez uma condição necessária para a realização do programa. Com efeito, é ela que viabiliza o atendimento de um número significativo de sujeitos em seus locais de trabalho com um custo razoável. O MEC tem interesse na divulgação e uso da modalidade, e justifica sua posição afirmando a necessidade de uma flexibilização na organização e desenvolvimento dos cursistas ao longo dos seus estudos, visto que, de acordo com o MEC, isso fortaleceria a autonomia intelectual e garantiria acesso a novas tecnologias da informação e comunicação (TIC).

A utilização dessa modalidade aponta para a possibilidade de redução de custos, o que poderia ampliar a participação de cursistas atuantes em locais distantes do pólo de estudo e promover maior interatividade entre os cursistas. E, ainda, consta como justificativa nas diretrizes (BRASIL, 2009b), o estímulo à formação de grupos de produção científica na área da gestão escolar e formação de quadros para atuarem na educação à distância. Esta, por seu turno, poderia ser ofertada sob a forma de extensão, atualização



ou especialização em gestão escolar, e sempre de forma integrada a um conjunto de ações formativas presenciais. Essa preocupação do programa, e mesmo outros no campo da formação continuada à distância, que contemplam momentos presenciais, dão pistas da preocupação, por parte do proponente, com critérios de qualidade na formação dos profissionais da educação.

Apesar da dinâmica pedagógica do curso ser estruturada e organizada na modalidade EAD, os encontros presenciais e a figura do professor são mantidos. No escopo dos textos que normatizam o programa, a relação professor/aluno permanece como mecanismo para maior qualidade e credibilidade do curso. O professor, figura central no processo de ensino-aprendizagem é tido pelos organizadores do programa como um aporte ao trabalho pedagógico de qualidade; o papel do professor seria acompanhar, monitorar e avaliar as ações formativas realizadas pelos cursistas.

A EAD é uma modalidade que facilita, pelo menos do ponto de vista econômico e da praticidade, os programas de formação inicial e continuada em países com uma extensão territorial ampla, tal como o Brasil. Mas há que se ter cuidado, especialmente no seu uso na formação inicial, em particular ainda na formação inicial do profissional da educação, pois o contato cotidiano presencial em sala de aula é uma face importante para a conformação do que se espera de um educador.

Para a Escola de Gestores, como vimos, os recursos foram disponibilizados pelo FNDE, advindas do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA/FNDE)<sup>7</sup> e posteriormente ampliado com recursos da União: “Os recursos para custear as despesas do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública decorrerão das dotações orçamentárias da União” (BRASIL/MEC, 2009).

Conforme informações do relatório de gestão MEC/SEB 2008, para o exercício de 2007/2008, foram planejados para investimento R\$ 2.430.000,00 (Dois milhões, quatrocentos e trinta mil reais) e, em 2008/2009 o valor de R\$ 10.645.000,00 (Dez milhões, seiscentos e quarenta e cinco mil reais), que, somados (2007 a 2009), dão ao programa um possível orçamento de R\$ 13.000.075,00 (Treze milhões e setenta e cinco mil reais) para o atendimento de 13.075 cursistas/dirigentes. Esses valores são para repasse às IFES responsáveis pelo programa, em seus respectivos estados e conforme o número de cursistas matriculados, a um custo estimado de R\$ 1mil por cursista.

---

<sup>7</sup> O FUNDESCOLA é um programa oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial e o MEC que teve início em 1997, e foi desenvolvido por meio de parcerias com as secretarias estaduais e municipais de Educação. Os estados e os municípios que aderissem a esse programa deveriam adotar um modelo de gestão que privilegiasse a racionalização, a eficácia e a eficiência da gestão e do trabalho escolar (OLIVEIRA, 2005, p. 128).

Os critérios para oferta também foram estipulados pelo FNDE por meio da publicação de normativas. A resolução nº 037, de julho de 2007, que apresenta as condições de ingresso e implementação do programa nos Estados e Municípios, estabelece a organização e as responsabilidades dos entes federados envolvidos, das instituições de formação, dos sujeitos formadores e participantes (professores, tutores, coordenadores, cursistas), e do MEC, tanto na organização quanto na orientação, no acompanhamento e na fiscalização da execução do programa.

Por seu turno, a portaria nº 145/2009 reitera o objetivo do programa de atender os dirigentes escolares (diretor, vice diretor e/ou ocupantes de cargos de gestão pedagógica) que estejam em exercício, no intuito de promover o aprimoramento da formação do gestor das escolas públicas da educação básica, contribuir para a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e do direito à educação escolar básica com qualidade social, bem como o estímulo ao desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que favoreçam a aprendizagem acadêmica efetiva dos alunos, de modo a incidir progressivamente na melhoria do desempenho. Assim, a resolução nº145/2009 apresenta as condições e instruções a serem seguidos pelos Estados e Municípios, interessados em ter a oferta do programa Escola de Gestores (SOUZA & TEIXEIRA, 2010).

A fundamentação inicial para construção das propostas de criação e implementação do programa nos Estados é feita na resolução nº 037/2007 do FNDE, sendo que a maioria dos documentos foi editada com o curso em andamento. Parece que com a definição de critérios e a fonte de recursos pelo FNDE, o programa foi reiniciado seguindo os mesmos objetivos propostos em 2005, no programa piloto.

Segundo Aguiar (2010, p. 165), o programa inicial da Escola de Gestores, na versão de 2005 e ampliado em 2006, demonstrava em seus princípios possibilidades de ampliação em âmbito federal, particularmente no que concerne ao compromisso com a melhoria da qualidade do ensino público, valorização e capacitação do gestor escolar. Também constavam, dentre outros aspectos, objetivos alcançáveis pela Escola de Gestores, ou pelo menos adequados para receber contribuições do programa: equidade no atendimento aos diretores escolares atingindo a todos nacionalmente; princípio democrático de integração com a comunidade escolar; descentralização do poder e autonomia da escola; formação de uma rede nacional para troca de informações, experiências, vivências, disponível a todos os gestores do país; garantia da formação continuada de natureza técnico-instrumental, com vistas a qualificar e aperfeiçoar os processos de trabalho no cotidiano escolar.

Pode-se afirmar que o programa se propõe a promover uma formação voltada a trazer benefícios aos processos de gestão da escola e ao próprio dirigente, sustentada em conhecimentos teóricos, ancorado em situações reais, que subsistem nas práticas escolares e da direção escolar. Há igualmente a valorização dos saberes práticos do dirigente e de seu contexto, vinculados à sua capacidade de ampliação de atuação, e da apreensão dos saberes teóricos atrelados à realidade educacional brasileira, visando aproximar a gestão da escola a instrumentos de gestão mais atuais. Por isso, o valor teórico acadêmico somado à prática profissional indicado na proposta do programa.

Aguiar integrou a equipe da SEB/MEC durante a reorganização e planejamento do programa na versão 2006. Por esta condição privilegiada de conhecimento do programa, relata que na prática ocorreram dificuldades de implementação, circunstanciadas pela sobrecarga de trabalho dos diretores, excesso de tarefas, e falta de apoio das secretarias estaduais e municipais de educação, que não viabilizaram o tempo disponível necessário para a realização das atividades dos cursistas. Isso também parece ter ocorrido com os cursistas no estado do Paraná, conforme veremos a partir dos dados desta pesquisa.

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

## **1.2. As definições instrumentais do Programa Escola de Gestores: do planejamento à implementação – justificativas e mudanças no percurso**

A reorganização instrumental do programa pelo MEC foi iniciada em 2006, sendo que o projeto nacional do curso teve uma primeira versão em 2007. Essa versão foi revisada em 2009, enquanto que o ano da primeira publicação das diretrizes nacionais é 2007. Isso, contudo, indica que e as adequações e organização do programa aconteceram durante a execução, e, aparentemente, na medida em que as necessidades se apresentavam, pois o programa mantém turmas ativas desde o ano de 2005.

As diretrizes publicadas no ano de 2009 buscam direcionar os executores do programa, porém sem detalhamento do formato, uma vez que possibilitam mais de uma

forma para aplicação, como vimos (atualização ou especialização). Cabe a cada IFES a decisão sobre o melhor formato para a oferta do curso no Estado. Para tanto, elas podem ouvir a secretaria de educação do estado e a representação regional da UNDIME. O mesmo acontece com relação às vagas que devem estar dentro da possibilidade e disponibilidade de recursos humanos, de infraestrutura nos Estados, dos espaços universitários públicos federais de educação, para a implantação do programa.

### **1.2.1.A organização no Paraná da Escola de Gestores: das vagas ao financiamento– dificuldades e evasão**

Para a aplicação e execução do programa, a Universidade Federal do Paraná encaminhou ao MEC um projeto de curso em setembro de 2007 e dispôs-se ao atendimento de 400 cursistas, distribuídos conforme se vê no quadro abaixo.

QUADRO1- RELAÇÃO VAGAS E REDES DE ATUAÇÃO

Vagas	Rede	Responsáveis pela Indicação
200	Estadual	SEED/PR
200	Municipal	UNDIME

FONTE: UFPR/2007- Organizado pela autora

A UFPR adotou para o curso o formato de pós-graduação (especialização), com carga horária de 400h e duração de 18 meses. O curso teve início em agosto de 2008 e foi concluído em fevereiro de 2010. Essa instituição recebeu a inscrição dos 400 cursistas, porém, apenas 367 acessaram a plataforma Moodle do programa (SOUZA & TEIXEIRA, 2010). Destes 367, apenas 99 concluíram o programa integralmente e foram titulados especialistas em gestão escolar, enquanto 33 não entregaram os TCC e, por isso, receberam a certificação de atualização de 360h em gestão escolar. Isto corresponde a apenas 27% de aproveitamento na especialização e 36% no aperfeiçoamento, e mostra que uma parcela significativa 64% dos cursistas se evadiram.

Para Souza e Teixeira (2010) essa alta taxa de evasão pode estar relacionada às articulações institucionais, pois houve problemas na relação com a UNDIME, uma das entidades parceiras. A UNDIME acabou por não se envolver com o programa, e não informou sequer os endereços e telefones atualizados dos seus indicados.

Mas isto pode não ter sido o único fator. Esses autores, ainda relatam que a possível explicação para a evasão dos cursistas durante a realização do programa é resultado de uma somatória de situações, entre elas a falta de tempo dos cursistas para

dedicar-se ao estudo e dificuldades na utilização das ferramentas virtuais (ambiente moodle) (SOUZA & TEIXEIRA, 2010).

A falta de tempo é uma das situações citadas pelos cursistas. Para Aguiar (2010), essa dificuldade está em separar um tempo específico de estudo, que se soma à sobrecarga de atividades que o diretor possui na escola. Outro ponto, percebido pela autora consta nos relatórios enviados pelos coordenadores do programa nas IFES, ao MEC, que expõem uma reiterada e generalizada queixa de falta de apoio por parte das mantenedoras aos cursistas. De acordo com Aguiar, “não há ações concretas das secretarias de educação para garantir a execução das atividades correlatas, a elaboração dos projetos de intervenção propostos pelo programa, o que gerou sobrecarga de trabalho” (AGUIAR, 2010, p. 169).

Um fator que interferiu na participação dos cursistas no programa na UFPR foram as eleições de diretores da rede pública Estadual e de prefeitos durante a realização do curso. Nesse período, muitos cursistas perderam suas funções de direção, seja porque não foram reeleitos, ou porque foram destituídos da função por serem indicados pelos prefeitos.

Na UFPR, esses fatores contribuíram para a evasão, o que provocou baixo aproveitamento do investimento realizado, já que o repasse para a realização do programa foi de R\$ 400 mil, para atendimento de 400 cursistas e representava um custo per capita inicial de R\$ 1mil por aluno. Considerando que no Paraná apenas 132 inscritos concluíram o curso, esse gasto foi ampliado para R\$ 3.030,30 por cursista. E, se forem considerados só os concluintes integrais (especialistas), o valor do gasto per capita é de R\$ 4.040,40, quase quatro vezes o previsto.

Ainda, sobre as questões de financiamento, o relatório do curso na UFPR (SOUZA & TEIXEIRA, 2010), indica que do início do curso em 2008 até o início de 2009, houve uma situação complicada, já que os profissionais não receberam suas bolsas-auxílio, e o curso funcionou sem autorização dos conselhos superiores da UFPR. Isso gerou grande desmotivação dos professores de turma/tutores.

Para o funcionamento do curso e a utilização da EAD, a UFPR recebeu um conjunto de 10 (dez) computadores, instalados no Setor de Educação da universidade paranaense. Atualmente esses computadores compõem um laboratório de apoio a este curso e a outros programas e cursos mantidos pelo setor e, que utilizem a modalidade à distância (SOUZA, 2010).

Isso integra a proposta de estrutura nacionalmente planejada para apoio. Já para o sustentáculo operacional do curso, estavam previstos uma equipe de apoio e suporte

técnico pedagógico, uma Coordenação Nacional, instalada na SEB/MEC, e um Grupo de Trabalho Técnico-Pedagógico responsável por assessorar a Coordenação Nacional, todos definidos e nomeados em Portaria Ministerial. Na assessoria de trabalho à Coordenação Nacional, uma das atribuições do Grupo de Trabalho Técnico-Pedagógico seria de selecionar o material básico a ser utilizado, além de orientar, supervisionar e colaborar na produção do material complementar necessário (AGUIAR, 2010).

Esse grupo é formado por um corpo técnico diretamente vinculado à SEB/MEC, inclusive para suporte na plataforma Moodle, e por uma equipe de especialistas na área de política e gestão da educação. Essa equipe, por seu turno, é constituída a partir de indicações da ANPED, da ANDIFES, da ANPAE, do Fórum de Diretor das Faculdades de Educação – ForumDir, do CONSED, da UNDIME e da Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC (BRASIL, 2009b).

### **1.3 Os objetivos propostos pelo programa: a redução das expectativas de formação e objetivos complexos**

A portaria nº 145 de 2009, publicada pelo MEC/SEB, reduz a expectativa quantitativa de formação dos dirigentes, que cai, dos 35 mil citados pelas diretrizes, para 24 mil até o final de 2011. Esta redução de metas pode estar relacionada ao fato de não terem sido alcançadas as expectativas relativas ao número de convênios firmados com Estados e Municípios para a oferta do curso.

No projeto nacional do curso em 2009 (MEC), ressalta que a educação continuada é um direito dos profissionais da educação, e reconhece o papel das universidades públicas, de criar condições para a operacionalização do programa Escola de Gestores. Como vimos, esse programa tem interface com o exercício profissional, tratando aspectos teóricos em articulação com problemas concretos/reais, valoriza a produção de saberes construídos na prática cotidiana do trabalho e que devem ser ampliados, com os conhecimentos do campo da gestão. Isso possibilita ao cursista atualização, aprofundamento e aperfeiçoamento dos conhecimentos.

É nessa articulação entre o teórico e o prático que se fomenta a gestão democrática, que, por seu turno, é um dos princípios norteadores do programa. No projeto de curso da UFPR (2007), o princípio da gestão democrática nas unidades escolares é dimensão significativa na viabilização do direito à educação, ambos amparados pela CF/88 e LDB. E em decorrência daquele princípio, o programa no Paraná declara que objetiva instrumentalizar dirigentes escolares para planejar, organizar e fomentar mecanismos intra e extra escolares, formais ou informais, pautados na relação teoria e

prática, visando propiciar o enfrentamento dos desafios vividos pelos dirigentes escolares em seu cotidiano e propõe dar à educação básica maior qualidade social.

De forma equivalente, o projeto nacional (2009), traz a gestão democrática como uma parte da organização coletiva e da prática escolar, assim dela deve resultar um projeto político-pedagógico (PPP) de qualidade, com vistas a contribuir com a formação de cidadãos críticos e compromissados com a transformação social, e ainda proporcionar mudanças de concepção de escola e de gestão da instituição de ensino básico.

A gestão democrática, todavia, não é algo exclusivo do dirigente, pois cabe a ele fomentar a constituição e funcionamento dos mecanismos de gestão e participação da comunidade escolar. Isto é, o papel do dirigente, de acordo com os objetivos do projeto, é de institucionalmente constituir mecanismos democráticos internos e externos à escola e sua gestão.

Isso ocorre porque, mesmo que haja um Projeto Político Pedagógico democrático, não há garantia de que futuros dirigentes atuem com democracia na escola. A democracia carece de ser incorporada nas instituições de forma a, transcendendo aos sujeitos em um dado tempo, perdurar na cultura institucional da escola e da educação, e, com isso, De sorte que logra êxito na proposta principal de formação a gestão escolar democrática nas escolas públicas, alicerçadas no direito à educação.

As propostas do programa trazem pulverizadas em seus textos objetivos gerais, específicos, e ainda outros secundários. Nesse sentido, e resumidamente, as diretrizes nacionais do programa (2009) apontam alguns desses objetivos para o curso:

QUADRO 2 - OBJETIVOS DO PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES

Gerais	Específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprimorar a formação de gestor escolar das escolas públicas da educação básica.</li> <li>• Contribuir para a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão, democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social.</li> <li>• Estimular o desenvolvimento de práticas e gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar os gestores a refletir sobre a gestão democrática e a desenvolver práticas colegiadas de gestão no ambiente escolar visando favorecer a formação cidadã do estudante;</li> <li>• Propiciar aos gestores oportunidades de lidar com ferramentas tecnológicas que favoreçam o trabalho coletivo e a transparência da gestão da escola;</li> <li>• Propiciar aos gestores oportunidade para o exercício de práticas inovadoras nos processos de planejamento e avaliação da gestão escolar;</li> <li>• Possibilitar aos gestores oportunidades para</li> <li>• ampliação de capacidades para analisar e resolver problemas, e elaborar e desenvolver projetos e atividades na área de gestão com o suporte das novas tecnologias de informação e comunicação;</li> <li>• Desenvolver uma compreensão pedagógica de gestão escolar, situada nos contextos micro e macro da escola,</li> </ul>

Gerais	Específicos
no desempenho escolar.	superando as concepções fragmentadas do processo educacional e contemplando as dimensões e formação como objeto do trabalho pedagógico; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar.</li> </ul>

FONTE: Brasil, 2009b - Organizados pela autora.

Os objetivos, trazidos pelo programa parecem buscar organizar as atividades do dirigente escolar, já que o que se tem percebido é uma constante complexificação, isto é, ampliação de suas responsabilidades com baixa ou nenhuma orientação em bases teóricas, sobre a organização das políticas educacionais e das pesquisas do campo da gestão, bem como aproximá-lo das ferramentas tecnológicas que podem auxiliá-lo no cotidiano.

Essas expectativas de resultados e objetivos também são encontradas no projeto nacional do curso, mas em geral cambiam para atender as mesmas orientações dos outros documentos, relativos à especialização em gestão escolar, alguns ligados ao cotidiano da escola básica, e outros calcados no aprofundamento teórico.

QUADRO 3 - OBJETIVOS E RESULTADOS DO PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES - PROJETO NACIONAL

Objetivos	Resultados na prática
Formação específica em nível de pós-graduação, especialização <i>lato sensu</i> , em gestão escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na perspectiva da Gestão democrática;</li> <li>- Efetivação do direito do direito à educação escolar formal básica com qualidade social;</li> <li>- Promover a reflexão por parte dos gestores no que concerne à prática da gestão democrática, com o envolvimento de ações participativas colegiadas no ambiente escolar, oportunizar-lhes a interagir e lidar com ambientes tecnológicos, com a inserção de práticas inovadoras que favoreçam o trabalho coletivo e a transparência da gestão da escola;</li> <li>- Ampliar as capacidades de análise e resolução de problemas, de elaboração e desenvolvimento de projetos e de atividades na área da gestão escolar, com a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação.</li> </ul>

FONTE: Brasil, 2009b - Organizados pela autora



No Projeto apresentado ao MEC pelo Paraná/UFPR (2007), há a expectativa de que o diretor participante do programa alcance um perfil profissional que o habilite a aprofundar, atuar, realizar, dominar, participar, desenvolver, ampliar, intervir, e compreender que o trabalho da gestão escolar demanda determinados saberes voltados a:

- a) Conhecimentos da educação como direito social básico;
- b) Justiça social;
- c) Transparência nas ações;
- d) Trabalho coletivo participativo dos sujeitos escolares, além de postura ética, crítica e criativa, valorização da participação dos órgãos colegiados, e planejamento escolar voltado à realidade da comunidade;
- e) Escolha de dirigentes por meio de processo eletivo;
- f) Relações socioeducativas;
- g) Socialização do poder. Isso requer diálogo como pressuposto nas relações internas e externas de trabalho, além de liberdade de expressão do coletivo, fortalecimento dos processos de descentralização na educação escolar, e autonomia da/na escola;
- h) Compreensão da dimensão humana do trabalho escolar e suas formas de manifestação, isto é, nas culturas e *habitus* locais, sempre focalizando tudo no princípio educativo maior de formação em favor da emancipação dos sujeitos.

Em certa medida, os objetivos e expectativas tendem a criar um perfil profissional para o dirigente escolar buscam modelar a prática dos sujeitos com compreensões pedagógicas da gestão escolar e formação do objeto da gestão. Esses objetivos e perspectivas tomam os contextos micro e macro da escola como dimensões de construção e formação da escola, privilegiando práticas de gestão democráticas, de organização do trabalho pedagógico, contributivas para a aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir de forma progressiva na melhoria do desempenho escolar (UFPR, 2007).

O contido nos projetos nacional e local indica que o conhecimento que se requer dos gestores escolares está relacionado a um conhecimento implícito na ação cotidiana, que é mobilizado no dia-a-dia e está conectada à mencionada face política da gestão escolar. Por isso, cabe ao currículo projetado para o curso de especialização, propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir, instrumentalizando os sujeitos com condições de análise, no intuito de que os gestores escolares compreendam os contextos históricos,

sociais, culturais e organizacionais que envolvem a escola e a si próprios como profissionais.

Essa proposta do programa, está sustentada em uma concepção de educação como processo construtivo e permanente, o que implica no reconhecimento de uma especificidade do trabalho docente como condutor da política escolar, bem como da realidade da escola, das salas de aula, e da sua profissão docente. Também perspectiva a necessidade de articular as condições materiais e institucionais locais, e traz a organização de um currículo em blocos temáticos, articulados por eixos norteadores, de modo que os conteúdos das áreas temáticas não se esgotem. Em linhas gerais, essa proposta pode ser interessante, mas é passível de dúvidas, uma vez que há muitas formas distintas de se perceber e construir o currículo escolar.

Os projetos ainda focalizam no uso de metodologias de resolução de problemas, permitindo que a aprendizagem seja desenvolvida no contexto da prática profissional do cursista, integrada à interdisciplinaridade curricular. Isso permite dar significado e relevância aos conteúdos, favorecendo a construção do conhecimento pelos próprios cursistas, valorizando a vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática profissional do dirigente (BRASIL, 2009a).

Para o alcance desses objetivos que integram e constituem o curso, o currículo programado para aplicação possui eixos temáticos distribuídos em três salas ambientes principais, e outras três salas ambiente de apoio. As salas são vinculadas entre si, com acesso interativo e simultâneo (BRASIL, 2009a).

### **1.3.1 Da organização curricular: os eixos e as salas ambiente**

O curso atendeu em sua organização a um modelo nacional único, por meio de um currículo padronizado. Esse modelo busca oferecer um instrumental, aos professores-gestores que permita, planejar, monitorar e avaliar os processos de execução do projeto político pedagógico e das políticas educacionais no campo da gestão, de modo a impulsionar a melhoria do desempenho dos estudantes, que se materializará na prática pedagógica de acordo com o contexto de cada instituição (SCHARTZ; ARAUJO e RODRIGUES, 2009, p. 29). Esse autor prossegue afirmando que esse projeto envolve questões culturais, políticas, administrativas, e diz respeito a uma construção social que visa incidir em práticas educativas com maior influência teórica e reflexão (Idem). Para isso, o Programa possui os seguintes eixos vinculados entre si: Direito à educação e a função social da escola básica; Políticas e gestão na educação;

Planejamento e práticas na gestão escolar; Tópicos especiais; Oficinas tecnológicas e; Projeto vivencial (Id.).

Segundo Schwartz; Araujo e Rodrigues (2009, p. 31), o currículo prescrito apresentado aos professores e alunos participantes do programa é fechado, oferecendo apenas uma pequena margem de moldagem por parte dos professores e dos alunos. Essa margem se refere à seleção das atividades opcionais de cada sala ambiente, mas não permite que haja alteração na carga horária planejada.

A pequena margem de adaptação oferecida pelo programa ao executor final, que são as IFES, em alguma medida acarreta dificuldades para sua efetivação nas situações em que as adaptações se fazem convenientes. Por outro lado, atende ao proposto pelo programa (uma gestão escolar um pouco mais homogênea nacionalmente), garantindo que todos os diretores escolares tenham acesso equivalente aos mesmos conhecimentos, mesmo que esse acesso não garanta um único resultado para a gestão escolar.

QUADRO 4- A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Disciplinas/Salas Ambiente	Carga horária
Introdução ao ambiente virtual (moodle) e ao curso	40h
Fundamentos do Direito à Educação	60h
Políticas e Gestão na Educação	60h
Planejamento e Práticas da Gestão Escolar	60h
Tópicos Especiais	30h
Oficinas Tecnológicas	30h
Projeto Vivencial	120h

FONTE: Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Escola de Gestores/UFPR- Organizados pela autora.

Estas temáticas são organizadas, em salas ambiente, mantendo as mesmas denominações, constituem eixos entrelaçados para fomentar a produção final, bem como proporcionar a ampliação dos conhecimentos teóricos dos cursistas, e constituir um espaço de interação com os demais. As salas ambientes são as seguintes:

Direito à educação e a função social da escola básica: os conteúdos relativos a esse tema são aplicados na sala ambiente de fundamentos do Direito à Educação, e desdobram-se em atividades que valorizam os conhecimentos dos fundamentos filosóficos, políticos, sociais, culturais e epistemológicos da gestão escolar. A democracia como valor universal é tematizada de forma associada à problematização do cotidiano das práticas escolares. Estimulando a reflexão e a crítica, a sala busca ampliar o olhar sobre as dimensões macroestruturais, das políticas educacionais bem como a democracia como valor universal, visando à equalização do direito de todos.

Políticas e gestão na educação: essa sala ambiente tem por objetivo discutir temas de política educacional e de gestão escolar, financiamento da educação, e gestão democrática da escola e dos sistemas de ensino. É um espaço destinado à reflexão teórico-prática das políticas educacionais, e da organização dos sistemas brasileiros de ensino, permitindo, o reconhecimento do ordenamento jurídico-político que norteia a educação e a escola. Também focaliza os planos e projetos escolares a partir da perspectiva da produção do conhecimento. Desejando desenvolver a postura investigativa, privilegiam valores democráticos, mecanismos, ações e decisões no âmbito da escola e dos sistemas de ensino, com cunho participativo e colegiado.

Planejamento e Práticas na Gestão Escolar: essa sala ambiente trata da avaliação institucional e da aprendizagem, do trabalho pedagógico e cotidiano escolar, dos sistemas de gestão escolar e das ferramentas tecnológicas. Esse espaço é destinado à veiculação de práticas e procedimentos de gestão democrática, além de propiciar a apropriação de instrumentos para planejamento, monitoramento, e avaliação dos processos concernentes ao PP P. Também articula discussões acerca das políticas educacionais, bem como sobre o estímulo à apropriação e ao uso das tecnologias de informação e comunicação que favoreçam a construção do projeto de intervenção proposto pelo curso.

A sala ambiente de Tópicos Especiais é um espaço destinado a palestras e minicursos ministrados por especialistas, internos e externos ao programa de pós-graduação, de áreas relacionadas à gestão escolar. Para as palestras e minicursos, são sugeridos temas relativos aos conselhos escolares, à qualidade da educação básica, à saúde na escola, ao Plano de Desenvolvimento da Educação, e a planos de ações articuladas que favoreçam a construção do projeto de intervenção a serem analisados nos TCCs.

A sala ambiente de Oficinas Tecnológicas e de Introdução ao Ambiente Virtual Moodle constituem espaços de suporte tecnológico para o desenvolvimento de aprendizagens relativas à utilização dos recursos tecnológicos das TIC no campo da gestão escolar. Elas visam estimular os gestores ao uso das tecnologias, de maneira que por sua vez incentivem em seus espaços de trabalho os demais sujeitos.

O Projeto Vivencial é considerado nesse programa o eixo articulador do curso. Ele comporta o desenvolvimento do projeto de intervenção a ser trabalhado na escola, preferencialmente vinculado ao PPP, e articulado com as demais salas ambiente. Seu ápice está na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, que neste espaço deve ser desenvolvido em etapas compostas pela fundamentação teórica, sensibilização e mobilização da comunidade, diagnóstico da escola, planejamento, e implementação e

avaliação do projeto que os cursistas visam desenvolver nas escolas. Inicialmente, o objetivo desta sala era proporcionar apoio para que o cursista organizasse a elaboração do planejamento escolar, o PP P. No caso das escolas que já o possuíam, o objetivo seria reelaborar o planejamento escolar, ou avaliar o impacto na realização da gestão democrática na escola e no desempenho escolar.

Pode-se afirmar, a partir dessas considerações, que, como já destacado, os principais objetivos do programa Escola de Gestores dizem respeito a uma formação que coloca a gestão democrática no centro das preocupações dos sujeitos que atuam na escola e nos sistemas de ensino. Esse eixo é determinante para a compreensão da perspectiva de formação trabalhada pelo curso.

Outro aspecto importante se relaciona com o direito à educação. O curso tem por objetivo formar nos diretores escolares uma visão compreensiva e ampla da educação, de maneira que, como principais coordenadores do trabalho escolar, conduzam as escolas onde atuam para a inclusão e qualidade social.

Os recursos tecnológicos também perfazem um foco importante neste programa. Eles não se limitam a constituir o ferramental para o próprio curso, ainda que isto seja decisivo, pois que se trata de um curso ofertado quase integralmente por meio de novas tecnologias de informação e comunicação como a internet. Também é objetivo do programa seduzir os diretores para a lida com os ambientes tecnológicos de tal maneira que sejam incentivadores dos demais docentes e, em especial, dos alunos de educação básica na inserção tecnológica.

A criatividade, as práticas inovadoras, e a capacidade para analisar e resolver problemas são objetivos mais operacionais do curso. Os diretores devem, ao final do programa, ampliar sua capacidade de detecção de situações problema, bem como de apresentação de soluções para os problemas que enfrentam, a fim de desenvolver uma postura mais investigativa.

### **1.3.2 A avaliação do Programa e dos cursistas**

A avaliação é a tentativa de captar os níveis de aprendizagem e a efetividade do programa. Por isso, ela contém elementos mensuráveis, planejados na organização do currículo do programa. Essa prática está entre o que Schwartz; Araujo e Rodrigues (2009, p. 30-32), descreve como constituindo subjetivações e objetivações do currículo planejado, já que as diretrizes do programa sugerem uma avaliação contínua realizada pelos docentes das salas ambientes, bem como a elaboração de um trabalho final que esteja vinculado às situações vivenciadas pelos dirigentes em seus locais de trabalho.

Os documentos da proposta afirmam que a avaliação dos cursistas deve ser organizada pela equipe de professores orientadores, especialistas, assistentes, e coordenação. Esses são os atuantes no programa que devem manter-se em constante interação, visando a troca de informações, e a apreciação conjunta das dificuldades na busca de soluções. As avaliações devem ser de acompanhamento, e devem ser desenvolvidas de modo contínuo, sob a ótica investigativa. Em síntese, o texto aponta para a necessidade que a avaliação seja realizada por meio da auto-avaliação, avaliações à distância e presenciais, participação no projeto vivencial, e elaboração de trabalho de conclusão do curso.

Na UFPR, as avaliações ocorreram nas salas ambiente e nos encontros presenciais realizados na sede da universidade em Curitiba/PR. Nessa ocasião, os cursistas tiveram atendimento presencial com os respectivos orientadores para elaboração do trabalho final.

Sobre a elaboração do trabalho final, Aguiar (2010), descreve que no projeto original do curso de especialização caberia a cada cursista, sob a orientação do professor responsável, elaborar e desenvolver, durante o curso, um projeto de intervenção vinculado ao PPP da escola em que exerce sua atividade profissional como dirigente. Todavia, nos diferentes estados onde o programa foi aplicado, tal diretriz sofreu alterações, como ocorreu no caso da UFPR.

O programa e os cursistas são avaliados, sendo que ambas as avaliações resultam em relatórios repassados ao MEC/SEB, e analisados por uma equipe técnica designada pelo ministério, juntamente com a coordenação do curso. Essa avaliação tem como objetivo compreender o alcance do programa em sua aplicação nos diferentes contextos sociais, e, a partir daí, promover medidas necessárias ao aprimoramento do programa.

### **1.3.3 Condições para ingresso: pré-requisitos do programa**

Para os candidatos à vaga do programa sob a forma de pós-graduação, são pré-requisitos: 1) possuir curso superior com licenciatura plena; 2) ser gestor em efetivo exercício em escola pública municipal e/ou estadual da educação básica, da EJA, da educação especial, ou do ensino profissionalizante; 3) ter disponibilidade e tempo; e 4) atuar em escolas de baixo IDEB ou municípios de baixo IDEB. Demanda-se também do candidato o compromisso de compartilhar os saberes adquiridos durante o curso com o coletivo.

Os critérios de seleção dos cursistas são de responsabilidade da instituição executora do programa. Há, no entanto, no texto do projeto de curso, a recomendação

para a realização de uma pré-inscrição a ser realizada em conjunto com os sistemas de ensino, e uma posterior seleção técnica a ser feita pelas universidades.

No Paraná, os critérios de seleção indicados pela UFPR foram aqueles definidos pelo programa nacional, condicionando-se a participação de no máximo dois por escola. No entanto, a seleção dos candidatos foi de inteira responsabilidade da SEED e da UNDIME, que apenas repassaram as listas dos cursistas à universidade. Os critérios de seleção adotados não ficaram muito explícitos, principalmente os utilizados pela UNDIME, conforme descrevem Souza e Teixeira (2010). Na UFPR, o não cumprimento, por parte da UNDIME, dos critérios estabelecidos, provocou algumas dificuldades na operacionalização do curso, sendo que alguns cursistas selecionados por esta entidade sequer souberam de sua indicação.

Isto fez com que, na prática, nem sempre aqueles critérios nacionais fossem observados. A UNDIME, indicou profissionais da educação que não estavam atuando na direção escolar, e nem mesmo na gestão do sistema de ensino. Ademais, como mencionado, alguns dos cursistas que eram diretores escolares, deixaram de sê-lo ao longo do programa. Em nenhum desses casos os cursistas foram desligados. Ao contrário, tiveram a oportunidade de concluir o curso normalmente.

Em síntese, o que se percebeu da organização do programa, foi a montagem de um aparato tecnológico estrutural curricular com o intuito de alcançar melhorias na gestão da educação das escolas públicas básicas brasileiras. Porém, apesar da proposta do MEC conter especificações da organização e aplicação para auxiliar as IFES, ocorreram dificuldades no local de implementação, já que a descentralização para instituições e os convênios não ocorreram como o esperado.

Isso seguramente teve influências no aprendizado dos cursistas. É preciso ponderar, porém, que, a despeito desses percalços, a formação específica para dirigente escolar parece útil, já que possibilita o acesso/retorno dos sujeitos ao contato com o ambiente acadêmico e com docentes que integram grupos de pesquisas nos cursos de pós-graduação das Universidades Públicas Federais.

É possível supor, considerando os dados do perfil dos cursistas discutidos no capítulo IV, que o tempo de formação, o baixo acesso às tecnologias, e a sobrecarga de trabalho afastam muitos sujeitos do contato com a literatura de qualidade da área e a reflexão teórica sobre a gestão escolar. De fato, embora, no questionário aplicado aos cursistas da UFPR, 72% tenham respondido que leem sobre o tema sempre ou quase sempre, isso não é confirmado nas leituras dos TCCs, também mais adiante explorados.

Antes, porém, de nos determos nesse assunto, é preciso analisar a efetividade do programa no conjunto de objetivos propostos, pautados nas concepções de gestão e direção escolar.



## 2. GESTÃO ESCOLAR E O DIRIGENTE DE ESCOLA PÚBLICA

Na tentativa de avaliar o possível êxito do programa “Escola de Gestores” no Paraná, são discutidos neste capítulo aspectos relativos às tendências que marcaram a gestão da escola pública brasileira, bem como o papel do dirigente escolar frente aos desafios da gestão escolar na atual sociedade.

As expressões *gestão escolar*, *gestão da escola* e *administração escolar* são aqui utilizadas como sinônimas, e empregadas para designar a forma como se organiza e se articula o trabalho pedagógico e administrativo da escola; elas dizem respeito a um conjunto de atividades organizativas direcionadas ao alcance de finalidades específicas no ambiente escolar. Isso é considerado por Paro (2006, p. 7), como o uso racional dos recursos para a realização de determinados fins; no caso da escola pública, esses fins são peculiares à formação dos sujeitos sociais.

### 2.1. A Gestão Escolar brasileira

Nas últimas décadas do século XX, o termo *administração escolar* passa a ser cambiada por *gestão escolar*. Porém, ambas as locuções identificam as práticas organizativas da escola, e o que as diferencia é a tentativa de romper com o pensamento que a liga à administração escolar e às concepções da administração geral de empresas.

É nas análises do campo da administração escolar que Tavares (2004, p. 4), identifica o progressivo emprego da expressão *gestão escolar* nos estudos da área. De acordo com Tavares, isso se divide em duas fases. Na primeira nota-se uma crítica à utilização da Teoria Geral da Administração na área educacional; na segunda nota-se que o termo ressurgiu da mesma teoria.

Essa mudança foi captada por Tavares (2004) e Souza (2007a), nos levantamentos bibliográficos que realizaram na elaboração de suas teses de doutorado. De acordo com esses levantamentos, o uso do termo “gestão” como palavra chave em teses e dissertações começa a partir dos anos de 1980. Para Tavares (2004, p. 5), esta década é ponto de partida do uso dessa terminologia nas produções científicas na área da educação. Ela está relacionada com a modernização que o país passou a partir dos anos de 1960. Tendo atingido a educação, essa modernização trouxe a necessidade de dar um sentido objetivo à educação, à formação dada pela escola, por meio da racionalização das atividades escolares.

No aspecto administrativo, essa modernização é imposta à escola pela necessidade de adequar a educação a novas tendências mundiais da produção e da

acumulação do capital. Ela está presente na realidade do Estado brasileiro desde os anos de 1930, ainda que sob outra perspectiva. Aquilo que era apresentado por Anísio Teixeira como necessidade de modernizar as práticas escolares, relacionando-as com perspectivas de planejamento e racionalização da ação política, indicou a necessidade imperativa de organizar a administração escolar (TAVARES, 2004, p. 4-6).

É preciso assinalar, contudo, que é a partir de 1970 que os documentos oficiais demarcam a escola com concepções tecnicistas para a educação pública, uma preocupação em organizar a educação com caráter técnico-administrativo. Nesses documentos prevalece a visão da adequação formal dos fins educacionais às necessidades do desenvolvimento econômico (TAVARES, 2004, p. 5).

Naquele momento, busca-se “modernizar” o país, dadas as novas exigências que o patamar de acumulação do capital, via instalação das multinacionais, colocam à transferência dos modelos de gestão empresarial para a educação. À escola compete, neste quadro, preparar o aluno para o mercado de trabalho, agregando capital humano. Como decorrência, os “meios”, ou seja, os processos e os recursos educacionais devem adequar-se à forma capitalista de organização da produção, ao seu paradigma de organização: a empresa (Id).

Estas demarcações aplicadas à educação pública sofreram inúmeras críticas por parte dos intelectuais estudiosos da temática, tem a educação como atividade específica, com vistas à construção de sujeitos capazes de modificar as estruturas sociais. Esses estudiosos veem na escola um caminho para a superação do elitismo presente historicamente na educação pública e na sociedade brasileira, e não como um produto.

Com isso, a utilização da expressão *administração escolar* denota a aceção de que a gestão da escola seja uma atividade técnica, com princípios que não condizem com as expectativas da educação.

Já o termo *gestão*, por se relacionar com uma perspectiva mais política e politizada da realidade escolar, ou ainda com “mecanismos de repartição do poder no processo decisório” (TAVARES, 2004, p. 9), cresceu e pareceu mais adequado às concepções que ganhavam corpo neste campo de conhecimento. A concepção subjacente à expressão *administração escolar*, contudo, deixou marcas objetivas nas práticas da gestão escolar. Essas marcas são identificadas na utilização de palavras (eficiência, eficácia, produtividade) e ações que são próprias das discussões das necessidades de adequação das escolas aos espaços produtivos.

É notório que a educação pública brasileira adequou-se às concepções societárias, visto que por muito tempo ela foi para poucos. Assim a modernização do campo da gestão escolar assenta-se também no ideário de popularização da educação,

com o objetivo de atender às camadas populares que carecem de maior e melhor escolaridade.

Para atingir uma educação voltada às massas, a administração escolar assumiu, ao longo dos anos de 1950/60/70, os preceitos da organização racional e burocrática, baseada no consenso e na clareza dos objetivos organizacionais, com processos claros e organizados, para atingir determinados objetivos e, ordenados com regras comuns, a todo o sistema educacional.

A escola se constitui em um espaço com uma “organização formal” (LIMA, 2001); ela é ordenada por regras legais e administrada pelos órgãos de controle do Estado, responsáveis por criar e direcionar políticas para regulação da educação pública. Para Lima (2001, p. 36), isso “corresponde ao controle político-administrativo da escola”.

Este controle político administrativo na educação pública brasileira, segundo Souza (2007a), é identificado nas produções acadêmicas da área da gestão escolar a partir de 1930. Ainda segundo o autor, esse controle pode ser dividido em três fases: a primeira é demonstrada pelos estudos clássicos iniciados em 1930, nos quais a gestão escolar é identificada ao dirigente, pois que ambos possuem as mesmas características. Suas atividades são ligadas às interpretações da administração escolar, fundada nas teorias da administração de empresas, com princípios e métodos formulados conforme o perfil da escola. A escola seria gerida por profissionais que buscavam (ou eram induzidos a) especializar-se em administração, mas não necessariamente escolar. A formação desses profissionais, portanto, previa uma dada atuação, com um enfoque que objetivava a eficiência e eficácia da escola com ações planejadas e coordenadas, na busca da verificação de resultados.

No segundo período, denominado pelo autor de *estudos críticos*, a administração escolar articula-se a uma face mais política da educação. Ela exige, portanto, políticas educacionais direcionadas ao problema escolar, e articuladas aos seus objetivos. Trata-se de “uma administração transformadora, com percepção política e técnica” envolvendo a participação da sociedade, e auto gerida (Id).

Na terceira fase, identificada por Souza (2007a), como período pós-1987, predomina a concepção quanto à necessidade da constituição/ampliação da democracia na escola. Busca-se então a gestão democrática, com a criação de mecanismos de participação na escola (conselho escolar, eleição de diretores), com discussões sobre as relações de poder, e a instituição do projeto político-pedagógico como instrumento de organização e gestão escolar, alicerçados ao pressuposto de autonomia da/na escola. Tal

compreensão articula-se à luta da sociedade pela ampliação da democracia colocada nos diferentes espaços sociais.

A luta expressa nestas duas últimas concepções de gestão escolar visa garantir a gestão democrática da educação pública dada às determinações legais (Constituição Federal e LDB), e também para além delas. As conquistas desencadeadas nesse processo levam ao reconhecimento da necessidade de espaços sociais de participação e de fortalecimento das ações colegiadas, por meio das instâncias e mecanismos de gestão instaurados no interior da escola em defesa da autonomia. Com isso, ganham força as lutas dos educadores pela gestão coletiva e participativa, e pela busca de melhorias educacionais na realidade brasileira. É possível, portanto, afirmar que a produção acadêmica do campo da gestão escolar nas últimas décadas tem se articulado com as demandas e com os movimentos sociais na ampliação do direito à educação e da democratização da escola.

Com a consagração do princípio da gestão democrática tanto na Constituição Federal quanto na LDB, ratificou-se, por meio da lei, um papel importante da escola: o papel político. O reconhecimento da face política que predomina na gestão escolar a identifica como espaço de atuação pública, com seu funcionamento pautado na tomadas de decisão coletivas, auxiliadas pelos mecanismos coletivos de participação (PARO, 2006, p. 79; CORREA, 2010, p. 45-46).

O que denota a essência da gestão escolar na educação é a compreensão do seu papel político, preferencialmente calcado na democracia, pois este “é o espaço pelo qual a política educacional opera” (SOUZA, 2008, p. 1). Essa face política, todavia, traz complexidades à gestão escolar. Pois, embora se possa compreender a gestão democrática como “um processo político, baseado na alteridade e no diálogo, praticado por pessoas que integram a comunidade escolar” (Id.), isso está longe de se efetivar plenamente, uma vez que o que têm prevalecido são relações de disputa do poder no dia a dia da escola. O que se observa são gestões, que declaram seguir a proposta feita pela legislação, ao congregarem na estrutura da escola mecanismos e instrumentos de gestão democrática, mas que, na prática, são “criações que apenas tecnicizam o diálogo, normatizando, organizando, com a imposição de processos formais de participação dos sujeitos, por meio de seus procedimentos e constituiu-se enquanto processo político, voltado a direcionar as disputas de poder na escola” (SOUZA, 2007a, p. 115).

Corroborando o pensamento de Souza (2007a), Lima (2001), mostra como a criação de regras que gerem os sistemas educacionais e a organização da escola, burocratiza e tecniciza a gestão escolar, formalizando as práticas existentes, muitas vezes

com caráter impositivo, excessivamente estruturado e codificado pela linguagem jurídica e, portanto, com suporte oficial.

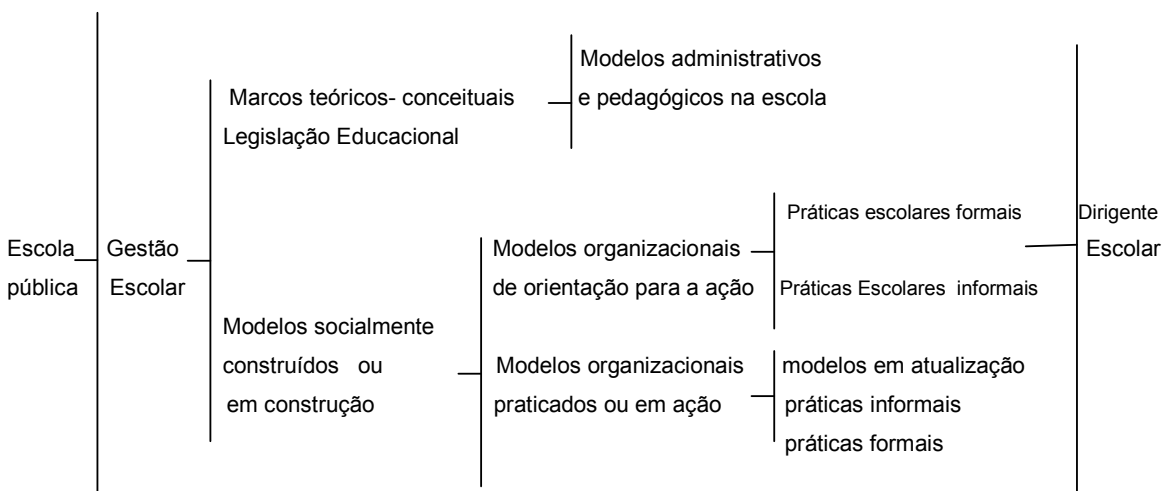
É com base nas práticas formais e informais que a disputa por poder tem se sustentado no ambiente escolar. Esta disputa se apresenta pela forma individual de atuar dos sujeitos (gestores), recaindo sobre todos os processos escolares (pedagógicos, institucionais e administrativos). Para Souza (2008, p. 1), isso denuncia a face política da gestão escolar, uma vez que tal fenômeno é constituído pela manipulação, consciente ou inconsciente, dos demais sujeitos (subordinados) por parte do detentor do poder, com o objetivo de garantir que suas formas particulares de compreender a instituição escolar, bem como seus objetivos, prevaleçam sobre a destes outros (SOUZA, 2007a).

Isto pode ser explicado por meio das ações e reações ocorridas na escola, que concorrem entre si com regras formais e informais. As regras formais são calcadas em modelos decretados, seja pela política, seja por modelos teórico-conceituais. As regras informais são produzidas pela cultura escolar, e por isso geram maior dificuldade para a análise exclusiva das práticas de gestão pela normatização, uma vez que a natureza do trabalho escolar agrega per si modelos organizacionais reais plurais e diversificados (LIMA, 2001, p. 110).

A construção social de modelos organizacionais de escola pública constitui um processo complexo, dinâmico e plural que, a partida, não exclui definitivamente nenhuma categoria de actores. É certo que, numa administração centralizada, existem actores centrais e mais poderosos, capazes de produzirem regras formais - legais que organizam e estruturam as escolas através de figurinos de alcance universal, e até capazes de velarem pela sua observância [...] (LIMA, 2001, p. 111).

Os sujeitos escolares dos quais o autor trata integram a estrutura político-administrativa. São sujeitos com diversas formações acadêmicas, que ocupam lugares de atuação distintos na organização escolar. Eles a transformam em um espaço com múltiplos olhares. Espaço esse que, por essa razão, tem dificuldade em convergir para um único objetivo, o de favorecer a formação dos estudantes para a vida na sociedade.

De certa forma, isso traz algumas dificuldades para proposições de análise da gestão escolar. Assim, o modelo organizacional de escola multifocalizada, construído por Lima (2001, p. 111), e reorganizado pela autora deste trabalho, auxilia na explicação dos fenômenos, que perpassam a gestão, sem desconsiderar as regras explícitas e implícitas que existem no processo escolar.



**FIGURA: 2.1- LIMA 2001. Reorganizado pela autora**

Nesse modelo teórico, a gestão da escola pública é entrelaçada por estratégias legais, práticas culturais e sociais que ora representam a legislação vigente, ora guiam-se em entendimentos individuais, ou mesmo coletivos, pautados nas necessidades imediatas da escola. Para Lima (2001, p. 111), esse modelo relaciona-se com a atualização efetiva das regras, que não podem ser generalizadas a todas as instituições, pois são em grande medida conjunturais (ainda que no caso brasileiro, sejam mais locais do que conjunturais), sendo articulações baseadas nas regras formais ou em situações similares vivenciadas anteriormente. Nessa mesma esteira, a atuação do dirigente é calcada em percepções individuais e do coletivo sobre o ambiente escolar, que se entrecruzam com as concepções formais e informais das regras escolares, criadas e recriadas no contexto que vigem.

Não se pode, contudo, desconsiderar que a escola pública tem sido reconhecida internacionalmente como um espaço privilegiado de formação dos sujeitos, e um lugar de percepção e interferência da/na realidade social. Este reconhecimento tem efeitos nem sempre desejados, como a ação sobre a escola de procedimentos organizacionais para a lógica de organização dos espaços de produção otimizada, com a inserção de mecanismos de controle de produtividade.

No Brasil, esses mecanismos se fazem por meio de avaliações estandardizadas e numerosos levantamentos (IDEB, SAEB, ENEM) que constituem um banco de dados nacional para a investigação dos resultados da escola. É certo que se esses bancos são poucos ou subutilizados pelos formuladores de políticas. E é possível que seus indicadores não sejam capazes de dimensionar os resultados mais amplos ou profundos dos sistemas de ensino e das escolas. Mas, seguramente, parte dos resultados escolares é tornada pública exatamente por meio dessas peças do sistema de avaliação, sem o

qual continuaríamos sem conhecer quaisquer resultados da escola brasileira (CASASSUS, 2001).

Aquela concepção foi enfatizada, no caso brasileiro, pelas reformas do Estado, com o Plano de Reestruturação do Estado<sup>8</sup>. Nesse Plano, foram apresentadas diretrizes políticas que, em alguma medida, alcançaram a gestão da escola, e continuam a ser aprimoradas pelos governos posteriores. Isso se apresenta nos discursos sobre a necessidade de tornar a escola mais eficiente por meio de uma gestão escolar eficaz. O Plano foi recebido com entusiasmo por uma parte dos educadores e teóricos. Ele continha a reformulação de alguns com conceitos, e, aliado às novas tecnologias, reforçava a pós-modernidade na educação (LIMA, 2001, p. 119).

Com base neste discurso de modernização, a gestão escolar modificou-se, assumiu mecanismos burocráticos<sup>9</sup> e racionalizados<sup>10</sup> de forma intensa em sua organização, que na escola funcionam pareados aos costumes e ritos tradicionalmente consagrados nas práticas educacionais dos sujeitos e aos postulados legais. Isto originou uma desorganização organizada, por assim dizer, nas palavras de Lima (2001), na “anarquia organizada”. Esse modelo faz com que subsista, na mesma gestão da escola, as propriedades legais normatizadas e instituídas, em regime de colaboração com as ações imediatas e que se efetiva em resultados escolares positivos ou negativos para a educação pública.

Em alguma medida, este sistema corrobora para a permanência da exclusão de determinados sujeitos sociais, menos favorecidos economicamente e culturalmente, que constituem parte importante dos estudantes da escola pública no Brasil. Ele ainda favorece a esse tipo de organização escolar controlada por um poder central atuações centralizadas e autoritárias dos sujeitos gestores. Isso porque, embora haja a responsabilização gradativa, revestida pelos princípios de participação na gestão, ele mantém o dirigente como figura central nos processos de gestão da escola, com acúmulo de responsabilidades e afazeres ante o governante, “já que a autoridade que ele exerce é concedida pelo Estado, a quem deve prestar conta das atividades pelas quais é responsável” (PARO, 2006, p. 100-101).

---

<sup>8</sup> Este Plano de Reestruturação do Estado foi instituído pelo então Ministro Bresser Pereira em 1995. Ele envolve um planejamento para reorganização da gestão pública no geral, com metas e diretrizes a serem empregadas, visando alcançar melhores resultados com menores gastos. Não é objeto deste trabalho a discussão sobre esse Plano, e, por isto, não se debruça sobre este item. Para maior aprofundamento, ver Peroni (2003).

<sup>9</sup> Burocráticos no sentido de definição estrutural de afazeres da escola com maior definição de papéis.

<sup>10</sup> Racionalizados compreendidos como especificação objetiva do fim a ser alcançado por determinados meios.

O dirigente escolar atua na e sobre a gestão escolar (SOUZA, 2007a; 2009), e, por isso, é dele, ainda que também seja de outros, a responsabilidade de dar retorno, positivo ou negativo, sobre como as políticas educacionais recebidas pelas escolas. É responsável político, mas também técnico-administrativo e pedagógico pelo processo de gestão da escola.

## **2.2. A imbricada relação do dirigente escolar com a gestão da escola na realidade brasileira**

Na direção escolar tem-se a atuação de determinados sujeitos na função dirigente. Esses sujeitos seriam os responsáveis pela condução dos trabalhos escolares e pela organização da estrutura escolar. Trata-se de uma função exercida na escola, com a finalidade de direcionar um conjunto de ações e processos caracterizados como político-pedagógicos (SOUZA, 2007b, p. 2).

A função ocupada pelo diretor escolar é reconhecida pelos seus pares ao longo da história e não sofreu sentidas modificações desde a criação das primeiras escolas no Brasil (grupos escolares). O diretor de escola é figura central nos processos de gestão da escola, mantida e reforçada a partir da inserção dos processos de responsabilização que a educação pública brasileira assumiu com as reformas dos sistemas educacionais, que foram alicerçadas pelas reformas do Estado já mencionadas. Segundo Souza (2008, p. 3), isso se dá pelo perfil da função exercida pelo diretor escolar, que é um funcionário público, que assume a função<sup>11</sup> por processo eletivo, concurso público ou por indicação.

A função é notadamente exercida por professores ou outros profissionais da educação, por um período determinado. Mas, por trata-se de uma atuação política, perpassa por correlações de forças e disputas internas na busca pelo poder. Isso acontece mesmo quando os sujeitos que desejam a função aspiram melhorias para a educação e para a escola onde atuam. O período de ocupação do cargo se torna, em virtude disso, muitas vezes indeterminado, o ocupante da função permanece ali enquanto consegue.

Há também expectativas geradas na comunidade escolar<sup>12</sup> quando da escolha eletiva de um dirigente. A situação nesse caso se assemelha ao que nutrimos quando

---

<sup>11</sup> A literatura não tem se posicionado adequadamente sobre se a direção escolar é um cargo ou uma função pública. Para este trabalho, a direção escolar é uma função desempenhada por um sujeito detentor do cargo de professor/pedagogo/educador (SOUZA, 2007a). O Supremo Tribunal Federal compreende, por outro lado, que se trata mesmo de um cargo e, por isto, considerou inconstitucional a legislação que regulamenta as eleições diretas para diretor em escolas públicas, pois que esta legislação fere o artigo 37 da Constituição Federal.

<sup>12</sup> Comunidade Escolar, neste texto é compreendida em consonância com a acepção de Souza (2007b, p. 7), como um conjunto de pessoas que trabalham ou estudam ou tem filhos na escola.



elegemos nossos representantes para o poder público, já que o diretor é emissário de um grupo social. O dirigente é depositário dos interesses da sociedade e representante do Estado, como outros servidores públicos, isto independentemente da forma de provimento da função. Isso, porque, esta condição é inata à função, já que este sujeito está posicionado entre o poder público e a população, é um chefe de “repartição” pública, que existe para atender aos interesses educacionais da população, contudo, é também o coordenador da política escolar e do desenvolvimento do trabalho escolar, das tarefas escolares articuladas àqueles interesses (SOUZA, 2007b, p. 7).

Ao assumir a função, esses sujeitos rapidamente percebem o acúmulo de afazeres a eles atribuídos, e para os quais não são capacitados *a priori*. Eles passam a responder diretamente pelos resultados dos educandos, administram recursos financeiros, são responsáveis pela organização pedagógica e administrativa da escola, organizam e controlam os recursos humanos, são indutores da atuação das instâncias colegiadas, além de possuírem toda a sociedade ajuizando suas práticas. Atuam muitas vezes com estruturas escolares mínimas, faltam-lhes condições materiais, técnicas e pedagógicas para o desempenho de ações efetivas na escola.

Segundo Souza (2007b, p. 5-13), a atuação do diretor de escola enfrenta situações contraditórias, mas não antagônicas, o seu desempenho na função possui duas faces articuladas entre si, a saber, a face pedagógica e a face administrativa, algumas vezes não compreendida pelo dirigente em exercício. A face pedagógica se centra na condução da atividade escolar com o objetivo de atender à função específica da educação, e à formação dos sujeitos. A face administrativa, por seu turno, foca a organização e a execução dos afazeres referendados pelos sistemas de ensino, embora isto onere no cotidiano da escola.

Em estudos, Dourado (2001), Souza (2007a) e Paro (2006), demonstram que, no Brasil, o diretor de escola possui um poder de mando reconhecido pelos seus pares, e tem feito uso dele para exercer a função com prevalência de práticas fortemente relacionadas ao autoritarismo, à dominação e ao exercício do poder, tornando-se um sujeito centralizador, que tem na escola um território definido. Isso é facilitado pelo reconhecimento do tipo de autoridade que é o diretor. A dominação racional-legal (WEBER, 2004), que permeia a função de diretor de escola pública, definindo a sua atuação através da face da competência técnica que lhe é quase que naturalmente atribuída. Por essa face, o diretor constitui-se como um líder político, é o coordenador da política da gestão escolar, que se reproduz no poder de definição do governante, “pois aqueles que o seguem tendem a convergir suas ideias para as do seu líder, ou a

refletirem a partir daquilo que o líder/governante pensa, ou a considerarem aquilo que ele estabelece como pauta” (SOUZA, 2008, p. 17).

Pode-se, portanto, dizer que, no poder de exercer o controle e manipulação política que se evidencia, em particular, no estabelecimento daquilo que passa a ser considerado como assunto de interesse coletivo, é o diretor quem estabelece o que todos podem discutir, tem controle sobre os modos como essa discussão se dá e, possivelmente, controla os resultados que dela emergirão (SOUZA, 2008, p. 17).

Estas ações são práticas que não condizem com a democracia apregoada pela legislação, visto que são autoritárias. No entanto, elas são legitimadas pelos sistemas educacionais, na medida em que estes centram na figura do diretor o poder absoluto de condução das atividades escolares, concedendo-lhe autonomia nas decisões, sem precisar da aprovação imediata dos demais sujeitos escolares. Embora isso não ocorra tão linearmente assim, muitas vezes o dirigente utiliza-se do poder da hierarquia, de sua posição para coibir manifestações contrárias a sua decisão, numa expressão da dominação tradicional (WEBER, 2004).

Para Ferreira (2001, p. 97-115), isso ocorre por causa da concepção de gestão escolar que se tem efetivado, bem como pela natureza do trabalho desenvolvido na escola, que tende a ser confuso pouco organizado e sem objetivo. O diretor tende a atuar com um poder legitimamente conferido, mas com práticas individualistas e abusivas de poder, caracterizadas pela sua falta de comprometimento com o envolvimento do coletivo nas decisões, que denunciam uma prática contrária à democracia. Na gestão democrática, se espera que o dirigente atue alicerçado em ações que valorizem o coletivo, pois sua função interage com a manutenção organizada da estrutura escolar, como dirigente dos processos de ensino e aprendizagem, de sorte a garantir a execução e/ou reorganização das atividades propostas pelos programas/projetos de ensino (FERREIRA, 2001, p. 114).

Alguns fatores podem, contudo, minimizar as práticas autoritárias dos dirigentes escolares. Dentre eles a constituição de mecanismos mais democráticos nas formas de provimento da função e a extensão da percepção do caráter político da direção escolar, agregadas à formação continuada mais qualificada na área da gestão escola.

Entre as formas de provimento da função, a eleição parece ser aquela que mais corresponde a um horizonte democrático, pois dá aos sujeitos do universo escolar maior controle sobre as ações do diretor. Além disso, ela de algum modo enfatiza a conduções dos processos educativos com incentivo à participação da comunidade escolar, embora isto não garanta que haja efetivamente democracia na escola. A eleição para diretor não

basta para assegurar a democracia, mas indica uma possibilidade. Seu papel é de ampliar/permitir a existência de espaços, para a discussão, deliberação e avaliação coletivas na escola.

Para Dourado (2001, p. 84):

As eleições diretas para diretores tem sido, historicamente, uma das modalidades tidas pelos movimentos sociais e, particularmente, pelo movimento de professores com uma das formas mais democráticas, apesar de apresentar uma grande polêmica. A defesa dessa modalidade vincula-se à crença de que o processo implica uma retomada ou conquista da decisão sobre os destinos da gestão.

O autor ainda afirma que a eleição direta é um instrumento para o exercício democrático, que interfere nos processos de gestão da escola e favorece a democratização das relações. Além disso, ela resgata a legitimidade do papel do diretor como coordenador do processo pedagógico da escola (DOURADO, 2001). Quanto à percepção do caráter político da atuação do dirigente, segundo Dourado (2001) e Souza (2007a), parece que têm se ampliado a conscientização dos sujeitos sobre a gestão escolar, compreendendo que seu caráter político-pedagógico requer um posicionamento do dirigente frente à função que exerce na educação pública.

Por isso, a formação continuada dos dirigentes parece um caminho, pois constitui uma forma de aprimoramento dos profissionais da educação, com vistas a garantir melhorias nos processos educacionais. Ela pode apresentar resultados, se ancorada no resgate do direito social à educação e na compreensão da escola como espaço social de formação. Isso, por sua vez, exige a implementação de maior autonomia à escola e o envolvimento com a construção de projetos político-pedagógicos mais democráticos nas escolas (DOURADO, 2007, p. 923), isto é, condições apropriadas para a melhoria da qualidade da educação e da atuação do gestor escolar/diretor escolar.

### **3. A FORMAÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLA BÁSICA EM GESTÃO ESCOLAR: UM INVESTIMENTO DE LONGO PRAZO**

Esse capítulo argumenta em favor da necessidade de formação continuada aos docentes<sup>13</sup> da educação pública, destacando a íntima relação de programas nacionais de formação continuada com a realidade do trabalho escolar. Destacamos ainda as condições de formação inicial e continuada, bem como os meios utilizados para a qualificação do trabalho docente de escola pública.

Retoma-se neste capítulo, também, a discussão sobre a formação específica para dirigentes escolares em exercício, por meio das contribuições acadêmicas da área e da proposta da “Escola de Gestores”. Para isso, são valorizadas as ideias que assinalam a necessidade de capacitar, qualificar e aperfeiçoar o trabalho do diretor de escola pública por meio de saberes relativos à educação, à gestão da escola, e ao papel do dirigente na organização escolar.

#### **3.1 Profissão docente e qualidade da educação pública: a luta pela melhoria das condições de trabalho**

A luta pela profissionalização docente no Brasil tem início nos anos de 1970, e ganha força a partir da redemocratização do país, na década seguinte. Segundo Scheibe (2008, p. 41), é importante recuperar a trajetória dessa luta no momento em que os governos demonstram interesse por políticas de formação para os sujeitos escolares, uma reivindicação que tem sido feita há décadas por grande parte dos educadores.

As discussões sobre a necessidade de formação docente no Brasil e no mundo foram impulsionadas pelo desenvolvimento tecnológico e científico que avançou de forma significativa no século XX. No Brasil, essa formação foi acrescida pela formalização imposta pela legislação e políticas públicas para a formação continuada. Para Oliveira (2004) e Pacheco (2001), a valorização dos programas de formação continuada dos trabalhadores da educação foi influenciada pelas reformas educacionais que ocorrem desde os anos de 1960, e percebidas de forma mais intensa na educação pública em seu segundo ciclo nos anos de 1990. Isso se deu por meio das cobranças dos educadores, e pelos indicativos de atualização da educação para países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento estipulados pelo Banco Mundial, pela UNESCO e CEPAL. Estes organismos apresentaram em seus relatórios a figura do docente como principal protagonista na formação social destes países, assim valorizando a implementação de políticas educacionais de formação inicial e continuada aos educadores, um recurso que

---

<sup>13</sup> Docente aqui utilizado, considerando a pesquisa realizada por Souza (2007a) onde constatou que entre os diretores de escola há o predomínio de sujeitos com formação superior em alguma licenciatura.

reforçaria a modernização da sociedade e dos sistemas de ensino. É certo, por outro lado, que os relatórios de avaliação destas instituições também apontavam, muitas vezes, os docentes como responsáveis pelo fracasso escolar e, por isto mesmo, seria necessário investir na sua qualificação. Alinhado, a esses indicativos internacionais, houve uma reformulação das acepções dos termos utilizados para referendar os programas de formação continuada, com vistas a propor mudanças na prática docente e na organização da gestão da escola.

Tais desdobramentos, nas escolas ganhou forma via as diferentes políticas educacionais implementadas ao longo dos anos 1990 e 2000, que, por seu turno, se deram em meio às modificações na concepção de Estado. Essas modificações se manifestam em discursos e políticas focalizadas nos resultados. Nesse momento, isto chamam de preocupação com a qualidade da educação. Segundo Tavares, no Paraná essas políticas caracterizaram-se pela íntima relação entre o Estado e o capital, fazendo com que a concepção de serviço público fosse além da simples transferência para o setor privado (privatização) da responsabilidade pelas políticas públicas, bem como por sua manutenção, formalizou um *ethos*, uma cultura a partir da qual se observa, se analisa, se concebe, e se programa essas políticas (TAVARES, 2004, p. 26).

Esse cenário chegou à educação no momento em que o poder público assumiu princípios ligados à concepção de escola gerencial. Assim, se apregoar, nesta concepção, uma intervenção mínima do Estado, houve grande controle sobre a gestão da escola, uma vez que o dirigente escolar passou inclusive a ser tratado de forma equivalente a um gerente.

É nesse momento, que se verificou a centralidade do papel do diretor de escola na gestão escolar, como protagonista do modelo constituído em todo o sistema educacional, incidindo sobre ele a cobrança dos resultados escolares, de forma equivalente às cobranças por produção que recaem sobre o gerente médio nas esteiras do sistema produtivo. A ampliação da participação das instâncias colegiadas (APM e Conselho Escolar), neste contexto, só ocorreu como forma de controle da gestão e (des)responsabilização (ou pelo menos, de diminuição da responsabilidade) do poder público frente às necessidades de manutenção das escolas e do sistema de ensino.

No Paraná, evidenciou-se também a centralidade da gestão escolar. Os dados contidos no documento “Dez anos de Educação no Paraná<sup>14</sup>”, publicado em 2001, denunciam o quanto a gestão está ligada à eficiência e eficácia do sistema, sendo

---

<sup>14</sup> Esse documento foi editado com o objetivo de expor a situação das políticas educacionais do Paraná (TAVARES, 2004, p. 39-40).

importante naquela concepção de Estado (TAVARES, 2004, p. 39-40). As informações foram apresentadas em indicadores e configuram a adequação das políticas no Paraná às tendências nacionais e internacionais de gestão descentralizada, envolvimento da comunidade local na gestão das escolas como forma de controle das ações escolares, responsabilidade pelos resultados na gestão pública, crescente uso de novas tecnologias, ênfases na formação continuada dos professores e administradores, avaliação do rendimento escolar como instrumento para aferição do desempenho do sistema.

Observa-se nesta listagem, mais uma vez, a preponderância de questões relativas aos meios para obtenção de resultados (produtividade), gerenciamento, produção e controle de informações, avaliação de resultados, otimização de recursos, participação - sendo esta temática (enquanto conteúdo do que o documento entende por gestão) a que introduz a apresentação das políticas e programas de governo na década. O pressuposto é de que há necessidade de desburocratização da gestão educacional e de fortalecimento da autonomia da escola, orientação respaldada, segundo a SEED, pela Constituição Federal e pela Lei 9394/96 (TAVARES, 2004, p. 39-40).

Com isso, há a inserção e valorização de conhecimentos mais técnicos e racionalizados para a organização escolar, com programas de capacitação voltados a fomentar a eficiência e a eficácia da educação pública paranaense. São programas que valorizam a motivação e a liderança, e buscam a responsabilização dos sujeitos escolares, especialmente o diretor que ganha maior *status* na hierarquia<sup>15</sup> escolar, com a centralização do poder na escola (TAVARES, 2004, p. 100-101). A respeito, Oliveira (2008, p. 30) assinala que o conceito de profissão se torna mais genérico neste contexto de estado mínimo, indicando que as atividades especializadas desenvolvidas pelos profissionais da educação são passíveis de serem revistas, necessitando, por isso, de constantes atualizações, com vistas a ampliar seus conhecimentos para atingir aos fins educacionais propostos pelo governante. Oliveira (2008), ainda considera, que essa formação específica para o exercício de uma profissão se articula em uma dada organização do Estado, qual seja “a forma racional burocrática de estruturação dos serviços públicos, que traz consigo a instituição de um corpo funcional” (Ibid.). Por outro lado, tal formação se associaria à valorização dos conhecimentos mais técnico-instrumentais da prática docente, vinculado ao serviço prestado a um público específico e oferecido pelo Estado.

É com esse intuito, que a formação continuada dos profissionais da educação se consubstancia como o acúmulo de conhecimentos para obtenção de um corpo específico

---

<sup>15</sup> Viviam-se no Paraná, o auge do *lernismo* (TAVARES, 2004), modelo no qual há forte tentativa de modificações inclusive nas formas de provimento a função de diretor escolar.

de saberes, que ocorre de forma inicial ou continuada e integra o currículo da formação e, legitima aqueles sujeitos com capacidades socialmente reconhecidas para o exercício profissional. Esta pode ser obtida por meio de cursos de curta ou longa duração, e, na prática “equivale ao número de cursos e tipos de certificação, níveis e área de atuação” (SZTAJN, 2003, p. 15).

Inerente ao conceito de formação profissional está o próprio do conceito de profissão, que, para Oliveira (2008, p. 30), refere-se a atividades especializadas, que encerram um *corpus* de saberes específicos. Esses saberes seriam acessíveis apenas ou predominantemente ao grupo profissional, com códigos e normas próprias, as quais seriam inseridas em um determinado lugar e reconhecidas pela divisão social do trabalho. Com esse sentido, a profissão passou a ter um componente de reconhecimento, no âmbito social do trabalho, ancora-se nas concepções de sociedade, e são condicionadas pelo tempo histórico.

Na prática docente, ou na profissionalização do docente/dirigente escolar na sociedade brasileira, isso é algo relativamente recente. Para Scheibe (2008, p. 41), a formação do docente no Brasil por décadas foi compreendida de forma empirista. Consoante a esse modo de compreendê-la, se bastava que o professor observasse os mestres mais experientes para se habilitar à profissão. Tratava-se de uma concepção de formação como secundária à prática, gerando uma desvalorização dos saberes docentes.

Esse aspecto, segundo a autora, fundamenta as inúmeras mobilizações da categoria docente em torno da construção de um sistema nacional de formação e das cobranças por formação continuada, custeadas pelo ente público. É a busca do reconhecimento da sociedade, com fundamentos científicos de uma qualificação formal (SCHEIBE, 2008, p. 41), que se estabeleceu no desenvolvimento das concepções de sociedade e das relações de trabalho envolvidas na compreensão mundial da educação como alicerce de construção das condições econômicas e sociais dos países.

Tal modificação, na percepção social de escola, e do trabalho docente, ocasionou mudanças na organização e na estrutura dos sistemas de ensino, e pulverizou no imaginário social e político que a escola deixaria de lado seu papel de transmissora passiva de conhecimentos acumulados para inserir-se no campo de formadora de sujeitos sociais, capazes de intervir na sociedade e também de produzir novas formas de vivência coletiva na produção econômica ou científica. Isto colocou os educadores diante de novas organizações e propostas de formação.

Os currículos de formação para educadores são percebidos como processos inacabados e/ou insuficientes frente às novas concepções sociais de educação. Nota-se a

ênfase na formação continuada como fonte de atualização e aperfeiçoamento constante do fazer docente. O lado positivo desse movimento é a construção do pensamento de que o professor deve estar constantemente se atualizando. O lado perverso, contudo, é que, via de regra, é o próprio professor que é responsabilizado pela sua formação. Os docentes, obviamente, resistiram a esses movimentos.

Essa resistência se expressa em lutas da categoria docente que buscam a valorização profissional. O resultado de todas essas lutas é sempre uma espécie de síntese do possível, entre o que se propôs ao governo/legislador e o que era desejado pelos docentes, tendendo majoritariamente para aquele lado ao invés deste. Assim, a formação docente, como previsto nas reformas dos anos de 1990 avançou, mas não se pode dizer que se reproduziu nas universidades (no âmbito da formação inicial), nem nas escolas ou redes de ensino (no âmbito da formação continuada), a expressão do desejo do reformador no tocante ao modelo, aos objetivos, e aos resultados esperados da formação docente. Conforme observa Oliveira:

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

A autora ainda afirma que esta nova regulação repercutiu diretamente na composição, na estrutura, e na gestão das redes públicas de ensino, e estabeleceu medidas que alteraram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais. Mais uma vez se importou teorias administrativas para as orientações ao campo educacional, favorecendo o controle político ao trabalho docente (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

Considerando essa série de indicativos, o profissional da educação, sujeito central nas reformas, precisava ser capacitado para atender às novas perspectivas administrativas e pedagógicas atinentes ao objetivo do Estado, que visava resultados positivos e menores custos. Assim, trazendo ao contexto escolar sobrecarga aos professores e, influenciaram decisivamente a reestruturação do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004, p. 1131). A implicação desse movimento nas políticas educacionais e no fazer docente resulta em influências na gestão e na organização do trabalho escolar,



alarga-se as responsabilidades dos professores e cobra-se maior envolvimento da comunidade.

No caso dos docentes, estes foram instados a se responsabilizar pelo (in)sucesso dos alunos, além de, no dia-a-dia, assumir outras variadas funções nas escolas. Essas exigências, muitas vezes, estão além de sua formação, pois são obrigados a atuar nas funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogos (OLIVEIRA, 2004, p. 1131-1132). Enquanto aos pais e à comunidade, delega-se a responsabilidade por acompanhar a gestão pedagógica e financeira das escolas públicas. Para isso advoga-se em favor da construção coletiva de mecanismos internos e externos de controle das ações dos profissionais da educação.

As concepções do fazer docente e o debate a esse respeito ocasionam, dentre outros desdobramentos, a indefinição da formação mínima necessária para o exercício da função. A partir da LDB, essa situação alimentou discussão importante, inclusive a respeito dos currículos de formação docente em nível médio e superior. Muitas dificuldades se encontram para se estabelecer um consenso, dado que as crescentes exigências quanto ao nível superior e a qualificação dessa formação (como inclusão de língua brasileira de sinais, carga horária mais elevada em atividades práticas e de estágio, etc.) contrastam com a realidade do perfil docente no Brasil (SOUZA *et al*, 2010). Ademais, conforme relata Scheibe (2008, p. 46), recentemente foram lançadas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, que visam redirecionar a constituição curricular mínima na formação docente.

Isto justifica que não houve avanço nas propostas das políticas educacionais até o ano de 2008 (FREITAS, 2008, p. 16), pois estas apenas reforçaram uma concepção tecnicista, desprezando as contribuições pedagógicas e do campo da educação no processo de formação docente nas licenciaturas. A mudança no currículo de formação alcançará reflexo na sociedade somente em longo prazo, corroborando a formação continuada como o caminho mais rápido para atender a sujeitos em efetivo exercício da profissão. Scheibe (2008, p. 41-52), vê nessa trajetória da formação docente uma forma complexa, em uma sociedade que modificou suas estruturas econômicas, mas manteve a organização social, com princípios de formação arraigadas a concepções autoritárias, que pouco favorecem o desenvolvimento do trabalho escolar.

Paralela, a essas concepções, ampliam-se as reivindicações dos representantes da categoria docente nas diferentes instâncias, pois há preocupação em formalizar exigências aos governantes de maneira a pressionar em favor de melhoria das condições de trabalho e na sua valorização profissional. Em 2008, na Conferência Nacional da

Educação, foi produzido um documento final que trata da formação dos trabalhadores da educação. Nesse documento, o profissional da educação é entendido como sujeito condutor da formação social, por isso merecedor de políticas de formação que caminhem para a perspectiva social da escola. Essa formação, de acordo com o documento, deve ser tratada como um direito, superando o estágio das iniciativas individuais para o aperfeiçoamento próprio. Esta política deve incluir componentes da carreira, da jornada de trabalho e da remuneração, construída em processo de formação inicial e continuada, como um direito profissional, com o intuito de reforçar a identidade profissional e fomentar uma política em favor dos educadores.

### **3.2 A constituição de uma rede nacional de formação docente**

É no governo Lula, que houve significativa abertura para interlocução com a sociedade civil, mas, que também se ampliam as pressões sociais das entidades representantes dos docentes para o custeio pelo ente público de programas de formação continuada com qualidade. E, em alguma medida, o governo respondeu. Segundo Aguiar (2008, p. 19), tal resposta só ocorreu pela abertura do governo ao diálogo com os canais de representação, entidades as quais possuem um papel importante no processo de formulação das políticas educacionais.

Uma característica desse governo foi a constituição de programas implementados por meio de parcerias com as IFES e Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, com o intuito a atender as demandas de formação, embora ainda de maneira insuficientes.

A demanda de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica no país requer hoje novas interfaces na formação e estratégias de integração entre os estados, os municípios e o Distrito Federal e as instituições de ensino superior. São requeridas iniciativas de caráter tanto conjuntural como emergencial. Este é o desafio que cabe a recente reestruturação do Ministério da Educação e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior), que passa a ser a agência reguladora dos cursos de formação de professores para a Educação Básica; e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (SCHEIBE, 2008, p. 49).

Contudo, estudos recentes demonstram que programas de formação continuada contribuem muito pouco para a resolução das dificuldades docentes do cotidiano escolar, pois esses programas via de regra têm se apresentado como medida emergencial a prática docente, relacionando-se muito mais com as concepções estruturais, culturais e sociais, do que com elementos sazonais, típicos das pautas daqueles programas. Ainda, que isto seja passível de discordância, parece mesmo que a formação continuada tem se

apresentado como uma tentativa de forjar nova subjetividade docente de acordo com os padrões mundiais imperativos do mundo do trabalho, que chegaram à escola aos poucos e configuram-se em novas faces das relações entre os profissionais do ensino, com suas práticas e sua identidade profissional (SANTOS, 2004, p. 1154).

Para Dourado (2010), no entanto, a maior dificuldade enfrentada por estes programas no Brasil relaciona-se com a descontinuidade das políticas governamentais. Estas se mostram são fragmentadas em planos de governo, aplicadas de forma desconexa, com teorias que não agregam valores efetivos na escola, mas, ao contrário, descaracterizam as existentes sem proporem novas (Id.).

Nesse sentido, Oliveira (2008, p. 29) afirma que as mudanças ocorridas na organização escolar e no trabalho docente são originadas pelas relações de trabalho e pela sua dilatação, inclusive no plano legal, do que é o exercício desses profissionais na prática docente, o que resultou em intensificação do trabalho e no enfraquecimento das relações de emprego. Isso repercutiu na (desconstrução/reconstrução da) identidade da profissão.

Estas mudanças enfatizaram o trabalho coletivo, a ampliação do calendário escolar e outras ações decorrentes da adoção de formas mais democráticas de gestão. Isso foi um ganho para a democracia, que, contudo, pode ter contribuído para onerar a prática docente, na medida em que envolve a atribuição aos trabalhadores docentes de outras responsabilidades, que antes eram apenas do gestor escolar, ou mesmo da administração do sistema de ensino ou, ainda, de outras agências. E, ainda no caso brasileiro, a conformação legal ampliou a participação docente e não docente nas instâncias colegiadas de gestão da escola. Conforme sustenta Oliveira (2008):

Os trabalhadores devem participar da gestão, da escolha direta para diretores e coordenadores escolares, além da representação junto aos conselhos escolares. Agora, o trabalho docente deve contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, dentre outras atividades (p.30).

Diante deste contexto da escola pública brasileira, o docente busca se identificar em uma profissão não muito valorizada, mas que conta com estabilidade, com ingresso por concursos públicos, garantia de emprego e salários, bem como com a reorganização dos espaços escolares no sentido de favorecer sua atuação em sala de aula. Todavia, a divisão e hierarquização do trabalho no interior da escola parecem longe de serem superadas. A superação desta fragmentação escolar só logrará êxito, segundo Dourado (2008, p. 909-910), se o Estado criar um sistema de formação inicial e continuada para os

educadores em geral, que possua um núcleo de formação comum nacional para todas as ramificações das formações iniciais ou continuadas dos professores e demais trabalhadores da educação. Isso porque, na organização, departamentalização, e hierarquização escolar, ainda existem diversos outros sujeitos além dos que desempenham a função docente propriamente dita. São eles o diretor (e diretor/es auxiliar/es), os coordenadores pedagógicos, por vezes coordenadores administrativos, os funcionários administrativos e agentes de conservação e segurança da estrutura escolar e, ainda, os responsáveis pela alimentação escolar. Esses sujeitos atuam na organização da escola, fornecendo suporte ao trabalho docente, embora alguns deles sejam discriminados pelos próprios docentes por ocuparem um lugar diferenciado na hierarquia escolar, com atuação extraclasse, compreendida como menos onerosa, com menor carga de responsabilidade.

Esta divisão é reconhecida pelos docentes, porque, de alguma forma, perceberam que os especialistas ocupam um lugar de destaque na hierarquia escolar. Essa é uma atitude muito comum na sociedade hierarquizada e que mitifica os certificados, diplomas e títulos. Em relação ao dirigente, as críticas circulam em torno de sua atuação autoritária, centralizada e burocrática, a qual reforça a imposição das políticas educacionais. Ainda, e propositivamente, os docentes cobram mudanças no sentido da necessidade da instituição de mecanismos mais democráticos de ascensão à função dirigente, embora isso, per si, não garanta a modificação das práticas dos dirigentes (OLIVEIRA, 2008, p. 34; SOUZA, 2007a).

A gestão da escola, ainda que seja alvo de crítica pelos docentes, e mesmo que se revele hierarquizada e por vezes pouco democrática, é tida como fator de ampla importância no processo educativo, nos resultados escolares, e para o exercício do trabalho docente,. A gestão contribui também na constituição do elo dos docentes e da escola com o poder público, o que justifica a necessidade de formação continuada ao docente que ocupa a função de dirigente escolar, de coordenador e organizador dos processos escolares. Tal compreensão da formação continuada para diretores escolares é legítima, assim, diante dos desafios educacionais e sociais que a gestão da escola tem apresentado na atualidade.

### **3.3 A formação continuada para o docente em função de diretor de escola**

Segundo Hessel (2009, p.69), a formação de gestores escolares é um tema polêmico, por vezes criticado. A crítica não incide apenas sobre as instituições formadoras, as Universidades, na graduação ou pós-graduação, mas também sobre os

sistemas públicos de ensino. Nesse caso, a crítica recai sobre a falta de preparo e a inabilidade dos processos de formação em levar os gestores, a promover nas escolas as mudanças organizacionais desejadas, seja pelas políticas educacionais, ou mesmo pela sociedade e comunidade escolar, para ampliar a prática da democracia nas escolas.

Tais queixas referem-se, à falta de competência do gestor frente aos afazeres escolares burocráticos, mas de suas dificuldades para mobilizar a equipe para a execução de ações intencionais e educativas, na mediação dos conflitos internos, em promover a integração escola-comunidade, articular interesses pessoais e coletivos, ou então, manter um clima cooperativo, “enfim ações que demandem processos construtivos horizontalizados, por meio da comunicação e intersubjetividade” (HESSEL, 2009, p. 69).

Segundo Hessel (2009), há na esfera governamental consenso acerca da necessidade de formação continuada, em complemento à formação inicial, mas que ainda sabe-se pouco sobre o sucesso dos programas de capacitação profissional, afora o fato de que, como mencionado antes, esses programas tratam predominantemente das questões mais cotidianas.

Mesmo sem muitas avaliações sobre os programas de formação continuada dos diretores ou dos docentes, a formação em serviço parece ser a mais adequada, no caso do diretor escolar. Isso porque ela que atinge a gestão escolar, a organização pedagógica e administrativa da escola, e “é fator fundamental e urgente no cenário educacional, desde que oferecida em programas públicos de formação continuada e que deem subsídios aos diretores, embora isso consista em grande desafio para os governos” (CARNEIRO, 2006, p. 65).

### **3.3.1 Entre a legislação e a proposição da Escola de Gestores**

A formação em serviço para diretor de escola entrou na agenda do governante por meio de programas de governo, tal como este que é estudado nesta dissertação. Todavia, da agenda à essa construção, ocorreram muitas disputas, pois a constituição do currículo, acompanhada pelas entidades parceiras dessa política foi campo de disputa Aguiar (2010). Todos aqueles sujeitos que participaram do processo defendiam seu próprio ponto de vista, o que gerou inclusive ao longo do programa a substituição de vários sujeitos que integravam a equipe de estudo para a proposição do programa escola de gestores do MEC/SEB/SECA (Id.).

Evidentemente, este processo não é linear. Ao contrário, a gestão da educação constitui um campo eivado de tensões que se expressam também nas lutas internas entre os setores burocráticos do Ministério da Educação e com os parceiros do Programa Escola de Gestores, sobretudo no que concerne aos conteúdos e metodologias de implementação e avaliação do curso de especialização em gestão escolar (AGUIAR, 2010).

Essas tensões ocorridas na organização do currículo e definições da estrutura do programa é assinalada por Aguiar (2010), como um processo não linear, pois as relações com os interlocutores externos e internos evidenciou os diferentes interesses dos sujeitos e do próprio MEC, para a educação:

Alguns fatores de disputa são, para citar dois exemplos, a exigência e o perfil da formação inicial dos diretores e as formas de assumir a função. Isto porque não há uma exigência mínima em vigor nacionalmente, ou pelo menos praticada, mesmo se consideramos a lei do PNE/2001. Ainda que neste trabalho não se concorde com a disposição da lei, ela estabelecia que os sujeitos que se interessam em ocupar a função/cargo de diretor de escola pública, deveriam possuir formação específica na área da gestão escolar, e isto seria um critério para o exercício da função, a ser exigido em cinco anos a partir da publicação da lei (2001).

Todavia, estudos indicam que os diretores de escola possuem bastante experiência na educação, conforme nos apresenta Souza:

No quadro geral, são pessoas que apresentam boa formação. Mais de 86% da amostra responderam que possuem título de curso superior e apenas um número pequeno, 2,6%, pode ser considerado leigo. Ademais, são profissionais que, na sua maioria (53%), possuem algum curso de pós-graduação. Destaca-se a variação do perfil da formação em nível superior conforme a série. A pedagogia é muito presente como principal habilitação de nível superior dos diretores. Mas, ela não representa a maioria absoluta da formação dos diretores em nenhuma das séries, uma vez que nas escolas de 4ª série, os pedagogos respondem por mais de 41% das suas direções, enquanto que os licenciados dirigem 39% dessas escolas (e quase 20% não têm curso superior). Nas escolas de 8ª série, os pedagogos estão encarregados das funções de direção em 36% delas, enquanto que os licenciados dirigem mais de 53%. E nas escolas do 3º ano do ensino médio, os pedagogos são diretores em 34% delas e os demais licenciados dirigem 63%. Esses números demonstram que a presença do pedagogo é marcante nas relações político-pedagógicas das escolas das etapas iniciais do ensino fundamental, mas é menos determinante nas escolas das etapas e níveis seguintes; e que o professor especialista, presente de forma contundente a partir da etapa final do ensino fundamental, parece ser o perfil determinante da constituição das lideranças nas escolas das etapas/níveis mais avançados. (SOUZA, 2007a, p. 226).

Os sujeitos que atuam na função/cargo de diretores escolares possuem, em maior ou menor grau, conhecimentos do campo da gestão escolar, uma vez que os cursos de pedagogia e as licenciaturas contemplam-na minimamente em seus currículos.

Historicamente, contudo, a formação de dirigente escolar no país parece possuir forte ligação com a formação em pedagogia. Isso parece ter relação com o currículo do curso, que ainda hoje concentra a formação pedagógica e a formação sobre a organização e funcionamento do ensino e da escola. A esse respeito, Oliveira assinala que “as diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia, aprovadas em maio de 2006, centram a formação do pedagogo na docência, atribuindo grande ênfase à gestão” (OLIVEIRA, 2008, p. 35).

Para Oliveira (2008, p. 34), o questionamento gerado pela formação devido à hierarquização e à centralização da administração escolar ao modelo burocrático e centrado nas especializações levou à consolidação de outras referências de gestão educacional, como a escolha direta de diretores escolares pela comunidade, modificações nas formas de contratar coordenadores pedagógicos que substituíram os supervisores e orientadores educacionais e trouxeram mudanças na formação do pedagogo.

A formação especializada em administração escolar reivindicada pelo PNE, por seu turno, é própria de uma dada concepção de gestão, que, para Souza (2008), está expressa nos escritos dos autores da escola clássica da administração escolar no Brasil. Nessa posição, os conhecimentos da administração educacional relacionam-se intimamente com o domínio das técnicas administrativas a serem adotadas no universo escolar e nos sistemas de ensino. Todavia, a partir dos anos de 1980, a escola crítica da administração educacional (SOUZA, 2007a,) contesta a posição da escola anterior, indica que a gestão escolar se trata de um campo que tem no seu centro a condução política e da organização pedagógica da escola e da educação, mas, por outro lado, não sugere nada em substituição àquela proposta de formação inicial.

A formação para a gestão escolar, seja inicial, seja continuada, sugere que este é um campo com conhecimentos próprios. Isso, contudo, presume um cânon que todos os sujeitos atuantes nesta área não podem deixar de conhecer (SCHEURICH, 1995, p. 18). Acontece que, na gestão escolar – campo de atuação do diretor escolar – aquilo que alguns consideram importante de ser conhecido não é o mesmo que outros julgam necessário para o adequado desempenho profissional. Isto tem impacto, portanto, na compreensão da teoria do campo e na própria natureza da gestão escolar. Além disso, aquilo que se espera de um diretor escolar, ou antes, do professor, é menos a definição e a estatura do seu campo de conhecimento, e mais a efetividade dos resultados do seu trabalho.

O público em geral está muito menos preocupado sobre a estatura da gestão escolar, (...), do que com o sucesso das escolas públicas. Nossa maior responsabilidade é ampliar e melhorar as condições das escolas públicas, (...) nas quais nosso fracasso é bastante óbvio cotidianamente. (...) o público irá reconhecer nossa profissão com mais respeito que imaginamos se nós investirmos a nossa liderança no compromisso com o sucesso de todas as crianças, independente de classe, etnia ou gênero (SCHEURICH, 1995, p. 25-26).

A formação seja inicial, seja continuada, dos diretores escolares no Brasil tem se deparado com outra questão complexa, as situações que envolvem as eleições diretas para diretor escolar. As questões que se colocam nesse caso são o quanto é possível, e o que se ensinar para um docente que irá assumir a função dirigente por meio de eleições. Para Jimenez (2005, p. 24), a questão é saber sobre o êxito de tais cursos em concretizar seus objetivos. Isso envolve avaliar o quanto são capazes de repassar saberes e competências mobilizáveis pelos sujeitos no seu cotidiano, onde convivem com tantos desafios, em particular em se tratando de um profissional que assumiu uma função com predominância política e que foi instado a assumir tal função por meio de eleições.

Os estudos mostram que os cursos de formação, focalizam mais nas questões organizacionais ou técnica administrativa, tanto no Brasil como nos EUA, por isso não contribuem de maneira decisiva no desempenho da função dirigente. Isso porque, a avaliação que se faz, é que no exercício da função, de dirigente escolar, os sujeitos que detém a formação especializada, não apresentam desempenho nem melhor, nem pior do que aqueles que não têm a formação especializada (SOUZA, 2008, p. 56; DARLING-HAIMMOND, 2010). Em síntese, a conclusão é que a formação específica pouco influi na prática desse dirigente escolar.

Esse fenômeno talvez seja devido à natureza predominantemente política da função do diretor de escola (SOUZA, 2008, p. 58). A formação aos dirigentes escolares parece reclamar algo mais do que técnicas de organização e planejamento das ações escolares. Parecem necessários “os conhecimentos sobre as relações de poder e a importância da sua socialização e da democracia, bem como sobre os direitos educacionais são fundamentais no ensino do campo da gestão escolar” (SOUZA, 2008, p. 58).

Isto tudo sugere que a gestão escolar não tem um campo de conhecimento específico, pois ela é “uma espécie de amálgama de conhecimentos que advém de campos um tanto diversos, como a política e a educação” (SOUZA, 2008, p. 59). A formação do diretor escolar não pode se dar *a priori*, isto é, antes que ele assuma a função. Esta formação inicial é aquela que o/a candidato/a a direção tem como professor/pedagogo. A formação continuada, portanto, deve se dar para aquele que



assume ou está prestes a assumir a função (e continuamente após este momento, enquanto permanecer na função) e vinculado a um ensino um pouco mais investigativo, com condições de auxiliar o diretor-dirigente em sua prática,

[...] a auxiliar os educadores a pensarem os problemas educacionais brasileiros contemporâneos e as suas interfaces e origens com a política e a cultura. A apropriação desse domínio poderá potencializar a ação educativa do professor e do dirigente, pois somente faz sentido falar em técnicas de gestão e planejamento educacional, quando se tem domínio sobre a função social da educação e dos educadores, destacadamente sobre o seu papel político e cultural” (SOUZA, 2008, p. 59).

Nesse sentido, o programa Escola de Gestores corrobora com tal concepção. Com efeito, ele objetiva atender dirigentes escolares em exercício da função e, por outro lado, trata de questões centrais sobre a política escolar e educacional, não focalizando a formação de elementos vinculados às técnicas administrativas e priorizando a discussões político-pedagógicas da educação e da escola.

Convém assinalar que, afora este programa aqui estudado, o Brasil não possui longa tradição na formulação em políticas públicas para o diretor de escola em nível nacional, e mesmo local. O que encontramos nas publicações acadêmicas são capacitações realizadas pelas mantenedoras, nos municípios e estados, algumas vezes em parceria com universidades ou propostas planejadas e aplicadas pelos próprios servidores que atuam nas secretarias de educação, isso de maneira muito isolada. Embora saibamos que a legislação brasileira para a educação, garante o aperfeiçoamento para os educadores conforme sua área de atuação.

Tais dificuldades, que são inerentes à falta de tradição do país em proporcionar formação continuada em âmbito nacional para professores ou para dirigentes escolares, ajudam a explicar os problemas correlatos à implementação do programa Escola de Gestores. Essas dificuldades de alguma forma são compreensíveis, já que é um grande desafio formular e aplicar um programa com objetivos comuns em um campo tão disputado como a gestão escolar, e ainda com o intuito de se construir um perfil nacional de atuação do diretor escolar.

O programa, como visto no capítulo I, toma elementos importantes na formação do dirigente escolar, e parece encontrar eco nos estudos acadêmicos da área. Assim, a pauta da formação dos diretores implica na necessidade de domínio de alguns conhecimentos básicos sobre a organização escolar, sobre o caráter público da escola, e sobre o direito à educação. Esses aspectos, como defendido acima, são passíveis de serem encontrados na formação inicial dos profissionais da educação e carecem de ser constantemente lembrados e reforçados nesses programas de formação continuada.

Entre os autores que defendem um modelo a ser buscado pelos programas de formação continuada para diretor de escola está Jimenez (2005). Esse autor afirma que o dirigente da escola tem por função compreender a escola como uma organização dinâmica, pautada em pressupostos teóricos, vinculada ao trabalho em equipe, à participação dos sujeitos sociais, à interação, à autonomia e à democratização, bem como às transformações das relações de poder. Também afirma que os diretores devem possuir visão estratégica no controle e no alcance social de suas políticas e ações educacionais ( p. 19-20).

Nessa esteira, já Hessel (2009, p. 70), afirma que os cursos de formação inicial ou continuada precisam ter alicerces na prática, pois, caso contrário, não conseguem fornecer instrumentos para uma atuação profissional efetiva. Essa situação é inversa, portanto, ao que tem proposto as políticas, as quais buscam resultados imediatos e desconsideram o processo de construção que envolve uma educação com qualidade.

Ainda segundo Hessel, espera-se que as iniciativas governamentais de formação de dirigentes escolares pautem-se na concepção de gestão democrática, na produção sócio-histórica, no exercício da autonomia e, na emancipação humana, privilegia a reflexão das trajetórias individuais e coletivas, considerando que os gestores podem ser protagonistas de sua prática e do seu próprio processo de formação (2009, p. 71). Não se trata de um novo modelo de formação, mas sim de mudanças de percepção dos sujeitos, pois as práticas escolares rotineiras não se transformam num passe de mágica, são frutos de um processo (CARNEIRO, 2006, p. 59).

Carneiro (2006, p. 61-62), todavia, têm uma perspectiva de maior estabilidade. Isso pode, em alguma medida, contrariar a dinâmica da política escolar/educacional como a temos observado atualmente. Ele afirma que o sucesso de programas de formação, assim como das políticas educacionais em geral, vincula-se com sua perenidade e demandam manutenção por um período maior, para que haja um *continuum*.

O que percebe Carneiro ( 2006,p.61-62), não parece ser o que ocorre atualmente, pois, é comum nas estruturas de apoio, isto é, nas secretarias, ministérios e outros órgãos relacionados à educação, no Brasil, grande rotatividade de pessoal. Esta situação prejudica os projetos de longo prazo, pois diretores carecem de apoio das políticas educacionais, dos sistemas de ensino e de uma equipe de trabalho na escola mais estável. É certo que tal leitura pode resultar na defesa também da não renovação dos quadros dirigentes (na escola ou no sistema de ensino), e isto não parece bom. A oxigenação que ocorre com as mudanças políticas na escola e no sistema de ensino,

também é de suma importância para o avanço da democracia e, por consequência, da própria educação.

A posição do autor é claramente favorável a uma formação especializada para diretores escolares e isto só parece possível em um quadro no qual os dirigentes permaneçam por mais tempo na função.

Carneiro (2006) afirma:

Um bom administrador capaz de trabalhar em equipe, competente e aberto, consegue introduzir grandes melhorias na escola. Para tanto é preciso confiar à direção das escolas a profissionais qualificados, com formação específica, sobretudo em matéria de gestão. Esta qualificação deve conferir maior poder de decisão e melhor remuneração, valorizando assim essa [função] que é de muita responsabilidade (CARNEIRO, 2006. p. 64).

Nos EUA, país no qual há certa tradição, em programas de formação e preenchimento dos quadros de dirigentes, diferentemente do caso brasileiro, Darling-Hammond (2010), afirma a partir de estudos das escolas americanas, que escolas que não possuem planos de trabalho organizados e na prática realizam ações desarticuladas ou improvisadas, o diretor não é respeitado pelo grupo. Isso ocasiona resistência e prejudica os resultados da escola, já que o diretor é sempre observado pelos seus pares.

Para essa autora, um diretor de escola precisa ter credibilidade, saber solucionar problemas nas diferentes situações, saber tomar decisões, por isso o valor da formação específica para a atuação deste profissional (Id.). No caso norte-americano, os diretores escolares (*principals*) constituem uma carreira profissional e, por certo, é de se supor que ali se justifique uma formação especializada para esta profissão (que possui um cânon de conhecimentos próprio). Todavia, há divergências, mesmo nesse cenário, em relação a tal percepção, pois há autores que advogam que os dirigentes escolares devem ser antes de tudo, professores e a formação pela qual devem passar é a mesma que todos os demais professores passam (FOSTER, 1996).

Entretanto, Scotuzzi (2008, p. 161), assinala que isso merece atenção, uma vez que programas de formação continuada que supervalorizam os mecanismos de gestão da escola e podem incorrer no erro de transferir o foco da qualidade do ensino para a qualidade do gerenciamento da unidade de ensino. E, apesar da atenção dispensada aos processos de gestão de escola, os resultados de aprendizagem continuam os mesmos, ou apresentam avanços pontuais, como demonstram as avaliações aplicadas aos estudantes da educação básica.

De acordo com Paro (2009), um dos problemas da formação específica para dirigente escolar, é a tendência em legitimar ainda mais a autoridade de um único sujeito,

do diretor, sobre os demais na escola, reforçado pela ideia de que alguns comandam e outros obedecem (p. 463-464).

Em síntese, a formação continuada ou os programas de formação continuada para diretores escolares são positivos e necessários, mas demandam antes de tudo a definição mais adequada sobre sua especificidade, de sorte a levar em conta que se trata de uma função de natureza político-pedagógica e, portanto, aquilo que é objeto dessa formação, deve prioritariamente emergir desta compreensão. Portanto a formação que o dirigente necessita é aquela que o coloque na posição de político escolar e coordenador dos processos de escolarização dos sujeitos. Ele não é um burocrata nem um pedagogo isoladamente, mas ambos ao mesmo tempo, isto é, um articulador dos afazeres escolares. Não há contradições entre as atividades administrativas *stricto sensu* e as atividades de coordenação pedagógica, que são desenvolvidas pelo diretor, porque são no máximo faces da mesma função, contraditórias por vezes, mas nunca antagônicas (SOUZA, 2008, p. 24).

A formação continuada deste profissional da educação é uma necessidade, mas precisa ser organizada de forma a criar uma identidade mais democrática nos sujeitos em favor de uma gestão articulada, com mudanças no *habitus* e na cultura escolar, principalmente no que tange à democracia e ao diálogo. Vejamos, então, como o programa Escola de Gestores pode ter contribuído com esta perspectiva no estado do Paraná.

## **4. O PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES NO PARANÁ: O ALCANCE E AS LIMITAÇÕES EM SUA EFETIVIDADE**

Este capítulo trata dos dados coletados ao longo do programa Escola de Gestores, e tem por objetivo verificar o êxito do programa no estado do Paraná. Essa verificação, como já dito, se baseará na análise e leitura de um questionário aplicado aos cursistas e dos trabalhos de conclusão de curso.

Esse programa ocorreu no período, de 2008/2010, sob a responsabilidade do Núcleo de Políticas Educacionais (NUPE/UFPR), trabalhou com trezentos e sessenta e sete (367) matrículas ativas, de diretores de escolas de educação básica pública, das redes municipais e estaduais, e ministrado sob a modalidade de EAD (Educação à Distância) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Como já dito, entre os matriculados (367) no Paraná, houve baixo índice de terminalidade, 132, sendo certificados especialistas em gestão escolar, apenas 99.

O programa, em seu período de execução (2008/2010), contou com avaliações parciais aplicadas durante o processo de formação nos encontros presenciais e outras realizadas através do ambiente *on-line* (plataforma moodle), conforme especificações propostas pelo programa nacional.

### **4.1 O Perfil do Cursista da Escola de Gestores no Paraná**

#### **4.1.1 Os questionários**

O questionário disponibilizado pela coordenação do curso na UFPR contém 32 questões fechadas e uma aberta, e foi aplicado no último encontro presencial do curso, realizado em outubro de 2009. Neste encontro, os alunos também realizaram a avaliação final e constatou-se a falta de 33 cursistas, o que obrigou a coordenação do curso a oferecer uma nova oportunidade para a avaliação final, pois eles haviam justificado o não comparecimento. Como já assinalado, o questionário foi aplicado apenas no encontro do mês de outubro, e estes outros cursistas ficaram, assim, excluídos da amostra aqui utilizada.

O questionário foi elaborado pela coordenação do curso, mas a sua aplicação foi acompanhada por esta autora, que os recolheu e tabulou. Na ocasião da aplicação do questionário, realizou-se também uma leitura da última avaliação dos cursistas.

Com vistas a obter resposta para nossa pergunta de pesquisa, sobre o êxito do programa no Paraná, foram utilizadas do questionário aplicado, apenas as questões

válidas, as não respostas foram dispensadas para essa avaliação. Esse instrumento de coleta de dados (questionário disponível no anexo 1) divide-se em três partes: na primeira, têm-se questões sobre o sujeito e sua atuação, tempo de atuação profissional e na função, faixa salarial, renda familiar, forma de provimento da função, tipos de leituras costumeiras, rede de atuação, sexo, idade, etnia, graus de satisfação ou insatisfação com a profissão.

A segunda parte é composta por questões diretas sobre o curso, sua organização, grau de satisfação com o curso, as salas de aprendizagem, o nível de conhecimento apreendido, e as dificuldades encontradas. Por fim, na terceira parte, há uma questão aberta, direcionada a captar possíveis sugestões de melhorias ao curso e ao programa para as próximas edições. O cursista também poderia utilizar este espaço para comentários gerais.

Na tabulação, os resultados das questões fechadas originaram tabelas e a questão aberta, sobre a avaliação e possíveis comentários sobre o curso, foi analisada separadamente, identificando os respondentes por números, com o intuito de separar as respostas que induziam ao mesmo tema e sem identificação dos autores. As respostas foram organizadas em uma tabela para melhor visualização, e, em seguida, descritas na seguinte ordem: as críticas ao curso, os elogios, as dificuldades estruturais reconhecidas pelos cursista, e as situações a serem superadas.

Entre as dificuldades dos cursistas destacadas pela coordenação do programa na UFPR (SOUZA, 2010), e pelos cursistas, está a operacionalização da plataforma, o tempo disponibilizado para a frequência no curso, dificuldades relacionadas com a EAD (Educação à Distância), dentre as quais a falta de disciplina na realização das atividades propostas pelos docentes do programa, a falta de tempo, e as dificuldades de acesso e operação da plataforma virtual.

Aspecto relevante e a ser considerado nesta avaliação, refere-se aos dirigentes-cursistas da Escola de Gestores no Paraná, pois, encontramos entre eles aqueles que não ocupam mais integralmente a função de diretor ou vice nas escolas públicas municipais e estaduais. Ocorre que, como já assinalado, durante a realização do curso houve eleições para diretor na rede estadual de ensino e, também, eleições para prefeitos. Ambos os procedimentos retiraram vários dos cursistas da função dirigente, devido, possivelmente, à não reeleição dos diretores, ou ao fato de não terem sido reconduzidos à direção pelos prefeitos. Contudo, mesmo que todos tenham ocupado a função em algum momento, ao final do programa mais de 77% ainda permaneciam na função.

TABELA 1- FUNÇÃO DESEMPENHADA PELOS RESPONDENTES

	N	%
Direção	70	70,7
Direção auxiliar	7	7,1
Equipe Pedagógica	10	10,1
Professor	12	12,1
Total	99	100

FONTE: Base de dados da autora

O quadro dos dirigentes escolares paranaenses que participaram do programa é composto por pessoas experientes, pois 70% deles têm mais de 40 anos de idade, e 90% têm mais de 10 anos de trabalho docente. Este perfil é similar ao encontrado nas análises sobre os diretores escolares em nível nacional, mostradas nos estudos de Souza (2007a) e Correa (2010), mas nota-se no Paraná uma leve tendência a ser mais elevada no que tange à experiência, pois aqueles grupos mencionados acima são, em nível nacional, equivalentes a 64% e 85% (SOUZA, 2007b).

Um fenômeno aqui encontrado equivale ao encontrado nos estudos sobre o perfil dos diretores já mencionados (SOUZA, 2007a; e CORREA, 2010). Trata-se da diferenciação de gênero entre diretores e diretoras. Os homens ascendem à função dirigente com menos idade do que as mulheres, pois enquanto 38% deles têm menos de 40 anos de idade, entre elas esse grupo é de apenas 28% e não há, entre os cursistas, mulheres que tenham menos de 30 anos de idade. Em âmbito nacional, aproximadamente 40% dos homens diretores tem até 40 anos de idade, contra 33% das mulheres. Contudo, no outro extremo temos mais de 22% dos homens com mais de 50 anos de idade, contra 14,7% das mulheres. É possível que os homens tendam a deixar a profissão com mais frequência do que as mulheres, e que só permaneçam na educação aqueles que ascendem posições de comando. Todavia, tal hipótese não pode ser confirmada com esses dados. De qualquer maneira, o questionário aponta para a existência de uma discriminação de gênero entre os profissionais da educação que assumem a direção escolar, na medida em que para os homens que fizeram o curso da Escola de Gestores parece ser mais fácil chegar a tal posto, e isto coincide com as análises dos dados nacionais (CORREA, 2010).

O que, por outro lado, não encontra reflexo nas análises nacionais é o tempo de permanência na direção escolar. Enquanto no Brasil 54% dos diretores atuam há, no máximo, cinco anos na função, aqui no Paraná, dentre os cursistas da Escola de Gestores, este grupo ultrapassa os 63%. Isto pode estar articulado com o fato de termos, no estado, uma prática bastante difundida de eleições para diretores, o que pode provocar a rotatividade do quadro dirigente. É possível também, por outro lado, que essa

característica seja exclusiva do grupo de respondentes em questão, uma vez que, em boa medida, ele foi constituído por dirigentes de escolas com baixo rendimento escolar (baixo IDEB), conforme vimos anteriormente. Pode-se ainda suspeitar de alguma relação entre os resultados escolares e o perfil dos dirigentes (para além do perfil dos dirigidos – professores, alunos, etc.), ou seja, as dificuldades de se ter candidatos mais experientes na direção de escolas localizadas em regiões mais pobres e de piores condições de trabalho. Assim, os diretores/as menos experientes tenderiam a ocupar a função em escolas de menor rendimento, justamente o grupo de escolas selecionadas no programa aqui avaliado.

TABELA 2- SEXO E IDADE DOS RESPONDENTES

		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
Idade	De 25 a 29 anos.	5,6%		1,0%
	De 30 a 39 anos.	33,3%	28,0%	29,0%
	De 40 a 49 anos.	38,9%	57,3%	54,0%
	De 50 a 54 anos.	11,1%	11,0%	11,0%
	55 anos ou mais.	11,1%	3,7%	5,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

FONTE: Base de dados da autora

TABELA 3 - TEMPO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO X TEMPO DE TRABALHO EM FUNÇÕES DE DIREÇÃO ESCOLAR

		Há quantos anos você trabalha em funções de direção de escola?							Total
		Há menos de 1 ano	De 1 a 2 anos	De 3 a 5 anos	De 6 a 9 anos	De 10 a 15 anos	De 15 a 20 anos	Não trabalho em escola	
Há quantos anos você trabalha em educação?	De 3 a 5 anos	% tempo Educação	100,0%						100,0%
		% tempo Direção	5,0%						1,0%
	De 6 a 9 anos	% tempo Educação	50,0%		50,0%			100,0%	
		% tempo Direção	20,0%		10,8%			8,3%	
	De 10 a 15 anos	% tempo Educação	9,5%	33,3%	28,6%	28,6%		100,0%	
		% tempo Direção	50,0%	35,0%	16,2%	33,3%		21,9%	
	De 15 a 20 anos	% tempo Educação	8,7%	13,0%	60,9%	8,7%	4,3%	100,0%	
		% tempo Direção	50,0%	15,0%	37,8%	11,1%	25,0%	24,0%	
	Há mais de 20 anos	% tempo Educação	11,6%		30,2%	23,3%	7,0%	20,9%	100,0%
		% tempo Direção	25,0%		35,1%	55,6%	75,0%	100,0%	44,8%
Total		% tempo Educação	4,2%	20,8%	38,5%	18,8%	4,2%	9,4%	100,0%
		% tempo Direção	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

FONTE: Base de dados da autora

Chama a atenção, contraditoriamente ao enunciado quanto às tabelas anteriores sobre a experiência na direção escolar, que mais de 33% dos cursistas dirigem a mesma escola a mais de 6 anos, e 15% há mais de uma década, demonstrando um *continuum* de poder e influência. Isso favorece as práticas relacionadas ao exercício da dominação



(SOUZA, 2007a). Nesses casos é possível se questionar o poderio que a direção escolar tem/teria em garantir bons resultados escolares.

Assim, mesmo havendo uma grande rotatividade do quadro de dirigentes, há em muitas escolas a manutenção das mesmas pessoas na função dirigente ou mesmo que em escolas diferentes. Tal situação nos quadros dirigentes demonstra que em um terço (33%), como visto, das escolas públicas da amostra deste estudo, a condução da política escolar está concentrada nas mãos de poucas pessoas que permanecem longos anos nesta função. Isto tende a confirmar, mesmo que não integralmente a hipótese que a literatura aponta que,

quem concentra o poder na escola, define as pautas, métodos, define rumos e direções da instituição escolar e o domínio sobre essas relações de poder resulta em compensações que superam quaisquer dificuldades encontradas na trajetória de liderança, compensações que se expressam em vantagens financeiras, prestígio social ou, antes de tudo, em domínio cada vez maior sobre aquelas relações. Não fosse por isto, por que então parte razoável dos dirigentes escolares permanece tanto tempo na função? Não parece haver outras razões mais evidentes. Seja como líder burocrata, líder carismático ou líder tradicional, o diretor escolar parece aproveitar as consequências positivas que o prestígio da função lhe garante (SOUZA, 2007a, 205-206).

TABELA 4- TEMPO DE TRABALHO NA DIREÇÃO DA ESCOLA ATUAL

	N	%
Há menos de 1 ano	5	6,5
De 1 a 2 anos	17	22,1
De 3 a 5 anos	29	37,7
De 6 a 9 anos	14	18,2
De 10 a 15 anos	3	3,9
De 15 a 20 anos	9	11,7
Total	77	100,0

FONTE: Base de dados da autora

No que se refere ao salário, os profissionais da educação que participaram do curso apresentam uma média salarial razoável, acima da média nacional (SOUZA, 2007a). Todavia, como a literatura nacional já mostrou (CORREA, 2010), aqui também se apresenta uma diferenciação de gênero. É possível que parte dela seja explicada pelo fato de que os homens ocupam proporcionalmente mais a direção de escolas de níveis mais avançados (ensino médio), enquanto as mulheres são mais presentes proporcionalmente na direção das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, etapa na qual a formação exigida e o nível salarial médio dos próprios professores é menor. Mesmo assim, vimos que os homens ocupam a direção escolar tendo menos idade e experiência que as mulheres e, a despeito disso, ganham mais que elas.

É também de se destacar que a média salarial das mulheres se aproxima mais da mediana. Isso sugere uma distribuição mais equilibrada entre os seus salários, o que não ocorre com os homens. Isto é, como em média os salários dos homens é superior à mediana (em quase 10%), há vários homens com salários mais baixos e outros tantos (em menor número) com salários bem elevados, puxando a média para cima e distorcendo um tanto a compreensão das similitudes deste aspecto do perfil.

A renda familiar dos cursistas também é razoável ficando situada pouco acima dos sete salários mínimos. Todavia, aqui se tem uma inversão em relação ao gênero, pois as famílias das diretoras têm renda ligeiramente superior às dos diretores, demonstrando que, para eles, o salário recebido na direção escolar tem maior peso no conjunto de ganhos familiares. Dentre os homens, o salário de diretor equivale, em média, a 86% da renda familiar, enquanto entre as mulheres, o peso é de 80%.

TABELA 5- SALÁRIO BRUTO NA EDUCAÇÃO

Sexo	Média em Reais (R\$)	Salários Mínimos
Masculino	2722,20	5,85
Feminino	2509,15	5,39
Total	2547,50	5,48

FONTE: Base de dados da autora

Obs.: A mediana, para os três casos, é de R\$ 2500,00. Salário Mínimo em 2009 era de R\$ 465,00.

TABELA 6- RENDA FAMILIAR

Sexo	Média em Reais (R\$)	Salários Mínimos
Masculino	3333,33	7,17
Feminino	3340,91	7,18
Total	3339,47	7,18

FONTE: Base de dados da autora

Obs.: Salário Mínimo em 2009 era de R\$ 465,00.

TABELA 7- PARTICIPAÇÃO DO SALÁRIO DO DIRETOR NA RENDA FAMILIAR

Sexo	%
Masculino	86
Feminino	80
Total	81

FONTE: Base de dados da autora

Os cursistas declaram estar em geral satisfeitos com o trabalho que vem desempenhando, mesmo que não estejam plenamente satisfeitos com o seu salário. Tal incongruência tem relação com o fato de que a satisfação no trabalho não decorre apenas das recompensas materiais, mas das relações estabelecidas com o tipo de trabalho que

faz. O reconhecimento (dos resultados) do trabalho é importante para o profissional e é mais evidente quando o sujeito ocupa posições de comando, uma vez que o status e o poder articulados à posição que ocupa é motivo de grande satisfação. Contudo, mesmo que (parcialmente) satisfeitos, os diretores cursistas não são unânimes no orgulho e/ou nas compensações materiais da profissão. Isto fica demonstrado na relação com a profissão, quando foram inquiridos se ficariam satisfeitos com uma escolha dos seus filhos para a carreira do magistério. Dos respondentes, 12% informaram que não gostariam de ver seus filhos fazerem tal opção. Isto pode significar que, mesmo com as devidas compensações, para vários, a profissão docente é motivo de dor, sofrimento, ausência de recompensas ou algo equivalente. Essa resposta é curiosa, especialmente porque o grupo de respondentes é composto por diretores de escola que estão em processo de formação continuada, ou seja, procurando melhorar sua formação e, quiçá, obter recompensa por tal esforço.

TABELA 8- GRAU DE SATISFAÇÃO

	Profissão	Salário
Sim, muito satisfeito	56,6	15
Parcialmente satisfeito	42,4	71
Não estou satisfeito	1	14
Total	100	100

FONTE: Base de dados da autora.

Obs.: Valores em percentuais (%).

TABELA 9- RELAÇÃO COM A PROFISSÃO

Se seu/sua filho/a optasse por seguir a carreira de magistério, você ficaria satisfeito(a)?	N	%
Sim	87	87,0
Não	12	12,0
Total	99	99,0

FONTE: Base de dados da autora

Como era de se esperar, os diretores das escolas públicas no Paraná são, em sua maioria, eleitos para assumir a função. Entre as duas formas possíveis de eleição, encontramos mais de 85% do contingente de cursistas. Mas, em especial nas redes municipais, ainda encontramos diretores indicados. Todavia, este número é bem menor no estado que os eleitos/selecionados. Em âmbito nacional, os indicados são em número proporcionalmente bem maior. Enquanto 43% dos diretores de escolas públicas no Brasil

são indicados (SOUZA, 2007a), no grupo de cursistas paranaenses, este número não chega a 14%. As discussões sobre gestão democrática incentivadas pela base teórica do curso tendem, assim, a encontrar maior ressonância no grupo estadual do que no potencial universo de cursistas no Brasil, mesmo sabendo que a eleição para direção escolar não seja garantia alguma de democracia ou democratização da gestão escolar (SOUZA, 2009). Segundo Nienkötter (2009, p. 66), o estado do Paraná foi um dos pioneiros em editar lei em favor de eleições diretas para diretores escolares, com a promulgação da lei Rubens Bueno em 1984, pelo governador José Richa. Contudo, a autora afirma que cada governo que assume o estado modifica alguns itens que compõem a lei, ocorrendo em algumas vezes retrocessos em aspectos importantes do processo eletivo.

Poucas são as propostas desses governos para cursos de formação continuada, o que ocorre, como já relatamos (cap. I;III), são treinamentos, com vistas a alcançar algum objetivo citado pelos planos de governo.

TABELA 10- FORMA DE PROVIMENTO DA FUNÇÃO

Forma	%
Por eleição	80,7
Por seleção e eleição	4,5
Por indicação (política, técnica, outras indicações)	13,6
Outra forma	1,1
Total	100,0

FONTE: Base de dados da autora

Em relação à percepção do curso pelos diretores que participaram da Escola de Gestores, o resultado é bastante positivo. Há que se considerar que, em enquetes desta natureza, há forte tendência de positividade nas respostas, as quais podem não corresponder às avaliações reais dos cursistas. De qualquer forma, é compreensível que a ampla maioria dos concluintes do curso tenha apreciado a proposta elaborada pelo programa, pois em alguma medida considerou que ampliou seus conhecimentos. Pois a proposta do programa visa ampliar seus conhecimentos, com vistas a alcançar melhoria na prática cotidiana desse dirigente.

TABELA 11- AVALIAÇÃO GERAL SOBRE O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

Minha avaliação é muito positiva, o curso foi muito bom	68 %
Minha avaliação é positiva, o curso foi bom	27%
Minha avaliação é razoável, o curso poderia ser melhor	5%
Total	100%

FONTE: Base de dados da autora

As disciplinas organizadas nas três principais salas ambientes do curso foram as avaliadas como as mais importantes pelos diretores participantes do programa. Inicialmente, a sala de Planejamento e Gestão Escolar foi tida como a mais importante para 35% dos cursistas. Depois aparece, com mais de 20%, a sala de Políticas e Gestão da Educação. Em terceiro lugar, com mais de 18% das opiniões, aparece a sala de Fundamentos do Direito à Educação. Esse conjunto de três disciplinas/salas ambiente foi concebido para ser, junto ao Projeto Vivencial (4ª sala mais importante), o eixo estrutural do curso. Ao que tudo indica, os cursistas perceberam a importância e a centralidade dessas disciplinas. Nessa medida, os objetivos articulados ao domínio desses conhecimentos têm, possivelmente, melhores condições de serem atingidos. Isto é, de atenderem ao proposto pelo programa, no que se refere ao objetivo de ampliar a condição de reflexão das questões educacionais, por meio de instrumentação teórica.

Tal reconhecimento talvez se deva às relações entre os conhecimentos teóricos e a realidade concreta das escolas públicas brasileiras. A proposta do programa traz, como vimos, aspectos bem articulados à realidade escolar. Tanto assim que a ampla maioria dos cursistas afirmou utilizar, no cotidiano prático das escolas, os conhecimentos a que tiveram acesso durante o curso. A proposta da Escola de Gestores não é voltada a um pragmatismo ou à apresentação de manuais que facilitem as tarefas do diretor escolar. Mas ao tratar das questões cotidianas e teorizar sobre elas, possibilita o uso desse referencial pelos diretores.

TABELA 12- SALA AMBIENTE MAIS IMPORTANTE, NA OPINIÃO DOS CURSISTAS

Sala Ambiente	%
Sala 1: Ambientação no Moodle	4,1
Sala 2: Projeto Vivencial	12,4
Sala 3: Fundamentos do Direito à Educação	18,6
Sala 4: Políticas e Gestão da Educação	20,6
Sala 5: Planejamento e Gestão Escolar	35,1
Sala 6: Tópicos Especiais	4,1
Sala 7: Oficina tecnológica	0,1
Nenhuma	1,0
Total	100,0

FONTE: Base de dados da autora

TABELA 13 - USO DO CONHECIMENTO APRENDIDO NO CURSO NA PRÁTICA

	%
Usei/Usei cotidianamente/sempe os conhecimentos adquiridos no curso	85,9
Usei/Usei esporadicamente os conhecimentos adquiridos no curso	13,1
Usei/Usei pouco os conhecimentos adquiridos no curso	1,0
Total	100

FONTE: Base de dados da autora

Os cursistas alegam que as principais dificuldades que encontraram estão relacionadas à modalidade à distância, ao uso da tecnologia e, especialmente, à falta de tempo para poder se dedicar adequadamente ao curso. Mas, a despeito de apenas 1% argumentar que teve dificuldades com o conteúdo, a avaliação dos trabalhos de conclusão de curso, exposta a seguir, demonstra que os problemas são maiores do que a percepção dos cursistas sugere. Dentre esses problemas, estão algumas dificuldades: de discutir teoricamente o tema de pesquisa escolhido, de mobilização do coletivo escolar para definição do projeto de intervenção e/ou reorganização do PPP.

TABELA 14- DIFICULDADES NO CURSO

Dificuldades	%
Quanto ao conteúdo	1,0
Quanto à forma (modalidade à distância)	7,0
Quanto ao uso da tecnologia do curso (plataforma, computador)	32,0
Quanto ao contato com os docentes e tutores	3,0
Quanto ao tempo para dedicar ao curso	51,0
Outra	6,0
Total	100,0

FONTE: Base de dados da autora

#### 4.2 Os TCC produzidos na UFPR (2008/2010)

Nos primeiros contatos com os temas dos trabalhos e resumos, percebeu-se uma diversidade de abordagens sobre o campo da gestão escolar, com predomínio de instrumentos de gestão escolar participativa. Entre os temas tratados estão a gestão democrática, o direito à educação, a participação coletiva, e a relação teoria e prática na gestão escolar. Há também discussões sobre o papel do diretor de escola e as

dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, situações de violência, indisciplina, avaliação estandardizada, metodologias de ensino e suas relações com o trabalho docente e, ainda, sobre o papel da família na formação discente, a formação continuada, e os contextos sociais e suas relações com as práticas escolares.

Os textos integrais de conclusão do curso (TCC), conforme descrevem os documentos organizativos do programa, em alguma medida teriam que se relacionar com a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola na qual atuava o cursista. Ou seja, por ocasião da elaboração do TCC, a escola em questão deveria tratar da elaboração ou reformulação do PPP, de maneira que o TCC deveria abordar situações vivenciadas no dia-a-dia da escola, situações-problema levantadas ligadas à gestão escolar, as quais poderiam resultar em um relatório crítico, baseado em materiais utilizados para atividades práticas aplicadas na escola. Previa-se, alternativamente, um artigo científico ancorado na realidade da escola, e construído no coletivo, conforme propostas de atividades desenvolvidas no eixo de trabalho do Projeto Vivencial, interligado aos temas trabalhados nos demais eixos do curso.

Para favorecer a leitura, os textos foram organizados por categorias principais. Durante esse processo de organização dos quadros, observou-se que os resumos e das temáticas propostas poderiam se distribuir em mais de uma categoria. Por isso, foram considerados também os subtemas. As leituras demonstraram uma miscelânea de temáticas trabalhadas, em alguns casos revelando-se desconexas com a proposta da Escola de Gestores.

Os temas e textos disponibilizados pelo Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais da UFPR (NUPE) para a leitura e análise compõem 10 volumes organizados com vistas a arquivo na Biblioteca do Setor de Humanas e Educação da UFPR. Na seleção dos dados para a dissertação, sem perder de vista o objetivo, que é a verificação do êxito do programa no Paraná, enfatiza-se, como condição para a análise final, os eixos de trabalho propostos pelo Programa Nacional. Metodologicamente, esses eixos compuseram as categorias para servirem de roteiro para a leitura dos TCC. As categorias iniciais são o direito à educação e a função social da escola básica; políticas de educação e gestão democrática da escola; Projeto Político-Pedagógico e práticas democráticas na gestão escolar.

Os quadros apresentados têm por objetivo expor os temas dos artigos de conclusão de curso, as formas de abordagem realizada pelos autores, os subtítulos que acompanham as temáticas, a existência ou não de projetos de intervenção, e o quanto

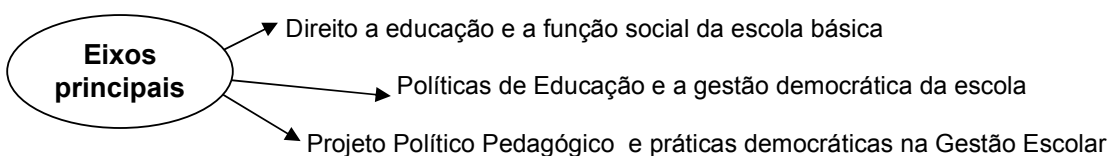
prevaleceu o *modus operandi* nos escritos (teórico e empírico) vinculados aos eixos de trabalho.

Esses eixos de trabalho, em alguma medida deviam articular-se com a prática do dirigente, construída ou reelaborada durante o curso de formação, por conta da assimilação teórica proporcionada pelo estudo.

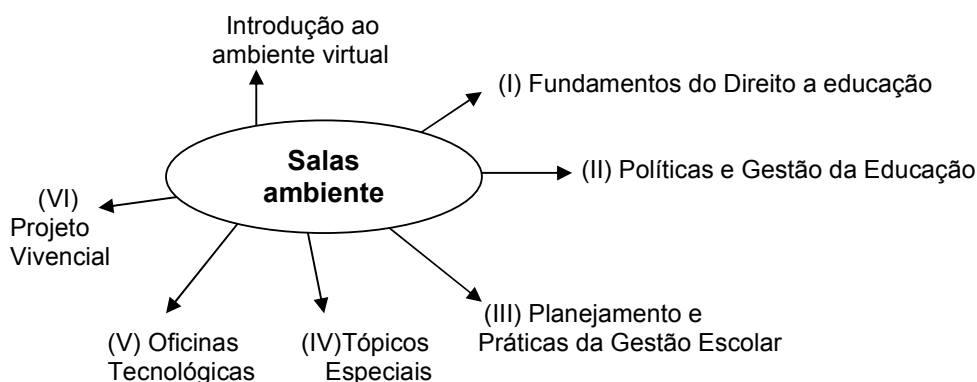
A produção final dos trabalhos de conclusão de curso, descrita nos documentos organizativos do programa, e apresentada como requisito para a conclusão do curso, em alguma medida deveria se relacionar com a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (elaboração, reelaboração ou reflexão). Ela deveria também conter situações vivenciadas no dia-a-dia da escola, situações-problema levantadas pelo coletivo da escola ligadas à gestão escolar e, por óbvio, articular-se às discussões teóricas desenvolvidas pelas diferentes salas ambientes do programa.

#### QUADRO 5- EIXOS E OPERACIONALIZAÇÃO DA ESCOLA DE GESTORES/UFPR

**Eixos Nacionais Propostos: diretrizes para organização do curso pelas Instituições Federais de Ensino Superior**



**Eixos de operacionalização na UFPR**



FONTE: Projeto de Curso de especialização em *lato sensu* em Gestão Escolar/UFPR/Escola de Gestores (2007): organizado pela autora

São diversos os objetos escolhidos para elaboração dos artigos científicos, todos em alguma medida relacionados com o campo da gestão escolar, conforme já descrito. Os temas se articulam ao atendimento das necessidades docentes ligadas ao cotidiano



da escola, abarcando as condições imediatas das escolas, as relações que estabelecem com a organização do espaço escolar, o convívio com estudantes de classes populares, e as dificuldades em implantar os mecanismos de gestão escolar, ou, então, de atender a demanda de trabalho que possuem nas escolas e na função que exercem.

De alguma forma, a multiplicidade das situações expostas pelos trabalhos pode relacionar-se com o alargamento do campo de atuação do diretor, que se articula em resposta ao crescimento da demanda, isto é, das questões sociais e organizacionais que chegam à escola e solicitam maior profissionalização desse diretor. Segundo Souza (2007b, p. 8) há pressão dos governos para a atuação do diretor ser vinculada à atuação de um burocrata, com poder de chefia burocrática, e sustentada na hierarquia e nos conhecimentos que, por sua vez, pressupõem a centralidade do diretor no atendimento às situações que envolvem o processo de organização escolar, seus resultados e possíveis soluções.

TABELA 15- TEMAS ABORDADOS PELOS TCC – PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES/UFPR

<b>Tema</b>	<b>Número<sup>16</sup></b>	<b>Percentual</b>
Aluno	2	1,9
Associação de Pais e Mestres	1	0,9
Avaliação Escolar	10	9,4
Conselho Escolar	7	6,6
Dificuldades de Aprendizagem	5	4,7
Diretor Escolar	5	4,7
Educação e Ambiente	3	2,8
Educação Especial	2	1,9
Evasão Escolar	11	10,4
Formação Continuada	1	0,9
Fracasso Escolar	3	2,8
Gestão Democrática	14	13,2
Grêmios Estudantil	1	0,9
(In)Disciplina	13	12,3
Jogos	1	0,9
Leitura	2	1,9
Participação	5	4,7
Pedagogo	1	0,9
Projeto Político-Pedagógico	3	2,8
Qualidade	2	1,9
Relação Escola-Família	8	7,5
Relações Humanas e Afetividade	2	1,9
Violência	4	3,8

FONTE: Banco de Dados da autora.

<sup>16</sup> A soma dos trabalhos é maior do que o número de cursistas concluintes porque alguns trabalhos tratam de mais de um tema.

Em uma primeira leitura do material, observou-se que esses trabalhos finais apontaram aspectos diversos sobre a organização e gestão da escola básica, com prevalência dominante de quatro temas: Avaliação Escolar, Evasão Escolar, Gestão Democrática e (In)Disciplina. Somados, esses assuntos equivalem a mais de 45% do total dos temas abordados. Isso sugere que as preocupações relacionadas ao cotidiano das escolas ajustaram à pauta dos trabalhos acadêmicos. Em alguma medida, isso atende aos interesses oficiais divulgados nos documentos de apresentação da proposta, de fomentar a reflexão e percepção dos sujeitos sobre a gestão da escola.

Em uma segunda leitura do material empírico, e nos encaminhamentos desta pesquisa, todavia, a categorização acima foi ampliada com vistas a realizar uma leitura mais aprofundada sobre a efetividade do programa. Isso conduziu a uma divisão dos temas em vinte quatro (24) categorias, selecionadas pela temática principal tratada (temas e sub-temas). Outros pontos considerados foram as abordagens realizadas pelos autores, os sub-temas que acompanham as temáticas, a existência ou não de projetos de intervenção, e o quanto prevaleceu o *modus operandi* nos escritos (teórico e empírico) vinculados aos eixos de trabalho.

Os quadros com os temas foram organizados com o intuito de dar maior visibilidade às temáticas privilegiadas pelos cursistas. Todavia, é importante que se observe que em algumas categorias existem trabalhos com os mesmos temas, identificados em notas de rodapé. Nos quadros e tabelas seguintes, relevam-se os sub-temas tratados nos trabalhos.

QUADRO 6 – MODALIDADES E ETAPAS DO ENSINO

<b>Categoria</b>	<b>Títulos dos artigos</b>
Educação do Campo	a) ESCOLA CHICO MENDES: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM CONSTRUÇÃO E COMPROMETIDA COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO
Educação Especial	a) A IMPORTÂNCIA DA IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM b) DISLEXIA E OS PROBLEMAS DE LEITURA E ESCRITA
Educação Infantil	a) JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL b) A IMPORTÂNCIA DO AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FONTE: Documentos: Volumes disponibilizados pela UFPR e organizados pela autora

A educação do campo, a educação especial, e a educação infantil integram a educação básica, e são focos de políticas específicas. Contudo, os trabalhos produzidos na Escola de Gestores demonstram que há algumas influências na realidade dessas etapas e modalidades, que são situações que não favorecem a diversidade desses sujeitos nas escolas públicas. No caso da educação do campo, o autor apresenta as dificuldades de escolas campesinas, de assentamentos, vilas rurais ou outras localizadas na zona rural dos municípios. Essas dificuldades dizem respeito à falta de estrutura física e de espaços para o desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas à necessidade dos educandos que ali estudam. Isso favoreceria a perda da identidade e o êxodo rural dos mais jovens. Mas essas escolas e seus educadores resistem e têm buscado parcerias com instituições de ensino superior, que trabalham com projetos de extensão para minimizar as lacunas deixadas pelas políticas educacionais.

A educação especial e a educação infantil sofrem com outras situações acerca das políticas educacionais e da cultura escolar. A educação especial tem na recente lei de inclusão, que não foi bem aceita por muitos pais e educadores, o alvo principal dos trabalhos. Isso se deve em grande medida às especificidades do atendimento, que necessita ser individualizado às pessoas com necessidades especiais e/ou pela superlotação das salas de aula.

Quanto à educação infantil, a dificuldade é posicioná-la como uma etapa da educação escolar, ainda que com especificidades. Isso a despeito da legislação considerar que se trata de uma etapa educacional que articula o cuidar e o educar. Aparentemente, parece que subjetivamente o cuidar predomina, permanecendo enraizado à educação infantil, já que historicamente o caráter dessa etapa é de “cuidadora” das crianças para as mães trabalhadoras. Essa é a compreensão que integra a cultura escolar, sendo também difundida na sociedade toda. Por isso, o professor sente dificuldades nos planejamentos das aulas para essas crianças, pois enfrentam a resistência dos pais e, por vezes, das redes de ensino. Outro fator é a postura do docente frente aos sujeitos da educação básica e ao caráter específico da educação infantil, visto que a inserção de professores nessa etapa é relativamente nova.

É no contexto de grande dificuldade para inclusão daqueles sujeitos, que historicamente estiveram fora (ou de difícil acesso) da educação escolar, que são criadas as políticas de educação especial, educação do campo e educação infantil. São políticas que buscam responder a demandas de grupos mais ou menos organizados, que exigiram a ampliação da oferta nas redes públicas ou conveniadas de educação. Isso muitas vezes

ocorreu sem as devidas garantias e condições adequadas para as escolas receberem essa população, multiplicando problemas históricos da educação escolar (CAMPOS, 2008, p. 122). Esses aspectos e avaliações são tematizados nos trabalhos que tratam dessas temáticas.

Outro discurso presente nesses trabalhos diz respeito à necessidade de valorização docente daqueles que atuam nessas modalidades/etapas de ensino. O despreparo, que acaba por desfavorecer a qualidade da educação, acontece porque o papel tradicional da professora é preservado, o que reforça um modelo escolar tradicional ao atendimento de crianças em seu desenvolvimento. Ocorre que nem as reais necessidades, que hoje são reconhecidamente diversas, apresentam-se para a escola e para o docente como desafios para os quais não estão devidamente preparados e não são suficientemente recompensados.

QUADRO 7 - SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS

Categoria	Títulos dos artigos
Evasão Escolar	a) EVASÃO E REPETÊNCIA ESCOLAR b) A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL NOTURNO: UM DESAFIO NA ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA APARECIDA NO MUNICIPIO DE IRATI – PR c) FRACASSO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE A EVASÃO E REPETÊNCIA d) OS DESAFIOS DA EVASÃO NA ESCOLA PÚBLICA e) EVASÃO ESCOLAR <sup>17</sup> f) EVASÃO ESCOLAR, CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS NO COTIDIANO DA ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA – PALMAS – PR g) ALUNOS EM RISCO DE BAIXO RENDIMENTO E EVASÃO ESCOLAR <sup>18</sup> h) EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO NOTURNO i) EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: ENSINO “BLOCADO” É A SOLUÇÃO? j) EVASÃO ESCOLAR NO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA MARIA CINTRA DE ALCANTARA – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO k) A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO NOTURNO l) EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

<sup>17</sup> Com o mesmo título são quatro trabalhos.

<sup>18</sup> Embora o tema indique que trabalha com a situação do aluno com risco de evasão e repetência, o trabalho apresenta uma descrição do PDE Nacional.

<b>Categoria</b>	<b>Títulos dos artigos</b>
Sucesso/Fracasso Escolar	a) SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR b) GESTÃO ESCOLAR E O FRACASSO ESCOLAR
Dificuldades de aprendizagem	a) DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DIAGNOSTICADAS NA 2ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL b) PROBLEMA DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NA 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL c) DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM d) DIFICULDADES NO DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS DAS SÉRIES INICIAIS: FATORES QUE INFLUENCIAM e) O PAPEL DA MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL
Leitura	a) LEITURA: DIFICULDADES E IMPLICAÇÕES b) A LEITURA COMO FONTE DE PRAZER E APRENDIZADO
Avaliação Escolar	a) O QUE E POR QUE AVALIAR? GESTÃO ESCOLAR E SUA ORGANIZAÇÃO CONTRIBUINDO COM ESSE PROCESSO b) AVALIAÇÃO DOS PROBLEMAS ÉTICOS DE COMPROMETIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES c) AVALIAÇÃO ESCOLAR <sup>19</sup> d) AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: COMPREENSÃO E ALGUMAS APLICAÇÕES e) AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR d) APONTAMENTOS SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE: CONCEITO, FUNÇÕES E FINALIDADES AVALIAÇÃO ESCOLAR
Qualidade na Educação	a) QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL PARA SURDOS ALCINDO FANAYA JUNIOR

FONTE: Documentos: Volumes disponibilizados pela UFPR e organizados pela autora

No quadro 7, com categorias que integram um dos eixos principais de análise (situações pedagógicas), descreve-se a preocupação dos diretores em dar alguma explicação acerca das cobranças por parte das mantenedoras, e mesmo da sociedade,

<sup>19</sup>

São dois os trabalhos com o mesmo título.

sobre os resultados da educação pública brasileira, que são amplamente divulgados pela mídia nacional. São trabalhos que lidam com as situações educacionais que têm impacto nos indicadores educacionais, uma das preocupações citadas quando da proposição do curso da escola de gestores.

Alguns desses trabalhos tendem a compreender as razões que teriam gerado os resultados nas avaliações standardizadas. Essa busca é quase impossível, pois as informações detidas pelos diretores/cursistas sobre essas avaliações externas são insuficientes para essa análise. Além disso, tais resultados não podem ser tomados como puro reflexo da realidade escolar (SOUZA & TEIXEIRA, 2010).

Isso ajuíza o papel do dirigente como condutor da política escolar e demonstra a preocupação com a face pedagógica da escola. Segundo Souza (2007), isso é legítimo, pois o diretor representa a comunidade que o elegeu (nos casos de eleição), e, ao mesmo tempo, o Estado que lhe delega a responsabilidade das políticas para a educação. Desse modo, esse sujeito sente-se responsável pelo sucesso ou fracasso dos educandos diante de situações de aprendizagem, embora isso seja de responsabilidade de muitos outros sujeitos (professor, sistemas de ensino, famílias, etc.).

Os textos buscam as causas dos problemas detectados, bem como algumas possíveis soluções, tais como, por exemplo, maior democracia nas escolas, ampliação da participação das famílias no acompanhamento dos educandos, flexibilização curricular, e formação continuada docente. Contudo, fica evidente que as tentativas das escolas e dos projetos ali implementados não têm logrado êxito como o esperado.

Segundo Paro (2006, p. 83-105), os resultados das avaliações nacionais da educação estão muito mais relacionados com a incapacidade da escola em cumprir seu papel, aliada às condições de ensino que proclama como objetivos. Isto faz com que certos índices, como evasão escolar e repetência, representem apenas uma parte daquela incapacidade, já que, mesmo entre os aprovados, não há padrões satisfatórios/mínimos de aprendizagem escolar, se adotado como critério o que é expresso no currículo escolar como desejado. Sabe-se, todavia, que um dos eixos da escola pública brasileira que precisa ser melhorado é a democracia escolar. Por isso as formas de abordagens pelos cursistas, no tangente à participação dos familiares e demais membro da comunidade escolar, segue o indicativo da proposta de formação por eles cursada.

Esses temas são elementos que integram as práticas democráticas na gestão escolar, quando agregadas a ações como a transferência de autoridade e responsabilidade, transparência na gestão de um bem público, e descentralização do

poder. Tais medidas se constituem em práticas democráticas e socialmente justas, desde que não escondam incentivos a ações corporativas, nem, tampouco, a intenção do Estado em desobrigar-se com a educação pública (CATANI, 2001, p. 63; LIMA, 2001, 69).

QUADRO 8 – ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOS SUJEITOS ESCOLARES

<b>Categoria</b>	<b>Títulos dos artigos</b>
Pedagogo	a) O PEDAGOGO E A AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL NA ESCOLA.
Diretor Escolar	a) O PAPEL DO DIRETOR NA GESTÃO POLITICA PEDAGÓGICA b) O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE c) QUAL É A TAREFA DE UM DIRETOR-DIRIGENTE?
Formação Continuada	a) A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL b) AVALIAÇÃO DOS PROBLEMAS ÉTICOS DE COMPROMETIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

FONTE: Documentos: Volumes disponibilizados pela UFPR e organizados pela autora

Os textos do quadro 8, atuação e formação dos sujeitos escolares, induzem a pensar que há um modo certo/ótimo de atuar nas funções escolares, e tentam descrever esse jeito ideal para favorecer o aprendizado dos alunos. Revelam a preocupação dos autores/cursistas em estabelecer um modo próprio de atuar diante das adversidades da escola pública. Algumas reflexões se voltam para um agir mais determinado e burocrático, com aplicação de testes para acompanhamento da aprendizagem dos alunos, e amplo acompanhamento do cotidiano pedagógico dos docentes e discentes. Em alguma medida, o diretor é descrito como um articulador dos afazeres escolares, o que está articulado com o encontrado na literatura, pois “a função de diretor escolar tem a finalidade de direcionar um conjunto de ações e processos caracterizados como políticos e pedagógicos” (SOUZA, 2007, p. 7). Segundo os autores dos trabalhos aqui abordados, por outro lado, o diretor deve ser dotado de condições de liderança, com amplos conhecimentos administrativos, deixando as responsabilidades pedagógicas para o profissional pedagogo, ainda que resguardando para si o acompanhamento das condições de aprendizado dos alunos e dos resultados.

Os trabalhos com temáticas que tratam das necessidades de atuação do dirigente de alguma forma analisam a formação continuada, vista como uma forma de aperfeiçoar o fazer. Esse enfoque no pragmatismo é resultante da combinação de muitos fatores que estão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como principais eixos de abordagem a responsabilização dos professores com sua qualificação de modo

a aproximá-la da prática. Os docentes foram instados a se responsabilizar pelo sucesso ou insucesso dos alunos, e, no dia-a-dia, assumem outras variadas funções nas escolas. Essas exigências estão, muitas vezes, além de sua formação (OLIVEIRA, 2004, p. 1131-1132).

O tema formação continuada dirige-se à necessidade de políticas para fomento da formação continuada para os profissionais da educação, e denunciam condições precárias de trabalho, em escolas mal estruturadas, física e pedagogicamente. Assim, esses trabalhos corroboram a resistência dos sujeitos frente aos desafios da profissão docente e em relação às transformações mundiais ocorridas no mundo do trabalho, que exigem cada vez mais a assunção de novos saberes para o exercício da profissão.

Nos trabalhos que tomam o diretor de escola como objeto de pesquisa, o papel do dirigente na gestão escolar é pouco problematizado, o que confirma a dificuldade dos diretores (e dos demais docentes) em se auto-avaliar. Ademais, parece estar presente uma concepção muito fragmentada dos trabalhos na escola, em uma tentativa de delimitar o papel dos sujeitos no ambiente escolar. Isto, em alguma medida pode estar relacionado com o fato do campo da gestão escolar ser difuso e divergente, e enfrentar situações contraditórias e até antagônicas. Uma das contradições mais evidentes é justamente aquela articulada à compreensão de que o trabalho do diretor encerra um predomínio técnico-administrativo, em contraposição a tarefas de natureza mais pedagógica ou mesmo institucional e política (MACHADO, 2000, p. 102; SOUZA, 2007, p. 5-13; DOURADO, 2001).

QUADRO 9 - FATORES INTERNOS E EXTERNOS DE INFLUÊNCIA NO RENDIMENTO ESCOLAR

Categoria	Títulos dos artigos
Violência	a) A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS <sup>20</sup> b) AS DIVERSAS MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIAS NO COTIDIANO INTRA E EXTRA-ESCOLARES E SEUS IMPACTOS NO AUMENTO DOS ÍNDICES CADA VEZ MAIS CRESCENTES DE EXCLUSÃO
(In) Disciplina	a) ANÁLISE DOS FATORES INFLUENCIADORES NA INDISCIPLINA ESCOLAR b) DISCIPLINA E VIOLÊNCIA c) INDISCIPLINA NA SALA DE AULA: UMA BREVE ANÁLISE d) INDISCIPLINA ESCOLAR: CAUSAS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES e) INDISCIPLINA: EM BUSCA DE SUSTENTAÇÃO NA BASE DE INSTITUIÇÕES ALIADAS

<sup>20</sup>

Com esse título são dois trabalhos.



Categoria	Títulos dos artigos
	f) INDISCIPLINA NAS ESCOLAS g) INDISCIPLINA OU FALTA DE LIMITE FAMILIAR h) INDISCIPLINA ESCOLAR <sup>21</sup> i) INDISCIPLINA ESCOLAR: É POSSÍVEL PREVENIR? j) INDISCIPLINA EM SALA DE AULA k) A INDISCIPLINA E O DIRETOR l) A DISCIPLINA E SUA INFLUÊNCIA NO APRENDIZADO DOS ALUNOS m) A INDISCIPLINA COMO FATOR DE INTERFERÊNCIA NO TRABALHO DO GESTOR n) INDISCIPLINA E VIOLENCIA o) CAUSAS DA INDISCIPLINA ESCOLAR DOS ALUNOS E APRENDIZAGEM
Educação/ Ambiente	a) AGROTÓXICOS: EFEITOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS. b) AGROTÓXICO: SAÚDE DEPENDE DO MEIO EM QUE VIVE c) GESTÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
Relação Escola/ Comunidade	a) FATORES EXTERNOS E INTERNOS QUE INFLUENCIAM NO RENDIMENTO ESCOLAR b) A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO ESCOLA/COMUNIDADE
Relação Escola/ Família	a) PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA b) FAMILIA COMO PARCEIRA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM c) GESTÃO ESCOLAR: INTERAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA d) FAMÍLIA NA ESCOLA - DA INFORMAÇÃO AO ACESSO e) PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA f) A FAMILIA COMO INSTITUIÇÃO FORMADORA NO TRABALHO EDUCATIVO g) PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA <sup>22</sup> h) PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E RENDIMENTO ESCOLAR DOS FILHOS i) A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NO PROCESSO PEDAGÓGICO j) O DISTANCIAMENTO DA FAMÍLIA E A INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR k) ESCOLA PARA PAIS: UM POSSÍVEL RESGATE DA FAMÍLIA

FONTE: Documentos: Volumes disponibilizados pela UFPR e organizados pela autora

<sup>21</sup> São dois trabalhos com o mesmo título.

<sup>22</sup> Há dois trabalhos com esse título.

Neste quadro 9, os trabalhos tematizam as questões mais imediatas vividas pelos educadores em suas realidades: a violência, a (in)disciplina, a relação escola/família, a relação escola/comunidade. Trata-se de situações vinculadas entre si, e os trabalhos buscam entender “o porquê dos educandos não se adaptarem às regras escolares” (SOUZA & TEIXEIRA, 2010). Esse fenômeno da escola relaciona-se com o que Lima trata na análise sobre a existência de regras formais e informais nos ambientes escolares e as dificuldades de organização e adaptação a elas. Isso proporciona algumas reações, na maioria das vezes em virtude da resistência dos sujeitos a circunstâncias ligadas ao ambiente interno ou mesmo externo das organizações (LIMA, 2001, p. 50-55).

São situações balizadas por deliberações, resoluções, decretos dos sistemas de ensino, e documentos oficiais que norteiam as práticas escolares, a exemplo do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar. Estes são conformados como conjunto de regras formais, contrapostas às situações pautadas em organizações informais próprias dos ajuntamentos sociais que constituem modos próprios de pensar e agir que, por vezes, afrontam aquelas primeiras. Conforme salienta Lima:

São regras sempre em vigor, até serem substituídas por processos formais semelhantes, são obrigatoriamente do conhecimento de todos (enquanto presunção). Constituem um quadro construído e fixado em torno dos objetivos oficiais da organização (para a organização), são atribuições de significado normativo à ação organizacional, instituem uma hierarquia formal e distribuem atribuições e competências (LIMA, 2001, p. 51).

Essa conjuntura no ambiente escolar tende a ampliar ainda mais as disputas de poder, pois o diretor<sup>23</sup>, pela natureza do trabalho que exerce, encarna um poder de chefia burocrática, sustentada na hierarquia e no conhecimento. Essa hierarquia pressupõe uma escala ascendente do conhecimento (maior que a dos demais sujeitos) no sentido de sugerir que, quanto mais alto o sujeito está na hierarquia (supostamente), mais conhecimento detém sobre toda a organização da escola (SOUZA, 2007b, p. 8).

Entre aqueles que optaram pelas temáticas *violência*, *(in)disciplina*, *relação família/escola*, e *relação escola/comunidade*, os trabalhos somam 22,3% do total. Isto reflete a preocupação dos cursistas em compreender, e talvez solucionar, alguns desses problemas relacionados à inadaptação às regras escolares e aos dramas extraescolares com fortes reflexos dentro da escola. Os cursistas percebem que parte dos educandos, e possivelmente das famílias, tem intensas responsabilidades e culpas por tais dramas, já que eles e elas, em algum nível, se sentiriam descomprometidos com a escola e a com

---

<sup>23</sup> O diretor é o maior representante dessa centralidade, porém isso também pode ser aplicado na escola aos demais sujeitos (professores, funcionários) que na relação aluno/escola na hierarquia escolar são superiores aos alunos.

aprendizagem (no caso dos alunos), ou com o acompanhamento da vida escolar (no caso dos pais).

São trabalhos que expõem as dificuldades das escolas em controlar as novas gerações, frutos de contextos sociais distanciados dos conhecimentos acadêmicos. Eles expressam também uma visão bastante simplista daqueles problemas, contrariando em alguma medida os objetivos e conteúdos do programa Escola de Gestores. Pois, se espera que o dirigente escolar compreenda a realidade do contexto social da escola e as motivações que circundam a escola, a comunidade, isto é, situações do entorno da escola.

Já os temas sobre educação e ambiente apresentam a preocupação com a saúde de sujeitos que atuam em trabalhos rurais, com o uso direto e contínuo de agrotóxico, e com a construção da agenda 21 nas escolas públicas. São textos que relatam experiências de escolas que trabalham com projetos ambientais, em parceria com universidades públicas. Esse tipo de artigo expressa que houve por parte de alguns cursistas uma incorporação importante das discussões do curso, na medida em que a realidade que os circunscreve foi bem abordada. Eles também demonstram a capacidade de articulação do dirigente escolar na gestão da escola, envolvendo-a em projetos com instituições de ensino superior. São, portanto, textos que discutem a educação ambiental e a sua importância na educação básica pública, a tratam no PPP, articulando-a com práticas democráticas na educação que confirmam a inserção das novas demandas nas preocupações escolares.

QUADRO 10 – MECANISMOS E INSTRUMENTOS DE GESTÃO ESCOLAR

Categoria	Títulos dos artigos
Grêmios Estudantis	a) GRÊMIO ESTUDANTIL: UM NOVO OLHAR PARA A GESTÃO EDUCACIONAL
	a) GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA b) GESTÃO DEMOCRÁTICA NO AMBIENTE ESCOLAR c) A IMPLICAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO d) GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DESAFIO PARA O GESTOR DO SÉCULO XXI e) GESTÃO DEMOCRÁTICA: O CAMINHO PARA UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE POR MEIO DA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR f) GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS DO CAMPO

Categoria	Títulos dos artigos
Gestão Democrática	<p>g) GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS</p> <p>h) GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA</p> <p>i) GESTÃO DEMOCRÁTICA: PARTICIPAÇÃO EFETIVA DA COMUNIDADE ESCOLAR.</p> <p>j) O EMBATE ENTRE A PARTICIPAÇÃO REAL DOS PAIS NA ESCOLA E A DESEJADA PELO DIRETOR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA</p> <p>k) O EMBATE ENTRE A PARTICIPAÇÃO REAL DOS PAIS NA ESCOLA E A DESEJADA PELO DIRETOR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA</p> <p>l) CAMINHADA PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA</p> <p>m) GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: TEORIA E PRÁTICA</p>
Associação de Pais e Mestres	<p>a) A ASSOCIAÇÃO DE PAIS, MESTRES E FUNCIONÁRIOS: TRAZENDO A FAMÍLIA PARA A ESCOLA</p>
Conselho Escolar	<p>a) CONSELHOS ESCOLARES - GESTÃO COMPARTILHADA</p> <p>b) AS INSTÂNCIAS COLEGIADAS COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA</p> <p>c) A INSTITUIÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA</p> <p>d) A PARTICIPAÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA</p> <p>e) O CONSELHO ESCOLAR: SUA IMPORTÂNCIA NA LEGITIMAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA</p> <p>f) A AUSÊNCIA DO CONSELHO ESCOLAR</p> <p>g) CONSELHO ESCOLAR: A APLICAÇÃO DA DEMOCRACIA AOS RUMOS DA ESCOLA.</p> <p>h) CONSELHO ESCOLAR: CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DEMOCRÁTICO ESCOLAR</p>
Projeto Político Pedagógico	<p>a) CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA</p> <p>b) A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: O PAPEL DOS PAIS E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO</p>
Relações Humanas e Afetividade	<p>a) AS FUNÇÕES DA GESTÃO PEDAGÓGICA NA PROMOÇÃO DAS RELAÇÕES HUMANAS NO AMBIENTE EDUCACIONAL</p> <p>b) ALUNO TRABALHADOR: DIFICULDADES A SEREM ENFRENTADAS</p>

No quadro 10, os trabalhos que convergem à categoria da gestão democrática, tratam da (falta de) participação das famílias, dos alunos, dos professores e demais sujeitos na construção do PPP e do funcionamento das instâncias colegiadas. Embora esses trabalhos revelem-se insipientes e problematizem pouco a situação na escola, sendo mais descritivos que analíticos, eles buscam propor alguns encaminhamentos para melhorar essa situação, visando à construção e ao fomento por parte desses gestores da participação das pessoas nas decisões da escola, a exemplo da ampliação da autonomia dos mecanismos de gestão (APM e Conselho Escolar), planejadas e regularizadas por meio do PP P. Segundo Souza e Teixeira (2010), essa preocupação nos TCC se apresenta através de receitas de como fazer para que isso dê certo na prática. Com isto trazem dilemas de fundo, como, por exemplo, as dificuldades para motivar as pessoas a participar, e ao mesmo tempo garantir o controle do dirigente sobre a gestão da escola. Essa situação ancora-se na falta de compreensão do seu papel, enquanto dirigente escolar, na sua condição de condutor da política escolar, posição muitas vezes incompreendida pelo dirigente, que atua é bem verdade, vinculado às suas próprias convicções (SOUZA, 2007a).

Nessas produções, evidencia-se a dificuldade dos diretores em se aproximar da comunidade escolar e colocar em prática a gestão democrática. Assim, toda a discussão desenvolvida no eixo políticas e gestão na educação, que tem por objetivo propor aos cursistas a reflexão teórico-prática norteada por valores democráticos, parece não ter tido muito impacto nos diretores que participaram dessa formação. A postura que esses sujeitos demonstram nos textos é contraditória. Espera-se que ele proponha ações democráticas vinculadas aos processos de gestão escolar, e tenha êxito em promover a participação dos demais sujeitos escolares.

Contudo, essa dificuldade de aproximação por eles citada, pode ser reflexo do tipo de gestão implementada pelos dirigentes em suas escolas, que pode estar ligada às situações que Dourado (2001), Souza (2007a) e Paro (2006), denunciam como sendo uma atuação calcada no poder de mando, com prevalência de práticas relacionadas ao autoritarismo, à dominação e ao exercício do poder. Em síntese, o diretor seria um sujeito centralizador que delimitaria a escola como seu território.

A despeito do interesse dos cursistas em buscar resposta para questões relativas a como e por que meios aplicar e fazer acontecer de forma ótima a gestão democrática, tal pergunta não encontra resposta nem mesmo na literatura especializada. Isso porque

essa pergunta implica em ausência de mudança, uma vez que o que os diretores desejam é um manual do tipo: “gestão democrática: faça você mesmo”. Isso, por outro lado, implica em mudanças radicais, pois que a gestão democrática, para se efetivar como procedimento e método, demanda a incorporação do princípio do diálogo e da alteridade (SOUZA, 2007a), o que, por seu turno, exige um esforço de mudança individual (do dirigente e de todos os demais sujeitos) e coletiva (enquanto grupo de trabalho na escola). Esse descompasso não é algo simples, e nem será resolvido na literatura de maneira tão imediata, já que os sujeitos mantêm certos *habitus* e, um *modus operandi*, próprio, enraizado nas ações do dirigente escolar, na cultura escolar e, mesmo na comunidade escolar.

Nas questões que envolvem a democracia no ambiente escolar, também são encontrados estudos sobre as relações humanas e afetividade, que, de algum modo, são vinculados à gestão democrática. As abordagens feitas pelos autores indicam que o autoritarismo, a falta de flexibilidade nas ações dos diretores de escola, e a disputa de poder no ambiente escolar alimentam o desânimo de professores e alunos quanto à educação. Como dito há pouco, a democracia demanda respeito e reconhecimento do outro enquanto sujeito de direito e enquanto cidadão de mesmo nível (CHAUÍ, 1997). Ora, se aquele respeito não existe, as relações humanas mais preliminares se acharão comprometidas e, assim, a democracia efetivamente não prevalecerá. Ou, se ela se efetivar, isso se dará apenas formalmente.

Segundo Souza (2009, p. 132), a democracia tem-se instalado, seja na escola, seja na sociedade, apenas de maneira formal, embora ela tenha se ampliado, atingido os mais diversos países e, em certo sentido, instituições da sociedade como a escola. A democracia se efetiva por meio de um conjunto de regras formais que se estabelecem pela lógica da representação, considerando que não é possível todos discutirem tudo todo o tempo. As dificuldades dos dirigentes consistem na dificuldade em estabelecer um entendimento sobre o papel das instâncias colegiadas na escola, não no sentido do que elas fazem, mas com respeito ao que é normatizado como objetivo para essas instituições. Ora, nos relatos se percebe que, quando muito, o diretor conduz as ações com decisões pautadas pelos grupos representativos, integrantes do ambiente escolar.

No que tange à participação, ela é tratada nos TCCs como dificuldade em reunir as pessoas para decidir, ou mesmo compor os encaminhamentos necessários para o cumprimento dos objetivos da escola. A princípio ela parece entendida pelos cursistas como meio para que haja maior democracia escolar. Todavia, na maioria dos trabalhos que tratam do tema há a avaliação de que não tem havido muitos resultados positivos

nesse aspecto. Isso, segundo Souza (2009) e Lima (2001) em alguma medida, é fruto da normatização da participação, que tem origem nas reivindicações dos movimentos sociais. Essas reivindicações encontram abrigo de tempos em tempos, mas para o processo democrático, a participação precisa ser regulamentada e tal normatização pode, muitas vezes, colaborar mesmo para a não participação (LIMA, 2001), como ocorre no caso dos conselhos de escola. Assim, segundo Lima (2001, p. 70), a participação organizada na escola se constitui como uma conquista pública. Ela tem o intuito de favorecer a gestão democrática, e pode ser vista como um avanço, embora tenha sua face contraditória, ela mesma, de refluxo à própria participação.

#### **4.2.1 A composição dos TCC**

Como já citado, os trabalhos atendem à proposta de trabalho do curso (UFPR, 2007) contemplado no plano de trabalho da UFPR. Do total dos trabalhos, 48,5 % abordam os seguintes temas: Política educacional como política pública no contexto da sociedade brasileira; A escola e a sala de aula como o lócus de materialização da política educacional; Focalização das medidas de política direcionadas à gestão escolar, dificuldades e possibilidades na construção de uma gestão democrática; Gestão democrática da escola e os sistemas de ensino: definições, princípios e mecanismos de sua implementação; Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração.

Outros 33,1% dos trabalhos se vinculam ao eixo do direito à educação e à função social da escola. Os temas são os seguintes: Fundamentos históricos e filosóficos do direito à educação; Processos que constituíram a educação como um direito universal; Pressupostos teóricos e filosóficos que historicamente têm embasado esse direito; A democracia e o direito à educação no Brasil; Conhecimento, currículo e cultura escolar; Diversidade e cultura escolar; as práticas de produção e de divulgação do conhecimento e seus vínculos com os saberes escolares.

Já o PPP (um dos fios condutores dos trabalhos do programa) foi mencionado<sup>24</sup> em 18,4% dos TCCs. Neles, o PPP é tematizado com o objetivo de propor sua construção, reconstrução ou avaliação, como um mecanismo fundamental para a realização da gestão democrática na educação e na escola, que deveria ser construído

---

<sup>24</sup> Não é possível identificar até que ponto houve ou não modificação nos PPP já existentes ou mesmo alguma reflexão sobre isto nas escolas pelo conjunto da comunidade escolar.

com aporte dos conhecimentos adquiridos, trabalhado por meio da sala ambiente Planejamento e Práticas da Gestão Escolar.

QUADRO 11 - EIXOS

<b>EIXO TEMÁTICO<sup>25</sup></b>	<b>TOTAL</b>
Políticas de educação e a gestão democrática da escola	48,5%
Direito à educação e a função social da escola básica	33,1%
Projeto Político Pedagógico e práticas democráticas na gestão escolar	18,4%

FONTE: Banco de dados da autora

#### 4.2.2 Temas e projetos de intervenção

Dentre as categorias utilizadas nessa classificação, as que demonstram preocupação com as situações que envolvem as questões pedagógicas da escola (Quadro 7) integraram 29,8% dos temas. Os mecanismos e instrumentos de gestão escolar (Quadro 10) são abordados em 24,8%. Os fatores internos e externos de influência no rendimento escolar (Quadro 9) são abordados em 24,4%. 11,6% dedicam-se à atuação e à formação dos sujeitos escolares (Quadro 8). Por fim, modalidades e etapas do ensino (Quadro 6) correspondem aos temas tratados por 6,3% dos trabalhos.

TABELA 16-TEMÁTICAS

<b>Categoria</b>	<b>Número de Temas abordados<sup>26</sup></b>	<b>Percentual</b>
Educação do campo	2	1,0
Educação especial	8	4,3
Educação infantil	2	1,0
Evasão escolar	14	7,4
Sucesso/fracasso escolar	11	5,9
Dificuldades a de aprendizagem	16	8,5
Leitura	4	2,1
Avaliação escolar	11	5,9
Qualidade na educação	6	3,1
Pedagogo	1	0,5

<sup>25</sup> Aqui optamos por colocar eixos, em consideração à proposta da Escola de Gestores e atentando para que os trabalhos finais de algum modo deveriam relacionar-se com os três eixos principais, estudados durante o curso.

<sup>26</sup> A soma dos trabalhos é maior do que o número de cursistas concluintes porque alguns trabalhos tratam de mais de um tema.



Diretor escolar	6	3,1
Formação continuada	15	8,0
Violência	4	2,1
(In) disciplina	15	8,0
Educação/ ambiente	4	2,1
Relação escola/comunidade	2	1,0
Relação escola/família	21	11,2
Grêmio estudantil	2	1,0
Gestão democrática	22	11,7
Associação de pais e mestres	5	2,6
Conselho escolar	12	6,4
Projeto político pedagógico	4	2,1
Relações humanas e afetividade	2	1,0

FONTE: Banco de dados da autora

TABELA 17 - PROJETOS DE INTERVENÇÃO

<b>Categoria</b>	<b>Número de Temas abordados</b>	<b>Total Projeto de intervenção</b>
Educação do campo	2	1
Educação especial	8	2
Educação infantil	2	2
Evasão escolar	14	9
Sucesso/fracasso escolar	11	2
Dificuldades de aprendizagem	16	3
Leitura	4	0
Avaliação escolar	11	1
Qualidade na educação	6	0
Pedagogo	1	0
Diretor escolar	6	0
Formação continuada	15	0
Violência	4	1
(In) disciplina	15	7
Educação/ ambiente	4	3
Relação escola/comunidade	2	1
Relação escola/família	21	7
Grêmio estudantil	2	0
Gestão democrática	22	5
Associação de pais e mestres	5	0
Conselho escolar	12	3
Projeto político pedagógico	4	1
Relações humanas e afetividade	2	1

FONTE: Banco de dados da autora

Entre os trabalhos de conclusão de curso, 48 possuíam *projetos de intervenção*, um dos itens a ser trabalhados na proposta de formação, e tinham como objetivo estabelecer um elo entre a teoria e a prática.

O eixo que articula o projeto de intervenção é a sala ambiente do Projeto Vivencial. Segundo os projetos de curso do MEC e da UFPR, o cursista, junto ao seu

professor responsável, deveria definir e desenvolver ao longo do curso, um projeto para intervir na realidade escolar, o vinculado ao PPP da escola e desenvolvendo-o com apoio dos aportes teóricos e metodológicos, atinentes à formulação e desenvolvimento do projeto, na escola onde atua (AGUIAR, 2010).

Esse projeto proporciona ao diretor condições para pesquisa e reflexão das situações-problema cotidianas da escola, ou “examinar como se concretiza tal proposta teórico-metodológica possibilita desvelar alguns dos obstáculos que o docente-gestor enfrenta no seu cotidiano de trabalho” (Id.).

Esses projetos, de alguma forma, dizem respeito ao fomento da participação dos pais e professores na gestão da escola, da valorização da participação da comunidade escolar para melhorar as condições de trabalho dos educadores e as de ensino e para proporcionar a ampliação da aprendizagem escolar dos estudantes. Tal preocupação com a qualidade da educação atende a um dos objetivos do programa de formação, “melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem públicas é talvez o principal objetivo do programa”, mesmo que seja quase impossível detectar até que ponto uma formação específica para diretor possa influenciar os resultados gerais dos trabalhos escolares e da proficiência estudantil (SOUZA & TEIXEIRA, 2010).

A construção do PPP nos textos é trazida como a dificuldade em reunir o coletivo para o exercício do seu direito de intervenção nos rumos da escola e da educação. Em um dos trabalhos, uma autora-cursista relata que o PPP da escola foi encomendado e é cópia de outra escola, situação contraditória (ainda que comum) já que um projeto político-pedagógico tem por tarefa definir ou resgatar a identidade da escola, sua intencionalidade e a revelação de seus compromissos, considerando o contexto escolar (VEIGA, 2005, p. 91).

#### **4.2.3 A qualidade das produções: metodologia empregada e uso dos autores**

Nas leituras dos trabalhos finais, foram identificadas muitas dificuldades dos cursistas, em abordar os temas que escolheram na organização das ideias principais, o que resultou em múltiplos temas abordados em um único trabalho. Isto também pode estar relacionado, é certo, com as dificuldades do cotidiano da escola em relação ao que estudaram durante o curso, bem como à falta de tempo para dedicar-se à escrita do trabalho final.

Os temas de maior destaque são os ligados às questões de violência e indisciplina, associada ao fracasso escolar, evasão escolar (abandono), relações escola/família, escola/comunidade. Esses temas foram tratados de forma inter-

relacionada e predominaram entre os cursistas que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Enquanto dificuldades de aprendizagem, leitura, conselho escolar, prevaleceram entre aqueles que atuam nos anos iniciais. Esse predomínio de temas relacionados à leitura, em alguma medida podem ser reflexos de cobranças das redes de ensino.

As formas de tratamento dadas aos assuntos interferiram na qualidade dos trabalhos, que se tornaram mais relatos de experiência ou desabafos das condições de trabalho, com pouco aporte teórico, ou seja, são relatórios das situações escolares.

Outro ponto importante e bem destacado nos textos que tratam das relações de poder na escola é a preocupação em instituir a gestão democrática na escola, com intuito de atender ao proposto pela legislação. Contudo, não parece haver muita disposição dos dirigentes escolares em se desprender do poder escolar, o que encerra uma forte contradição. Os trabalhos que abordam temas sobre os instrumentos e mecanismos de gestão democrática tomam como referência a participação, ora para incentivar os alunos a estudar e ora para dar suporte às diversas atividades escolares, como questões financeiras e convênios.

Há, entre os artigos, descrições de programas governamentais de apoio às escolas com baixo índice de qualidade na educação, estaduais federais e até mesmo de instituições particulares. São ações de auxílio aos educandos por meio de reforço escolar, atividades culturais e desportivas, no contra-turno de aula, ministradas por professores das redes, por estagiários ou pessoas da comunidade.

E, por fim, situações que descrevem o fracasso das escolas na tentativa de resgatar sujeitos que convivem em situações de vulnerabilidade social, seja pela dificuldade de aproximação com essas pessoas, seja pela incompreensão do professor que acaba por favorecer a ineficiência das tentativas de garantir o acesso e permanência daqueles sujeitos na escola, e ainda dificultando a garantia do direito à educação.

As temáticas tratadas, como já citadas, integram em alguma medida a proposta da escola de gestores. Revelam as realidades das escolas, de seu cotidiano, demonstrando as dificuldades em estabelecer padrões mínimos de qualidade para a educação pública brasileira e a necessidade de se investir em programas públicos de formação continuada aos profissionais da educação e outros programas de suporte à escola e ao trabalho do diretor.

## CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo foram destacados os principais objetivos do programa Escola de Gestores. Segundo Aguiar (2009), o programa demonstrava, na primeira edição, em seus princípios possibilidades de ampliação em âmbito federal, particularmente no que concerne ao compromisso com a melhoria da qualidade do ensino público, valorização e capacitação do gestor escolar. Também constavam, dentre outros aspectos, objetivos possíveis de serem alcançados pela Escola de Gestores, ou pelo menos de receberem contribuições pelo programa, como incremento da equidade no atendimento aos diretores escolares atingindo a todos nacionalmente; ampliação do princípio democrático de integração com a comunidade escolar, descentralização do poder e autonomia da escola; formação de uma rede nacional para troca de informações, experiências, vivências, disponível a todos os gestores do país; garantia da formação continuada de natureza técnico-instrumental, com vistas a qualificar e aperfeiçoar o processo de trabalho no cotidiano escolar.

Vimos também que para o MEC, propositor do programa e dos materiais do curso, a gestão democrática é o centro das preocupações, pois compreende que a ampliação da democracia no ambiente escolar é um objetivo a ser perseguido, mesmo com procedimentos organizacionais distintos. O MEC ainda apontava a importância de se garantir outros objetivos de fundo, como formar diretores com visão compreensiva e ampla da educação, de maneira que atuem como principais coordenadores do trabalho escolar e conduzam as escolas rumo à inclusão e à qualidade social.

QUADRO 12 – RESULTADOS ESPERADOS MEC/SEB & UFPR

Resultados Esperados
<p><b>Formar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na perspectiva da Gestão democrática;</li> <li>- Efetivação do direito à educação escolar formal básica com qualidade social;</li> <li>- Promoção da reflexão por parte dos gestores no que concerne à prática da gestão democrática, com o envolvimento de ações participativas colegiadas no ambiente escolar, oportunizar-lhes a interagir e lidar com ambientes tecnológicos, com a inserção de práticas inovadoras, que lhes favoreça no trabalho coletivo e na transparência da gestão da escola;</li> <li>- Ampliar as capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades na área da gestão escolar, com a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação.</li> </ul>

FONTE: Brasil, 2009b. UFPR, 2007, organizados pela autora.

Segundo Machado (2000, p. 100), o perfil que se espera de um diretor escolar não destoa muito daquele que esperamos dos demais sujeitos escolares, pois o dirigente é oriundo desse grupo de sujeitos, embora no cotidiano da escola exerça atividades de coordenação que interligam a face administrativa com a face pedagógica. Essa percepção de atuação é o que define a especificidade do trabalho escolar e o grau político da função/cargo de diretor de escola pública no Brasil.

Todavia, no projeto de curso do Paraná (UFPR, 2007), gerou nos cursistas a expectativa de que o diretor participante do programa poderia alcançar um perfil profissional. Esse perfil esperado traz a capacidade de aprofundar, atuar, realizar, participar, desenvolver, ampliar, intervir, compreender que o trabalho da gestão escolar demanda diversos saberes, que incluem o reconhecimento da educação, como direito social básico; a justiça social; a escolha de dirigentes por meio de processo eletivo; a compreensão da dimensão humana do trabalho escolar e a emancipação dos sujeitos; dentre outros aspectos.

Esses objetivos em alguma medida deveriam ser percebidos nas leituras dos trabalhos finais, pois que estes refletem o aprendizado dos sujeitos. Isto não é tão simples, mas a autonomia para a produção de um texto acadêmico, que permita a compreensão e o diálogo da literatura utilizada no curso com a realidade escolar na qual o cursista estava inserido, já seria suficiente para se perceber o alcance de vários daqueles objetivos.

Contudo, muito pouco disto integra os textos finais apresentados pelos cursistas. A maioria dos trabalhos aponta para um *não saber fazer* nas escolas, isto é, embora tenham apreciado com satisfação os eixos principais de trabalho, os escritos finais buscam receitas práticas, com baixa intervenção teórico-prática, embora vinculados aos eixos como mostrado no capítulo 4. Outro ponto que demonstra a baixa assimilação dos pressupostos do curso é a questão que envolve os projetos de intervenção, os quais são essencialmente descrições da realidade, com pouquíssima problematização.

Quanto ao esperado pelo ente público sobre a ampliação da qualidade educacional, que está aquém do desejado, reforça o que para Machado (2000, p. 102) é fator de influência: o tipo de gestão exercida nas escolas e sistemas de ensino. Formam-se melhores alunos quando nas escolas se exerce o controle social, com conselhos ativos, coordenação pedagógica e equipes docentes com expectativas positivas sobre os alunos e que mantenha os pais informados sobre os resultados. Todavia, o que vimos imperar nos textos dos cursistas foi a crítica à família, aos alunos e à falta de estrutura

básica de trabalho nas escolas, bem como a falta de profissionais e a alta rotatividade docente. Porém, tal ceticismo dos cursistas pode não ser pessimismo ou conformismo. Pode ser simplesmente expressão da realidade. Ocorre que a ampliação da qualidade educacional não pode ser devedora direta (ou exclusiva) de programas de formação continuada como este ora analisado. A Escola de Gestores tem um papel importante e pode ter gerado impactos na conformação de novas ideias e ideais dos diretores, mas o produto do trabalho escolar é derivado de elementos bem mais complexos, impossíveis de ser associados tão linearmente a um pequeno programa de formação continuada.

Àquele pessimismo, se contrapõe algumas reflexões passíveis de ser identificadas nos TCCs. Os cursistas demonstraram reconhecimentos sobre problemas educacionais e escolares e identificaram formas e mecanismos de enfrentá-los, mesmo que modestamente. Essa situação apresentada pelos dirigentes, é o que Lima (2001) chama de, forma de organização informal da escola, que são movidas pelas questões imediatas da realidade escolar, questões pontuais.

QUADRO 13 – OBJETIVOS ALCANÇADOS PELA ESCOLA DE GESTORES/UFPR

<b>Alguns alcances presentes nos trabalhos finais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Ampliação do olhar dos sujeitos sobre a função da educação pública e da necessidade de investimentos em sua qualidade. Os trabalhos demonstram que os sujeitos estão interessados nas questões educacionais, bem como no respeito à legislação da educação;</li> <li><input type="checkbox"/> Percebem a necessidade de modificar suas ações no ambiente escolar para lograr maior êxito no trabalho que realizam;</li> <li><input type="checkbox"/> Reconhecem a necessidade de adequação e construção de um PPP mais próximo da realidade social (contexto) dos educados e da escola e inferem críticas ao currículo escolar, à didática tradicional ainda utilizada pelos docentes e aos mecanismos de avaliação escolar e institucional;</li> <li><input type="checkbox"/> Ampliou-se a percepção da necessidade do professor ser um pesquisador;</li> <li><input type="checkbox"/> A criação ou ampliação do papel participativo dos órgãos colegiados utilizam expressões como: participação, autonomia, tomada de decisão, coletividade, alteridade, cooperação, com vistas a atingir a finalidade da escola “a formação acadêmica e social dos sujeitos”;</li> <li><input type="checkbox"/> Há ainda a responsabilidade do diretor que é vista “como figura central”, mas liderança escolar, responsável pela organização e coordenação do processo na escola;</li> <li><input type="checkbox"/> A compreensão de gestão democrática funda-se na participação, nas decisões coletivas e na ampliação dos direitos dos sujeitos, “o sucesso da gestão, caracterizada como o sucesso dos alunos”.</li> </ul>

FONTE: Banco de dados da autora

A conclusão deste trabalho permite perceber um alcance parcial dos objetivos do programa Escola de Gestores. Não há como, com a base de dados aqui utilizada, avaliar-se para, além disto, muitos objetivos propostos pelo curso não são passíveis de verificação, saber, até que ponto foram alcançados. Para tanto, outros trabalhos que tomem análises mais verticais, analisando as escolas por dentro, poderão ter mais sucesso.

A Escola de Gestores é um programa desenvolvido e controlado nacionalmente pelo governo federal, com padrões estabelecidos, com um conjunto de expectativas sobre o que se espera de desempenho do diretor, também construído com a participação de instituições ligadas à educação. Nesse sentido, por um lado parece desconhecer quem são os diretores escolares atuais e, por outro, é proativo, apontado o que eles devem ser. Esse *dever ser está*, no caso do programa em tela, articulado a uma perspectiva bastante democrática e inclusiva da educação pública, o que é positivo, mas pode comprometer o alcance dos objetivos propostos pelo próprio programa por ignorar os limites de ação na formação, e conseqüente transformação, de concepções acerca da gestão escolar.

A experiência paranaense da Escola de Gestores não se fez efetiva plenamente. Tal alcance, em alguma medida se relaciona com as dificuldades citadas pelos cursistas em separar tempo para os estudos, no acesso e uso da tecnologia, na falta de apoio das mantenedoras, nas articulações do cursista com a escola e comunidade escolar, bem como nas situações que envolveram as parcerias da UFPR/SEED/PR/UNDIME. Os custos por cursista concluinte também foram elevados e o curso não conseguiu forjar uma rede ampla de discussões no estado do Paraná e, especialmente; não parece ter alterado de maneira muito significativa as formas de pensar e agir dos diretores escolares.

Porém, os limites de um programa de formação continuada, na modalidade à distância, como este, em sua primeira versão no estado, pode ter deixado sementes para a aprendizagem e para a reorganização da oferta de propostas equivalentes. Quiçá com maior envolvimento das entidades parceiras e da própria universidade; com mais encontros presenciais com os cursistas; com material que consiga identificar, antes da implantação do programa, para quem (perfil) o curso se destina; ter-se-á melhores resultados neste processo que é, antes de tudo, de educação política, porque de educação/formação de dirigentes da política escolar e educacional.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. Verbos intransitivos para uma política pública: Formar, valorizar, profissionalizar. Entrevista. *Revista Retratos da Escola*. v.2, n.2-3. Jan/dez 2008 ( p. 15-27).

\_\_\_\_\_. A Política Nacional de Formação Docente, O Programa Escola de Gestores e o Trabalho Docente. *Educar em Revista*, n. 1, especial. Curitiba: 2010.

ALCILEA MEDEIROS CARDOSO. **O Ideário Gerencial no Trabalho do Diretor Escolar: Concepções, Contradições e Resistência**. 2008. Florianópolis/SC. Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado.

ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. Trad.Sergio Bath. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições, 1979.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz .12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BARRETO, M.S.V. **A Formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros: do PROCAD ao PROGESTÃO**. Dissertação de Mestrado (Educação). Brasília: UNB, 2007.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. Naura Carapeto Ferreira ( Org.). 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOBBIO, N. **DICIONÁRIO DE POLÍTICA**. VOL. 1. Brasília: Ed. UNB, 2002.

Brasil. **PNE (Plano Nacional da Educação)**. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal 1988 da República Federativa do Brasil**. Título VIII. Senado Federal. Secretaria especial de editoração e publicações. Secretaria de edições técnicas. Brasília 2008.

\_\_\_\_\_. FNDE. CD. Resolução nº037 de 30/07/2007.

Brasil. MEC/SEB/Diretoria de fortalecimento Institucional de Gestão Educacional. **Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. Projeto de Especialização em Gestão Escolar (Lato Sensu). Projeto de Curso. Brasília: Revisado em maio de 2009.

\_\_\_\_\_.Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica.2009.

\_\_\_\_\_. MEC/INE P. Indicadores de qualidade na Educação. Coord. Geral. Vera Massagão Ribeiro, Silvio Kaloustian. Versão Adaptada para o Programa Escola de Gestores da Educação Básica. Brasília.2005.

\_\_\_\_\_. Conferência Nacional da Educação Básica. Documento Final. (2008).



\_\_\_\_\_. Relatório de Gestão. Orçamento e Financeiro. Exercício de 2008.( p. 81-83) Disponível em: [http:// www.mec.gov.br/serviços/ processo de contas anuais](http://www.mec.gov.br/serviços/processo_de_contas_anuais), acessado em 22/06/2010.

\_\_\_\_\_. Relatório de Gestão. Orçamento e Financeiro. Exercício de 2009./ Disponível em: [http:// www.mec.gov.br/serviços/ processo de contas anuais](http://www.mec.gov.br/serviços/processo_de_contas_anuais), acessado em 20/07/2010.

CAMPOS, M.M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. Retratos de escola. v.2. Brasília. jan/dez 2008. ( p. 121-132).

CARNEIRO, R.U.C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/São Paulo. 2006.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. Cadernos de Pesquisa. n. 114. S P. nov.2001,( p. 1-15).

CATANI,A.M.; GUTIERREZ, L.G. Participação e gestão escolar: Conceitos e potencialidades. In: **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 3 ed. São Paulo: Cortez. 2001.

CLAUDIA RIBEIRO CALIXTO. **Administração Escolar e o Governo dos Homens: Um estudo sobre a governamentalização educacional contemporânea**. 2009. Brasília/DF. Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado

CELLARD, A. A Análise Documental. In: **Poupart, J. A PESQUISA QUALITATIVA: Enfoques Epistemológicos e Metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. ( p. 295-316).

CORREA, V. S. A. **Gestão Escolar e Gênero: o fenômeno do teto de vidro na educação brasileira**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPR. 2010.

DARLING-HAMMOND, L. **Preparing Principals for a Changing World: lessons from school leadership programs**. Jossey-Bass.US.2010

DOURADO,L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. Naura Carapeto Ferreira ( Org.). 3ed.Cortez.2001.(p. 59-76).

\_\_\_\_\_. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. Educação e Sociedade.v 28. n 100.out.2007 ( p. 921-946).

\_\_\_\_\_. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: Novos Marcos Regulatórios. Educação e sociedade.v29. n104. 2008. (p. 891-947).

ENGELBERT SCHOLOGEL. **A Gestão das Escolas Públicas Municipais Urbanas: O caso de São José dos Pinhais**. 2000.Curitiba/PR. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Dissertação de Mestrado.

ERISVELTON SILVA LIMA. **Gestor escolar: formação específica faz a diferença na atuação?** Um estudo no Distrito Federal. 2004. Brasília/DF. Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado.

FERREIRA, N.S.C. A Gestão da Educação e as políticas de formação de profissionais da Educação: desafios e compromissos. In: **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 3 ed. Cortez. 2001.(p. 97-115).

FERREIRA, M.P. **De Diretor a Gestor: Uma análise das atribuições e do perfil do dirigente escolar paulista**. 2009. São Paulo. Universidade Moura Lacerda. Dissertação de Mestrado.

FREITAS, H. Verbos intransitivos para uma política pública Formar, valorizar, profissionalizar. (Entrevista). Revista Retratos da Escola. v.2,n.2-3.Jan/dez 2008.( p. 14-27).

FOSTER, W. **Paradigms and Process: new approaches to educational administration**. Nova York: Prometheus Books, 1996.

HADDAD, S. A educação Continuada e as políticas públicas no Brasil. In: **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Org. Vera Masagão Ribeiro. Ação Educativa. 2005. (p. 191-201).

HESSEL, A.M.D.G. **Formação online de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo**. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. PUC-S P. 2009.

HEIDRICH, G. E Surge o diretor escolar. Revista Nova Escola. Gestão Escolar. Ano I-n2. Jun/Jul.2009. Disponível em <http://www.ne.org.br/gestao>, acessado em: junho2009.

HIPÓLITO, D. Formação Continuada: Análise de Termos. Revista Integração-Pesquisa-Extensão. Universidade São Judas Tadeu. Ano VI. n 21. maio.2000.Disponível em: <http://www.usjt.br/prppge/revista/numeros.php>.

IGREJA, M.A.F. **Diretor de Escola Pública: Que Profissional é este?** Dissertação de Mestrado.Faculdade de Educação e Letras. Universidade Metodista de São Paulo.S P. 2008.

VICENTE JIMENEZ, R.V. **Estudo sobre o perfil dos dirigentes de Centros Federal de educação Tecnológica e contribuições para um programa permanente de capacitação profissional**. 2005. Rio de Janeiro. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado.

JOHNSON, A.G. **DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA: guia prático da linguagem sociológica**. Trad. Ruy Jungmann. RJ.1997.

LIMA, L. **A escola como organização escolar**. Ed. Cortez. 2001.

LIMA, N.P. **Dirigentes de Ensino de Primeiro e Segundo Graus no Município: Elo para a ação participativa da comunidade na educação**. 1995. Brasília/DF. Universidade de Brasília.

LOUREIRO, C.F.B. Educação Ambiental e Movimentos Sociais na Construção da Cidadania Ecológica e Planetária. In: **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3 ed. Ed. Cortez. S P. 2005. (p. 69-98).

MACHADO, M.A. de M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de Gestores Escolares. Em Aberto.v.17,n72. Brasília.fev./jun 2000.(97-112).

MAIA, G.Z. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. Rbpae. V.24. N1. jan/abril. 2008. (p. 31-50).

MAINARDES J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a **análise** de políticas educacionais. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n. 94, jan/fev 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em fevereiro 2011.

MARCHI, L.C.L. de **A Formação e a Identidade profissional do gestor escolar da rede pública de ensino paulista**.2008. São Paulo. Universidade Braz Cubas. Dissertação de Mestrado

MULLER, P. e SUREI, Y. **Análise de Políticas**. Pelotas: Educat. 2002.

NEVES, S.N. **Gestão Educacional: Possibilidades e limites da atuação democrática e participativa do diretor**. 2008. Curitiba/PR. Universidade TUIUTI do Paraná. Dissertação de Mestrado.

NIENKÖTTER. G. C. C. **A democracia nas escolas públicas estaduais do Paraná: gestão democrática ou democratização da escola?** Dissertação de Mestrado em Educação. UFPR/2009.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. ED. E SOC. Campinas, vol.25.n89. Set./Dez.2004. (1127-1144), disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

OLIVEIRA, J.F., FONSECA. M., TOSCHI, M.S. O Programa FUNDESCOLA: Concepções, Objetivos, Componentes e abrangência- A perspectiva de melhoria da Gestão do Sistema e das Escolas Públicas. ED. E SOC. Campinas, vol.26.n90. Jan./Abril. 2005. (127-147), disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

\_\_\_\_\_ O trabalho docente na América Latina. Identidade e profissionalização. Revista Retratos da Escola. V.2, n.2-3. Jan/dez 2008.( p. 29-38).

PACHECO, J.A., MORAES, M.C. M de e EVANGELISTA, O. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. Educar n18. Editora UFPR. 2001( p. 185-199).

PARO V.H. **Gestão democrática da escola pública**. Ed. Ática. 2006.

\_\_\_\_\_ Formação de Gestores Escolares: A Atualidade de José Querem Ribeiro. Educação e Sociedade. V.30. N107. Maio/ago.2009( p. 453-467).

PASSOS, L.F. O sentido dos desafios no cotidiano escolar: da autonomia decretada á autonomia construída. In: **Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. Org. Julio Groppa.( p. 201-228).

PERONI, V. **Política Educacional e Papel do Estado no Brasil dos Anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

RIBEIRO, A. **Gestão democrática da educação básica: vivências e reflexões teóricas**. Dissertação de Mestrado. UNICID.2009.

RODRIGUES, M.K. **Prática e teoria da gestão escolar de uma escola de ensino básico**. 2008. São Paulo. Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado.

SCOTUZZI, C. A. S. **Gestão democrática nas escolas e Progestão: que relação é esta? Dissertação de Mestrado.** Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro/S P. 2008.

SANDER, B. A pesquisa sobre políticas e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. RBPAAE. Vol.23. Set./dez.2007. ( p. 421-447).

\_\_\_\_\_. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação.** São Paulo: Pioneira, 1984.

SANTOS, L. L. DE C. P. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. Educ. Soc. Campinas, vol. 25, n. 89. Set./Dez. 2004. ( p. 1145-1157), Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SANTOS, V.B. dos.**Programa de capacitação para Diretores de escolas públicas de Uberaba: contribuições para a educação continuada.** 2004.Minas Gerais. Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação de Mestrado

SOUZA, A. Rua A escola por dentro e por fora: a cultura da escola e o programa de descentralização financeira em Curitiba-PR. Dissertação de Mestrado (Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil.** Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007a.

\_\_\_\_\_. Direção Escolar: Burocracia e Liderança Política. Revista Educação: TEORIA & Prática. Rio Claro: UNESP, 2007b.

\_\_\_\_\_. A Produção do Conhecimento e o Ensino da Gestão Educacional no Brasil. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Vol. 24. 2008.

\_\_\_\_\_. A pesquisa no campo da Gestão da Educação: algumas reflexões sobre as relações entre produção do conhecimento e a prática da gestão educacional. Revista Retratos da Escola. Vol. 3, n. 1. 2009.

\_\_\_\_\_. Programa Escola de Gestores: relatório do curso de especialização em gestão escolar. Curitiba: UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_. GOUVEIA, A.; DAMASO, A. Panorama do Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte: Gestado, 2010 (mimeo).

\_\_\_\_\_. TEIXEIRA, M. A. P. O Programa Escola de Gestores: análise da experiência no estado do Paraná. *Educare et Educere.* (no prelo). 2010.

SOUZA, C. Estado da Pesquisa em Políticas Públicas no Brasil. RBCS.vol 18 nº51/fev/2003.

SCHWARTZ, C.M., ARAUJO, G.C. de, RODRIGUES, P. da S. (orgs). **Escola de Gestores da Educação Básica: democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo.** GM-Gráfica e Editora. Vitória. 2009.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. Revista Retratos da Escola. v.2,n.2-3.Jan/dez 2008.( p. 41-52).

SCHEURICH, J.J. The knowledge base in Educational Administration: postpositivist reflections. In: DONMOYER, R.; IMBER, M.; SCHEURICH, J.J. 1995. **The knowledge base in educational administration: multiples perspectives**. Albany/EUA: State University of New York, 1995.

STAKE, R.E. Pesquisa qualitativa/naturalista-problemas Epistemológicos. Educação e Seleção. FCC. Jan./Junho 1983. nº7. ( p. 19-27).

SZTAJN. P. Formação Docente nos Surveys de Avaliação Educacional. Cadernos de pesquisa.n. 118, março/ 2003.

TRONNOLONE, M. **A Gestão de Creche no Município de São Paulo: Diretores em contexto**. 2003. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação de Mestrado.

UFPR, NEAD. Proposta Pedagógica do Curso de Formação Continuada: Escola de Gestores. Setor de Educação. Núcleo de Política, Gestão e Financiamento da Educação.2008.

TAVARES,T.M. **Gestão Pública do Sistema de Ensino no Paraná (1995-2002)**. Tese de Doutorado em Educação.Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.2004.

ZERO, M. A. **Diretor de Escola: compromisso social e educativo**.Dissertação de Mestrado.UNICAMP,2006

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção Coletiva. In: **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção possível**. 20ed. Papirus. 2005. ( p. 11-36).

WEBER, M. A política como vocação. In: **Ciência e política como vocação**. Trad. Leônidas Egenberg e Octany Silveira Mota. Ed. Cultrix. S P. 1968 ( p. 55-124)

\_\_\_\_\_. **Economia y sociedad: esbozo de sociologia comprensiva**.Tradução de José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eugenio Ímaz, Eduardo.Garcia Máynez e José Ferrater Mora. México: FCE.2004.

ZAMPIRI. M **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E RESULTADOS ESTUDANTIS: A MEDIDA DA POLÍTICA EM AÇÃO**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPR. 2009.

## **ANEXOS**

## ANEXO I- QUESTIONÁRIO

### ESCOLA DE GESTORES Questionário para os cursistas

1. NOME: \_\_\_\_\_

2. Turma na Escola de Gestores: \_\_\_\_\_

3. Município onde trabalha: \_\_\_\_\_

4. Função que desempenha: \_\_\_\_\_

5. Você atua na:

- (A) Rede Municipal
- (B) Rede Estadual
- (C) Ambas

6. SEXO:

- (A) Masculino.
- (B) Feminino.

7. IDADE:

- (A) Até 24 anos.
- (B) De 25 a 29 anos.
- (C) De 30 a 39 anos.
- (D) De 40 a 49 anos.
- (E) De 50 a 54 anos.
- (F) 55 anos ou mais.

8. Como você se considera?

- (A) Branco(a).
- (B) Pardo(a).
- (C) Preto(a).
- (D) Amarelo(a).
- (E) Indígena.

9. Há quantos anos você trabalha em educação?

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 1 a 2 anos.
- (C) De 3 a 5 anos.
- (D) De 6 a 9 anos.
- (E) De 10 a 15 anos.
- (F) De 15 a 20 anos.
- (G) Há mais de 20 anos.

10. Há quantos anos você trabalha em funções de direção de escola?

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 1 a 2 anos.
- (C) De 3 a 5 anos.
- (D) De 6 a 9 anos.
- (E) De 10 a 15 anos.
- (F) De 15 a 20 anos.
- (G) Há mais de 20 anos.
- (H) Não trabalho em escola

11. Há quantos anos você trabalha na direção da escola atual?

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 1 a 2 anos.
- (C) De 3 a 5 anos.
- (D) De 6 a 9 anos.
- (E) De 10 a 15 anos.
- (F) De 15 a 20 anos.
- (G) Há mais de 20 anos.
- (H) Não trabalho na direção escolar.

12. Além do magistério, você exerce outra atividade que gera renda?

- (A) Sim, na área de educação.
- (B) Sim, fora da área de educação.

(C) Não.

**13. Qual o seu salário bruto na educação? (Soma de tudo o que você ganha como profissional da educação)**

- (A) Até 1 Salário Mínimo – SM (R\$ 450,00). (B) De 1,1 a 2 SM  
(C) De 2,1 a 4 SM (D) De 4,1 a 6 SM  
(E) De 6,1 a 9 SM (F) De 9,1 a 12 SM  
(G) De 12,1 a 15 SM (H) Mais de 15 SM

**14. Qual é a sua renda familiar bruta?**

- (A) Até 1 Salário Mínimo – SM (R\$ 450,00). (B) De 1,1 a 2 SM  
(C) De 2,1 a 4 SM (D) De 4,1 a 6 SM  
(E) De 6,1 a 9 SM (F) De 9,1 a 12 SM  
(G) De 12,1 a 15 SM (H) Mais de 15 SM

	<b>Você costuma ler: (Marque apenas UMA opção em cada linha.)</b>	<b>(A) Sempre ou quase sempre</b>	<b>(B) De vez em quando</b>	<b>(C) Nunca ou quase nunca</b>
<b>15</b>	Livros sobre educação			
<b>16</b>	Outros livros (literatura em geral)			
<b>17</b>	Revistas especializadas na sua área			
<b>18</b>	Jornais ou revistas de informação geral. (Veja, Isto É, Época, etc.)			
<b>19</b>	Revistas em quadrinhos			
<b>20</b>	Outras revistas			

**21. Você está satisfeito(a) com sua profissão?**

- (A) Sim, muito satisfeito. (B) Parcialmente satisfeito  
(C) Não estou satisfeito

**22. Por quanto tempo você ainda planeja continuar trabalhando na educação? (Marque apenas UMA opção)**

- (A) Enquanto fisicamente eu for capaz.  
(B) Até completar o meu tempo para aposentadoria.  
(C) Continuarei trabalhando até que apareça algo melhor.  
(D) Certamente deixarei a profissão em dois anos.

**23. Você está satisfeito(a) com seu salário?**

- (A) Sim, muito satisfeito. (B) Parcialmente satisfeito  
(C) Não estou satisfeito



**24. Algumas vezes, no último ano, você sentiu que é perda de tempo tentar dar o melhor de si para ser um bom profissional?**

- (A) Sim. (B) Não.

**25. Se você pudesse voltar atrás no tempo, você faria opção pelo magistério/educação novamente?**

- (A) Sim. (B) Não.

**26. Se seu/sua filho/a optasse por seguir a carreira de magistério, você ficaria satisfeito(a)?**

- (A) Sim. (B) Não.

**27. Como você assumiu a função de (vice) direção escolar?**

- (A) Por concurso público.  
(B) Por eleição  
(C) Por seleção e eleição  
(D) Por indicação (política, técnica, outras indicações)  
(E) Outra forma  
(F) Não atuo na direção escolar

**28. Quanto ao curso de especialização em gestão escolar – EaD (Escola de Gestores) sua avaliação do curso é:**

- (A) Minha avaliação é muito positiva, o curso foi muito bom.  
(B) Minha avaliação é positiva, o curso foi bom.  
(C) Minha avaliação é razoável, o curso poderia ser melhor.  
(D) Minha avaliação é negativa, o curso foi frágil.  
(E) Minha avaliação é muito negativa, o curso deixou muito a desejar.

**29. Seu grau de satisfação é:**

- (A) Muito satisfeito  
(B) Parcialmente satisfeito  
(C) Indiferente ou sem opinião  
(D) Parcialmente insatisfeito  
(E) Muito insatisfeito

**30. Qual sala ambiente foi mais importante para você, no que se refere à aprendizagem?**

- (A) Sala 1: Ambientação no Moodle.  
(B) Sala 2: Projeto Vivencial.  
(C) Sala 3: Fundamentos do Direito à Educação.  
(D) Sala 4: Políticas e Gestão da Educação.  
(E) Sala 5: Planejamento e Gestão Escolar.  
(F) Sala 6: Tópicos Especiais.  
(G) Sala 7: Oficina tecnológica.  
(H) Nenhuma.

**31. Qual o uso do conhecimento aprendido neste curso na sua prática cotidiana na escola/educação?**

- (A) Usei/Useo cotidianamente/sempe os conhecimentos adquiridos no curso.
- (B) Usei/Useo esporadicamente os conhecimentos adquiridos no curso.
- (C) Usei/Useo pouco os conhecimentos adquiridos no curso.
- (D) Nunca usei/uso os conhecimentos adquiridos no curso.

**32. Sua principal dificuldade no curso foi (marque apenas uma):**

- (A) Quanto ao conteúdo.
- (B) Quanto à forma (modalidade à distância).
- (C) Quanto ao uso da tecnologia do curso (plataforma, computador).
- (D) Quanto ao contato com os docentes e tutores (falta de contato ou dificuldades de comunicação).
- (E) Quanto ao tempo para dedicar ao curso (pouco tempo).
- (F) Outra: \_\_\_\_\_

**33. Em uma outra edição do curso, o que poderia ser melhorado? Utilize também este espaço para seus comentários. Muito obrigado.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## **ANEXO II – EMENTA DAS DISCIPLINAS**

### **a) Introdução ao ambiente Moodle e ao curso - 40 horas**

Apresentação, diretrizes e orientações gerais do curso; familiarização dos cursistas com a linguagem adotada no Ambiente Virtual de Aprendizagem e aquisição das habilidades para a utilização deste ambiente.

### **b) Salas ambientes**

#### **I - Sala Ambiente Fundamentos do Direito à Educação – 60 horas**

##### **a) Direito à Educação: fundamentos históricos e filosóficos**

Processos que constituíram a educação como um direito universal; pressupostos teóricos e filosóficos que historicamente têm embasado esse direito; a democracia e o direito à educação no Brasil.

##### **b) Conhecimento, currículo e cultura escolar**

Processos culturais, políticas e práticas curriculares; diversidade e cultura escolar; as práticas de produção e de divulgação do conhecimento e seus vínculos com os saberes escolares.

#### **II - Sala Ambiente Políticas e Gestão na Educação – 60 horas**

##### **a) Política educacional e a gestão escolar**

A política educacional como política pública no contexto da sociedade brasileira; a escola e a sala de aula como o lócus de materialização da política educacional; focalização das medidas de política direcionadas à gestão escolar, dificuldades e possibilidades na construção de uma gestão democrática.

##### **b) Financiamento da educação e a gestão escolar**

Financiamento da educação no Brasil; implicações sociais, econômicas e políticas: controle social dos gastos públicos em educação; fontes de

financiamento e sua relação com a organização do trabalho escolar; aplicação e gestão de recursos financeiros na escola na perspectiva democrática; padrões mínimos e custo-aluno-qualidade.

### **c) Gestão democrática da escola e os sistemas de ensino**

Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de sua implementação; organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programas, projetos e ações.

## **III - Sala Ambiente Planejamento e Práticas da Gestão Escolar – 60 horas**

### **a) Avaliação institucional e da aprendizagem**

Abordagens teórico-metodológicas sobre a avaliação institucional; a avaliação institucional como mecanismo de construção e implementação do projeto político-pedagógico na escola; avaliação da aprendizagem no contexto da avaliação institucional.

### **b) Trabalho Pedagógico e o cotidiano escolar**

Planejamento e organização do trabalho pedagógico na escola: dimensão política e técnica e sua relação com as especificidades do cotidiano escolar; organização e procedimentos na perspectiva da gestão democrática da escola; condições de oferta para assegurar padrões mínimos de qualidade: infra-estrutura, ambiente e funcionamento, recursos humanos; processos participativos e envolvimento da comunidade escolar; papel dos agentes que integram a comunidade escolar.

### **c) Sistemas informacionais de gestão e ferramentas tecnológicas**

Ferramentas tecnológicas de apoio e suporte ao processo de gestão educacional e análise de constituição de Redes de Gestão com uso da Telemática.

#### **IV - Sala Ambiente Tópicos Especiais – 30 horas**

Desenvolvimento de conteúdos e atividades acadêmicas complementares definidas na proposta de implementação desse Projeto de Curso em cada Universidade.

#### **V – Sala Ambiente Oficinas Tecnológicas – 30 horas**

Suporte tecnológico e favorecimento de aprendizagens sobre a utilização dos diversos recursos da telemática com vistas à sua aplicação nas atividades gestoras.

#### **VI - Sala Ambiente Projeto Vivencial – 120 horas**

O trabalho do gestor na escola: dimensões, relações, conflitos, formas de atuação; o Projeto Político-Pedagógico como projeção do futuro; formulação e desenvolvimento de projeto de intervenção ou pesquisa na escola com estreita vinculação com o Projeto Político-Pedagógico; etapas de elaboração de um Projeto Político Pedagógico da escola; técnicas de elaboração de projetos; rotinas administrativas e pedagógicas.