

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GISLENE CARVALHO

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO
UMA LEITURA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM TORNO DO TEMA
(1996-2015)**

**CURITIBA
2016**

GISLENE CARVALHO

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO
UMA LEITURA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM TORNO DO TEMA
(1996-2015)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, na linha de pesquisa: História e Políticas da Educação da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak

CURITIBA

2016

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

C331g
2016
Carvalho, Gislene
A gestão democrática na educação : uma leitura da produção acadêmica em torno do tema (1996-2015) / Gislene Carvalho ; orientadora, Sirley Terezinha Filipak. – 2016.
110 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016
Bibliografia: f. 98-110

1. Educadores - Educação permanente. 2. Escolas – Organização e administração. I. Filipak, Sirley Terezinha. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 378

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 794
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

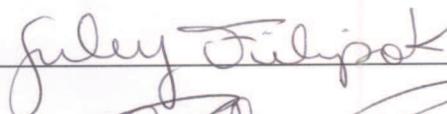
Gislene Carvalho

Aos vinte e três dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezesseis, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak, Prof.^a Dr.^a Patricia Maria Forte Rauli e Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens para examinar a Dissertação da candidata **Gislene Carvalho**, ano de ingresso 2014, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO: UMA LEITURA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM TORNO DO TEMA (1996-2015)", que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 18h30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A mestranda deverá atender as sugestões do banco, quanto às normas técnicas e publicações

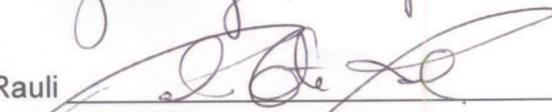
Presidente:

Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak



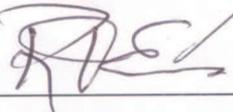
Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Patricia Maria Forte Rauli



Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens



Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico ao meu filho, Victor Carvalho Machado Coelho, e a Rodrigo Machado Coelho Alzamora Gonçalves, pelo companheirismo e compreensão na realização deste sonho. Obrigada por estarem sempre ao meu lado, cúmplices, pacientes, amigos e médicos em muitas ocasiões. Sem vocês nada teria realizado. Minha eterna gratidão, repleta de amor, por serem tão dedicados.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir viver de maneira sublime neste plano espiritual, guiando-me para atingir meus objetivos, dando-me forças e fé para continuar nas horas difíceis.

Aos meus pais, Getúlio e Judith, agradeço pela dedicação e pelo incentivo que deram ao longo da minha vida, para realização deste sonho. Por me ensinarem a viver com dignidade, respeitando sempre os outros seres humanos.

Ao meu amado filho, Victor Carvalho Machado Coelho, agradeço pelo incentivo, pelas cobranças para que eu voltasse a estudar, ou até mesmo lhe desse atenção. Pelo carinho e compreensão nos momentos difíceis.

Rodrigo Machado Coelho, que deu força durante esse percurso, sendo atencioso e dedicado, apoiando, amparando e ainda muitas vezes lembrando que era possível prosseguir e chegar ao fim. Muito obrigada gratidão sempre.

À querida Antônia, Sueli, Silvia e Denise, Paulo e Daniel, pelas ricas contribuições no meu processo de crescimento acadêmico e de pesquisadora. Muito obrigada a esses anjos!

Aos meus amigos e colegas, por suportarem minhas ausências e lamentações e mesmo assim me deram e teceram palavras de apoio e esperança, por sempre acreditarem em mim.

À banca examinadora

Professoras Doutoras Patricia Maria Forte Rauli e Romilda Teodora Ens, por gentilmente terem aceito fazer parte da composição da Banca Examinadora deste trabalho, pelas valiosas contribuições.

Aos Professores da PUCPR, por serem fundamentais na aquisição dos conhecimentos. Sem vocês esta caminhada não seria possível.

Meu agradecimento especial a minha professora orientadora, Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak, pela dedicação com que me orientou nos dois anos e meio de curso. Por me mostrar os caminhos a seguir, por me inspirar, sendo essencial para que eu chegasse até aqui.

*Trabalhar a fundo numa questão por cinco
ou seis anos, e não borboletear de tema
em tema, de um lugar a outro. A única
maneira de contar uma história é voltar ao
mesmo lugar repetidas vezes; é nessa
dialética que se evolui.
(Sebastião Salgado, 2014.)*

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar o processo de formação continuada dos gestores, visando à implantação de uma gestão democrática na educação. Para tanto, buscou-se identificar os elementos constitutivos da gestão democrática, as estratégias de formação continuada dos gestores das escolas da educação básica e as condições oferecidas pelo sistema público de ensino para a formação do gestor, expressas no conjunto de leis, normas, planos, regulamentações e produção acadêmica na área de educação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, está apoiada em um estudo documental e bibliográfico, cujo levantamento foi realizado junto ao conjunto da legislação vigente e ao banco de dados da Capes. Como aporte teórico, este estudo traz, entre outros: para o tema Gestão Escolar, Barnick (2011), Libanêo (2004, 2012, 2015), Lück (2010, 2012); para examinar o processo de formação continuada, Berhens (2004), Eyng (2003, 2007), Ens (2006, 2011), Libanêo (2004, 2012), Paro (2007); para a caracterização da produção do conhecimento, Freitas (2012), Libanêo (2014), Saviani (2014) e Tanno (2014). Os resultados da pesquisa indicam que os provimentos do cargo para Gestor das escolas de Educação Básica acontecem por meio de eleição direta e um dos requisitos para se candidatar ao cargo é o curso de formação continuada que o Ministério da Educação oferece através da Escola de Gestores. Pode-se concluir que o Sistema de Ensino Público disponibiliza formação continuada aos gestores, para minimizar a defasagem do conhecimento administrativo-pedagógico. Porém, tem-se muito a caminhar para viabilizar uma formação continuada específica de qualidade, que propicie ao gestor as condições necessárias para dar conta e efetivar a gestão democrática escolar.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Educação. Formação Continuada. Gestor Escolar.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate the process of continuing education of managers, aiming to implementation of democratic management in education. Therefore, we sought to identify the constituent elements of democratic management, continuing education strategies for managers of schools of basic education and the conditions offered by the public school system for the training manager, expressed in the set of laws, rules, plans, regulations and academic production in education. The research, qualitative approach is supported by a documentary and bibliographical study, whose survey was conducted by the set of current legislation and Capes database. As a theoretical framework, this study brings, among others: to the theme School Management, Barnick (2011), Libâneo (2004, 2012, 2015), Lück (2010, 2012); to examine the process of continuing education, Berhens (2004), Eyng (2003, 2007), Ens (2006, 2011), Libâneo (2004, 2012), Paro (2007); for the characterization of knowledge production, Freitas (2012), Libâneo (2014), Saviani (2014) and Tanno (2014). The survey results indicate that manager the position for Manager of Basic Education schools happen through direct election and one of the requirements to apply for the job is the continuing education course that the Ministry of Education offers through the School Managers. It can be concluded that the Public Education System provides continuous training to managers to minimize the delay of the administrative and pedagogical knowledge. However, there is much to walk to enable a specific continuing education of quality that provides the manager the necessary conditions to account and carry out the democratic school management.

Keywords: Democratic Management. Education. Continuing Education. School manager.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|---|--|----|
| QUADRO 1 – | EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA ADMINISTRAÇÃO | 19 |
| QUADRO 2 – | COMPARAÇÃO ENTRE VISÕES DE TAYLOR, FAYOL E DRUCKER..... | 21 |
| QUADRO 3 – | CONCEITOS DE ORGANIZAR, ADMINISTRAR E GERIR | 23 |
| QUADRO 4 – | PRIORIDADES DA GESTÃO EMPRESARIAL E DA GESTÃO ESCOLAR..... | 24 |
| QUADRO 5 – | CONCEPÇÕES DE ADMINISTRAÇÃO PRESENTES NA GESTÃO ESCOLAR..... | 25 |
| QUADRO 6 – | CARACTERÍSTICAS DAS CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR. | 36 |
| QUADRO 7 – | MARCO LEGAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL | 50 |
| QUADRO 8 – | LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL. | 52 |
| QUADRO 9 – | ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR/GESTOR ESCOLAR PARA O DESEMPENHO DA FUNÇÃO | 75 |
| QUADRO 10 – | PESQUISA NA PLATAFORMA CAPES. | 85 |
| QUADRO 11 – | FORMAÇÃO CONTINUADA | 89 |
| GRÁFICO 1 – | GASTOS EM EDUCAÇÃO EM PROPORÇÃO DO PIB – OBSERVADO ENTRE 2005-2009 E PROJEÇÃO ENTRE 2010-2020 COM BASE NO CRESCIMENTO PARA ALCANÇAR A META DO PNE..... | 79 |
| DISSERTAÇÃO/GISLENE.02.02.2016.docx - _Toc374687527 | | |
| TABELA 1 – | SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS | 60 |
| TABELA 2 – | MÉDIAS NACIONAIS PARA O IDEB..... | 61 |
| TABELA 3 – | RESULTADOS DOS EXERCÍCIOS DE PROJEÇÃO PARA AS MATRÍCULAS NOS PRÓXIMOS ANOS..... | 62 |
| TABELA 4 – | PALAVRAS-CHAVE SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO..... | 83 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| APMS | Associação de Pais e Mestres |
| APP | Associação de Pais e Professores |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEDHAP | Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado |
| CEDMAP | Centro de Desenvolvimento de Aprendizagem |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNE/CEB | Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica |
| CP | Conselho Pleno |
| DCNS | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica |
| DME | Diretriz Municipal de Educação |
| ECA | Estatuto Da Criança e do Adolescente |
| ENDIPE | Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino |
| FCC | Fundação Carlos Chagas |
| FDH | Formação em Direitos Humanos |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação |
| FUNDEF | Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Escola |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPI | Projeto Pedagógico Institucional |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PUCRIO | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| PUCGO | Pontifícia Universidade Católica de Goiás |
| PUCPR | Pontifícia Universidade Católica do Paraná |
| RBPAE | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação |
| SEED | Secretaria de Estado da Educação |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UCB | Universidade Católica de Brasília |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |

| | |
|----------|---|
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão |
| UFMT | Universidade Federal do Mato Grosso |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFSCAR | Universidade Federal de São Carlos |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| UNES | União Nacional dos Estudantes |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. |
| UNISAL | Centro Universitário Salesiano de São Paulo |
| UNISUL | Universidade do Sul de Santa Catarina |
| UNISINOS | Universidade do Vale do Rio dos Sinos |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| UPF | Universidade de Passo Fundo |
| USP | Universidade de São Paulo |
| UTP | Universidade Tuiuti do Paraná |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 1.1 Justificativa..... | 14 |
| 1.2 A Questão..... | 16 |
| 1.3 Objetivos Geral e Específicos..... | 16 |
| 1.4 Metodologia..... | 17 |
| 1.5 Estrutura da Dissertação..... | 17 |
| 2 CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR | 19 |
| 2.1A ADMINISTRAÇÃO DO TRABALHO E SUA INFLUÊNCIA NA GESTÃO ESCOLAR..... | 19 |
| 2.2 CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR | 26 |
| 2.2.1 Gestão Técnico-Científica | 26 |
| 2.2.2 Autogestionária..... | 27 |
| 2.2.3 Interpretativa..... | 29 |
| 2.2.4 Democrático-Participativa..... | 30 |
| 2.3 GESTÃO ESCOLAR E SUAS CARACTERÍSTICAS | 37 |
| 3 A FORMAÇÃO CONTINUADA, O SISTEMA EDUCACIONAL E O GESTOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... | 42 |
| 3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA..... | 42 |
| 3.1.1 Dimensões Necessárias para a Formação Continuada | 46 |
| 3.1.2 Formação Continuada para o Gestor | 52 |
| 3.2 A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA..... | 56 |
| 3.2.1 Composição dos Níveis Escolares na Educação Básica..... | 63 |
| 3.2.2 Modalidades da Educação Básica..... | 67 |
| 3.3 O GESTOR ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 72 |
| 4. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR (1996 – 2015) | 81 |
| 4.1 SOBRE A ANÁLISE DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA..... | 81 |
| 4.2 O ACESSO À PRODUÇÃO ACADÊMICA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR..... | 83 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 94 |

1 INTRODUÇÃO

A escola como espaço de organização de trabalho é tema que passa a ser pesquisado a partir de estudos voltados à administração de empresas, marcado por essa forma de organização, com características burocráticas e funcionalistas, sendo denominado Administração e Organização Escolar ou simplesmente Administração Escolar. Somente na década de 1980, com as discussões sobre a reforma curricular dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, é que se criou um novo termo, Organização do Trabalho Pedagógico ou Organização do Trabalho Escolar (LIBÂNEO, 2015, p.101), para nomear essa área de trabalho na educação.

Com isso, pretendia-se inaugurar uma forma diferenciada de compreensão sobre o papel dos gestores escolares, dadas as limitações dos conceitos de administração em geral até então postos em prática nas escolas. Com efeito, segundo Lück (2008, p.53), “trata-se da proposição de um novo entendimento de organização educacional e de seus processos e, para, além disso, das relações da educação com a sociedade e das pessoas dentro do sistema de ensino e da escola”.

Assim, com vistas a definir de forma mais clara os limites e a abrangência desse trabalho na educação, novos conceitos e fundamentos vêm dar suporte às ações de gerenciamento escolar. Diante disso, tornou-se indispensável que diretores ou gestores escolares buscassem absorver esses novos conceitos, para que pudessem exercer sua função em benefício de toda a comunidade escolar.

Ao conceituar gestão educacional, Lück (2008, p.35-36) enumera alguns requisitos necessários para bem exercer essa função:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas comprometidos com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

Para que se efetive o que afirma Lück, o gestor precisa estar informado e conhecer seu cargo, seus deveres, direitos e obrigações. Deve buscar analisar os processos, as condições, estratégias, bem como apoiar-se em um programa de

formação continuada que contemple os conhecimentos necessários capaz de responder às atuais exigências e melhor prepará-lo para uma gestão democrática efetiva.

A tomada de decisões é realizada em conjunto com os membros que compõem a escola e toda a comunidade envolvida, de tal forma que as decisões mostrem-se comprometidas, participativas, partilhadas, em busca de uma excelência educacional.

Mais uma vez recorre-se a Lück (2010, p.21), quando afirma que:

A gestão escolar é eficaz quando os dirigentes, ao liderarem as ações da escola os fazem orientados por uma visão global e abrangente do seu trabalho. Para tanto, é necessário que o dirigente conheça quais são os aspectos que, em conjunto, favorecem o desenvolvimento da escola e da qualidade de suas ações.

Em contrapartida, e tendo em vista principalmente uma gestão democrática escolar, o sistema de ensino precisa garantir a formação continuada aos seus gestores. Isso porque, não raro, os cargos são ocupados por professores egressos das licenciaturas em diversas áreas e que não tiveram em sua formação inicial o preparo necessário para o exercício do cargo de gestor. Ademais, embora o gestor exerça um cargo de grande responsabilidade e de muita importância, a formação continuada dos gestores é pouco discutida. Muitos acreditam ainda que basta a parceria entre o gestor e a comunidade escolar para que se efetive uma gestão democrática.

1.1 JUSTIFICATIVA

Como processo, a gestão democrática escolar está em permanente construção; contudo, no país, essa é uma preocupação recente. Como aponta Domingues (2009, p. 203), os gestores brasileiros ainda não têm construído culturalmente:

...uma identidade formativa que possibilite legitimar, junto às equipes escolares e ao sistema, uma liderança pautada na adequação do tempo às tarefas da coordenação; na compreensão do papel do coordenador pedagógico, não como técnico, mas como sujeito aprendente do seu fazer numa perspectiva reflexiva e crítica; e, na formação como intradeterminada pelos docentes, também responsáveis pela sua elaboração, implementação e avaliação.

Como por exemplo, no Paraná as escolas de educação básica buscam mais que a simples escolarização (ensinar a ler e escrever) e cumprem assim sua função social de mudar a sociedade que está posta, é imperativo que a gestão democrática se concretize como meio de administração dessas unidades escolares. Só por meio da gestão democrática é possível se estabelecer estruturas horizontais em que todos os partícipes possam contribuir no sentido de formar uma comunidade em que é possível encontrar formas de convivência democrática que possibilitem a formação de novos e verdadeiros cidadãos.

Acrescente-se a isso que há vários estudos voltados para a gestão escolar democrática, mas na perspectiva da caracterização dos elementos constitutivos dessa gestão. Dessa forma, não só acabam por deixar lacunas em relação à identificação das condições oferecidas pelo sistema público de ensino para formar seus gestores, como também não procedem ao devido aprofundamento para identificar as estratégias de formação dos gestores das escolas da educação básica do sistema público de ensino, como mostram os estudos de Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009).

Esse processo de formação continuada, de acordo com o que esclarece Libâneo (2013, p. 187), “é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas”.

Nesse sentido, não é demais mencionar que a escola influencia e é influenciada por fatores internos e externos – “os externos são fatores de ordem social, econômico-cultural, científica e tecnológica; os internos estão relacionados ao desenvolvimento do conhecimento sobre o processo educativo” (VEIGA, 2001, p.46).

Neste momento histórico, por exemplo, as descobertas científicas, as tecnologias, as informações, a internacionalização têm gerado um forte impacto sobre a escola. Esta por sua vez, por intermédio dos profissionais de educação, acentua seu caráter democrático para que este princípio norteie concretamente toda a sociedade. Para tanto, é preciso investir recursos materiais e humanos na formação de gestores, pois são estes que como cidadãos e educadores podem promover a difusão da gestão democrática escolar.

Do exposto, extraíram-se os motivos para a realização desta pesquisa, que busca conhecer o processo de formação continuada dos atuais gestores das escolas. Pretende-se, então, proceder a uma reflexão sobre o programa de formação continuada desses gestores, visando a uma gestão democrática.

Espera-se que o desenvolvimento da pesquisa nesta perspectiva possa contribuir com o gestor no seu processo de formação, para que ele tenha presente o potencial de sua atividade como elemento transformador, na construção da sua própria aprendizagem para uma sociedade mais humana.

1.2 A QUESTÃO DA PESQUISA

A realidade escolar está permeada de situações de grande complexidade, incerteza, conflito e singularidade. É nesse processo de construção e desconstrução dos saberes e experiências que o gestor se constitui simultaneamente como sujeito e como objeto, como produto e produtor do conhecimento. Cabe a ele aliar criatividade e experiência para enfrentar desafios com características únicas que exigem respostas reflexivas e pertinentes ao contexto permeado de necessidades e contradições.

Diante disso, a questão norteadora da pesquisa é:

A formação continuada para gestores pode constituir um dos elementos fundamentais para a obtenção da gestão democrática na educação?

1.3 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Esta pesquisa objetiva investigar o processo de formação continuada dos gestores, visando à implantação de uma gestão democrática.

E para que este objetivo seja contemplado, os objetivos específicos são:

- a) caracterizar os elementos constitutivos da gestão democrática;
- b) identificar as condições oferecidas pelo sistema público de ensino, expressas no conjunto de leis, normas planos e regulamentações, para formar o professor no desempenho da função de gestor;
- c) investigar as experiências de formação continuada dos gestores das escolas da educação básica do sistema público de ensino.

1.4 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho teórico e tem por base um levantamento documental e bibliográfico realizado no conjunto de leis, normas, planos, regulamentações e no banco de dados da CAPES. Trata-se da produção do conhecimento sobre o tema gestão democrática na educação básica realizada em nível nacional, entre os anos de 1996 e 2015. Foram identificados 29 estudos de Mestrado e Doutorado indicados nos periódicos da Capes.

Ampara-se, também, em um conjunto de normas e regulamentações pertinentes à área da Educação; são leis, decretos, portarias que versam, principalmente, sobre a formação continuada, a gestão democrática, o ensino básico e as atribuições e funções do gestor escolar.

Sua abordagem é qualitativa, pois este tipo de pesquisa busca analisar o “significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida [...] E ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 12).

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos. O primeiro deles consiste nesta Introdução, que contém a justificativa, a questão de pesquisa, os objetivos geral e específicos, a metodologia e a própria estrutura da pesquisa.

O segundo capítulo contempla as influências da administração do trabalho sobre a gestão escolar, os conceitos, as concepções e as características da modalidade de gestão aqui focada, a gestão democrática na educação.

No terceiro capítulo, trata-se inicialmente do processo de formação continuada; na sequência, mostra-se um panorama das condições do ensino básico no Brasil e finaliza-se o capítulo discorrendo sobre as atribuições e os requisitos necessário para que gestor desempenhe sua função com qualidade e na perspectiva de uma gestão democrática.

O quarto capítulo traz a pesquisa propriamente dita. Nele são detalhados os procedimentos realizados para a obtenção da produção do conhecimento no banco

de dados da CAPES, bem como são analisadas as três temáticas que permitem identificar elementos, funções e estratégias da formação continuada em busca da gestão democrática na educação.

As considerações finais encerram este estudo, não sem reiterar que, como processo, a gestão democrática na educação está em permanente construção.

2 CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

Neste capítulo faz-se um estudo sobre: a gestão democrática na educação. Inicialmente é demarcada a origem do conceito de administração escolar sob a influência da administração do trabalho; na sequência, aponta as diferentes concepções de gestão escolar, com ênfase na gestão democrática, e, por último, as características que tornam a gestão escolar, principalmente a gestão democrática, uma área diferenciada de conhecimentos e práticas.

2.1 A ADMINISTRAÇÃO DO TRABALHO E SUA INFLUÊNCIA NA GESTÃO ESCOLAR

Desde sua forma mais primitiva, o trabalho requereu do ser humano certo grau de organização, seja do seu próprio esforço, seja do resultado que dele pretendia obter. Essa capacidade de administrar, na expressão de Paro (2008, p. 18-19)

[...] se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente os objetivos a serem cumpridos. O animal também realiza atividade, mas sua ação é qualitativamente diversa da ação humana, já que ele não consegue transcender seu estado natural, agindo apenas no âmbito da necessidade.

Em uma visão sistêmica, ao longo da história a administração do trabalho vem assumindo formas gradativamente mais complexas, como reflexo da dinâmica estrutural da sociedade. É o que se pode acompanhar no quadro 1 elaborado por Chiavenato (2000).

QUADRO 1 – EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA ADMINISTRAÇÃO

| FASE | PERÍODO | DESCRIÇÃO |
|----------------------------|-----------|---|
| Artesanal | Até 1780 | Produção artesanal, familiar, pequenas oficinas. |
| Pré-industrial | 1780-1860 | Início da mecanização e da industrialização. Foco no produto. |
| Desenvolvimento industrial | 1860-1914 | Produção nas fábricas. Foco na produção em massa. |
| Gigantismo | 1914-1945 | Foco nas vendas. Intensa competitividade. |

| | | |
|--------------|-----------|---|
| Moderna | 1945-1980 | Concorrência acirrada. Incerteza e imprevisibilidade no mercado. |
| Globalização | Após 1980 | Concorrência acirrada. Incerteza e imprevisibilidade no mercado. Foco na aprendizagem empresarial e no diferencial. |

FONTE: Chiavenato, 2000, p.138.

Como visto, da administração artesanal à fase da globalização, a administração do trabalho movimentou seu foco do produto à produção em massa; do consumo às oscilações do mercado, numa intermitente busca por inovações, atualizações e excelência organizacional.

Em específico, é no início do século XX que passa a ter lugar a busca científica pela rotina de trabalho, com a publicação, em 1911, de “Os princípios da Administração Científica”, de Frederick Taylor (1856-1915). Esse engenheiro mecânico norte-americano realizou seu estudo indicando um modelo de administração no qual utilizou a racionalização do trabalho partindo do chão de fábrica. Em outros termos, treinando os operários poderia fazê-los produzir mais e com melhor qualidade.

Segundo Bartnik (2011, p.21), os métodos utilizados por Taylor para garantir as necessidades da produção com um custo enxuto partiam de alguns princípios, tais como:

- Seleção do trabalhador por aptidão, aumentando a produtividade;
- Padronização do tempo, para que o trabalhador cumpra um mínimo de produção;
- Pagamento proporcional à produção, plano de incentivo salarial;
- Eficiência na execução das atividades.

Taylor desenvolveu um enfoque mecanicista muito criticado, porém aplicado, como explica a autora, por muitos no processo atual.

Nessa mesma década, informa Bartnik (2011), o francês, e também engenheiro, Jules Henri Fayol (1841-1925) fundou, em 1916, a Teoria Clássica da Ciência da Administração. Se Taylor adequou a mão de obra às habilidades de cada profissional, Fayol separou a empresa em funções e departamentos, em plena Primeira Guerra Mundial.

Vale notar que no final dos anos de 1920 ocorreu a grande depressão nos Estados Unidos, com isso a competição entre as empresas cresceu, iniciando um novo método de produção com ênfase nas vendas. Já na década de 1940, no contexto de Segunda Guerra, houve um grande desenvolvimento tecnológico, com novos materiais e novas fontes de energia; surgem a televisão, o computador, as transmissões via satélite. A produção passa a ser voltada para o que a empresa faz e não o que o consumidor quer.

Mais um avanço teórico nessa área do conhecimento se daria em 1975, quanto Peter Drucker propõe um gerenciamento participativo e inovador. Ele assinalou a importância em promover a integração dos objetivos organizacionais e individuais, buscando resultados de um gerenciamento participativo e inovador.

Essas diferentes propostas de administração podem ser visualizadas no quadro 2 que segue:

QUADRO 2 – COMPARAÇÃO ENTRE AS VISÕES DE TAYLOR, FAYOL E DRUCKER

| FREDERICK TAYLOR (1914) | HENRI FAYOL (1916) | PETER DRUCKER (1975) |
|--|--|--|
| Enfoque mecanicista | Gerência administrativa | Gestão - objetivos organizacionais |
| Reconhecimento do trabalho humano do chão de fábrica | Funções administrativas hierarquizadas | Descentralização administrativa |
| Seleção do trabalhador por aptidão | Previsão de objetivos | Criação de oportunidade |
| Padronização do tempo | Organização de recursos | Desenvolvimento pessoal |
| Incentivo ao aumento salarial conforme produção | Controle de padrões e desempenho | Qualidade de vida |
| Supervisão da produção em busca de eficiência | Coordenação das ações | Administração por meio do autocontrole |

FONTE: Batinik, 2011, p.24.

Ainda a esse respeito, Peter Drucker (1975) observa que das diferentes etapas evolutivas dessa ciência, podem ser extraídas reflexões significativas. Complementando nas palavras de Batinik (2011, p.26), ao explicar:

As várias fases da história da administração empresarial nos fornecem Insights a respeito de como pressupostos teóricos foram formados, de como a ideologia vem atuando nas vivências das organizações e de como novos sistemas e novas práticas são aplicadas em vários outros processos administrativos, incluindo aqui a administração escolar.

Também é importante mencionar o psicólogo norte-americano, Abraham Maslow (1908-1970), que apresentou a teoria das necessidades humanas em forma de hierarquia, voltada para a área de gestão de pessoas.

1. Necessidades fisiológicas
2. Necessidades de segurança
3. Necessidades sociais
4. Necessidades de autoestima
5. Necessidades de autorrealização.

FIGURA 1 – PIRÂMIDE DE MASLOW



FONTE: Abraham Maslow, 2014.

Cada escala dessa pirâmide representa o conjunto das necessidades que um ser humano precisa suprir para realizar-se plenamente. Como visto, no aspecto profissional as demandas são: trabalho criativo, autonomia e participação nas decisões.

No campo da administração, a década de 1980 parece romper com todos os padrões vigentes até então, ao acolher a propagada globalização, mesmo com as orientações neoliberais vigentes. Nesse quadro, a concorrência acirrada, os períodos de instabilidade, principalmente econômica, e as reações imprevisíveis do mercado levaram as empresas a buscar uma renovação contínua e comprometida com o futuro. A esse respeito, Bartnik (2011, p.20) faz a seguinte observação: “[...] Essas modificações sociais nos remetem a teorias construídas com base nos diversos olhares daqueles que as elaboram.”

Nos diferentes momentos aqui pontuados, os processos organizacionais vão recebendo também denominações distintas, tais como: organização, administração e gestão. Esses termos ora são utilizados como antônimos, ora como sinônimos. E o mesmo acontece com os termos gestão e direção. A palavra gestão se confunde com administração e a direção com um processo administrativo.

No quadro 3 apresentam-se os conceitos de três desses termos elaborados por Libâneo.

QUADRO 3 – CONCEITOS DE ORGANIZAR, ADMINISTRAR E GERIR

| | |
|-------------|---|
| Organizar | Dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação. |
| Administrar | Ato de governar, de por em prática um conjunto de normas e funções. |
| Gerir | É administrar, gerenciar, dirigir. |

FONTE: Autora adaptou de Libâneo, 2015, p.85.

Para as finalidades deste estudo, o conceito de gestão de Carlos Roberto Jamil Cury (2005, p.12) contempla de forma cabal a gestão escolar:

A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação, segundo a justiça. Nesta perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos.

O fato de o autor mencionar que o diálogo consiste no elemento primordial de mediação entre as pessoas aponta para a adequação desse conceito à gestão escolar. Isso porque, a ação educativa excede a produção de objetivos que a gestão empresarial gera, na medida em que assume uma ação transformadora. A escola possui uma estrutura flexível e seu objeto de trabalho pedagógico apresenta características distintas.

Assim, gestão escolar e gestão empresarial são termos que necessitam ter bem delimitados os seus pressupostos e os seus conceitos, uma vez que são referências para as organizações sociais. Essa delimitação pode ser obtida diferenciando as prioridades da gestão empresarial e da gestão escolar, como o faz Bartinik no quadro 04:

QUADRO 4 – PRIORIDADES DA GESTÃO EMPRESARIAL E DA GESTÃO ESCOLAR

| GESTÃO EMPRESARIAL | GESTÃO ESCOLAR |
|--|---|
| Os aspectos técnicos, administrativos e burocráticos. | As condições para que se cumpram os fins da educação. |
| Os métodos de gerência e controle. | Os aspectos pedagógicos em detrimento da produção material. |
| A divisão pormenorizada do trabalho para atingir seus objetivos. | As condições para a construção de referenciais que “possibilitem a realização humana pela vida digna e participativa em todas as formas de produção da existência” (Ferreira, 2002, p. 27). |

FONTE: Bartnik, 2011, p.47-48.

A escola trabalha com a educação de pessoas envolvendo “a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades” (SAVIANI, 1991, p. 21). Enquanto a empresa lida com bens materiais como lápis, vasos, sofás, portas etc., visando à produtividade e ao lucro, a escola lida com saberes críticos, formação de ideia, desenvolvimento de competências e conhecimentos.

Portanto, há um ponto crucial que diferencia a gestão empresarial da gestão escolar, pois esta envolve pessoas, emoções, ideias, valores, atitudes, toda a complexidade de um humano.

Paro (2008, p.126) demonstra tal distinção argumentando que:

O aluno é, não apenas o beneficiário dos serviços que ela presta, mas também participante de sua elaboração. É evidente que essa matéria-prima peculiar, que é o aluno, deve receber um tratamento todo especial, bastante diverso do que recebem os elementos materiais que participam do processo de produção, no interior de uma empresa industrial qualquer.

O processo de gestão escolar se dá quando funções e (ou) papéis desses profissionais se adaptam aos objetivos e ao destino social das ações. Para Bartnik (2011, p. 31):

A construção de uma escola com qualidade social exige que todas as pessoas envolvidas no processo conheçam os conceitos de administração e suas implicações para o processo de trabalho educativo focadas na aprendizagem (BARTNIK, 2011, p.31).

Esse processo acontece quando as funções desses profissionais fundem-se ao destino social das ações e aos objetivos.

Conhecer esses conceitos implica distinguir as concepções que orientam a gestão escolar e avaliar se elas efetivamente respondem aos pressupostos de uma

gestão democrática. No quadro 5 pode-se comparar a administração escolar sob perspectivas estratégico-empresarial e educacional democrática:

QUADRO 5 – CONCEPÇÕES DE ADMINISTRAÇÃO PRESENTES NA GESTÃO ESCOLAR

| ITEM DE ANÁLISE | ESTRATÉGICO-EMPRESARIAL | EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA |
|-----------------|---|---|
| Escola | Enfatiza a organização burocrática. Visa à racionalidade técnica, observando os valores de mercado. | Possui visão emancipadora e cidadã. Busca a formação integral e assume a inclusão como princípio e compromisso social. |
| Desafio | Busca garantir a qualidade formal, a fim de assegurar o desempenho da escola por meio da implementação do planejamento estratégico. | Busca garantir a qualidade técnica, humana e política por meio da construção e da implementação coletiva do projeto político-pedagógico. |
| Pressupostos | Mantém o pensamento separado da ação. Usa a avaliação como forma de controle. Tende a centralizar os poderes em determinados postos hierárquicos. | Une teoria e prática. Promove a participação da comunidade no processo de decisão. Usa a avaliação diagnóstica e o poder compartilhado. |
| Gestão | Estabelece o processo verticalizado na tomada de decisões: diretores, gerentes, supervisores e colaboradores. | Estabelece o processo democrático na tomada de decisões coletivas, decorrente de consensos construídos com a participação de representantes dos diferentes segmentos da escola. |

FONTE: Adaptado de Veiga, 2001, p. 63-64.

Com base na análise dessas duas perspectivas pode-se dizer que a gestão escolar tem a responsabilidade de transformar, instituir vínculos, criar decisões coletivas, responsabilidades compartilhadas, com mais atenção às relações pessoais do que às tarefas instituídas. A interação entre as pessoas envolvidas é fundamental para a flexibilidade da gestão; da mesma forma os objetivos e as responsabilidades devem ser assumidos por todos. É essa interação orgânica entre equipe, direção e toda a comunidade escolar que configura uma gestão democrática.

2.2 CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR

Diferentes concepções de gestão têm-se verificado no cenário educacional brasileiro. Mas, recorreu-se a Libâneo (2005, p. 237) e Bartnick (2011, p 73-74) por citarem as concepções de gestão aqui apresentadas. Para esses autores, tais concepções são quatro: a técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa. Estas três últimas correspondem a uma mesma concepção, a sociocrítica.

2.2.1 Gestão Técnico-Científica

Nesta modalidade de gestão, sob o influxo da teoria da administração científica de Taylor, a organização é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, deve ser planejada, organizada e controlada, a fim de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. Vale reiterar que a concepção técnico-científica está ligada aos critérios de eficiência e eficácia destacados por Sander (1995), pois esses critérios prevaleciam no momento histórico em que se dava ênfase ao poder, à autoridade e à racionalização de recursos.

As escolas que utilizam esse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: organograma de cargas e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas, planos de ações feitos da cima para baixo (LIBÂNEO, 2005, p. 323-324).

Em suma, nesta modalidade de gestão prevalece uma visão burocrática e tecnicista de escola. A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários.

Essa concepção privilegia, basicamente, o poder e a autoridade dentro da escola e acaba diminuindo o grau de autonomia e participação dos indivíduos. Nesse sentido, é preciso questionar também a excessiva centralização de órgão como o MEC, as secretarias de Educação, entre outros, que respondem pelo processo de ensino-aprendizagem e pelas políticas educacionais, incluindo as diretrizes curriculares nacionais.

Nunes (1999) adverte que o Poder Público desobriga-se de suas funções ao fazer com que a gestão da escola pública molde a educação sob o enfoque empresarial privado, adotando uma concepção elitista de democracia e cedendo lugar à racionalidade, ao autoritarismo e à concentração do poder, a fim de atingir a eficiência, a qualidade no ensino e os padrões de excelência preconizados pelos organismos internacionais.

Pode-se reforçar essa ideia com a reflexão de Rodrigues (1987, p.80), quando afirma que:

A instituição escolar não é uma empresa e sim um local por onde passam prioritariamente relações humanas, sociais, culturais e políticas. E, por isso, dirigi-la não é tarefa que se esgota no desenvolvimento de exigências técnicas mas, também, no apelo às vontades, aos desejos, às diferenças sociais, às emoções e ao comprometimento com a política de transformação social por parte daqueles que participam do processo educativo.

2.2.2 Autogestionária

Segundo Libâneo (2005, p.325), a concepção autogestionária baseia-se na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por iguais de todos os membros da instituição. Tende a recusar o exercício de autoridade e as formas mais sistematizadas de organização e gestão.

A gestão compartilhada se caracteriza por focar a participação da sociedade, na medida em que integra processos de planejamento e gestão dos interesses sociais. Na área da educação, geralmente é assumido pelo Poder Público como uma política de planejamento participativo.

Para Lück (2009, p.72):

Num sentido mais amplo, a gestão compartilhada envolve professores, alunos, funcionários e pais de alunos. É uma maneira mais aberta de dirigir a instituição. Para isso funcionar, é preciso que todos os envolvidos assumam e compartilhem responsabilidade nas múltiplas áreas de atuação da escola.

Na organização escolar em contraposição aos elementos instituídos (normas, regulamentos, procedimentos já definidos), valoriza especialmente elementos instituintes – capacidade do grupo de criar, instituir, suas próprias normas e procedimentos (LIBÂNEO, 2005, p. 325).

Dessa forma, nesse modelo acredita-se na capacidade do grupo de criar e instituir suas próprias normas, dando ênfase às inter-relações, ou seja, são realçadas as decisões tomadas coletivamente, eliminando assim qualquer tipo de poder.

No Brasil, o conceito de gestão compartilhada surge articulado ao conceito de gestão democrática, abrangendo, portanto, as áreas de saneamento, saúde e educação; já nas gestões empresariais, o conceito articula-se com a gestão participativa.

Sobre a necessidade de compartilhamento dos diferentes setores da escola, Antunes e Padilha (2010, p.61) esclarecem:

Quando aqueles que se responsabilizam pelos recursos que chegam até a escola não compartilham quando chegou, não dialogam sobre em que vai ser aplicado e não prestam contas do que foi aplicado: quando aqueles que se responsabilizam pela organização do calendário escolar, pela organização dos documentos e outras atividades relacionadas ao administrativo; quando aqueles que desenvolvem as atividades pedagógicas nas salas de aula ou fora delas não compartilham as finalidades, as dificuldades e os êxitos; enfim, quando cada um fica cuidando de um pedacinho da escola sem “partilhar com” todos, não haverá gestão compartilhada, democrática e comunitária.

A experiência elegeu como fundamentos das práticas da “gestão democrática”, princípios da administração para atingir certos fins. Paro (1991, p.31) reforça as características de mudança das ações administrativas, focando a intencionalidade, mostrando a interdependência das ações administrativas num contexto social amplo.

Reconhecer, entretanto, que o homem sempre precisou – e sempre precisará – utilizar racionalmente os recursos com vistas à concretização de fins, não implica que a atividade administrativa é imutável em todos os tipos de sociedade ao longo da história. Como não podia deixar de ser, a atividade administrativa participa também das contradições e forças (sociais, econômicas, políticas, culturais, etc.) em conflito em cada período histórico e em cada formação social determinada. Por isso, sua realização concreta determina, ao mesmo tempo em que é determinada por essas forças.

Esclarece o mesmo autor que a escola é um lugar que favorece a análise e redução dos excessos de burocratização e centralização do poder, bem como pode contribuir, mediante o exercício da gestão democrática e participativa, com a transformação social.

2.2.3 Interpretativa

A concepção interpretativa de gestão caracteriza-se por considerar como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas. Opondo-se fortemente à concepção científico-racional, por sua rigidez normativa e por considerar as organizações como realidades objetivas, o enfoque interpretativo vê as práticas organizativas como uma construção social com base nas experiências subjetivas e nas interações sociais (BARTNICK, 2011, p.86).

Essa concepção também recusa a possibilidade de conhecimento dos modos de funcionamento de determinada organização (LIBÂNEO, 2005, p. 325).

Nessa concepção de gestão, a escola é vista como uma realidade social construída subjetivamente, negando qualquer característica objetiva. É dado muito valor às interpretações, aos valores, às percepções e aos significados subjetivos dos membros do grupo. Percebe-se, assim, que para esta concepção não há existência de regras, estratégias e procedimentos de organização.

Nunes (1999, p.1) é esclarecedor quando distingue os significados de “gestão compartilhada” e “gestão democrática”:

(...) afirmando que: falar em compartilhar a gestão, no sentido de repartir, participar ou tomar parte em, é substancialmente diferente da democratização da gestão como forma de controle da autoridade e dos poderes de decisão e execução. No primeiro sentido supõe-se alguém como proprietário da gestão (o governo ou o diretor, dependendo da distância) que magnanimamente reparte aquilo que é seu (uma vez que só se partilha aquilo que se tem). No segundo caso trata-se de controlar a quem dirige, entendendo-se que aquele que ocupa um cargo de direção o faz a serviço dos que o elegeram (ao menos nos regimes democráticos), é portanto um movimento de periferia para o centro, de baixo para cima, ao contrário da gestão compartilhada que é outorgada de cima para baixo.

Na fala de Nunes, na maioria das experiências de gestão compartilhada, as mudanças são limitadas ao grupo de pessoas da direção da escola ou diretoria das APMs, ou a junção das diversas instâncias de poder da escola.

2.2.4 Democrático-Participativa

Na definição do dicionário Aurélio (2004, p. 291), a palavra democracia significa “1. Governo do povo; soberania popular; 2. Doutrina ou regime político baseado nos princípios de soberania popular e da distribuição equitativa do poder”.

Paro (2001) assinala que a democracia transformou-se enormemente em seu percurso histórico, enriquecendo-se de novos significados, à luz dos quais precisa ser compreendida. Já não deve ser vista apenas em sua conotação etimológica de governo do povo ou em sua versão formal vontade da maioria, mas sim, em seu significado mais amplo e atual de mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente (PARO, 2001, p. 10).

José Gimeno Sacristán (1999, p. 57) conceitua a palavra democracia como “o conjunto de procedimentos para poder conviver racionalmente, dotando de sentido uma sociedade cujo destino é aberto, porque acima do poder soberano do povo já não há nenhum poder”. O autor traz para a discussão uma sociedade participativa, na qual as pessoas envolvidas tomam decisões individuais e coletivas, em função do bem comum.

Contudo, a ideia de uma gestão democrática escolar não é algo tão recente. Segundo Neill (1960), a primeira escola com esse conceito, da qual se tem notícia, foi fundada na Rússia em 1857 por Léon Tolstoi. Há outros exemplos que podem ser lembrados, a saber: Sudbury Valley School, nos Estados Unidos, e a escola da Ponte, em Portugal.

Summerhill talvez seja a mais significativa escola denominada democrática – como explica seu criador, o escocês Alexander Sutherland Neill (1960), é o lugar da “busca da felicidade”, sinônimo de interesse pela vida, caminhando ao encontro de uma Educação intelectual e emocional. Localizada na cidade de Suffolk, cerca de duas horas de Londres, completou em 2011, 90 anos.

Para Neill (1960, p.345), os fatos marcantes de sua existência justificariam a criação de uma escola nesses moldes:

Durante a minha existência eu vi duas guerras horríveis, e é possível que ainda viva para ver uma terceira, mais horrível. Muitos milhões de jovens morreram nessas duas guerras. Quando eu era menino, homens

morreram pela causa imperialista, na África do Sul. De 1914 a 1918 morreram no que seria: “a guerra para acabarem com tôdas as guerras”. De 1939 a 1945, morreram para esmagar o fascismo. Amanhã poderão morrer para esmagar ou expandir o comunismo. Isso significa estarem grandes massas humanas dispostas a dar suas vidas e as vidas de seus filhos ao comando das autoridades centrais, em honra de causas que não tocam suas vidas individuais.

O contexto que permeava toda a história era denso e com muitas dificuldades econômicas, sociais e políticas. Pode-se então imaginar a dialética entre a criação, realização e prática desses pensamentos de ensino e a realidade de uma sociedade autoritária.

As aulas em Summerhill, conforme explica Neill (1960), possuem um currículo organizado numa grade tradicional: Ciências, Matemática. Inglês, Línguas Estrangeiras, História, Geografia e Arte, além de cursos de teatro, música, carpintaria e informática. O diferencial é que ninguém faz prova e nem repete o ano.

O foco da escola, como fala seu fundador Neill (1960), não envolve conteúdos curriculares e sim a arte da convivência. As assembleias (rodas de conversa) ocorrem duas vezes por semana em momentos distintos. Em um primeiro momento são colocados os conflitos relacionais e em um segundo momento a criação ou revogação de regras que ordenam a escola (mais de 150 que como todas as leis, tratam de limites da liberdade).

Com essa característica peculiar, a escola de Summerhill sofreu, em 1999, a pressão da agência governamental que pediu seu fechamento, caso as aulas seguissem opcionais. Mas, com o apoio da comunidade, a diretora Zoe sustentou na justiça uma nova inspeção que reconheceu a filosofia da escola.

Como sintetiza Neill (1960), numa frase com que a filha Zoe encerra todos os seus e-mails: "Preferiria que Summerhill produzisse um varredor de rua feliz do que um primeiro-ministro neurótico". Uma definição de sucesso escolar para a qual o mundo talvez precise de mais 90 anos para entender.

Já em Portugal, segundo José Pacheco (2008), tem-se a Escola da Ponte coordenada pelo mesmo, que é um professor de português há 28 anos, pertence ao ensino público e localiza-se a 30 km da cidade do Porto. Não se trata de uma unidade escolar tradicional. Seus alunos (crianças e jovens) criam regras de convivência que serão colocadas em prática por todos. Há quem estranhe e até abandone a escola; mas, duas razões a mantêm em franca atividade: os educadores estão abertos a mudanças e as famílias apoiam a proposta do professor Pacheco.

A "Escola da Ponte" é dirigida por José Pacheco, um educador de voz mansa e poucas palavras. Imaginei que ele seria meu guia e explicador. Ao invés disso ele chamou uma aluna de uns 10 anos que passava e disse: "Será que tu poderias mostrar e explicar a nossa escola a este visitante?" Ela acenou que sim com um sorriso e passou a me guiar. Antes de entrar no lugar onde as crianças estavam ela parou para me dar a primeira explicação que tinha por objetivo, imagino, amenizar a surpresa. (ALVES, 2001, p.4).

A proposta dessas escolas, segundo José Pacheco (2008), é para que os alunos se agrupem, segundo seus interesses, para desenvolver projetos de pesquisa; não há divisão por anos, manuais, testes, aulas ou turmas. Podem recorrer a qualquer professor para solicitar ajuda. Os espaços são educativos de conhecimento e de convivência, designados por áreas. No espaço humanístico estudam-se História e Geografia. No pavilhão das ciências fica o material sobre Matemática e o pavilhão central se destina à Educação Artística e Tecnológica. Não há necessidade de uma formação específica para o professor dessa escola. Os alunos matriculados na Escola da Ponte se destacam pela faixa etária que vai dos cinco aos dezessete anos.

Outro traço desse perfil traçado por Pacheco (2008), advém do fato de que vinte e cinco por cento dos alunos chegaram à Instituição após passarem por experiências muito negativas com diagnósticos psiquiátricos e psicológicos comprometedores, como cita o professor Pacheco. Em algum tempo descobrem que há duas hipóteses: "ser bom ou ser bom". São crianças e jovens que não conhecem a "liberdade e sim a permissividade". A partir de sua inserção nessa escola, a criança irá absorver três grandes valores: a liberdade, a responsabilidade e a solidariedade, com os quais seu espírito democrático estará inevitavelmente atrelado.

A escola da Ponte em Portugal segundo Marangon (2004), até pela proximidade da língua, demonstra pontos em comum no Brasil, principalmente com a escola particular Lumiar e as públicas, Escola Municipal de Educação Fundamental Desembargador Amorim Lima e a Escola Municipal de Educação Fundamental Presidente Campos Sales, todas em São Paulo. A Rede Internacional de Educação Democrática diz que há mais de duzentas escolas com essa proposta em 28 países.

Vistos esses exemplos, no processo histórico brasileiro, as formas de gestão, não raro, têm assumido um caráter personalista, pois quem detém o cargo acaba por tomar decisões solitárias. Vigoram as eleições, porém sabe-se que as classes

menos favorecidas estão em desvantagem diante das dominantes, que possuem maior acesso à comunicação, escolarização e cultura. Esse quadro influencia diretamente as relações externas e internas de uma gestão. Quando se conquista esta organização comunicacional, na qual a sociedade se integre, apropriando-se desta democratização, a população passa a ter o pertencimento na vida da escola. Para Gadotti e Romão (1997, p.16), a participação da sociedade é imprescindível para o sucesso da democratização:

Todos os seguimentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalha, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida.

Barreto menciona em seu artigo “Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país”, na revista Sielo (2001), que na década de 1980 surgiram os conselhos de escola e conselhos de classe, difundindo o modelo de participação no Brasil. Essa participação une alunos, pais e os profissionais da educação para gerir a escola, sendo que professores, alunos e escola vão ao encontro da formação e no processo de organização, os profissionais e utentes da escola partilham algumas decisões.

Quando pais, alunos, professores começam a ter responsabilidades na comunidade educativa, passam a ter um sentido de corresponsabilidade e pertencimento.

Como Libâneo (2015, p. 117) argumenta:

A escola é lugar de compartilhamento de valores e de aprender conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, estética. Ma é também lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural.

No âmbito escolar tem-se o diretor como gestor escolar, que irá gerir objetivos pedagógicos e políticos. Para construir uma gestão democrática tem-se um pilar que é a participação que irá configurar a formação técnica, política e social do cidadão. Nesse contexto, Bartnik (2011, p. 97) acentua a importância da participação para a gestão democrática:

Primeiro, por possibilitar o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisão, organização e funcionamento do trabalho pedagógico e administrativo e segundo, porque o fato de todos os participantes do planejamento, reflexão e execução das práticas de gestão amplia o conhecimento acerca dos objetivos, aprofunda a compreensão das funções e metas da escola e, conseqüentemente, amplia o grau de interação entre equipe diretiva e pedagógica, docentes e discentes, pais e comunidade.

Essa dinâmica vai ao encontro da autonomia, de uma relação orgânica entre os envolvidos, possibilitando tomadas de decisões. A implementação desta proposta, em todos os âmbitos mencionados, concretiza-se quando as formas de encaminhamentos, a administração dos recursos, a participação da família e da comunidade, as metodologias, os prazos, as metas e as formações estão tecidos e vigorando durante o processo de gestão, gerando um movimento democrático.

As leis por si só não garantem a implementação coletiva do processo, fazendo-se necessários o entendimento a compreensão e aplicação desses aspectos, para promover um projeto político-pedagógico que envolva o interesse de todos.

Veiga (1995, p. 13) esclarece que o projeto político pedagógico “busca em rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”, visando efetivar a finalidade da escola. O gestor comprometido com a função social da escola busca garantir a gestão democrática por meio do diálogo, democratizando as relações, defendendo a qualidade do ensino, a socialização do saber e um projeto político-pedagógico condizente com a realidade e necessidades da comunidade envolvida.

E, como ressalta Libâneo (2015, p. 120), “a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação”. Logo, a gestão democrática vai muito além de participar; difunde valores, ideais, responsabilidades, que podem tecer as transformações político- sociais.

A gestão democrático-participativa, a qual se caracteriza por ser um conjunto de ações organizadas e compartilhadas em prol da escola, exige uma construção interativa que, por sua vez, também pressupõe uma revisão das atitudes em relação à vida, à educação, à escola, como mostra Libâneo (2007, p.316) “A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção, membros da equipe e comunidade”.

Bartnick (2011, p.84) assinala a importância do projeto pedagógico:

...do projeto pedagógico desenvolvido por professores, funcionários e membros da comunidade, podemos dar prioridade aos conteúdos que irão instrumentalizar a capacitar os indivíduos para a leitura do mundo em que estão inseridos, dando respostas coerentes às exigências da sociedade, confrontando com criticidade os diversos saberes.

Acentua a autora, a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos e defende uma forma coletiva de tomada de decisão.

Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe assume sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações (LIBÂNEO, 2005, p. 325).

Essa concepção de gestão é a mais defendida. Ela ressalta as relações humanas e a participação de todos os envolvidos no processo escolar, visando aos objetivos específicos da escola.

A gestão democrático-participativa é formada por alguns componentes básicos, tais como: constituição do conselho escolar, elaboração do projeto político-pedagógico de maneira coletiva e participativa; definição e fiscalização da verba da escola pela comunidade escolar; divulgação e transparência na prestação de contas; eleição direta para diretor(a).

Dessa forma, pode-se dizer que gestão democrática é a distribuição de tarefas, serviços e responsabilidades, desde que exista diálogo e comunicação entre todos os envolvidos, pois ela é caracterizada pela participação, como mostra Libâneo (2005, p.335-336):

[...] a gestão democrática não pode ficar restrita ao discurso da participação e as suas formas externas – as eleições, as assembleias e as reuniões. Ela está a serviço dos objetivos do ensino, especialmente da qualidade cognitiva dos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, a adoção de práticas participativas não está livre de servir à manipulação das pessoas, as quais podem ser induzidas a pensar que estão participando. De fato, freqüentemente, são manipuladas por movimentos, partidos e lideranças políticas, em defesa dos próprios interesses. A participação não pode servir para respaldar decisões previamente definidas, mas deve ser uma forma de levar a equipe escolar a soluções inovadoras e criativas.

Esse autor argumenta que do ponto de vista das teorias administrativas, a gestão participativa teve início no movimento das relações humanas, ocorrido entre 1924 e 1933, quando se começou a perceber a importância do “fator humano” nas relações. Houve momentos em que a participação dos trabalhadores na gestão não foi tolerada, porém, nos últimos 70 anos, essa participação está cada vez mais reivindicada por razões políticas, sociais e, principalmente, gestonárias, ou seja, com o objetivo de melhorar a qualidade do trabalho.

Nas escolas, esse movimento começou a ocorrer com maior intensidade e generalização, a partir dos anos 1990 (LIBÂNEO, 2005). O primeiro passo para que toda a comunidade escolar participe ativamente e democraticamente da gestão escolar está na construção do Projeto Político-Pedagógico de forma coletiva.

Para isso Silva Junior (2002, p.206) salienta que:

(...) a constituição da autonomia da escola pela via do projeto pedagógico supõe finalmente, a existência de condições para a prática do trabalho coletivo, entendido este como a valorização das pessoas e a relativização das funções. Pessoas autônomas valorizam um projeto e são valorizadas por ele em razão do seu compromisso e de sua lealdade e isso não está ligado necessariamente às funções desempenhadas e as posições ocupadas.

Segundo Gracindo (2007), a autonomia constitui-se de grande valia quando se refere a uma escola com gestão democrática e esta é garantida também pela Lei n.º 9.396/1994, como podemos ver no artigo 15:

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeiro, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Logo, a autonomia tende-se ser construída de maneira que não esteja presente apenas nos documentos escritos e (ou) na fala das pessoas, mas que ganhe espaço a partir da legislação e se consolide nas práticas cotidianas. Para que isso ocorra, é necessário criar uma cultura de participação, todos os membros se enxerguem nas ações e metas da escola, como sujeitos pertencentes.

O quadro 06 apresenta uma síntese das principais características de cada concepção de organização e gestão escolar, que pode contribuir para melhor identificar as práticas de gestão nas escolas.

QUADRO 6 – CARACTERÍSTICAS DAS CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR

| Técnico-científica | Autogestionária | Interpretativa | Democrático-participativa |
|--|--|--|--|
| Divisão técnica do trabalho escolar. Detalha funções e tarefas. | Tende a negar a autoridade. Valoriza a construção de normas pelo grupo. | A escola é uma realidade social subjetivamente construída. | Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos. |
| Poder centralizado no diretor | Gestão interna vinculada a formas de autogestão social. Decisões coletivas (assembleias, reuniões). | Privilegia a “ação organizadora”. Com valores e práticas compartilhados. | Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela. |
| Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos). | Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição por meio de eleições e alternância de funções. | A ação organizadora valoriza muito as interpretações, os valores, as percepções e os significados subjetivos, destacando o caráter humano e preterindo o caráter formal, estrutural, | Busca objetividade no trato das questões da organização e da gestão mediante coleta de informações reais. |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | normativo. | |
| Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras. | Participação e autogestão. | Interpretações destacando os valores humanos, destacando caráter formal. | Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados. |
| Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas. | Enfatiza as inter-relações mais do que as tarefas | Valoriza as interpretações. | Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações. |

FONTE: Libâneo; Oliveira; Toschi, (2003, p.327), com adaptações da autora, 2016.

Pela leitura e análise do quadro 6 é possível dizer que a gestão técnico-científica foca nas tarefas, regras, normas e procedimentos burocráticos centralizados no poder linear, bem como enfatiza mais as tarefas do que as pessoas. Na concepção autogestionária, nega-se a autoridade e privilegia-se a construção em grupo das tarefas e regras. Na concepção interpretativa e na autogestionária, a ênfase recai na participação, porém uma prioriza as interpretações focadas nos valores humanos e a outra evidencia a autogestão e a auto-organização.

Além do que, como já explicitado anteriormente, na concepção de gestão democrático-participativa, é possível uma distribuição equânime entre as tarefas e as relações interpessoais possibilitam transformar a escola, a um só tempo, em espaço de aprendizagem e de exercício da cidadania.

2.3 GESTÃO ESCOLAR E SUAS CARACTERÍSTICAS

A principal premissa da gestão escolar é a de ofertar oportunidades de aprendizagem e experiências na área da educação, partindo da necessidade individual de cada aluno, desenvolvendo um ambiente específico para que estes superem seus desafios individuais e coletivos (BRASIL, MEC, 2007).

Na Constituição Federal, de 1988 e na LDBEN de 1996, estão definidos os princípios da educação nacional, que voltam-se para uma proposta de gestão democrática. Tanto no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 quanto no artigo 3.º da Lei de Diretrizes e Base, consta que o ensino público deve ser ministrado de acordo com os preceitos da gestão democrática, que se ampara, então, na própria legislação brasileira (BRASIL, 1988, 1996).

Partindo dessa visão, Araújo (2009, p. 20) define a gestão escolar democrática como:

[...] forma de possibilitar que todos os seres envolvidos na instituição possam exercer com maior assertividade sua cidadania, se relacionar melhor e alcançar a liberdade de expressão, por que cada um dos envolvidos carrega em si um conhecimento, que é único e que pode ser somado ao do seu colega e, no caso, por se tratar de escola, aos alunos. Essa troca faz com que a cada dia os envolvidos incorporem mais conhecimentos, sejam eles formais ou informais, tornando-os mais responsáveis, autônomos e criativos.

Por conseguinte, a gestão é um ramo das ciências humanas, visto que se vincula às relações pessoais, ou seja, que sua ação funcional perpassa na presença de pessoas, devendo procurar manter a sinergia entre elas na busca de objetivos comuns, garantindo a estrutura de uma organização e o uso racional dos recursos existentes.

Com efeito, como lembra Libâneo (2012, p.411), a gestão escolar também “refere-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso dos recursos humanos e materiais, financeiros e intelectuais”.

Como já foi afirmado, a gestão escolar vai além da questão empresarial, seu produto final é diferente, pois a gestão educacional trabalha com a formação do cidadão. Nesse sentido, recorre-se novamente a Libâneo (2004, p. 31), quando diz: “o estilo de gestão adotado pela direção influencia as interações entre as pessoas (professores, alunos, funcionários), determinando as mais variadas práticas e formas de relacionamento”.

Daí porque não se pode deixar de mencionar o papel da liderança nesse contexto. Para Lück (2012, p.121-122), o trabalho da escola busca uma liderança compartilhada.

A todos que atuam em educação cabe o exercício de liderança pelos preceitos da liderança compartilhada, da liderança educativa e da coliderança em seus contextos específicos de trabalho. Como a educação é um processo social, qualquer trabalho na escola deve ser considerado segundo essa dimensão, da qual a liderança é um processo imanente. Pode-se, portanto, dizer que o sucesso de todos e cada um está diretamente vinculado a essa competência de liderança dos participantes da comunidade escolar.

Nesse sentido, o sucesso da escola é estabelecido diretamente pelas atribuições da liderança da comunidade escolar.

De acordo com o CEDHAP (Centro de Desenvolvimento Aplicado), programa de formação de gestores (2003, p.2 apud LÜCK, 2012, p. 96-97), a mobilização e os esforços são coletivos, garantindo a promoção da aprendizagem dos alunos.

A gestão escolar consiste no processo de mobilização e orientação do talento e esforço coletivos presente na escola, em associação com a organização de recursos e processos para que esta instituição desempenhe de forma efetiva seu papel social e realize seus objetivos educacionais de formação dos seus alunos e promoção de aprendizagens significativas.

Como explica Libâneo (2004, p.318), gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

Complementando, Vieira (2009, p.43), nos esclarece que a gestão escolar se refere à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino e ainda acrescenta que:

[...] a LDB de 1996 foi à primeira lei de educação a dispensar atenção particular à gestão escolar, atribuindo um significativo número de incumbências às unidades de ensino (LDB, Art. 12, Inciso I a VII), [...]. Segundo a LDB, a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica é a principal das atribuições da escola, devendo sua gestão orientar-se para tal finalidade. A proposta pedagógica é, com efeito, o norte da escola, definindo caminhos e rumos que uma determinada comunidade busca para si e para aqueles que se agregam em seu entorno.

De acordo com a LDBEN, a elaboração e a execução da proposta pedagógica são as principais atribuições da escola, sendo norteadoras para definir os rumos da escola e para aqueles que estão ao seu entorno.

Estabelecendo relação entre o trabalho do gestor e sua atividade definida por lei, Lück (2010, p.21) orienta ser a gestão:

Um processo de mobilização da competência e da energia das pessoas coletivamente organizadas para que por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais.

No atual contexto, diante de tantas reformulações de pensamentos e descobertas científicas, não se pode deixar de mencionar Edgar Morin (2001) quando define os princípios-guias da complexidade, que se complementam e relacionam. Ao estabelecer o princípio sistêmico, ele coloca que “o todo é mais que a soma das partes”. Quando se unem os vários saberes fragmentados (partes), há a formação de um todo com características inesperadas e novas em relação ao conhecimento que o originou. São variáveis que lançam propriedades novas tanto às

partes como também ao todo. Apesar de o todo apresentar novidades em relação às características presentes nas partes e vice-versa, uma coexiste na outra. O indivíduo é parte constituinte da sociedade e é por ela constituído. Há um dinamismo claro nesse princípio: o sujeito age no meio social, influencia, constrói e é por ele influenciado, recebendo o resultado de suas ações.

Permeando o preceito de Edgar Morin (2001), o princípio do ciclo retroativo coloca que a causa age sobre o efeito e este sobre a causa. O círculo recursivo mostra que os produtos originam aquilo que produz. Observe-se o ser humano, que é resultado de um sistema de reprodução, por este mesmo praticado e perpetuado, recriando-se na troca com o meio ambiente, numa autoeco-organização. A dialógica vem associar ideias e noções conflitantes e (ou) antagônicas. Na reintrodução do conhecimento em todo conhecimento, este é percebido pelo sujeito sob a influência cultural-temporal.

A incorporação de problemas cotidianos ao currículo confere aos conteúdos uma notável significância para o gestor escolar. As incertezas passam a ser percebidas e vivenciadas não com insegurança ou incapacidade de descobrir respostas, mas como um fator dinamizador de busca e investigação baseada em fundamentos das diversas ciências. A especialização fragmenta a razão e permeia a percepção de mundo de falsas verdades. Reside aí a importância da complexidade pensada por Edgar Morin para o campo da educação. O resgate do valor humano, suas qualidades e características inerentes à espécie. Somente pela abordagem transdisciplinar, em que os saberes são entrelaçados e contextualizados, é possível ter uma visão ampla e global de mundo e de realidade, em todas as suas nuances. A escola, como ambiente formal de disseminação do saber detém singularidades e particularidades com sua diversidade humana. É o campo real de formação de personalidades, mentalidades e ideias. É o campo ideal para desenvolver a complexidade de saberes, interligando disciplinas e formando o sujeito em todos os seus aspectos.

Dentro desses princípios da complexidade, tem-se um método flexível, reflexivo que permite a fermentação de ideias por meio de contradições, antagonismos e dissociações, sem perder sua potencialidade de construção, desconstrução, reconstrução, pois aqui se trata de um processo em permanente articulação.

De acordo com Jacques Delors (2012) “para que esse desenvolvimento aconteça é importante associar quatro dimensões fundamentais, que, aliás, estão indicadas como os pilares da aprendizagem para o século XXI: conhecer, ser, fazer e conviver”.

Pode-se afirmar igualmente que essas dimensões apontam para a necessidade de uma formação continuada do gestor da educação, que deve manter-se na perspectiva democrática e em sintonia com a dinâmica da sociedade. É sobre isso que trata o próximo capítulo.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA, O SISTEMA EDUCACIONAL E O GESTOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este capítulo discorre sobre a formação continuada, em especial sobre a formação do gestor escolar da educação básica. Pelo recorte temático “educação básica” da função do gestor tornou necessário apresentar antes um panorama do sistema educacional, compreendido como o universo de atuação do gestor. Isso posto, o capítulo volta seu foco ao papel do gestor escolar para desvelar os limites e as potencialidades de sua função.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada no Brasil, ainda que em uma versão muito incipiente, seria datada do século XIX, de acordo com Tanuri (2000, p. 63).

Antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 – (BASTOS, 1997) – a preocupação de não somente ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores.

Contudo, segundo Lourenço (2001), somente na segunda metade do século XX, mais precisamente no início dos anos de 1960, registra-se uma ação sistematizada sobre o tema, aperfeiçoamento de docentes. Trata-se de uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais para identificar o posicionamento dos professores acerca dos cursos então ofertados.

No final dos anos de 1980, com o término do período da ditadura militar, várias reformas educacionais ocorrem no Brasil e a organização de movimentos educacionais tornou-se mais consistente em busca de um projeto de formação docente voltado à melhoria da educação (BARRETO, 2012, p. 1).

A Constituição Federal de 1988 (artigo 206, inciso V), resultado da luta por uma “educação básica de qualidade”, estabelece a obrigatoriedade de ingresso no magistério via concurso público e aponta a necessidade de planos de cargos e carreira, com piso salarial profissional, por meio do princípio da valorização dos profissionais do ensino.

Em 1990, na Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada pela UNICEF. Ocorre o marco para a elaboração e execução de políticas educacionais destinadas prioritariamente à educação básica e à formação docente como tentativa de corrigir a ineficácia do sistema educacional mundial (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990).

Sob essa inspiração, instaura-se a reforma do Ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/1996), e a formação de professores ganha um novo panorama, como também dos profissionais para a gestão conforme estabelecido no art.64

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

A LDBEN estabeleceu como uma das competências da União: “elaborar o Plano Nacional de Educação” (PNE) e estipulou como meta o prazo de dez anos para que os professores sejam “graduados ou formados por treinamento em serviço”. Meta que não foi atingida. O PNE (BRASIL, 2014, p.78 e 80) trata da formação continuada dos professores, como uma das formas de valorização e melhoria da qualidade da educação, nas metas 15 e 16, ao estabelecer:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Para aprimorar com ações a formação continuada, o MEC organizou o Programa, Pró-letramento (Mobilização pela qualidade da Educação para professores das séries iniciais do ensino fundamental) e o Programa de Incentivo à Formação continuada de professores do Ensino Médio. A essas ações soma-se o Fundescola (financiado pelo Banco Mundial) que desenvolve projetos como o PDE

(Plano de Desenvolvimento Escolar) e o Programa de Apoio à leitura e escrita, o que demonstra a influência das políticas neoliberais na formação continuada no Brasil.

A formação continuada é organizada, hoje, tanto pelo setor administrativo quanto pelo setor pedagógico. Ela se dá de forma efetiva no início da carreira e ao longo do exercício do magistério. E não poderia mesmo ser diferente, pois “A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional” (LIBANÊO, 2004, p. 227).

Dessa forma, a formação continuada deve estar presente não somente no ambiente escolar, mas também deve acontecer em todos os ambientes e de várias formas. Desenvolvem-se, assim, competências para suprir as demandas cotidianas a que o profissional moderno precisa responder. Para Libâneo (2012, p.520), a formação continuada refere-se:

a) ações de formação durante a jornada de trabalho – ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudo de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância; b) ações de formação fora da jornada de trabalho – cursos, encontros e palestras promovidas pelas Secretarias de Educação ou por outra Rede de escola.

Behrens (2005, p. 189) mostra a relevância de pensar a “formação continuada como um processo que produz a identidade da pessoa do professor, construindo-se no e pelo conhecimento das experiências por ele realizadas”. Esse conhecimento vai ao encontro da emancipação humana, que é o fundamento da qualidade social que alicerça a solidariedade e a participação democrática, na crença da construção de uma nova ética humana comprometida com toda a humanidade.

Diante do importante papel dos gestores na formação da sociedade atual e futura, a formação continuada para esses profissionais da educação busca promover o acesso a conhecimentos que sirvam como subsídios em sua prática administrativa e pedagógica.

A formação continuada deve promover o acesso a conhecimentos que possam, segundo Mazzeu (1998), ser aprofundados a partir das necessidades e dos desafios do cotidiano da escola e da sala de aula, uma vez que a educação é mediadora no interior da prática social global (SAVIANI, 2005, p. 42).

Com base apenas na experiência da docência não é possível administrar uma escola, é preciso conhecer em detalhes o que envolve a gestão escolar; é

necessário saber quais as funções de um gestor e estar bem preparado para assumir o cargo, pois toda a comunidade escolar tem o gestor como referência administrativa e pedagógica.

Assim, as carências deixadas pelos cursos de formação inicial devem ser supridas pela formação continuada e permanente, voltada ao gestor, não sendo possível deixar que essa decisão seja apenas do profissional, ao contrário, deve partir das políticas públicas, que devem ser a garantia de uma educação de qualidade.

A formação continuada do profissional educacional visa orientar o desenvolvimento profissional, a melhoria do desempenho e os resultados individuais e coletivos necessários à realização dos propósitos da administração. Tem como objetivo estimular o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, bem como a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população.

Segundo Bernardete Gatti (2008, p.58):

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais.

A atualização constante é fator incontestável para um gestor que busca ser democrático em sua comunidade educacional, considerando principalmente a complexidade do atual contexto social.

Gatti (2003, p.9) afirma ainda, que a partir de cursos da formação continuada é possível oferecer informações e conteúdos de maneira a produzir o domínio de novos conhecimentos.

Formam com seu trabalho nas escolas, as sucessivas gerações que darão continuidade a um processo de civilização que vem se construindo em muitos séculos, processo que permite a busca, a criação e a manutenção de maiores e melhores condições para a vida humana nos tempos históricos. Em geral os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir. As limitações dessa concepção têm sido tratadas pela pesquisa e literatura em psicologia social, que chamam a atenção para o fato de que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam.

Complementando a autora Gatti (2003) alerta, então, para o fato de esses conhecimentos serem apenas representações, já que chegam de forma filtrada, pelos que gestam a educação.

Para Placco (2010, p.147), é preciso estabelecer uma dimensão reflexiva pensando como pessoa e como profissional, promovendo a mudança e o desenvolvimento. “O contexto de formação precisa oferecer possibilidades e ocasiões para esse pensar crítico, que envolve questionar nossos princípios e valores, nossos saberes e conhecimentos, projetando nossas ações em múltiplas direções e dimensões”.

Placco (2010, p. 146) esclarece, ainda, que é essencial a formação continuada para o profissional da educação, levando em conta a necessidade de os profissionais estarem sempre em busca de novos conhecimentos, com vistas a melhorar aspectos de sua atividade.

[...] ele precisa, portanto, desenvolver a habilidade de busca, flexibilidade, interesse e motivação para o estudo e a pesquisa. Além disso, é fundamental a articulação com os outros saberes, que garantam a flexibilidade para mudanças e ampliações do campo conceitual. Dimensões necessárias para a formação continuada dos professores.

Para além de tudo isso, é preciso ter presente que a formação continuada:

Não é uma tarefa que se conclua estudos de conteúdos e de técnicas, num curso de graduação. É um aprendizado que se faz num contínuo possibilitando ao mesmo tempo, a articulação entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas pelo professor (ENS, 2006, p.20).

Portanto, a formação continuada acontece de maneira diversificada, em tempo integral, devendo ocorrer com intencionalidade e constantemente. Ademais, como defende Nóvoa (2009, p.41), “o maior objetivo a ser alcançado nos espaços de formação continuada é [...] transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional”.

3.1.1 Dimensões Necessárias para a Formação Continuada

Os profissionais da educação em sua maioria alimentam a crença que podem dar início as suas funções somente com a formação inicial, pois esta vai lhes ensinar o caminho a seguir, como devem agir e como devem ensinar. Mas logo percebem

que estão diante de um grande desafio, haja vista que os professores licenciados devem se tornar sujeitos ativos e produtivos dentro da sua sala de aula e no desenvolvimento de sua prática de ensino (SÁ; SANTIN FILHO; CIRINO, 2014).

Ao lado disso, é preciso entender que o contexto da globalização idealiza um novo perfil de profissional. Um profissional que esteja constantemente atualizado, pois a todo o momento, em todos os lugares, todos recebem novas informações.

No que se refere ao desenvolvimento das competências dos profissionais no mundo globalizado, ele deve provir de uma formação continuada de qualidade.

De acordo com Rios (2000, p. 63):

O ensino competente é um ensino de qualidade. O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica após caráter político-ideológico.

Para Eyng (2003, p.115), “o novo perfil do educador vai transformá-lo, obrigatoriamente, num profissional que atualize permanentemente suas competências, repense suas funções e redimensione sua relação com o saber considerando a complexidade do mundo contemporâneo”.

Nessa linha de raciocínio, Zainko (2003, p.103-104) observa:

A educação continuada tem se constituído em busca permanente dos professores, seja pelo despertar da consciência de que é preciso manter-se atualizado constantemente para poder conduzir um processo de formação com pertinência e relevância social, seja porque os desafios provocados pela pesquisa sistemática demandam estudos e reflexões constantes.

Para Libâneo (2012, p.520), a formação continuada “se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão, da confrontação das experiências dos professores. É de responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor”.

Para melhorar a qualidade do ensino básico, foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

Programa voltado para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na Rede Pública de ensino de Educação Básica e que atuem em área distinta da de sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica. (SÁ; SANTIN FILHO; CIRINO, 2014, p. 41)

O PARFOR é um programa que visa incentivar novas e melhores atuações dos professores da educação básica, busca a formação dos docentes com vistas a prepará-los para melhor atuar na rotina educacional.

Segundo SÁ; SANTIN FILHO; CIRINO (2014, p. 48), algumas “investigações acusam uma visão de formação inicial fragmentada, mostrando claramente que as universidades e escolas permanecem, em muitos casos, em dois mundos separados”. Reforça a importância de uma formação continuada, para que o professor consiga realizar uma relação integradora entre a teoria e a prática docente.

A grande dificuldade para essa integração reside no fato que os cursos de formação são muito teóricos. Severino (2006) citado por Sá, Santin Filho e Cirino (2014, p. 48) argumenta nesse sentido:

A prática mostra que os cursos destinados à formação de professores têm sido marcados por uma forte tendência a aulas expositivas, com transmissão de informações por parte dos professores formadores, num ato de simples repetição e de reproduções, no qual a postura investigativa, tão necessária a uma boa formação, não se encontra presente.

Esses autores entendem que o professor deve ser responsável por seu processo de formação continuada, buscando garantir sua competência epistêmica, técnica e científica, sensibilidade ética, criatividade e criticidade em toda a sua atuação, durante a sua vida profissional.

Nesse sentido, os mesmos autores argumentam que “a formação continuada de professores, articula à formação inicial, deve ser compreendida como uma das dimensões importantes para que se estabeleça uma política global que atenda às necessidades dos profissionais da educação” (SÁ, 2014, p. 54).

Essa premissa deixa claro que o professor busca refletir sobre a sua prática docente, bem como aprimorar seus conhecimentos e o trabalho pedagógico é fundamental para a educação.

A preocupação com a formação continuada só apareceu a partir da Lei n.º 9.394/1996. Aos sistemas de ensino cabe promover simpósios, seminários, treinamentos como estabelece o artigo 67 e inciso II.

Art.67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estudantes e dos planos de carreira do magistério público:
II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL, 1996).

Após essa determinação começam os debates sobre a importância da formação continuada. O Ministério da Educação, (BRASIL, 2007) – MEC criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF e posteriormente aprimorou e ampliou a distribuição e aplicação dos recursos com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Gatti (2008, p.64) observa que há, “pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço”.

Em 2003, o MEC instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica por meio da Portaria Ministerial n.º 1403, que compreende:

- A) O Exame Nacional de Certificado de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;
- B) Os programas de incentivo e apoio a formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados;
- C) A rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores (BRASIL, 2003).

A Resolução n.º 4 aprovada em 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em seu capítulo IV estabelece as medidas para a formação inicial e continuada. O Art. 57, inciso 2.º, determina que a formação inicial e continuada prepare os profissionais da educação para o desempenho de suas funções,

vinculadas às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário:

- a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
- b) trabalhar cooperativamente em equipe;
- c) compreender, interpretar e ampliar a linguagem e os instrumentos de produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;
- d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias (BRASIL, 2010).

A um profissional de educação, é imprescindível a formação contínua de maneira que ele adquira embasamento suficiente para exercer sua profissão,

desenvolver integração com o corpo pedagógico e administrativo e com a comunidade educacional.

Os programas de formação continuada devem ser contemplados no Projeto Político Pedagógico, de acordo com o artigo 58 da Resolução n.4 de 2010.

A formação inicial, nos cursos de licenciaturas, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico (BRASIL, 2010).

Sendo a formação continuada relevante na vida profissional do docente, a legislação educacional prevê também que a responsabilidade da formação continuada seja do Estado, em regime de colaboração com a União, Distrito federal e Municípios, conforme a LDBEN n.º 9.394/1996:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996).

Além do aprimoramento profissional o Plano Nacional de Educação – PNE (2014) estabelece na meta 17 e suas estratégias, a valorização do profissional por meio de planos de carreira, equiparação e piso salarial:

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014)

O marco legal da formação continuada no Brasil, dos anos de 1996 a 2009, está apresentado no quadro 7 elaborado por Bertotti (2014, p. 67). Expõem em ordem cronológica Leis, Decreto, Portarias de iniciativa governamental para o desenvolvimento da formação continuada.

QUADRO 7 – MARCO LEGAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

| MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL | | |
|---|--------------------------|------------|
| AÇÃO | ATO LEGAL | ANO |
| Primeira menção à formação continuada | Lei n.º 9.394/ Artigo 67 | 1996 |

| | | |
|---|------------------------------------|------|
| FUNDESCOLA, programa oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial e o MEC | FUNDESCOLA | 1997 |
| Plano Nacional da Educação – PNE | Lei n.º 10172/2001 | 2001 |
| Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica | Portaria Ministerial n.º 1403/2003 | 2003 |
| Concessão de bolsas de estudos e de pesquisas aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica | Lei n.º 11.273/2006 | 2006 |
| Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB | Lei n.º 11.494/2007 | 2007 |
| Mudança das competências e a estrutura organizacional da CAPES | Lei 11.502/2007 | 2007 |
| Instituição da Política Nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica | Decreto n.º 6.755/2008 | 2008 |
| Regulamentação da eleição direta de diretores e diretores auxiliares nas unidades educacionais da rede pública municipal de ensino e outras providências. | Lei n.º 2.060/2009 | 2009 |
| Plano Nacional de Educação (2014/2024) | Lei nº 13.005 | 2014 |

FONTE: Elaborado por Bertotti (2014, p. 67) e adaptado pela autora, 2015.

Pode-se observar que existem várias iniciativas, conforme o quadro 7, no entanto, não há uma continuidade das ações formadoras no Brasil, pois abrem-se lacunas durante alguns anos e também deveria ser incluído os conhecimentos necessários para um futuro gestor escolar.

O quadro 8 elaborado por ENS e Gisi (2011), elenca as normatizações e legislações após a LDBEN n.º 9.394/1996.

As políticas públicas educacionais evidenciadas no quadro 8 apresentam um princípio norteador neoliberalista. De acordo com Ens e Gisi (2011, p.29), “as reformas educacionais têm como características principais a regulação e o controle em decorrência da nova configuração do papel do estado, correspondendo às exigências dos organismos internacionais”.

QUADRO 8 – LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

| Legislação em vigor | Ementas estabelecidas |
|-----------------------------------|---|
| Lei n.º 9.394, de 20/12/1996 | Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| Lei n.º 10.172, de 09/01/2001 | Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. |
| Parecer CNE/CP 09, de 08/05/2001 | Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. |
| Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002 | Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. |
| Parecer CNE/CP 5, de 13/12/2005 | Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. |
| Parecer CNE/CP 3, de 21/02/2006 | Reexame do Parecer CNE/CP n.5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. |
| Resolução CNE/CP 1, de 15/05/2006 | Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. |
| PDE – 04/04/2007 | Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. |
| Decreto 6.755, de 29/01/2009 | Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) da Educação Básica o dever de fomentar programas de formação inicial e continuada. |
| Resolução 4 de 13/07/2010 | Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. |
| Projeto de Lei 8.035/2010 | Propõe o Plano Nacional de Educação (2011 – 2021). |

FONTE: Elaborado por ENS e Gisi, adaptado pela autora (2016).

Nesse sentido, Paro, (2007, p.20) defende a busca de “alternativas para que a inserção de políticas e programas de formação não seja suplantada por exigências externas em detrimento ao desenvolvimento de uma educação de qualidade”.

3.1.2 Formação Continuada para o Gestor

Pensando nesse sentido a Secretaria de Educação a Distância – SEED criou diversos programas para a formação continuada, entre eles o Sistema UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil.

O Sistema UAB possui parcerias governamentais no âmbito federal, estadual e municipal.

Assim, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB (BRASIL, 2015).

A UAB tem como objetivo ampliar a educação superior no país, principalmente no âmbito dos cursos para a formação de professores, promover a formação continuada, bem como cursos de gestão aos dirigentes de escolas. Conta também com polos para o apoio presencial. Os profissionais da educação podem se inscrever no site da UAB.

O Decreto n.º 8.752, de 2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, no Art 1º:

Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2016)

Ainda no Decreto n.º 8.752/2016 sobre a política de formação dos profissionais da Educação Básica, na seção III onde apontam os programas e ações integrados e complementares:

Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas:
I - formação inicial e continuada em nível médio e superior para os trabalhadores da educação que atuam na rede pública e nas escolas comunitárias gratuitas da educação básica, em funções identificadas como da Categoria III dos profissionais da educação (BRASIL, 2016).

A formação continuada do gestor escolar busca propiciar um melhor entendimento da área administrativa, pedagógica e política da escola, suprimindo as necessidades que ele encontrará em sua prática pedagógica.

Com efeito, a formação continuada deve descortinar ao gestor todo o sistema educacional, para que ele mesmo inserido em uma escola sinta-se partícipe de uma comunidade bem mais ampla, que abarca todo o sistema educacional brasileiro.

O MEC disponibiliza a escola de gestores, assinalando como seu principal objetivo contribuir para o aprimoramento do trabalho pedagógico dos gestores que atuam nas escolas públicas numa perspectiva democrática. São dois cursos de especialização: um especificamente em gestão escolar e outro em coordenação pedagógica. Oferece também um curso de aperfeiçoamento em gestão escolar.

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância. A formação dos gestores é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC.

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública tem como objetivos gerais: Formar, em nível de especialização (lato sensu), gestores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica, incluídos aqueles de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional.

Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social.

Como resultado dessa iniciativa, o MEC espera a melhoria dos índices educacionais das escolas e municípios atendidos (BRASIL, 2016).

Essa especialização tem dois objetivos importantes que são: ser um espaço de articulação entre e com os demais componentes curriculares e garantir a reflexão teórico-prático entre conteúdos e atividades. Baseado em uma concepção democrática de gestão escolar, discute-se o papel do gestor escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Há a proposição de um projeto de intervenção onde se discute a relação entre análise da experiência da escola com o PPP, para auxiliar o percurso, subdivide-se em unidades de estudo:

Unidade I - Projeto-intervenção e Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

Unidade II - O trabalho do gestor na escola: dimensões, relações, conflitos, formas de atuação.

Unidade III - O Projeto Político-Pedagógico da escola: dimensões conceituais e metodológicas (CAMPOS E SCHEIBE, 2005, p.1).

Textos básicos e complementares auxiliam em cada unidade, com atividades que articulam os conteúdos e leva a síntese de todo material das unidades. São

indicados também, materiais de apoio como vídeos, livros, filmes e textos que enriquece e complementa os estudos.

Na unidade I aborda-se de forma introdutória, aspectos relacionados ao projeto de intervenção e o TCC. Busca-se nessa unidade fornecer informações e possibilidades de mudanças na realidade da escola em que se atua articulando teoria e prática.

Na unidade II discute-se o trabalho complexo do gestor escolar que engloba atividades administrativas, financeiras, pedagógicas e outros segmentos escolares no complexo campo das relações humanas, onde irá articular mediar e fomentar as políticas públicas educacionais, além de ações interagindo a comunidade escolar num todo. São objetivos desta unidade:

- a) discutir a natureza do trabalho do gestor escolar, na perspectiva da gestão democrática das unidades escolares e dos sistemas de ensino.
- b) analisar a atuação do gestor escolar, considerando-a em suas várias dimensões – relacionais, conflitivas, relativas à gestão e pedagógicas (CAMPOS E SCHEIBE, 2005, p.1da unidade II).

Os estudos da unidade II vão ao encontro da unidade III que aborda o Projeto Político Pedagógico a partir da dimensão conceitual e metodológica. Na conceitual apresenta concepções que possam orientar a construção do PPP e na metodológica, informações, sugestões e indicadores para efetivar o desenvolvimento do PPP. Sabe-se da importância do PPP para buscar a gestão democrática na escola, porém o que a prática e as pesquisas demonstram:

...é que nem sempre este é um “documento vivo” na escola, orientador de sua prática pedagógica, espaço de participação efetiva da comunidade escolar. Muitas vezes, tem se tornado um documento reproduzido à exaustão, tomado de empréstimo, ou esquecido nas gavetas. Mudar essa situação é tarefa de todos aqueles que almejam resgatar o potencial democrático do PPP, compreendido como instrumento fundamental para a realização efetiva da educação como direito social inalienável, o que implica qualidade, democracia, autonomia e participação (Campos e Scheibe, 2005, p.1da unidade III).

Segundo Gadotti (2000, p.11) a maioria dos problemas que surgem na gestão escolar é devido:

- à nossa pouca experiência democrática;
- à mentalidade que atribui aos técnicos (e apenas a esses) a capacidade de governar e considera que o povo é incapaz de exercer poder;
- à própria estrutura verticalizada de nossos sistemas educacionais;
- ao autoritarismo que, historicamente, tem impregnado nosso ethos educacional;

ao tipo de liderança que tradicionalmente domina a atividade política no campo educacional.

Para enfrentar essas dificuldades, o desenvolver das pessoas envolvidas com a dinâmica escolar é fator de máxima importância para construir a identidade da escola como instituição social e assumir compromissos para criar uma educação de excelência.

Fator crucial é a discussão sobre a liderança desse gestor escolar que vai ao encontro da figura de um líder e é fator relevante para alcançar uma liderança democrática, um profissional que consegue ser aceito e principalmente respeitado, unindo e representando o grupo na realização dos anseios comuns e metas da escola. O líder não é o chefe institucional, ele é mais do que uma representação fixa e central no organograma da instituição. Ele descentraliza a sua liderança como ato de uma gestão democrática em que a tomada de decisão é disseminada e compartilhada por todos os participantes da comunidade escolar (LÜCK, 2011).

O papel que esse líder desempenha é caracterizado pela visão, valores e objetivos da escola, e às suas abordagens em relação a mudanças. Ele tem que ter decisões firmes e objetivas, um enfoque participativo de todos e um verdadeiro profissional que lidera. Portanto a formação continuada para os gestores deve abordar esta liderança democrático-participativa (LÜCK, 2011).

3.2 A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Entende-se por política pública a ação concreta dos direitos sociais, garantidos por lei. Segundo Pereira (Apud DEGENNSZAJH, 2000, p. 59), política pública se caracteriza como:

Linha de ação coletiva que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em lei. É mediante as políticas públicas que são distribuídas ou redistribuídos bens e serviços sociais, em resposta às demandas da sociedade. Por isso, o direito que as fundamenta é um direito coletivo e não individual.

As políticas públicas educacionais podem ser compreendidas no contexto socioeconômico, nesse sentido Eyng *et al.* (2007, p.214) esclarecem que:

Uma política pública educacional só pode ser compreendida no contexto da sociedade na qual ela se insere e, sendo esta uma sociedade organizada por um sistema capitalista, sua proposição está estreitamente articulada aos

interesses econômicos e, portanto, às diretrizes propostas para esse setor. Nessa perspectiva, é preciso situar a política educacional no contexto socioeconômico vigente, buscando compreender como este vem repercutindo no papel do Estado e, por conseguinte, na formulação das políticas públicas.

As políticas públicas determinam o mínimo das condições básicas para a educação, mas, para Freitas (2012, p. 211), “se você definir objetivos mínimos para as escolas você sempre vai alcançar objetivos baixos, mínimos. É por isso que estabelecemos objetivos altos para todos...”.

Para Libâneo (2014, p.38), as políticas escolares apontam orientações básicas de aprendizagem e habilidades para o rendimento escolar:

As políticas para a escola, conforme vimos, apontam quatro orientações gerais: ênfase na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, conteúdos de aprendizagem e habilidades “mínimas” necessários para à sobrevivência e ao trabalho, avaliação do rendimento escolar pelos resultados de aprendizagem, papel socializador e integrador da escola para a formação da cidadania e solidariedade.

Ademais, a política pública só se fundamenta por ser um direito de todos. A LDBEN n.º 9394/96 estabelece que a gestão na rede municipal de ensino seja democrática, o que legitima a gestão democrática é o voto, como se pode verificar no art. 14. “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades”. Assim, o governo descentraliza a autonomia e responsabilidade dentro das escolas públicas.

Os documentos que norteiam a educação básica são a LDBEN n.º 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e o Plano Nacional de Educação (2013). Outros documentos norteadores da educação básica são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1996).

A educação básica está dividida em três fases: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, sendo caracterizada conforme orientação do art. 23 da LDB.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Segundo a Lei nº 11.274 o ensino de nove anos foi estabelecido em 2006, tendo como prazo de implementação o ano de 2010. A LDBEN n.º 9394/1996 ratifica

no art. 4º o dever e a obrigação do Estado diante da educação básica, sendo esta obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, da pré-escola ao ensino médio.

Um dos objetivos da educação básica descrito no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003, p.97), consiste em:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, promovendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho.

A Educação Básica é obrigatória e gratuita na escola pública, conforme é estabelecido pelo Art. 32 da LDBEN n.º 9.394/1996. Tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante as características determinadas nos seguintes incisos:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

O documento ainda determina o currículo para o ensino; conforme o Art. 26 deve ter base comum e uma parte diversificada de acordo com as características e especificidades de cada estabelecimento de ensino.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

O maior desafio é a universalização do ensino de qualidade, como previsto na Legislação. A Meta dois do PNE 2014-2024 quer garantir que 95% dos alunos concluam o ensino fundamental até o último dia de vigência do Plano.

Meta 2: universalizar o ensino de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano vigência deste PNE (SAVIANI, 2014, p. 17).

Na busca da efetivação desses objetivos, o Plano estabelece 13 estratégias, que estão voltadas para buscar ativamente as crianças e os adolescentes que estão fora da escola, desenvolve a interação entre escolas e movimentos culturais, bem

como estimular a oferta de ensino em especial nos anos iniciais, entre outras estratégias.

O PNE ainda quer aumentar o número de alunos matriculados em todas as etapas de ensino. Pode-se verificar na tabela 1 o número de matrículas em 2014, segundo a Região Geográfica e a Unidade de Federação.

TABELA 1 – SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

| MATRÍCULAS | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|-----------|---------|-----------|-----------|-----------|------------|---------|-----------|-----------|-----------|---------|---------|----------|-----------|---------|
| Ensino Fundamental – Anos Iniciais | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.15 – Número de Matrículas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais por Turno e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Unidade da Federação | Matrículas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Total | Matutino | | | | | Vespertino | | | | | Noturno | | | | |
| | | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
| Brasil | 15.699.483 | 9.416.735 | 4.934 | 1.252.120 | 6.834.123 | 1.325.558 | 6.274.238 | 1.994 | 1.067.372 | 3.866.991 | 1.347.881 | 8.510 | - | 392 | 7.239 | 879 |
| Norte | 1.851.594 | 1.137.692 | 995 | 203.600 | 840.275 | 92.822 | 712.446 | - | 116.440 | 536.890 | 59.116 | 1.456 | - | 26 | 1.421 | 9 |
| Roraima | 166.571 | 104.921 | - | 36.525 | 61.003 | 7.393 | 61.645 | - | 14.414 | 42.239 | 4.992 | 5 | - | 5 | - | - |
| Acre | 99.182 | 65.709 | 129 | 28.293 | 34.750 | 2.537 | 33.345 | - | 14.422 | 17.465 | 1.458 | 128 | - | 14 | 114 | - |
| Amazonas | 426.693 | 265.589 | - | 54.045 | 189.909 | 21.635 | 160.872 | - | 36.415 | 108.342 | 16.115 | 232 | - | - | 232 | - |
| Roraima | 52.916 | 32.687 | 126 | 9.809 | 20.366 | 2.366 | 20.229 | - | 879 | 17.513 | 1.837 | - | - | - | - | - |
| Pará | 889.728 | 545.690 | 740 | 40.008 | 455.390 | 49.552 | 343.060 | - | 27.297 | 291.053 | 24.710 | 978 | - | - | 969 | 9 |
| Amapá | 79.714 | 45.719 | - | 18.944 | 23.318 | 3.457 | 33.988 | - | 9.151 | 21.561 | 3.276 | 7 | - | 7 | - | - |
| Tocantins | 136.790 | 77.377 | - | 15.976 | 55.539 | 5.862 | 59.307 | - | 13.862 | 38.717 | 6.728 | 106 | - | - | 106 | - |
| Nordeste | 4.775.078 | 3.027.052 | 181 | 122.566 | 2.377.524 | 526.781 | 1.742.862 | 137 | 62.782 | 1.315.804 | 364.139 | 5.164 | - | 299 | 4.168 | 697 |
| Maranhão | 704.403 | 460.076 | 126 | 11.361 | 400.777 | 47.812 | 243.884 | - | 7.668 | 209.567 | 26.649 | 443 | - | 243 | 148 | 52 |
| Piauí | 290.603 | 188.722 | - | 4.607 | 155.917 | 28.198 | 101.533 | - | 1.441 | 89.813 | 10.279 | 348 | - | - | 263 | 85 |
| Ceará | 713.505 | 447.606 | - | 2.193 | 336.721 | 108.692 | 265.720 | - | 1.364 | 208.582 | 55.774 | 179 | - | 15 | 144 | 20 |
| Rio Grande do Norte | 279.402 | 172.162 | 55 | 31.964 | 110.495 | 29.648 | 107.169 | 76 | 11.883 | 64.528 | 30.682 | 71 | - | - | 71 | - |
| Paraíba | 329.791 | 196.320 | - | 27.455 | 139.580 | 29.285 | 132.874 | 61 | 17.174 | 74.324 | 41.315 | 597 | - | 34 | 504 | 59 |
| Pernambuco | 764.367 | 510.729 | - | 9.325 | 386.265 | 115.139 | 253.500 | - | 4.099 | 168.006 | 81.395 | 138 | - | 7 | 122 | 9 |
| Aлагоas | 297.610 | 179.326 | - | 8.878 | 149.519 | 20.929 | 117.957 | - | 5.118 | 87.341 | 25.498 | 327 | - | - | 234 | 93 |
| Sergipe | 195.921 | 130.189 | - | 21.862 | 82.704 | 25.623 | 65.511 | - | 9.770 | 39.291 | 16.450 | 221 | - | - | 221 | - |
| Bahia | 1.199.476 | 741.922 | - | 4.921 | 615.546 | 121.455 | 454.714 | - | 4.265 | 374.352 | 76.097 | 2.840 | - | - | 2.461 | 379 |
| Sudeste | 5.846.614 | 3.684.524 | 3.209 | 601.385 | 2.540.587 | 539.343 | 2.161.098 | 1.653 | 504.315 | 1.039.458 | 615.672 | 992 | - | - | 895 | 97 |
| Minas Gerais | 1.410.702 | 892.406 | 456 | 223.525 | 612.604 | 55.821 | 517.785 | 659 | 184.615 | 224.025 | 108.486 | 511 | - | - | 511 | - |
| Espirito Santo | 289.562 | 190.182 | - | 35.517 | 143.134 | 11.531 | 99.362 | - | 6.920 | 68.185 | 24.257 | 18 | - | - | 18 | - |
| Rio de Janeiro | 1.170.468 | 786.103 | 2.640 | 4.090 | 601.146 | 178.227 | 383.902 | 910 | 1.301 | 181.671 | 200.020 | 463 | - | - | 366 | 97 |
| São Paulo | 2.975.882 | 1.815.833 | 113 | 338.253 | 1.183.703 | 293.764 | 1.160.049 | 84 | 311.479 | 565.577 | 282.909 | - | - | - | - | - |
| Sul | 2.028.751 | 933.377 | 287 | 171.114 | 690.880 | 71.096 | 1.095.237 | 204 | 229.982 | 672.061 | 192.990 | 137 | - | 48 | 89 | - |
| Paraná | 802.424 | 411.898 | - | 1.936 | 374.532 | 35.430 | 390.498 | - | 1.255 | 310.238 | 79.005 | 28 | - | - | 28 | - |
| Santa Catarina | 461.322 | 223.676 | 152 | 59.958 | 147.532 | 16.034 | 237.645 | 204 | 63.428 | 133.820 | 40.193 | 1 | - | - | 1 | - |
| Rio Grande do Sul | 765.005 | 297.803 | 135 | 109.220 | 168.816 | 19.632 | 467.094 | - | 165.299 | 228.003 | 73.792 | 108 | - | 48 | 60 | - |
| Centro-Oeste | 1.197.446 | 634.090 | 262 | 153.455 | 384.857 | 95.516 | 562.595 | - | 153.853 | 292.778 | 115.964 | 761 | - | 19 | 666 | 76 |
| Mato Grosso do Sul | 227.594 | 128.785 | - | 25.141 | 92.952 | 10.692 | 98.555 | - | 25.781 | 58.556 | 14.218 | 254 | - | - | 254 | - |
| Mato Grosso | 260.205 | 122.388 | - | 27.043 | 85.835 | 9.510 | 137.658 | - | 45.454 | 71.226 | 20.978 | 159 | - | - | 83 | 76 |
| Goiás | 497.984 | 266.441 | 262 | 16.703 | 206.070 | 43.406 | 231.195 | - | 12.555 | 162.996 | 55.644 | 348 | - | 19 | 329 | - |
| Distrito Federal | 211.663 | 116.476 | - | 84.568 | - | 31.908 | 95.187 | - | 70.063 | - | 25.124 | - | - | - | - | - |
| Fonte: MEC/Inep/Deed | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Notas: 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 - Inclui matrículas do ensino fundamental de 8 e 9 anos (da 1ª à 4ª série e do 1º ao 5º ano). | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 - Intervalo do turno matutino: das 6h às 12h59. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 - Intervalo do turno vespertino: das 13h às 16h59. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 - Intervalo do turno noturno: das 17h às 22h59 e de 00h às 05h59. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 - Inclui matrículas da educação infantil e do ensino fundamental – multietapas na etapa correspondente. | | | | | | | | | | | | | | | | |

FONTE: INEP 2014

Sobre a tabela 1, destaca-se que o governo pretende ampliar o número de matrículas no ensino fundamental, para atingir a sua meta de 95% de alunos matriculados e garantir a universalização do ensino.

Nesse sentido, a Meta sete do PNE busca manter a qualidade de ensino na educação básica. “**Meta 7:** fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: ” (SAVIANI, 2014, p. 30).

Conforme são evidenciadas na Tabela 2:

TABELA 2 – MEDIAS NACIONAIS PARA O IDEB.

| IDEB | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|-------------------------------------|------|------|------|------|
| Anos iniciais do ensino fundamental | 5,2 | 5,5 | 5,7 | 6,0 |
| Anos finais do ensino fundamental | 4,7 | 5,0 | 5,2 | 5,5 |
| Ensino médio | 4,3 | 4,7 | 5,0 | 5,2 |

FONTE: Saviani (2014, p. 30).

Pode-se observar que as médias dos anos iniciais do ensino fundamental estão previstas com um crescimento progressivo chegando em 2021 com média de 6,0.

De acordo com o MEC, com a criação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi possível estabelecer metas para o desenvolvimento educacional.

A partir da criação do IDEB calculado por escola, por rede e para o próprio país, foi possível fixar metas dedesenvolvimento educacional de médio prazo para cada uma das instâncias, com metas intermediárias de curto prazo que possibilitam visualiuzação e acompanhamento da reforma qualitativa dos sistemas educacionais (BRASIL, 2007, p.22).

De acordo com Libanêo (2014, p.14), as orientações curriculares antecedem e norteiam as decisões sobre objetivos de aprendizagem, no perfil do aluno, no desenvolvimento escolar e pedagógico-didático.

[...] partindo-se do presuposto de que orientações curriculares e objetivos formulados para a escola antecedem e norteiam decisões sobre objetivos da atividade de ensino-aprendizagem, perfil de aluno a formar, expectativas de desempenho escolar, práticas pedagógico-didáticas, formas de organização e gestão, diretrizes de formação de professores são de, políticas de avaliação externa e formas de avaliação das aprendizagens

escolares. É sabido que as políticas e orientações curriculares oficiais repercutem fortemente em critérios de qualidade social da escola pública e nas diretrizes de atuação do sistema de ensino, mas é fato, também que estudos e pesquisas formulados no campo investigativo da educação atuam significativamente na elaboração dessas políticas e orientações.

É de conhecimento público que as políticas e orientações curriculares atuam em busca de uma escola de qualidade, tornando-as significativas, e são necessários estudos e pesquisas para formulá-las.

A tabela 3 traz as projeções de matrículas escolares para os próximos anos 2008-2016, com base nos resultados dos anos de 2009-2015. Aponta-se um crescimento significativo até 2028, quando 100% dos alunos em idade escolar estariam matriculados.

TABELA 3 – RESULTADO DOS EXERCÍCIOS DE PROJEÇÃO PARA AS MATRÍCULAS NOS PRÓXIMOS ANOS

| Exercícios de Projeção | | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2028 |
|---|-------------------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| (A) Projeção da taxa de matrícula líquida (tendência - média de crescimento de 2005-2008) | Matrícula Líquida | 52,2 | 54,1 | 56,1 | 58,1 | 60,2 | 62,3 | 64,6 | 66,9 | 69,3 | 71,8 | 74,4 | 77,1 | 79,9 | 100,0 |
| | Matrícula Líquida | 53,5 | 56,6 | 59,6 | 62,5 | 65,4 | 68,1 | 70,8 | 73,3 | 75,6 | 77,8 | 79,9 | 81,8 | 83,6 | 92,4 |
| Taxa de aprovação do EF1 | Aprovação | 88,5 | 90,3 | 92,2 | 94,1 | 96,1 | 98,1 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Taxa de aprovação do EF2 | Aprovação | 81,3 | 82,4 | 84,1 | 85,9 | 87,7 | 89,5 | 91,3 | 93,2 | 95,2 | 97,1 | 99,1 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Taxa de aprovação do EM | Aprovação | 75,9 | 76,6 | 78,2 | 79,8 | 81,5 | 83,1 | 84,9 | 86,6 | 88,4 | 90,3 | 92,1 | 94,0 | 96,0 | 100,0 |
| (C) Paralelo com Ideb - Parcela Ensino médio (Aprov 96% - EF1-2021, EF2-2025, EM-2028) | Ideb | 3,8 | 3,9 | 4,1 | 4,2 | 4,3 | 4,4 | 4,5 | 4,6 | 4,7 | 4,9 | 5,0 | 5,1 | 5,2 | 6,0 |
| | Matrícula Líquida | 59,2 | 60,9 | 62,5 | 64,1 | 65,7 | 67,3 | 68,8 | 70,3 | 71,7 | 73,1 | 74,5 | 75,8 | 77,1 | 84,6 |
| 96% de aprovação EM em 2021 | Aprovação | 82,5 | 84,3 | 86,1 | 87,6 | 89,0 | 90,3 | 91,4 | 92,4 | 93,3 | 94,1 | 94,8 | 95,4 | 96,0 | 98,4 |
| 96% de aprovação EF2 em 2021 | Aprovação | 84,6 | 86,1 | 87,5 | 88,8 | 90,0 | 91,0 | 92,0 | 92,8 | 93,6 | 94,3 | 94,9 | 95,5 | 96,0 | 98,3 |
| 96% de aprovação EF2 em 2021 | Aprovação | 84,6 | 86,1 | 87,5 | 88,8 | 90,0 | 91,0 | 92,0 | 92,8 | 93,6 | 94,3 | 94,9 | 95,5 | 96,0 | 98,3 |

FONTE: Ministério da Educação: PNE 2014-2024

A taxa de matrículas para o ensino fundamental 1 é de 100%, já a partir de 2015, que garanta o acesso e o desempenho pleno e equitativo na educação de boa qualidade e assim sucessivamente, ou seja, melhorar todos os aspectos da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir, resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

Para que esse número de matrículas sejam concretizado, de acordo com a tabela 3, sabe-se que é necessário um mecanismo que amplie a oferta do ensino e que seja instituído um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios

para que a oferta de educação básica seja ampliada, bem como associar a rede privada de ensino para garantir esse objetivo.

3.2.1 Composição dos Níveis Escolares na Educação Básica

O art. 24 da LDBEN, no que diz respeito às disposições gerais para a educação básica, estabelece que nos níveis escolares, constituída pela educação infantil, pelo ensino fundamental e ensino médio será organizado com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; II - a classificação em qualquer série ou etapas exceto a primeira do ensino fundamental pode ser feita: a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas. c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino; III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino; IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (BRASIL, 1996).

Na Educação Básica, busca-se unir o respeito pelo tempo mental, cultural, socioemocional e identitário como fio condutor de toda a ação educativa. Os sistemas educativos detêm a responsabilidade em garantir essas condições para crianças, adolescentes, jovens e adultos, com qualquer diversidade que possa haver.

Na Educação Básica há quatro etapas que constituem o desenvolvimento educacional. A educação infantil corresponde: à creche, que engloba diferentes etapas do desenvolvimento da criança até três anos; e à pré-escola, com duração de dois anos. O ensino fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de nove anos, está organizado em duas fases: os cinco anos iniciais e os quatro anos finais.

O ensino médio tem a duração de três anos com idades próprias para cada fase e etapa, podendo ter alguns atrasos de matrícula e (ou) no percurso escolar, retenção, repetência, abandono dos estudos, deficiências, jovens e adultos sem

escolarização ou escolarização incompleta, moradores de zonas rurais, indígenas e quilombolas, adolescentes em regime de internamento ou acolhimento; jovens e adultos cumprindo pena com privação de liberdade.

A educação infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança com até cinco anos, o que inclui os aspectos intelectual, social, psicológico, afetivo e físico, definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, na resolução CNE/CEB de 2013.

Seus sujeitos situam-se na faixa etária que compreende o ciclo de desenvolvimento e de aprendizagem dotada de condições específicas, que são singulares a cada tipo de atendimento, com exigências próprias. Tais atendimentos carregam marcas singulares antropoculturais, porque as crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos. Por isso, os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade (BRASIL, 2013).

As relações sociais da criança de zero a cinco anos requerem atenção dos profissionais da educação, durante todo o tempo e momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares. Os vínculos de família, solidariedade e tolerância firmam o pilar social e a pré-escola é o ponto inicial desta importante fase do desenvolvimento humano.

Cabe às unidades de educação infantil definir seu projeto pedagógico, baseado nos artigos 12 e 13 da LDBEN e no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que contém conceitos que orientam o processo de desenvolvimento da criança de forma integral.

Uma proposta pedagógica que visualize o currículo como um conjunto de experiências que fazem dialogar saberes da experiência e a socialização do conhecimento.

No ensino fundamental, as transformações corporais e culturais, afetivo-emocionais, e sociais são evidenciadas e se associam ao desenvolvimento cognitivo. Com isso buscam a formação de valores próprios, novos planos para conduzir as exigências impostas.

De acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 3/2005, o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos tem duas fases com características próprias, chamadas de: anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos. O Parecer CNE/CEB n.º 7/2007 admitiu coexistência do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, em

extinção gradual, com o de 9 (nove), que se encontra em processo de implantação e implementação. Há, nesse caso, que se respeitar o disposto nos Pareceres CNE/CEB n.º 6/2005 e n.º 18/2005, bem como na Resolução CNE/CEB n.º 3/2005, que formula uma tabela de equivalência da organização e dos planos curriculares do Ensino Fundamental de 8 (oito) e de 9 (nove) anos, a qual deve ser adotada por todas as escolas (BRASIL, 2013).

É obrigatório que as crianças estejam matriculadas a partir dos seis anos completos até 31 de março do ano da matrícula, conforme estabelecido pelo CNE no Parecer CNE/CEB n.º 22/2009 e na Resolução CNE/CEB n.º 1/2010. De acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 4/2008, o antigo terceiro período da Pré-Escola, agora primeiro ano do Ensino Fundamental, foi agregado ao Ensino fundamental 1.

O Ensino Fundamental, de acordo com o parecer CNE/CEB n.º 6/2005, é obrigatório a partir dos seis anos de idade, requerendo das escolas e dos educadores um comprometimento com a elaboração do projeto político-pedagógico e redirecionamentos que porventura apareçam.

Com as mudanças que ocorreram na educação nos últimos dez anos, as séries iniciais concentraram-se nas redes municipais e as séries finais, nas redes estaduais. Com esse perfil, há necessidade de uma maior atenção dos sistemas estaduais e municipais visando de forma colaborativa, à oferta do ensino fundamental. É preciso criar uma dialogia entre a fase um e a fase dois, para evitar percalços aos estudantes, como mudanças de uma rede para outra para completarem a escolaridade obrigatória.

Para que todos os aspectos do contexto desse estudante sejam contemplados, intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, cabe promover:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos; III – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade; IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; V – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social (BRASIL, 2013, p. 38).

Para tornar esse ensino viável do ponto de vista operacional, impõe-se um programa de preparação dos profissionais da educação, principalmente dos gestores, técnicos e professores.

Em uma visão mais ampla, a escola é palco de relações e interações, articuladas pelos profissionais da educação, responsáveis por provocar nos estudantes o desejo da pesquisa, situações de aprendizagem individual e coletiva a partir de seus contextos, permeado pela globalização.

O Ensino Médio para adolescentes em idade de quinze a dezessete anos prepara para concluir o processo formativo da Educação Básica, por isso, segundo o artigo 35 da LDBEN, comporta:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho, tomando este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 1996).

A formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico são fatores imprescindíveis na construção de um sujeito crítico, que busque seus direitos tanto quanto seus deveres.

Como se sabe, estes são, a um só tempo, princípios e valores adquiridos durante a formação da personalidade do indivíduo. É, entretanto, por meio da convivência familiar, social e escolar que tais valores são internalizados. Quando o estudante chega ao Ensino Médio, os seus hábitos e as suas atitudes crítico-reflexivas e éticas já se acham em fase de conformação.

A preparação para o trabalho e a cidadania e a autonomia intelectual são conquistas gradativas que requerem atenção para todas as fases de formação desse estudante.

Dessa forma, o Ensino Médio é uma fase de suma importância por cumprir o papel de finalização do processo formativo da Educação Básica. Daí porque deve proporcionar uma formação unitária que alie pensar e compreender de forma crítica e responsável para uma vida social produtiva. É o que está preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

Compreensível que é difícil que todos os jovens consigam carregar a necessidade e o desejo de assumir todo o programa de Ensino Médio por inteiro, como se acha organizado. Dessa forma, compreende-se que o conjunto de funções atribuídas ao Ensino Médio não corresponde à pretensão e às necessidades dos jovens dos dias atuais e às dos próximos anos. Portanto, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica, os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que mais atenda a seus interesses, suas necessidades e suas aspirações. Deste modo, essa etapa do processo de escolarização se constitui em responsável pela terminalidade do processo formativo do estudante da Educação Básica²⁴, e, conjuntamente, pela preparação básica para o trabalho e para a cidadania, e pela prontidão para o exercício da autonomia intelectual (BRASIL, 2013, p. 39).

3.2.2 Modalidades da Educação Básica

Cada etapa da Educação Básica pode corresponder a uma ou mais modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada como uma instância em que o Brasil busca saldar uma dívida social com o cidadão que não estudou na idade apropriada: adultos e jovens que ultrapassaram a idade definida para a conclusão do Ensino Fundamental e Médio. Esse resgate não pode ser tratado emergencialmente, mas, sim, de forma sistemática e continuada, uma vez que jovens e adultos continuam alimentando o contingente com defasagem escolar, seja por não ingressarem na escola, seja por dela se evadirem por múltiplas razões.

A Constituição Federal, em seu art. 208, determina ser:

(...) dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Este mandamento constitucional é reiterado pela LDB, no inciso I do seu artigo 4º, sendo que, o 24 Art. 208. (...) I – Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (O disposto neste inciso I deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União) (BRASIL, 1988).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estão expressas na Resolução CNE/CEB n.º 1/2000, fundamentada no Parecer

CNE/CEB n.º 11/2000, sendo que o Parecer CNE/CEB n.º 6/2010 (ainda não homologado), visa instituir Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

A lei prevê que os sistemas de ensino devem oferecer cursos e exames supletivos, pautados na base nacional comum do currículo, habilitando o estudante, para que prossiga seus estudos regularmente.

A Educação Especial deve ser prevista no projeto político-pedagógico da escola. O sistema de ensino deve matricular todos os estudantes deficientes, sendo de responsabilidade da instituição adaptar-se e organizar-se para recebê-los, garantindo condições de uma educação de qualidade, apoiado em princípios políticos, estéticos e éticos. Para tanto, deve-se promover:

I – a dignidade humana e a observância do direito de cada estudante de realizar seus projetos e estudo, de trabalho e de inserção na vida social, com autonomia e independência; II – a busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades, o atendimento às necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III – o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos. O atendimento educacional especializado (AEE), previsto pelo Decreto n.º 6.571/2008, é parte integrante do processo educacional, sendo que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE) (BRASIL, 2013, p. 42).

Esse atendimento deve assegurar recursos de acessibilidade e efetivação das atividades pedagógicas, dando a esse estudante o acesso ao currículo, bem como disponibilizar o contraturno em salas multifuncionais.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013, os sistemas de ensino devem observar orientações fundamentais, tais como:

I – o pleno acesso e efetiva participação dos estudantes no ensino regular;
II – a oferta do atendimento educacional especializado (AEE);
III – a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;
IV – a participação da comunidade escolar;
V – a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;
VI – a articulação das políticas públicas intersetoriais.

O Decreto n.º 6.571/2008 discorre sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da LDB e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253/2007, prevendo, no âmbito do FUNDEB, a dupla matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, uma no ensino regular da rede pública e outra no atendimento educacional especializado.

A educação profissional e tecnológica, de acordo com o disposto na LDB, com alterações introduzidas pela Lei n.º 11.741/2008, integra os diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Possui um modo próprio de fazer educação nos níveis da Educação Básica articulando com outras modalidades educacionais, como Educação Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância. Pode ser efetivada em cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, assim como na Educação Profissional Técnica de nível médio ou, ainda, na Educação Superior.

Conforme estabelece o artigo 39 da LDBEN:

A Educação Profissional e Tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de Educação Profissional Técnica de nível médio; III – de Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação. A Educação Profissional Técnica de nível médio, nos termos do artigo 36-B da mesma Lei, é desenvolvida nas seguintes formas: I – articulada com o Ensino Médio, sob duas formas: II – integrada, na mesma instituição, III – concomitante, na mesma ou em distintas instituições; IV – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Compreende cursos conjugados, Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e a Educação a Distância, podendo ser ampliada por meio de diferentes estratégias de educação continuada.

Portanto esta modalidade educacional qualifica, capacita, atualiza e especializa, podendo ocorrer em diversos formatos e no próprio local de trabalho.

Integra os programas e cursos de aprendizagem previstos na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452/43, por meio de contrato especial de trabalho.

A organização curricular da educação profissional e tecnológica por eixo tecnológico fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional e dos arranjos lógicos por elas constituídos. Por considerar os conhecimentos tecnológicos pertinentes a cada proposta de formação profissional, os eixos tecnológicos facilitam a organização de itinerários formativos, apontando possibilidades de percursos tanto dentro de um mesmo nível educacional quanto na passagem do nível básico para o superior. Os conhecimentos e habilidades adquiridos tanto nos cursos de educação profissional e tecnológica, como

os adquiridos na prática laboral pelos trabalhadores, podem ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (BRASIL, 2013, p. 44).

Objetiva-se garantir, assim, ao trabalhador jovem e adulto a possibilidade de ter reconhecidos os saberes construídos em sua trajetória de vida.

A Educação Básica do Campo tem questões inerentes à realidade, à temporalidade e aos saberes de cada estudante, a memória coletiva.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão orientadas pelo Parecer CNE/CEB n.º 36/2001 e Resolução CNE/CEB n.º 1/2002, e pelo Parecer CNE/CEB n.º 3/2008 e Resolução CNE/CEB n.º 2/2008.

A Educação Básica do Campo está prevista no artigo 28 da LDBEN, que prevê as adaptações necessárias e específicas para cada região, definindo três pontos fundamentais para a organização da ação pedagógica:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. As propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem, nesse sentido, ter acolhida.

Nessa metodologia que busca a sustentabilidade, destaca-se a pedagogia de alternância (sistema dual), que surgiu na Alemanha há cerca de 140 anos, mediante a qual durante o curso o estudante vivencia dois ambientes/situações de aprendizagem alternadamente. Essa alternância pode ser de dias na mesma semana ou de blocos semanais ou, mesmo, mensais ao longo do curso.

Há uma parceria, pois ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante. Pode proporcionar oportunidades diversas de desenvolvimento, em conhecimentos ou em habilidades profissionais, ou em atitudes, emoções, valores. Nesse sentido, os dois ambientes/situações são intercomplementares.

A Educação Escolar Indígena é uma modalidade singular, portanto necessita de uma pedagogia própria que respeite a especificidade étnico-cultural de cada comunidade.

Os elementos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena são:

Na organização de escola indígena deve ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I – suas estruturas sociais; II – suas práticas socioculturais e religiosas; III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV – suas atividades econômicas; V – a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; VI – o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. As escolas indígenas desenvolvem suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as prerrogativas de: organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas; e duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade. Por sua vez, tem projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica; as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade; as realidades sociolinguísticas, em cada situação; os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena; e a participação da respectiva comunidade ou povo indígena (BRASIL, 2013, p.45).

A Educação a Distância é uma modalidade cujo foco é a mediação didático-pedagógica, que utiliza meios tecnológicos de informação e comunicação, em tempos e lugares diversos.

O credenciamento para a oferta de cursos e programas de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, na modalidade a distância, compete aos sistemas estaduais de ensino, atendidas a regulamentação federal e as normas complementares desses sistemas (BRASIL, 2013, p.46).

A Educação Escolar Quilombola ocorre em unidades escolares em suas terras e cultura, necessitando de uma pedagogia específica e uma formação do quadro docente própria.

Esta modalidade está regida pelo Decreto n.º 5.622/2005, regulamentador do artigo 80 da LDB, que trata da Educação a Distância. No Conselho Nacional de Educação, a modalidade foi, anteriormente, objeto do Parecer CNE/CEB n.º 41/2002, de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio, mas não foi editada a Resolução desta proposta. Não há, ainda, Diretrizes Curriculares específicas para esta modalidade.

Todas essas modalidades têm como centro e motivação os estudantes em desenvolvimento pedagógico. Reconhecidos como sujeitos do processo de aprendizagem, devem ter sua identidade cultural e humana respeitada, desenvolvida nas suas relações com os demais que compõem o coletivo da unidade escolar, em elo com outras unidades escolares e com a sociedade, na perspectiva da inclusão social exercitada em compromisso com a equidade e a qualidade.

É com esse objetivo que se deve pensar e conceber o projeto político-pedagógico, a relação com a família, o Estado, a escola e tudo o que se realiza durante a Educação Básica. Sem isso, é difícil consolidar políticas que efetivem o processo de integração entre as etapas e modalidades da Educação Básica e garanta ao estudante o acesso, a inclusão, a permanência, o sucesso e a conclusão de etapa, e a continuidade de seus estudos.

Há necessidade que o gestor domine a legislação vigente de toda a educação básica e das modalidades de ensino, conforme o exposto neste capítulo, para que tenha condições de pensar e gerir o cotidiano acadêmico, a partir de uma prática compartilhada, participativa com toda a comunidade escolar.

E é nesse universo que o gestor escolar deve desempenhar suas funções, sempre na perspectiva de uma gestão democrática.

3.3 O GESTOR ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O papel do gestor escolar reveste-se de grande importância e complexidade. Ele deve promover a formação continuada dos docentes, administrar os recursos financeiros da escola, assegurando a relação comunidade e escola, e viabilizar de forma sistêmica a formação do cidadão.

Sua prática de diretor, gestor, administrador depende de fatores como autoridade, responsabilidade, iniciativa, disciplina e decisão.

De imediato, chama atenção a denominação do cargo. Para Lück (2008), Libâneo (2015) e Bartnik (2011), diretor significa gerir bem, defendendo os interesses daquele que o possui; gestão tem o sentido de governar, conduzir, dirigir; e administrador aquele que organiza, planeja e orienta. É inegável que o significado de diretor, gestor e administrador são semelhantes quanto às funções em geral, no entanto, as formas de execução são diversas, principalmente quando envolve a

educação. Hoje a denominação gestor escolar é considerada como o mais adequada para definir este profissional.

De acordo com Libâneo (2004, p. 217), “o diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores”: administrativo, pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade escolar, intermediário entre alunos e professores.

Para Libâneo (2004, p. 215-216), o papel do diretor compreende:

- Dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima de trabalho, a eficácia na utilização dos recursos e meios, em função dos objetivos da escola;
- Assegurar o processo participativo de tomada de decisões e, ao mesmo tempo, cuidar para que essas decisões se convertam em ações concretas;
- Assegurar a execução coordenada e integral das atividades dos setores e elementos da escola, com base nas decisões tomadas coletivamente;
- Articular as relações interpessoais na escola e entre a escola e a comunidade (incluindo especialmente os pais).

O gestor escolar da Educação Básica dispõe de funções, propriedades comuns a um sistema organizacional de uma instituição, com base em ações e operações de seu funcionamento. Planejar, organizar, coordenar e avaliar comprova o desempenho dos vários papéis dentro do ambiente escolar, cabendo a ele articular todos os setores e seus respectivos aspectos.

É do seu desempenho e habilidade que depende a qualidade de todo o processo de ensino aprendizagem. Sua habilidade em dialogar pode criar o elo entre o setor administrativo e pedagógico fortalecendo a organização de todas as unidades da escola. A supervisão e orientação são de sua alçada, o que pode dinamizar ações condizentes à Educação Básica.

Para a realização deste processo educacional, sabe-se que quanto maior a escola, mais complexo se torna exercer a função; por isso cabe promover em escolas de tamanho médio e grande subdivisões das funções, possibilitando delegar a execução a outras pessoas.

Fica evidente a importância de o gestor estar sempre atento aos desafios, que são inúmeros, entre os quais se encontram as várias carências que atingem a

escola, a violência, a ausência da participação da família, o despreparo dos profissionais, falta de recursos físicos e materiais, que são os mais necessários.

A desvalorização e falta de perspectivas trazem muitas dificuldades, apontando para o grande número de profissionais da educação que após alguns anos abandonam suas carreiras devido ao baixo salário e as condições de trabalho. Formar melhor os profissionais da educação é uma parte da tarefa; há necessidade de criar condições de entusiasmo, dedicação e confiança.

O PNE (2014) confirma que o governo tem conhecimento das condições precárias da escola e que precisam de melhorias, que necessitam mudanças nos espaços físicos, na infraestrutura, nos instrumentos materiais pedagógicos e de apoio e nos meios tecnológicos para os docentes, para os gestores e demais funcionários.

Sabe-se que a organização do trabalho escolar é essencial para atingir os objetivos do ensino-aprendizagem de qualidade, como destaca Libâneo (2012, p. 454):

O processo educativo, portanto, por sua natureza, o conceito de direção. Sua adequada estruturação e seu ótimo funcionamento constituem fatores essenciais para atingir eficazmente os objetivos de formação. Ou seja, o trabalho escolar implica uma direção. Com base nesse princípio mais geral, há de destacar o papel significativo do diretor da escola na gestão da organização do trabalho escolar.

Juliatto (2005, p.151) assinala que o meio acadêmico adaptou instrumentos desenvolvidos, pelas ciências administrativas que podem contribuir com o gestor da educação.

Os administradores são solicitados a instalar a excelência na governança e gestão da sua instituição. Nesta busca, o administrador pode valer-se de amplo leque de instrumentos, desenvolvidos pelas ciências administrativas e criteriosamente adaptados ao meio acadêmico. Eles cobrem todo o espectro da área administrativa: formulação de políticas, tomada de decisão, estabelecimento de metas e prioridades, coordenação, controle, alocação de recursos e pessoal, de planejamento e avaliação. Os instrumentos da administração eficaz existem, e estão disponíveis. O problema está em que, por vezes, não são utilizados.

O que se observa é que os gestores tiveram sua formação focada na administração, sendo que muitos exercem há muito tempo a função de gestor sem ter feito nem uma especialização para assumir o cargo. Assim, possuem uma preparação fragilizada para os desafios encontrados nas escolas básicas, devendo articular o âmbito pedagógico ao administrativo.

O gestor deve trabalhar de forma descentralizada, delegando tarefas para sua equipe escolar de maneira que sua gestão seja democrática, conforme prevê a LDBEN n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

No quadro 9 temos as funções do diretor/gestor, com base em Libâneo (2004, p.2180-219).

QUADRO 9 – ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR/GESTOR ESCOLAR PARA O DESEMPENHO DA FUNÇÃO

| ATRIBUIÇÃO NÚMERO | AÇÃO |
|----------------------|---|
| 1 | Supervisionar e responder pelas atividades administrativas e pedagógicas da escola, bem como atividades com pais e a comunidade escolar e outras instâncias da sociedade. |
| 2 | Assegurar meios e condições para manutenção de um ambiente de trabalho favorável, responsabilidade pelo patrimônio e sua utilização adequada, condições de materiais necessários para concretizar os objetivos da escola. |
| 3 | Promover a integração e a articulação entre escola e comunidade, com apoio iniciativa do Conselho escolar. |
| 4 | Organizar e coordenar as atividades de planejamento e do projeto pedagógico-curricular. |
| 5 | Conhecer a legislação educacional e do ensino, conhecer as normas dos órgãos públicos e o regimento escolar, assegurando o seu cumprimento. |
| 6 | Garantir a aplicação das Diretrizes de funcionamento da instituição e das normas disciplinares apurando irregularidades de qualquer natureza. Manter a comunidade escolar informada. |
| 7 | Conferir e assinar os documentos escolares, encaminhar processos ou correspondência e expedientes escolares. |
| 8 | Supervisionar a avaliação da produtividade da escola. |
| 9 | Buscar meios e condições que favoreçam a atividade profissional da equipe escolar. |
| 10 | Supervisionar e responsabilizar-se pela organização financeira e controle das despesas da escola em acordo com o Conselho Escolar, pedagogos e professores. |

FONTE: Organizado pela autora com base em Libâneo (2004, p. 218-219).

Ao examinar mais detidamente essas atribuições, pode-se perceber a importância de uma formação continuada para o exercício do gestor escolar, em função de o desempenho profissional ser específico.

A LDBEN (1996) estabeleceu em seu art.67 em 2006 por decorrência da nova legislação que:

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006) (BRASIL, 1996).

A docência dá condições para que o gestor tenha possibilidades de tomar as decisões mais apropriadas, compartilhadas com seu corpo docente. Não será aquele que decide sobre o que não conhece, pois vivenciou o cotidiano da sala de aula, os dilemas que o professor enfrenta e pode orientá-lo da melhor forma possível.

O gestor escolar do sistema público de ensino é eleito por voto direto da comunidade escolar envolvida, concretizando-se o real exercício da democracia.

Para que esse gestor escolar seja eficaz, deve ser capaz de trabalhar de forma colaborativa com os outros componentes do universo educacional, mantendo uma visão clara da importância dessas relações para o sucesso desse processo.

Na fala de Lück, H, Freitas KS, Girling, R e Keith, S, (2011, p.84), o perfil desse gestor deve ter:

- Visão de conjunto e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da escola na comunidade.
- Conhecimento de política e da legislação educacional.
- Habilidade de planejamento e compreensão do seu papel na orientação do trabalho conjunto.
- Habilidade de manejo e controle do orçamento.
- Habilidade de organização do trabalho educacional.
- Habilidade de avaliação diagnóstica, formativa e somativa.
- Habilidade de tomar decisões eficazmente.
- Habilidade de resolver problemas criativamente e de emprego de grande variedade de técnicas.

Esses apontamentos são referentes, ao perfil do gestor na área administrativa. Para que o profissional da educação possa exercer sua função com excelência, ele deve dialogar com a área de relacionamento interpessoal/inteligência emocional:

- Compreensão da dinâmica de relacionamento e comunicação interpessoal.
- Habilidade de se comunicar eficazmente.
- Habilidade de mobilizar a equipe escolar e comunidade local.
- Habilidade de facilitar a realização de processos de atuação colaborativa.
- Habilidade de desenvolver equipes.
- Habilidade de negociar e resolver conflitos.
- Habilidade de avaliar e dar feedback construtivo ao trabalho dos outros. (Lück, H., Freitas Ks., Girling, R. e Keith, S., 2011, p. 85).

Essas pesquisas educacionais apontam que um gestor qualificado deve também ocupar-se da área pedagógica, possuindo as seguintes habilidades:

- Compreensão dos fundamentos e bases da ação educacional.
- Compreensão da relação entre ações pedagógicas e seus resultados na aprendizagem e formação dos alunos.
- Conhecimento sobre organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos.
- Habilidade de mobilização da equipe escolar para a promoção dos objetivos educacionais da escola.
- Habilidade de orientação e feedback ao trabalho pedagógico. (Lück, H., Freitas KS., Girling, R. e Keith, S., 2011, p. 85).

O profissional que busca a dialogia entre essas três habilidades irá ao encontro do desenvolvimento de uma gestão democrática escolar.

Os programas de desenvolvimento para os gestores, tais como, cursos, oficinas e capacitação em serviço, têm se mostrado eficazes para o desenvolvimento das competências da escola de educação básica. O programa de capacitação de gestores previstos no projeto do Banco Mundial, 1994, representa um passo em direção à realização dos programas de capacitação. O Progestão, Programa de capacitação de gestores escolares promovido pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), juntamente com as secretarias estaduais de Educação, é outro exemplo de qualificação desses gestores.

Os programas universitários específicos, com disciplinas direcionadas para a gestão, podem viabilizar a aquisição de conhecimento e habilidades necessárias. Esses programas adotam seis elementos-chave de abordagem participativa de desenvolvimento, segundo Lück, Freitas, Girling, Keith (2011, p.91):

- 1) Consultar o pessoal sobre o que consideram necessário para promover o seu próprio crescimento e aprimorar o seu desempenho.
- 2) Retribuir ou reconhecer o tempo dedicado à participação em atividades de desenvolvimento de pessoal.

- 3) Utilizar os quatro princípios de programas de capacitação eficazes.
- 4) Esses princípios são: a) envolver os participantes na apresentação de conceitos, ideias, estratégias e técnicas relacionados às situações tratadas; b) planejar a aplicação dos conceitos, ideias, estratégias e das técnicas a serem adquiridas; c) dar aos participantes tempo suficiente para aplicarem os conceitos, as ideias, as estratégias ou as técnicas a serem adquiridas; d) dar aos participantes feedback sobre o uso de novos conceitos, ideias, estratégias ou técnicas, durante e após a capacitação.
- 5) Certificar-se de que o diretor da escola está presente e participa de todos os programas realizados em serviço.
- 6) Acompanhar a utilidade de cada atividade de desenvolvimento profissional, após a realização da mesma.

Essa prática de capacitação de gestores tem o intuito de reestruturar de acordo com a demanda de cada escola seu escopo administrativo e o seu projeto de execução. Elevar o nível acadêmico, a capacitação profissional, a motivação e o desenvolvimento pessoal, significa qualificar o gestor e conseqüentemente a Educação.

Segundo Libâneo (2014, p. 49), “é preciso reiterar a importância do papel do gestor na educação e do ensino básico no desenvolvimento das capacidades intelectuais e da formação da personalidade dos alunos, por meio da formação e atuação com conceitos científicos”.

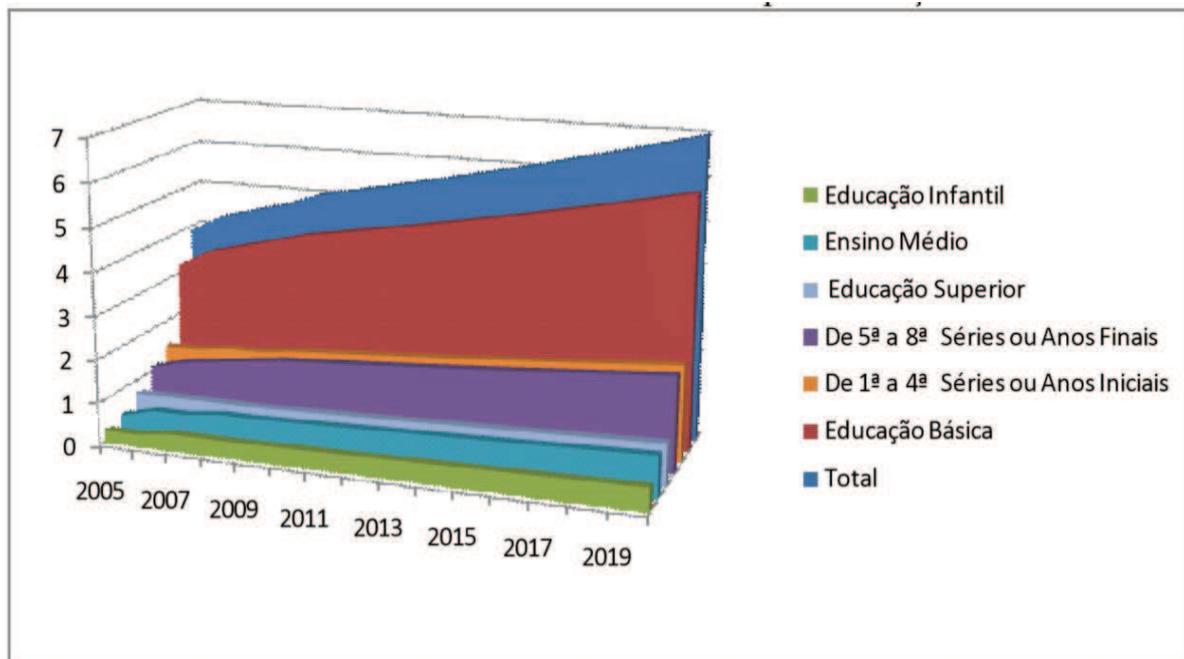
Devido aos desafios encontrados nas escolas de educação básica, é preciso cada vez mais investimentos nos seus serviços e nas especializações do corpo docente e gestor.

Assim, para garantir os recursos financeiros para esse fim, o governo determina na Lei 13.005/2014 – PNE, uma meta de 7% a 10% do PIB para ser investido em educação até 2024. Para atingir o PIB proposto pelo PNE-2014, o governo criou 12 estratégias que buscam garantir o financiamento da educação básica.

No gráfico 1 pode-se observar os gastos em educação em proporção do PIB e sua projeção para os próximos anos.

Apresenta a estimativa para atingir o PIB proposto para alcançar as metas do PNE (2001 – 2011), considerando o ritmo de crescimento dos últimos anos e os esforços necessários para que cada etapa de educação atinja a projeção proposta. De acordo com esse gráfico, a educação básica em 2019 vai atingir somente 6% do PIB.

GRÁFICO 1: GASTOS COM EDUCAÇÃO EM PROPORÇÃO DO PIB- OBSERVADO ENTRE 2005-2009 E PROJEÇÃO ENTRE 2010-2020 COM BASE NO CRESCIMENTO PARA ALCANÇAR A META DO PNE



FONTE: INEP- MEC . Dados de 2005 – 2009

Nesse sentido, Tanno (2014, p. 11) em nota técnica n.º 37/2015, observa que o PNE estabelece uma metodologia de investimento público:

A Lei do PNE busca estabelecer metodologia de apuração de investimento público em educação com base nas ações de manutenção e desenvolvimento do ensino e do FUNDEB, cujas despesas vinculam-se às ações de MDE voltadas para a educação básica, além de ampliar as possibilidades de cômputo com transferências ao setor privado, inclusive com outras formas de gastos públicos.

Portanto, é de responsabilidade do governo e seus respectivos municípios manterem financeiramente a Educação Básica, viabilizando a função do gestor, bem como sua oferta de ensino e capacitação dos profissionais com qualidade e excelência. Assim cabe trabalhar de forma articulada para que o aluno conclua a Educação Básica com segurança.

O gestor escolar tem papel fundamental neste contexto, pois é ele o fio condutor de liderança, planejamento, organização, direção, articulando estas ferramentas administrativas para alcançar seus objetivos e metas. A superação das diferenças e desigualdades é papel fundamental do profissional da educação, como coloca Behrens:

O universo atingirá a visão globalizadora quando empreender caminhos de superação das diferenças e desigualdades e a convivência harmoniosa da unidade na diversidade. Afinal, educar para cidadania significa criar ambientes de convivência harmoniosa e fraterna, especialmente, ambientes que permitam superar a competição, a ganância e a destruição que tem caracterizado a sociedade capitalista nestas últimas décadas. O desafio está posto e, cabe aos professores e alunos, percorrer um novo caminho na Educação, que carregue gestos de amorosidade, de confiança e de fraternidade e busque uma formação para cidadania que suavize os conflitos, as ameaças, as agressões e as guerras. Assim, educar para transformar (BEHRENS, 2004, p. 19).

Todo o exposto demonstra que são grandes os desafios do gestor na educação brasileira, para que de fato possa-se avançar rumo a uma educação de qualidade e excelência. Na realidade, o país apresenta evolução em números, no entanto, não avança concretamente, de maneira que a estrutura organizacional-financeira sustente as exigências educacionais pedagógicas, para que as melhorias educacionais sejam efetivas nas escolas.

Examinados os aspectos teórico-práticos que envolvem a formação continuada; descrito o sistema educacional brasileiro e demonstradas as atribuições e funções do gestor escolar, no contexto da gestão democrática, passa-se agora a tratar da pesquisa que centraliza o interesse deste trabalho, ou seja, a investigação da produção de conhecimento sobre a gestão democrática escolar, no período de 1996 até 2015.

4 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR (1996-2015)

Este capítulo tem como foco revisitar de forma crítica a produção do conhecimento sobre a gestão democrática na educação básica realizada em âmbito nacional, identificada no banco de dados da CAPES. Inicialmente, traz o necessário detalhamento da opção metodológica da modalidade de pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados que serviram de aporte para a investigação. A seguir, centra-se na pesquisa propriamente dita, para indicar os elementos constitutivos da gestão democrática encontrados nessa produção.

4.1 SOBRE A ANÁLISE DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA

A natureza desta investigação e o teor dos dados e das informações utilizados caracterizam esta pesquisa como de abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa busca analisar o “significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida [...] E ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

A abordagem qualitativa se justifica no fato de o tema requerer muito mais um esmiuçar dos argumentos encontrados na produção do conhecimento elencado do que sua mera quantificação. Em outras palavras, tendo em vista o objetivo de examinar o processo de formação continuada dos gestores visando à implantação de uma gestão democrática, tornou-se necessário investigar as iniciativas, as estratégias e as condições que eles adotam em sua prática.

Para a coleta de dados, base da análise bibliográfica proposta, recorreu-se ao banco de dados da CAPES, nele buscaram-se pesquisas de mestrado e doutorado, realizadas em todo o país, como será explicitado a seguir.

O estudo de documentos mostra-se pertinente para analisar a relação entre teoria e prática no processo de construção da gestão escolar democrática.

Foi realizada por meio dos seguintes documentos: **(i)** estudo bibliográfico do percurso da gestão escolar com bases nas propostas pedagógicas e nos documentos que descrevem o processo de gestão democrática escolar; **(ii)**

legislação da área do conhecimento; **(iii) formações** desenvolvidas pelos gestores visando a uma capacitação específica, que favoreça a gestão democrática.

Para Magalhães (2007 p. 26-27):

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente é a fonte natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são focos principais de abordagem.

Esse autor (2007, p. 26) considera que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

De acordo com Bogdan e Biklen (1982, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13), a análise de dados acontece de maneira indutiva, sendo que os pesquisadores devem gradativamente refinar seus interesses:

A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. O desenvolvimento do estudo se aproxima a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos que no final se tornam mais específicos.

Para Lüdke e André (1986 p.38), a análise documental representa uma “técnica de pesquisa muito importante na abordagem de dados qualitativos, pois por meio da análise de determinados documentos, o pesquisador pode complementar informações obtidas por outras técnicas”.

Pela análise documental podem ser identificadas informações factuais. Podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, além de complementar as informações obtidas por outras técnicas.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

A pesquisa bibliográfica é definida por Martins (2012, p. 49), como: “Tipo de pesquisa na qual o pesquisador busca em fontes impressas ou eletrônicas (CD e (ou) Internet), ou na literatura cinza, as informações que necessita para desenvolver uma determinada teoria”.

De acordo com Alami (2010 p.31-32):

Para que se possa “ver” algo, será necessário explorá-los, analisa-los, impregnar-se dos mesmos e, depois, distanciar-se deles. Para tanto, o método supõe que se opere um recorte particular do ambiente social. Ele não procura aprender toda a realidade social de uma só vez; ele busca oferecer um ponto de vista móvel, que alterna os pontos de vista em função das escalas de observação escolhidas.

Para conseguir atingir os objetivos propostos na pesquisa, de caracterizar os elementos constitutivos da gestão democrática, identificar as condições oferecidas pelo sistema público de ensino para a função de gestor e as experiências de formação continuada é primordial uma estratégia qualitativa que aponte percepções e entendimentos sobre a natureza da gestão.

4.2 O ACESSO À PRODUÇÃO ACADÊMICA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

Para a obtenção da produção acadêmica em análise, foram adotados os procedimentos a seguir descritos.

Acessou-se a plataforma de periódicos da Capes, por meio das palavras-chave ‘Gestão Democrática’, ‘Busca Avançada’, ‘Teses e Dissertações’, com foco na Educação, sendo disponibilizados 29 estudos, realizados em diferentes estados do país, nos anos de 1996 a 2015.

Esses estudos encontram-se assim distribuídos:

- ✓Mestrado Acadêmico: 25 (85%);
- ✓Doutorado: 4 (10%);
- ✓Mestrado Profissional: 1 (6%).

Num segundo momento e de forma automática, foram selecionadas em função do tema estas palavras-chave: ‘democrática’, ‘educação’, ‘gestão’, “formação continuada de gestores”, “formação de gestores” cuja distribuição encontra-se a tabela 4:

TABELA 4 – PALAVRAS-CHAVE SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO

| | |
|---------------------------------|----|
| Democrática | 20 |
| Educação | 09 |
| Gestão | 38 |
| Formação Continuada de Gestores | 00 |
| Formação de Gestores | 00 |

FONTE: a autora (2015)

A tabela 4 demonstra a quantidade de vezes em que essas palavras estão mencionadas nas 29 pesquisas. Ainda sobre as “palavras-chave”, as mais utilizadas foram: ‘gestão’, em 29 pesquisas, que corresponde a 100%; ‘democrática’, em 29 pesquisas, que corresponde a 100%; e ‘educação’, que aparece em nove pesquisas e corresponde a 31%, “formação continuada de gestores” e “formação de gestores” não apareceram em nenhuma pesquisa, porque os estudos focam nos elementos constitutivos da gestão.

Os autores referenciados nos estudos são: Algebaile (2004), Bardin, 1977; Barroso, 2003; Benevides (1994), Bobbio (2009), Bordignon e Gracindo, 2001, Coutinho (2000), Cury, 2004; Demo (1998), Ezpeleta, 1992; Ferreira, 2000; Foucault, 1981; Hora (2011), Frigotto (2004), Ghedin, 2008; Gohn (2002), Jamil C. Cury, Libâneo, Nogueira, Paro (2002), Romanelli, Zago (2000), Nascimento (2006), Paro (2004), Paz (2004), Serge Moscovici, Werle (2008), Sheinvar; Werle, 2003.

Selecionadas as “palavras-chave” e identificados os autores citados pelos pesquisadores, procedeu-se à leitura dos resumos expandidos dos periódicos da Capes.

A tabela 4 apresenta os principais itens levantados nos 29 trabalhos disponibilizados pelos periódicos da Capes. Esses itens foram elencados de acordo com a relevância para a pesquisa, são eles: nome do pesquisador, títulos, data e objetivos.

Ao examinar mais detidamente o resumo dos 29 estudos, conseguiu-se agrupá-los em três temáticas:

- a) caracterização dos elementos constitutivos da gestão democrática;
- b) abrangência e limites no desempenho da função de gestor;
- c) estratégias de formação continuada dos gestores das escolas da educação básica do sistema público de ensino.

Vale ressaltar que essas temáticas foram obtidas a partir dos objetivos específicos.

Ao realizar a leitura dos trabalhos disponibilizados, a pesquisa em questão verificou que dos 29 estudos realizados, 25 contêm afinidade conceitual com a caracterização dos elementos constitutivos da gestão democrática. As condições de desempenho da função de gestor foram encontradas em sete trabalhos e a identificação de estratégias de formação dos gestores é tema tratado em seis

trabalhos. Há também quatro pesquisas em que essas temáticas são abordadas de forma conjugada.

QUADRO 10 – PESQUISA REALIZADA NA PLATAFORMA CAPES

| AUTOR/ANO/TITULAÇÃO | TÍTULO | OBJETIVOS |
|---|---|--|
| 1. SANTOS, Almir Paulo dos. (2009/2012) Doutorado | Gestão Democrática nos Sistemas Municipais de Ensino de Santa Catarina: Implicações da Avaliação em larga escala. | - Identificar a gestão democrática e as referências ao Plano Nacional de Avaliação. - Identificar práticas de gestão democrática. |
| 2. SILVA, Ana Lucia Calbaiser Da. (2010/2012) Mestrado | Encruzilhamento da Organização Educacional: Conceito de Administração de Gestão e de Gerenciamento na Revista Brasileira De Psicologia do Esporte | - Explicitar os conceitos de Gestão Democrática e de Gerenciamento. - Explicitar o conceito de Administração na Educação. |
| 3. WENDLER, Cintia Caldonazo. (2010/2012) Mestrado | Conselhos Escolares na Educação Infantil: A Experiência de Curitiba sob o olhar das diretoras | - Analisar em que medida a política municipal apresenta-se como proposta efetiva no processo de democratização da gestão escolar. |
| 4. PEREIRA, Claudia Rosana Campos. (2009/2011) Mestrado | Os entraves para a Gestão Democrática na Rede Estadual de Ensino de São Paulo | - Analisar o cenário em que se encontra a rede estadual de ensino de São Paulo em relação à Gestão Democrática Participativa. |
| 5. SANTOS, Danielle Teodoro Dos. (2010/2012) Mestrado | Atribuições de Diretores de Escola Pública: desafios para a formação | - Um programa de visa capacitar os professores da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, Minas Gerais, que anseiam concorrer ao cargo de Gestor Escolar. |
| 6. OLIVEIRA, Edilma Moura. (1999/2001) Mestrado | Gestão Escolar Democrática: Participação e Função da Escola | - Refletir, analisar e caracterizar a prática enquanto instrumento para a gestão democrática. |
| 7. PAIXÃO, Gleice Aline Miranda. (2010-2012) Mestrado | Escola Democrática a Participação dos Alunos na Gestão Financeira da Escola | - Investigar como a escola pública envolve seus alunos na gestão financeira democratizando as relações escolares. |
| 8. ACHILLES, Helena Claudia Soares. (2009/2011) Mestrado | Gestão Democrática: um estudo a partir das representações sociais das diretoras das escolas públicas municipais de São Leopoldo – R.S | - Investigar as Representações Sociais dos diretores das escolas sobre gestão democrática. |
| 9. SCALABRIN, Ionara Soveral. (2010/2012) Mestrado | Gestão Democrática da Escola Pública o Jogo para além das regras | - Conceituar, caracterizar e analisar a Gestão democrática da escola pública. - Abordar quais os princípios que fundamentam a democratização da gestão da escola pública. |
| 10. OLIVEIRA, Ivana Araujo de Campos. (2010/2012) Mestrado | O Conselho Municipal de Educação como Mecanismo de Instituições da Gestão Democrática: um estudo de caso sobre as ações do Conselho Municipal de Educação de Marica | - Investigar a incorporação da gestão democrática como um princípio na legislação educacional Brasileira. |
| 11. SILVA, João Roberto da Mota. (2010/2012) Mestrado | Propostas e Instrumentos adotados na implantação da gestão democrática em Maceió (Alagoas 1993-1996) | - Investigar o impacto da implantação da gestão democrática na rede municipal em Maceió. |
| 12. ANTUNES, Jose Adilson Santos. (2011/2012) Mestrado | Gestão Democrática do Ensino Público: narrativas sobre a escolha do diretor e a constituição do conselho escolar na autonomia da escola | - Identificar o quanto a escolha do diretor fortalece a autonomia e a tomada de decisões coletivamente. |
| 13. SANTOS, Jose Paulino Sousa. (2013 – Atual) Doutorado | Atuação dos Conselhos Escolares e a Gestão das Políticas Educacionais e a experiência do município de Alto Alegre do Pindaré – MA | - Refletir sobre a gestão escolar democrática priorizada nas diretrizes educacionais, destacando-se inicialmente os marcos legais. |
| 14. SANTANA, Luzinete Rodrigues da Silva. (2009/2011) Mestrado | A Ação do Gestor na Formação Continuada da Escola – Um Espaço de Construção para uma Escola Democrática | - Compreender o papel do gestor na formação continuada na escola e se a mesma contribui na construção de uma escola democrática. |
| 15. ANZILEIRO, Maite. (2009/2011) Mestrado | Gestão Democrática Escolar e a participação com princípio pedagógico | - Analisar os requisitos necessários para que se efetive a Gestão Democrática no processo pedagógico da escola. |
| 16. MORAES, Maria Angela Joaquim De. (1996/2000) Doutorado | Participação do Colegiado Escolar no Processo de Avaliação Institucional do Discurso à Realidade | - Democratização da escola. |
| 17. LIMA, Maria de Fatima Magalhães. (2009/2011) Mestrado | Conselhos Escolares, Gestão Democrática e Qualidade do Ensino em Quatro Escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. | - Investigar o funcionamento dos conselhos escolares como uma estratégia da gestão democrática. |
| 18. MENDES, Maria de Fatima. | Plano Municipal de Educação: implementação e participação social | Compreender a participação dos sujeitos para uma educação de qualidade. |

| | | |
|--|--|--|
| (2010/2012) Mestrado | | |
| 19. CHAZANAS, Mariana Costa. (2008/2010) Mestrado | Participação na Escola a Voz das Famílias | - Pesquisar as formas pelas quais as famílias participam da escola. |
| 20. SANTOS, Mirtes Silva. (2010/2012) Mestrado | A Gestão da Educação Infantil em município da Grande São Paulo | - Investigar as normas que orientam a gestão das unidades de educação infantil. - Normas e regimentos que orientam as práticas de gestão. |
| 21. OZORIO, Monaliza Ehlke. (2010/2012) Mestrado | Políticas Públicas e Gestão da Educação: uma análise dos Programas Implantados pelo Município de Araucária em 2009 e 2010 para os alunos com defasagem de escolarização | - Propiciar uma educação de qualidade onde professores e alunos sejam participativos nesta aprendizagem. |
| 22. SILVA, Nadja Fonseca. (2013/2015) Mestrado | A Gestão da Política Educacional no cotidiano da escola. Perspectiva democrática da atuação do conselho escolar no município de São Luís – Maranhão | - Analisar as concepções de (des) centralização da gestão da política educacional e dos princípios de democratização da gestão da escola. |
| 23. MIRANDA, Natalia Pergher. (2009/2011) Mestrado | Contribuições da Organização da Gestão Escolar para a ressignificação do espaço público da escola | - Compreender como a organização da gestão escolar pautada nos princípios democráticos pode contribuir para ressignificação do espaço público da escola. |
| 24. SOUZA, Nilson Alves. (2010/2012) Mestrado | Gestão Democrática e Gestão Financeira o Programa de Transferência de Recursos Financeiros da Cidade de São Paulo de 2006 a 2010 | - Analisar se e como pode ser uma forma de incentivo à democratização da gestão escolar. |
| 25. FELIZ, Robson Gonçalves. (2008/2012) Doutorado | Políticas de Gestão Educacional no Brasil: o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004 – 2010) | - Possibilidades e limitações de indução à gestão democrática das escolas das escolas públicas de educação básica no Brasil. |
| 26. CARVALHO, Sebastião Donizete De. (2008/2012) Doutorado | A Mediação do Conselho de Educação de Goiás no Processo de Eleições de Gestores das Escolas Estaduais de Educação Básica (2003 – 2010) | - Compreender o papel de mediação do Conselho Estadual de Educação e sua influência na gestão democrática. |
| 27. JUNIOR, Sergio José Fagundes. (2008/2011) Mestrado | Política de Democratização da Rede Pública de Ensino do Município de Bragança Paulista (2006 – 2009): caminhos e descaminhos | - Analisar a implementação de uma política municipal de educação que se propôs a construção da escola democrática. |
| 28. GARCIA, Sinara Amelia Gonçalves. (2009/2011) Mestrado | Gestão Democrática e Controle Social: A Instituição de Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, no Estado de Santa Catarina. | - Analisar o processo de elaboração da legislação estadual para a implantação da gestão democrática e controle social. |
| 29. COSTA, Waldirene Aparecida Oliveira. (2010/2012) Mestrado | A Escola Pública frente às reformas educacionais: desafios da Gestão Democrática na Rede Pública Estadual de São Luís do Maranhão | - Aprender o contexto através dos determinantes sociais, políticos e econômicos da gestão, perspectivas que permeiam a gestão democrática. |

FONTE: a autora, 2016.

A partir dos resumos de cada um dos 29 trabalhos disponibilizados pela plataforma da Capes, e separados pelas três temáticas da pesquisa, observou-se que esses trabalhos apontam, de forma unânime, a importância da gestão democrática para as escolas de ensino básico, como defende Lück (2011, p.58):

...a proposição da democratização da escola aponta para o estabelecimento de um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial que, por essa participação, se expande, criando um empoderamento pessoal de todos em conjunto e da instituição.

As três temáticas foram aqui denominadas grupo A, B e C, para distingui-las conceitualmente em concordância com as 29 pesquisas da Capes.

O grupo A – que caracteriza os elementos constitutivos da gestão democrática – foi o mais evidenciado nos estudos, sendo citado em 25 deles. A menção à gestão democrática escolar nesse grupo é feita, por exemplo, a partir das seguintes ideias: como a gestão democrática se expressa, o universo político envolvido, a democratização das relações humanas, a participação, como uma das principais formas de democratização, o levantamento dos documentos que tratam da gestão democrática, o processo de implantação da gestão democrática, a participação das famílias, a troca entre alunos e professores durante a aprendizagem, como ampliar a democratização nas escolas, participação da comunidade na gestão escolar.

Esses elementos constitutivos da gestão democrática são apontados na literatura, como o faz Paro (2011, p.73), “democracia na escola, por sua vez, referir-se-ia à utilização desses mecanismos na gestão escolar: conselho de escola, associação de pais e mestres, grêmios estudantis e, eventualmente, eleição de dirigentes.”

Note-se que a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes integram a LDB em seu Art. 14.

Para assegurar as condições para uma gestão democrática, ainda é preciso “às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).”

Garantindo esses elementos constitutivos, participação, autonomia, transparência e pluralidade, a gestão escolar democrática “trabalha com atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeitos da construção da história humana, gerando participação, co-responsabilidade e compromisso” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 12).

Essas relações com os sujeitos, a descentralização do poder, as tomadas de decisões coletivas envolvem as políticas educacionais de cada sistema de ensino e as propostas educativas elaboradas pelos profissionais da escola. Diante disso, pode-se considerar que os princípios e métodos das concepções de gestão estão presentes nas práticas da escola, mas na maioria das vezes não são aplicados na íntegra.

Depreende-se daí a importância de construir uma forma específica de organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem de cada escola, pois como lembra Bartnick, “a gestão do trabalho educativo assume diferentes conotações de acordo com a concepção que seus dirigentes detêm sobre educação, ensino-aprendizagem, formação humana e papéis dos sujeitos desse processo” (2011, p.73).

Os 25 estudos (mestrado) possuem os elementos constitutivos da gestão em comum, demonstrando que esses elementos caminham atrelados uns aos outros, ou seja, o planejamento, a formulação e execução do projeto político pedagógico-curricular comungam da organização e do desenvolvimento do currículo, das práticas de gestão técnico-administrativas, do ensino e aprendizagem e da avaliação institucional. Esse é um processo que entrelaça diferentes profissionais da educação que, para bem exercer suas respectivas funções, devem encontrar as condições que os auxiliem a desenvolver seu potencial mediante a formação continuada.

O grupo B, que trata da abrangência e dos limites no desempenho da função de gestor, está composto por sete estudos. É preciso observar que alguns desses estudos dedicam-se a analisar problemáticas locais e, portanto, evidenciam as particularidades regionais e (ou) municipais.

De qualquer maneira, é útil acompanhar a relação de atividades sob a responsabilidade do gestor escolar feita por Bartnick (2011):

- O cuidado das finanças da escola;
- A prestação das contas à comunidade;
- Conhecer a legislação e as normas da Secretaria de Educação para reivindicar ações junto a esse órgão;
- Identificar as necessidades da instituição e buscar soluções junto às comunidades interna e externa e à Secretaria de Educação;
- Prezar pelo bom relacionamento entre os membros da equipe escolar, garantindo um ambiente agradável;
- Manter a escola limpa e organizada;
- Garantir a integridade física da escola, tanto na manutenção dos ambientes quanto dos objetos e equipamentos;
- Conduzir a elaboração do projeto político-pedagógico, mobilizando toda a comunidade escolar nesse trabalho e garantindo que o processo seja democrático até o fim;
- Acompanhar o cotidiano da sala de aula e o avanço na aprendizagem dos alunos;

- Ser parceiro do coordenador pedagógico na gestão da aprendizagem dos alunos;
- Incentivar e apoiar a implantação de projetos e iniciativas inovadoras, provendo o material e o espaço necessário para seu desenvolvimento;
- Gerenciar e articular o trabalho de professores, coordenadores, orientadores e funcionários;
- Manter a comunicação com os pais e atendê-los quando necessário.

No entanto, para esse trabalho ser efetivo deve envolver sua equipe de professores, orientadores, funcionários, coordenadores no planejamento e execução do trabalho, assegurando uma gestão genuinamente democrática, transparente, em que o saber delegar é crucial para o sucesso da gestão democrática.

O gestor precisa ter o conhecimento e a sensibilidade para trabalhar com todos os itens citados e assegurar o bom funcionamento da escola sob a égide democrática.

O grupo C, que trata da formação continuada dos gestores, está presente pontualmente subjetivamente em seis pesquisas, por apontar a formação dos professores e não especificamente dos gestores. São elas:

QUADRO 11 – FORMAÇÃO CONTINUADA

| | | |
|--|--|---|
| 5. SANTOS, Danielle Teodoro Dos. (2010/2012) Mestrado | Atribuições de Diretores de Escola Pública: desafios para a formação | - Um programa de visa capacitar os professores da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, Minas Gerais, que anseiam concorrer ao cargo de Gestor Escolar. |
| 14. SANTANA, Luzinete Rodrigues da Silva. (2009/2011) Mestrado | A Ação do Gestor na Formação Continuada da Escola – Um Espaço de Construção para uma Escola Democrática | - Compreender o papel do gestor na formação continuada na escola e se a mesma contribui na construção de uma escola democrática. |
| 23. MIRANDA, Natalia Pergher. (2009/2011) Mestrado | Contribuições da Organização da Gestão Escolar para a ressignificação do espaço público da escola | - Compreender como a organização e formação da gestão escolar pautada nos princípios democráticos pode contribuir para ressignificação do espaço público da escola. |
| 25. FELIZ, Robson Gonçalves. (2008/2012) Doutorado | Políticas de Gestão Educacional no Brasil: o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004 – 2010) | - Possibilidades e limitações de indução à gestão democrática das escolas das escolas públicas de educação básica no Brasil. |
| 28. GARCIA, Sinara Amelia Gonçalves. (2009/2011) Mestrado | Gestão Democrática e Controle Social: A Instituição de Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, no Estado de Santa Catarina. | - Analisar o processo de elaboração da legislação estadual para a implantação da gestão democrática e controle social. |
| 29. COSTA, Waldirene Aparecida Oliveira. (2010/2012) Mestrado | A Escola Pública frente às reformas educacionais: desafios da Gestão Democrática na Rede Pública Estadual de São Luis do Maranhão | - Aprender o contexto através dos determinantes sociais, políticos e econômicos da gestão, perspectivas que permeiam a gestão democrática. |

FONTE: a autora, 2015.

As seis pesquisas observadas, em seu texto acadêmico, discorrem a formação continuada, seus objetivos, suas aplicações na prática, e reafirmam que a formação continuada específica para o gestor escolar, apoia-se na formação de

professores, a qual é pautada exclusivamente com cunho pedagógico e deixa lacunas no veio administrativo que deve ser tão visado quanto, para o gestor da educação.

Este processo urge por mudanças na esfera educacional, segundo Almeida (1999, p. 257) diz ser fundamental:

Assumir que o processo de mudança educacional se faz com a participação dos professores traz, como decorrência, a inclusão da formação contínua como um dos seus elementos constitutivos e não como uma condição prévia da mudança ou como forma de garantir sua implementação. A formação precisa então ser tomada como um processo de aprendizagem constante, conectado com as de um continuum progressivo. Isso é o oposto de se definir, a partir das instâncias superiores do sistema, ações formativas voltadas para a implementação de algumas inovações, sem se levar em conta o coletivo e as situações problemáticas da prática do professorado.

Para Almeida (1999), a inclusão da formação continuada como um elemento constitutivo torna crucial um olhar atento para esta formação específica para uma profissão que lida com a transmissão e a internalização de saberes e com a formação humana, num contexto em que os currículos se renovam, surgem as tecnologias, acentuam-se os problemas sociais modificando totalmente o modo de aprender e ensinar.

As pesquisas acadêmicas em pauta indicam que a formação continuada deveria ser constante e específica, bem como facilitar o acesso a gestores e professores. A esse respeito, Libâneo traz uma proposta exemplar:

Algo como um Centro de Apoio à Formação Continuada. Esses Centros, além de receber professores da rede de escolas para atividades de formação e capacitação dentro do espírito de associar práticas formativas aos contextos reais de trabalho, ofereceriam não apenas orientação profissional (cursos, debates, oficinas), mas também recursos materiais de apoio (biblioteca, centro de documentação, videoteca, jornais, materiais de esporte, exposições, aparelhagem de som e imagem, salas para vídeo e cinema, computadores, rede Internet etc (LIBÂNEO, 2015, p.190).

AS colocações dos estudos nos faz observar uma carência literária da formação continuada específica para o gestor democrático, que na maioria das vezes está focada nos professores e não nos gestores. Esta clareza auxiliaria na resolução da alternância entre formação teórica e a experiência em situação real (estágios) e as práticas reflexivas.

As seis pesquisas identificadas apontam para esses desafios e perspectivas, ajustando políticas e o investimento em alternativas para efetivar a prática. A formação continuada que se pretende, segundo os trabalhos pesquisados, seria

aquela que compreende o profissional mediador da vida social de uma determinada comunidade e suas possibilidades, que possa efetivamente realizar a articulação da teoria com a prática.

Estes trabalhos assinalam a necessidade da implantação de uma cultura colaborativa em que se destaque o papel democrático para sustentar a reflexão, a negociação, a investigação e as tomadas de decisão colaborativas.

Para enfrentar a complexidade da gestão escolar democrática, não basta somente a prática reflexiva, tampouco é suficiente a experiência. Nas palavras de Perrenoud (1999, p.47):

Uma prática reflexiva limitada ao bom senso e à experiência pessoal de cada um não vai muito longe, pois o professor em exercício precisa de saberes que não podem ser inventados em cima do nada e que sua reflexão será mais poderosa quanto mais se ancora numa ampla cultura em ciências humanas.

Os estudos ainda apontam que a formação continuada de gestores escolares deve estar vinculada à realidade social de suas respectivas escolas, caso contrário estar-se-á propiciando a dicotomização entre teoria e prática, favorecendo a construção de conceitos errôneos.

Candau (1997, p. 64), ao tratar do tema, alerta que

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

Assim é possível que o processo formativo do gestor esteja centrado nas vivências de cada um e não em suas carências, compreendendo que é a partir e com a experiência anterior que se constroem novos saberes.

Chama a atenção o fato de nos 29 estudos os Conselhos Escolares surgirem como deliberadores das normas internas e o funcionamento da escola. Participam da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, analisando questões de segmentos da escola, propondo sugestões, acompanhando ações pedagógicas, administrativas e financeiras, articulando com a comunidade para a melhoria da qualidade da educação. Nos trabalhos da pesquisa essas questões tornam os Conselhos de suma importância para o sucesso do desempenho do gestor escolar. Os conselhos são eleitos pela comunidade e têm o poder de ação juntamente com o gestor.

Paro (2001, p.81-82) adverte quanto a uma possível “subutilização” do conselho escolar:

(...) inteirado o conselho numa política mais ampla da gestão escolar, parece que outra importante questão a ser enfrentada refere-se à necessidade de uma definição mais precisa de suas funções, dotando-o de atribuições e competências que o torne co-responsável pela direção da escola, sem provocar choque de competências com o diretor [...]. Uma solução que se poderia imaginar para essa questão é a de dotar o conselho de escola de funções diretivas, semelhantes às que tem hoje o diretor. Dessa forma, o responsável último pela escola deixaria de ser o diretor, passando a ser o próprio conselho, em co-responsabilidade com o diretor, que dele também faz parte. A vantagem desse tipo de solução é que o conselho, na condição de entidade coletiva, fica menos vulnerável, podendo tomar medidas mais ousadas, sem que uma pessoa, sozinha corra o risco de ser punida pelos escalões superiores. [...]. Seu poder de barganha e sua capacidade de pressão, para reivindicar benefícios para a escola, seriam, também, superiores ao do diretor isolado.

Entende-se com a reflexão de Paro que os conselhos escolares não são órgãos burocráticos, cartoriais e engessadores da dinamicidade dos profissionais e administradores da educação ou da autonomia dos sistemas. Sua missão é estabelecer a ponte entre comunidade e Estado, zelando pela aprendizagem nas escolas.

Uma vez que a pesquisa foca em gestão democrática escolar, o papel dos conselhos escolares é de grande importância para atingir a democracia desejada para esta modalidade de gestão. Nas pesquisas disponibilizadas, que utilizou a palavra-chave, gestão escolar democrática, foram citados os conselhos, indicando que a democracia escolar é muito mais abrangente, como nos aponta Cury (2000, p.45):

O que se pretende é assinalar com relação aos Conselhos de Educação Municipais, Estaduais e Nacional uma problemática fundamental que os envolve: trata-se de sua condição de elos de ligação entre Estado e Sociedade. Nessa medida, eles participam de uma dinâmica política que ultrapassa o setor educacional, podendo se constituir em um espaço tanto de avanço na consecução das finalidades da educação brasileira como de retardo desses objetivos. De todo modo, a pluralidade representativa que os devem caracterizar traz consigo a existência de conflitos entre concepções gerais e ideário educacional.

Nos estudos acessados, os conselhos são entendidos como uma forma de garantir o acesso e a permanência de todas as crianças, adolescentes jovens e adultos em escolas de qualidade. Ademais, citam o caráter público que perpassa o interesse comum, com uma visão ampla, um conhecimento aberto a todos em estrita

relação com o contexto. Demonstram a função de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação.

Para Cury (2000, p.51):

Participar é dar parte e ter parte. O primeiro movimento visa informar, dar publicidade, e o segundo é estar presente, ser considerado um parceiro nas grandes definições de uma deliberação ou de um ordenamento. Conselhos com essas características são uma forma de democratização do Estado. Neles torna-se possível a (re) entrada da sociedade civil no âmbito dos governos a fim de fiscalizá-los e mesmo controlá-los.

Esta leitura possibilitou trazer para a discussão as várias temáticas, necessidades e possibilidades que envolvem uma efetiva gestão democrática escolar na atualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Brasileira de 1988 declara em seus princípios fundamentais ser o país um Estado democrático de direito (art.1.º) e que nele “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.” (art.1.º, Parágrafo primeiro). Seguindo a mesma orientação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu art.3.º (inciso VIII), estabelece como um dos seus princípios a gestão democrática do ensino público. Isso significa dizer que a democracia está consagrada como base da organização social brasileira e que seu exercício está inculcado no sistema educacional.

Para que o processo democrático esteja, porém, em permanente aprofundamento e à procura da consolidação, cada cidadão deve estar consciente de seu papel, não só como indivíduo, mas também como ser humano responsável e parte do sistema. É com essa finalidade que a educação deve assumir seu protagonismo na democratização mediante a promoção de um diálogo cujo eco ultrapasse os muros da escola e alcance toda a sociedade.

Partindo do pressuposto que a democracia é um processo em construção, a gestão democrática na educação necessita ser constantemente revigorada, para manter-se em sintonia com as transformações da sociedade. Contudo, o que se constata na atualidade é que, mesmo com os avanços educacionais verificados, persiste um quadro de fragilidade em termos de recursos materiais e humanos, o que acaba por afetar o processo de ensino-aprendizagem e, em decorrência, a qualidade da educação em sua totalidade.

Na leitura crítica realizada nesta dissertação, uma dessas fragilidades reside na formação continuada, tanto do professor como do gestor escolar. Por oportuno, vale mencionar Marcelo Garcia (1999, p. 64), para quem “tradicionalmente se tem considerado o período de inserção profissional” e segundo um modelo “nade ou afunde”.

Quanto à formação continuada específica para o gestor da educação, ela deve proporcionar as condições básicas para o exercício da função de gestor. Essa formação deve propiciar ao gestor o embasamento teórico-prático que possa dialogar com a realidade do espaço escolar e a realidade desse gestor, no sentido de interpretá-la e compreendê-la adequadamente.

Foi possível verificar que, dos estudos disponibilizados pelos periódicos da Capes, a grande maioria deles demonstra preocupar-se principalmente com os elementos constitutivos da gestão democrática e poucos focam na formação do gestor. Considerando que esses estudos apresentam a gestão democrática escolar como tema, parece haver certa negligência com essa prioridade profissional, o que aponta para a necessidade de um olhar mais cuidadoso e persistente sobre a formação continuada do gestor escolar.

Entende-se que é a formação continuada que pode levar o gestor escolar a refletir em suas práticas os avanços teóricos obtidos no âmbito administrativo, pedagógico, político e social para atuar com maior competência e de forma democrática nas diversas situações que enfrenta.

Para tanto, é fundamental que os envolvidos com a oferta da formação continuada se preocupem em promover conferências, seminários, simpósios, encontros, programas, cursos que estimulem atitudes, valores, habilidades, conhecimentos e aspectos que enriqueçam o exercício da profissão de “gerir”.

As instituições formadoras devem, assim, propiciar as condições para a formação continuada comprometida com a qualificação de profissionais da educação, evidenciando a dimensão transformadora relacionada à sua função. Dessa forma, os gestores poderão estar preparados como agentes sociais e conscientes do seu papel ético, político e social da/na gestão, qualificando o processo ensino-aprendizagem que precisam conduzir em seu trabalho. Uma formação comprometida com a emancipação dos indivíduos deve imergir na complexidade da escola contemporânea, compreendendo-a e interpretando-a adequadamente para que possa possibilitar práticas integradas em busca da gestão democrática.

Para Imbernón (2004, p. 61), essas instituições formadoras “devem ser instituições vivas, promotoras da mudança e da inovação”. Isso requer a efetivação de políticas que assegurem uma formação de gestores que instigue a apropriação de estratégias e processos de inovação, sendo necessário caminhar, como diz Silva (2011, p. 342), “no sentido de superação da fragmentação curricular e voltar-se para a afirmação de práticas integradas e integradoras pode se traduzir numa vivência de aprendizagens coletivas plurais”.

Isso implica pensar em “governo da educação”, na expressão de Tedesco (2010, p. 20, apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2001, p. 13), e que, segundo o autor, supõe uma mudança conceitual respeitável, em que as políticas de formação sejam, na íntegra, políticas de governo e não programas esparsos que configuram a insuficiência dessa formação.

Acredita-se que este trabalho de investigação cumpriu seu objetivo ao demonstrar como o sistema de ensino público desenvolve o processo de formação continuada dos gestores das escolas da educação básica, pautada na formação dos professores, a partir das políticas e da legislação educacional, bem como as condições oferecidas pelo sistema de ensino para a formação do gestor. Igualmente, conseguiu caracterizar o processo de provimento dos cargos de gestores das escolas de educação básica do sistema de ensino, tendo em vista uma gestão democrática na educação.

Este estudo investigou o processo de formação continuada dos gestores, visando à implantação de uma gestão democrática. Com uma pesquisa documental e bibliográfica, observou as leis, normas, regulamentações como estão estabelecidas e implantadas na prática. No banco de dados da CAPES fez-se um rastreamento das pesquisas dos últimos 19 anos para obter uma média das discussões acadêmicas realizadas nestas duas décadas sobre o assunto. Obteve-se dados concretos sobre a ausência da formação específica para o gestor escolar e sim, uma formação ampla para os professores, sem focar na parte administrativa que abrange o cargo.

É recente a discussão da formação para os gestores, com a constituição da “Escola de Gestores” em 2006, do Governo Federal. Pode-se verificar que o histórico do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica integra um conjunto de ações que teve início, em 2005, com o curso-piloto de extensão em gestão escolar (100 horas), ofertado pelo Inep. O projeto do curso-piloto foi desenvolvido por um grupo de especialistas em educação a distância e notório saber na área de educação. Em 2006, o programa passou a ser coordenado pela SEB/MEC, dando início ao Curso de Pós-graduação (lato sensu) em Gestão Escolar, com carga horária de 400 horas, destinado a diretores e vice-diretores, em exercício, de escola pública da educação básica.

Em 2009, o programa implementou o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica, carga horária de 405 horas, para coordenadores

pedagógicos e/ou profissionais que exercem função equivalente que integram a equipe gestora da escola de educação básica. E em 2010, lançou o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, com carga horária de 200 horas, este curso destina-se aos profissionais de instituições públicas de educação básica da equipe gestora: Diretor e Vice-Diretor, ou o equivalente, nos diferentes sistemas de ensino. Tem-se um projeto inovador em implantação, que passa por ajustes e adaptações mudando uma cultura de várias décadas.

Esta pesquisa com cunho teórico e base em um levantamento documental e bibliográfico realizado no conjunto de leis, normas, planos, regulamentações e no banco de dados da CAPES, trata da produção do conhecimento sobre, A Gestão Democrática na Educação – Uma leitura da produção acadêmica em torno do tema, realizada em nível nacional, entre os anos de 1996 e 2015. Foram identificados 29 estudos de Mestrado e Doutorado.

Ampara-se, também, em um conjunto de normas e regulamentações pertinentes à área da Educação; são leis, decretos, portarias que versam, principalmente, sobre a formação continuada, a gestão democrática, o ensino básico e as atribuições e funções do gestor escolar.

O resgate teórico aqui oferecido pretende servir de reflexão sobre a importância, mas, em especial, sobre a dificuldade de se praticar uma gestão escolar democrática em uma sociedade permeada de autoritarismo político, financeiro, social, de gênero e tantos outros. Propõe-se marcar este momento com uma frase de Selma Garrido Pimenta: “é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas, que, os professores vão constituindo seus saberes, como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática” (2005, p.29).

Exercitar uma ação escolar democrática pressupõe a capacidade pessoal de ser democrático. Assim, a gestão escolar democrática acontecerá quando os gestores escolhidos ou eleitos forem pessoas com fortes traços democráticos em suas respectivas personalidades.

Uma consideração final que se impõe é reforçar a íntima aliança entre gestores, corpo docente, quadro administrativo, conselhos escolares, pais/responsáveis e os alunos, para que se vivencie a democracia na escola, humanizando-a. Somente uma escola humanizada poderá internalizar as funções de uma gestão democrática.

De resto, entende-se que esta pesquisa pode servir como ponto de partida para novas investigações e discussões, provocadas pela necessidade de refletir sobre a formação continuada dos gestores democráticos na educação, já que demarca a necessidade de políticas de formação que atendam às peculiaridades da formação deste gestor.

Há de se considerar também que, desde a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 em 1996 quando estebeleceu em seu artigo 14, a gestão democrática no sistema de ensino público, já se passaram vinte anos e poucos estudos apontam para a necessidade de formação para o gestor.

A formação obtida por meio dos cursos de licenciaturas não é suficiente para o desempenho das funções de gestor, pois geralmente uma única disciplina trabalha as questões relacionadas à legislação educacional, políticas públicas da educação, organização e gestão da escola. Somente o curso de pedagogia dedica mais horas para o estudo das áreas citadas, no entanto os sistemas de ensino não estabelecem como condição para concorrer ao cargo de gestor escolar, ser egresso deste curso, mas sim ser professor da rede de ensino, portanto egresso de qualquer licenciatura.

Recentemente um município da região metropolitana de Curitiba-PR estebeleceu como critério para concorrer ao cargo de gestor passar por uma formação continuada e por uma avaliação ao final do curso, ainda que a LDB tenha indicado em seu artigo art.64 que:

a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL - 1996)

Nesse sentido, este trabalho pode ser considerado como a primeira etapa de outros estudos necessários à compreensão dos significados e das necessidades de ações que se voltem à formação do gestor escolar no espaço/tempo de sua carreira. Por certo, outras formas de análise e outros enfoques irão contribuir significativamente com a área educacional.

Cabe ressaltar, que, a LDBEN estebeleceu a gestão democrática no sistema público de ensino, mas no sistema privado, ainda que não adotem o processo eleitoral para o cargo de gestor e que ele seja indicado pelas mantenedoras ou processos seletivos, pode assumir um posicionamento democrático na medida em

que compartilha e discute as suas decisões com o corpo docente, discente e toda a comunidade escolar.

O gestor do sistema privado de ensino, assim como do sistema público, também pode promover a gestão democrática ao passo que estabelece parcerias com a comunidade, incentiva a criação de associações de pais e mestres, grêmios estudantis e conselhos escolares. É o que se espera de um gestor que contribui para a formação integral do cidadão.

Necessário se faz refletir constantemente sobre a prática na tentativa de redirecionar as ações da escola, e, como um dos caminhos nesta construção, compreende-se a formação continuada para os gestores, como uma das teias dessa rede que poderá auxiliar efetivamente na melhoria da qualidade educacional, buscando por meio da vivência democrática mudanças que consigam transformar o fazer pedagógico e possa reconstruí-lo cotidianamente.

REFERÊNCIAS

ACHILLES, Helena Claudia Soares. **Gestão Democrática: um estudo a partir das representações sociais das diretoras das escolas públicas municipais de São Leopoldo – RS. 2011.** Disponível em:

<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/HelenaClaudiaSoaresAchilles.pdf>

Acesso: 02 de abril 2014.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Os professores diante das mudanças educacionais.** Ed. UFPR. Curitiba, n.24, 2004, p.165-176.

VIGGIANI, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (ORG.). **Formação do educador e avaliação educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico.** São Paulo: Editora Unesp, V. 3. P. 249-261, 1999.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Papirus Editora, Campinas, SP, 2001 e Edições Asa, Porto, 2001.

AMARAL, Antônio Marco. **Formação do Gestor Escolar: pressupostos teórico-metodológicos.** Disponível em: <http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/formacao-do-gestor-escolar-pressupostos-teoricometodologicos-5567357.html>. Acesso em: 20 de março 2015.

ANTUNES, Jose Adilson Santos. **Gestão Democrática do Ensino Público: narrativas sobre a escolha do diretor e a constituição do Conselho Escolar na autonomia da escola. 2012.** Disponível em:

http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5360. Acesso: 02 de Abril de 2015.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação cidadã, educação integral; fundamentos e práticas.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

ANZILIERO, Maite. **Gestão democrática escolar: a participação como princípio pedagógico 01/10/2011 92f.** Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. Biblioteca Depositária: UPF.

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. **Gestão escolar.** Curitiba: IESDE, 2009.

AURÉLIO, Marco. **Dicionário de língua portuguesa.** 3ª ed. Porto Alegre, 2004.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. MITRULIS, Eleny. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país.** 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003
Acesso em: 27 de outubro de 2015.

BARTNICK, Helena Leomir de Souza. **Gestão Educacional.** Curitiba, PR: Editora IBPEX Dialógica, 2011.

BEHRENS, Marilda. **Os caminhos da gestão e da docência na educação básica**. Champagnat, 2004.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Ed. 2. Petrópolis: Vozes, 2005b.

BERTOTTI, Gisele Rietow. **Políticas de formação continuada no Paraná: Representações de professores PDE- PR**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2014.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da Educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia (orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11gesdem.pdf>. Acesso em: 02 de Fevereiro de 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 07 junho de 2015.

_____. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Disciplina a Atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes, no fomento inicial e continuado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009. p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 27 de outubro de 2015.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação- PNE** Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 30 de julho de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica**. Brasília. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/menu.htm>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001 – HOMOLOGADO**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 24 de Maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 16 de abril de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n.º 4. Define as Dietrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2010. *Diário Oficial da União*. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 02 de fevereiro de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica. Apresentação**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/apresentacao>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2016.

_____. Ministério da Educação, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais** - INEP - Censo Educacional 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 02 de agosto de 2015.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Cadernos de Pesquisa - Globalização e Políticas educacionais na América Latina**. N.º 100 São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/729107/lei-8280-93-curitiba-pr>. Acesso em: 30 de setembro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Parecer CNE/CP 9/2001. Diário Oficial da União. Brasília, D.F, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>2001. Acesso em: 11 de dezembro de 2015.

_____. Ministério da Educação. **PNE 2011- 2020: metas e estratégias**. Disponível em: fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 02 de junho de 2015.

_____. (1993). **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. MEC. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24496. Acesso em: 02 de agosto de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PRADIME: programa de apoio aos dirigentes municipais de Educação**. Marcos Legais da Educação Nacional / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Capex UAB- Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php>. 2013. Acesso em: 11 outubro de 2015.

CAMPOS, Rselane, SCHEIBE, Leda. **Escola de Gestores da Educação Básica**. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2sala_projeto_vivencial/apresentacao.htm Acesso em: 02 de fevereiro de 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: MIZUKAMI, Maria das Graças, N.; REALI, Aline Maria de M. R. (Orgs.) *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 2007. p. 140-141.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO, Sebastião Donizete de. **A mediação do conselho de educação de Goiás no processo de eleições de gestores das escolas estaduais de educação básica (2003 a 2010)**. 01/03/2012 242 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC Goiás. Disponível em: http://tede.biblioteca.pucgoias.edu.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=1226. Acesso em: 24 de Maio de 2015.

CHAZANAS, Mariana Costa. **Participação na escola a voz das famílias**. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000797179>. Acesso em: 29 de abril de 2015.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 6ªed. São Paulo: Campus, 2000.

COSTA, Waldirene Aparecida Oliveira. **A escola pública frente às reformas educacionais: desafios da gestão democrática na rede pública estadual de São Luís do Maranhão** 01/10/2012 124 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Maranhão, São Luís Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_b3cd6804da3f32d93dfb10ba2b0a6a14 Acesso em: 01 de abril de 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão Democrática da Educação**. Artigo disponível em: <http://www3.ceunes.ufes.br/downloads/2/apmorila151253Gestaodemocratica.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2016.

_____. **Gestão Educacional**. Ed. Cortez, São Paulo, 2000.

_____. **Os Fora de série na escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Ed. Cortez. 7ª Edição, 2012.

DEGENNSZAJH, Rachel R. **Desafios da gestão democrática das políticas sociais**. In: Capacitação em serviço social e política social, módulo 3. Brasília: UnB/CEAD, 2000.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. Tese. (Doutorado). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/gislenc/Downloads/Tese_Isaneide.pdf Acesso em: 27 de outubro de 2014.

ENS, Romilda Teodora. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 2006, 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes. **Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores**. In ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas. Curitiba. Champagnat, 2011, p. 33 – 35.

EYNG, A. M.; ENS, R. T.; JUNQUEIRA, S. R. A. **O tempo e o espaço na educação: a formação do professor**. Curitiba, PR: v.1, Champagnat, 2003.

EYNG, A. M.; GISI, M. L.; ENS, R. T. **Políticas e gestão da educação: uma análise da trajetória da pesquisa**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba. Champagnat. V. 7, n.21, p213-223, maio/ago.2007.

FELIX, Robson Gonçalves. **Política de gestão educacional no Brasil: o programa de fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004-2010)**. Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/simple-search?query=FELIZ%2C+Robson+Gon%C3%A7alves.+Pol%C3%ADtica+de+gest%C3%A3o+educacional+no+Brasil%3A+o+programa+de+fortalecimento+dos+Conselhos+Escolares+%282004-2010%29>. Acesso em: 02 de maio de 2015.

FILHO, Manoel Bergström Lourenço. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. 2001. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/192>, Acesso em: 20 de maio de 2016.

FLICK, Uwe. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre, RS. Artemed, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial p. 1203-1230, out. 2007.

_____. **Federalismo e formação profissional Por um sistema unitário e plural**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012. Disponível em: 02 março de 2016.

GADOTTI, Moacir, Romão, José E. (Org.) **Autonomia da educação: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

GARCIA, Sinara Amelia Gonçalves. **Gestão democrática e controle social: a instituição do conselho estadual de Santa Catarina**. 01/09/2011 367 f. Mestrado

Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade do sul de Santa Catarina, Tubarão. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UNISUL, 1997. Disponível em: [sinaraameliagarcia site:www.unisul.br/wps](http://sinaraameliagarcia.site/www.unisul.br/wps). Acesso: 15 de maio de 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 119, p. 191 – 204, 2003.

_____. **Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década**. Rio de Janeiro, R.J., v.13, n.37, p. 57, jan. /abr.2008.

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas..** Campinas, SP, v.31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo, v. 29, 2009.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GISI, M.L. Políticas Públicas, Educação e Cidadania. In: ZAINKO, M. A. S.; GISI.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

JULIATTO, C. I. **A universidade em busca da excelência: um estudo sobre a qualidade da educação**. Curitiba: Champagnat, 2005.

_____. **Um jeito próprio de educar: a formação cristã e marista na PUCPR**. Curitiba: Champagnat, 2008.

JUNIOR, Sergio José Fagundes. **Política de democratização da rede pública de ensino do município de Bragança Paulista (2006/2009): caminhos e descaminhos**. 01/02/2011 130 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em:

[http://unicampbr.summon.serialssolutions.com/#!/search?ho=t&l=br-PT&q=\(JUNIOR,%20Sergio%20Jos%C3%A9%20Fagundes.%20Pol%C3%ADtica%20de%20democratiza%](http://unicampbr.summon.serialssolutions.com/#!/search?ho=t&l=br-PT&q=(JUNIOR,%20Sergio%20Jos%C3%A9%20Fagundes.%20Pol%C3%ADtica%20de%20democratiza%). Acesso em: 16 de maio de 2015.

LEITE, Maria Lucia Ricci. **Summerhill e a s. Neill. A escola com a democracia infantil mais antiga do mundo**. Ed Vozes, 1962.

LIBANEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. Ed.revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. 2ed. SP: Cortez, 2005.

_____. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** Coleção Docência e Formação. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. Ed. Ver. E ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** 2 ed. São Paulo: Heccus, 2013.

_____. Internacionalização Das Políticas Educacionais: Elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria abádia da (Org.). **Educação Básica: políticas, avanços e pendências.** Campinas. SP: Autores Associados, 2014.

_____. **A Gestão participativa na escola.** 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Liderança em gestão.** 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Gestão Escolar.** Revista Educar para Crescer. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/entrevista-heloisa-luck-475081.shtml>. 2009. Acesso em: 02 de fevereiro de 2016.

LIMA, Maria de Fatima Magalhães. **Conselhos escolares, gestão democrática e qualidade do ensino em quatro escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro** 01/05/2011 135f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: DBD Biblioteca Central. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0913494_2011_pretextual.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2015.

LOURENÇO, Manoel Bergström Filho. **A formação de professores: da escola normal à escola de educação.** INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2001. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/192>. Acesso em: 02 de Fevereiro de 2016.

Lück, H; Freitas, K. S. de; Girling, R; Keith, S.(2010). **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Luzia E.R. **O trabalho científico: da pesquisa à monografia.** Curitiba, PR: Fesp, 2007.

MARANGON, Cristiane. **José Pacheco e a Escola da Ponte.** Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacaoInicial/jose-pacheco-escola-ponte-479055.shtml?page=all2004>. Acesso em 12 de março de 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Coleção Ciências da Educação: século XXI. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTINS Junior, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos.** 6. Ed. Revista e atualizada. Petrópolis. RJ: Vozes, 2012.

MASLOW, Abraham Harold. **Motivation na Personality.** Ed. Diaz dos Santos, 2014.

MENDES, Maria de Fatima. **Plano municipal de educação: implementação e participação social** 01/09/2012 96f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Universitária UFJF. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/DISSERTA%C3%87%C3%83O-MARIA-DE-F%C3%81TIMA-MENDES-2012.pdf>. Acesso em: 04 de maio de 2015.

MIRANDA, Natalia Pergher. **Contribuições da organização da gestão escolar para a resignificação do espaço público da escola** 01/04/2011 126 f. Mestrado Acadêmico em Educação em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Biblioteca Depositária: Central e Setorial. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede>. Acesso em: 07 de maio de 2015.

MORAES, Maria Angela Joaquim De. **Participação do colegiado escolar no processo de avaliação institucional: do discurso à realidade.** 01/04/2012 110 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília. Biblioteca Depositária: UCB. Disponível em: <http://biblioteca.versila.com/?q=conselho+escolar>. Acesso em: 16 de maio de 2015.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo.** Ed. Ibrasa, 1960.

NÓVOA, Antonio. **Professores imagens do futuro do trabalho presente.** Lisboa. Educa, 2009.

NÓVOA. Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NUNES, A. C. **Gestão democrática ou compartilhada: uma (não) tão simples questão de semântica.** Caderno Pedagógico APP Sindicato, Curitiba, n. 2, mar. 1999.

OLIVEIRA, Edilma Moura. **Gestão escolar democrática: participação e função da escola.** Instituição de Ensino: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana. Biblioteca Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Americana. Disponível em: http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-_Edilma-de-Moura-de-Oliveira.pdf. Acesso em: 27 de maio de 2015.

OLIVEIRA, Ivana Araujo de Campos. **O conselho municipal de educação como mecanismo de instituição da gestão democrática: um estudo de caso sobre as ações do conselho municipal de educação de Maricá.** 01/08/2012 106f. Mestrado Acadêmico em Educação – Processos formativos e desigualdades sociais Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo. Biblioteca Depositária: UERJ/Rede Sirius/ CEH/D. Disponível em: <http://ppgedu.org/wp-content/uploads/2014/02/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Ivana-Ara%C3%BAjo.pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2015.

OZORIO, Monaliza Ehlke. **Políticas públicas e gestão da educação: uma análise dos programas implantados pelo município de Araucária em 2009 e 2010 para os alunos com defasagens de escolarização** 01/03/2012 95 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. Biblioteca Depositária: UTP. Disponível em: <http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/509>. Acesso em: 05 de maio de 2015.

PAIXÃO, Gleice Aline Miranda. **Escola democrática: a participação dos alunos na gestão financeira da escola.** Instituição de ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília. Biblioteca depositária: UCB. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/691>. Acesso em: 04 de maio/2015.

PARO, Vitor. **Eleições de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática.** In: R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.186, p. 376-395, maio/ago. 1996. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/289/291>. Acesso em: 11 de out/2015.

PARO, Vitor. H. **Administração escolar: introdução crítica.** 5. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

_____. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia.** Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

_____. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

_____. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, Bianca Crisina; Teise Oliveira (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 18 - 126.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2011.

PEREIRA, Claudia Rosana Campos. **Os entraves para a gestão democrática na rede estadual de ensino de São Paulo**. Instituição de Ensino Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. Biblioteca DR, Jalmar Bowden. Disponível em: <http://portal.metodista.br/poseducacao/dissertacoes/dissertacoes> Acesso em: 22 de maio de 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico – provocações e possibilidades de atuação**. Ed. Loyola, 2010.

RIOS, Terezinha Azevedo. **Compreender e ensina: por uma docência de melhor qualidade**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Cortez, 2000.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

SÁ, Marilde Beatriz Zorzi; FILHO, Ourides Santin; CIRINO, Marcelo Mais. **Reflexões acerca da formação inicial e continuada de professores do PARFOR**. In: Paini, Leonor Dias. Et al. (Org.) **PARFOR Integração entre Universidades e Ensino Básico diante dos desafios na formação de professores do Paraná**. Maringá: Eduem, 2014.

SANDER, de Benno. **Gestão da Educação na América Latina: Construção e Reconstrução do Conhecimento**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1995.

SANTANA, Luzinete Rodrigues da Silva. **A ação do gestor na formação continuada da escola – um espaço de construção para uma escola democrática**. 01/04/2011 141f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE/UFMT. Disponível em: <http://docplayer.com.br/18612178-A-acao-do-gestor-na-formacao-continuada-na-escola-contribuicoes-para-a-construcao-para-uma-escola-democratica.html>. Acesso em: 01 de maio de 2015.

SANTOS, Almir Paulo. **Gestão Democrática nos Sistemas Municipais de Ensino de Santa Catarina: Implicação da Avaliação em larga escala**. Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. Biblioteca Depositária:

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4046/Almir%20Paulo%20Dos%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 de maio de 2015.

SANTOS, Danielle Teodoro Dos. **Atribuições de diretor de escola pública: desafios para a formação**. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Biblioteca Central da UFJF. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufff.net/atribuicoes-de-diretor-de-escola-publica-desafios-para-a-formacao/>. Acesso em: 01 de maio de 2015.

SANTOS, Jose Paulino Sousa. **Atuação dos conselhos Escolares e a gestão das políticas educacionais: a experiência do município de Alto Alegre do Pindaré – MA** 01/10/2011 160f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Maranhão, São Luís. Biblioteca Depositária: Biblioteca Federal do Maranhão, São Luís. Biblioteca Setorial de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Disponível em: http://www.tedebc.ufma.br/tde_arquivos/11/TDE-2012-02-08T100412Z-626/Publico/DISSERTACAO%20JOSE%20PAULINO.pdf. Acesso em: 07 de maio de 2015.

SANTOS, Mirtes Silva. **A gestão da educação infantil em municípios da grande São Paulo** 01/05/2012 119 f. Mestrado Acadêmico em Educação (currículo) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositaria: Biblioteca PUC/SP. Disponível em: <http://www.escavador.com/sobre/4825020/mirtes-silva-santos>. Acesso em: 04 de maio de 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: Primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. **Escola e democracia**, 37ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Campinas. SP: Autores Associados. 2014.

SCALABRIN, Ionara Soveral. **Gestão democrática da escola pública: o jogo para além das regras**. Mestrado acadêmico em Educação instituição de Ensino: Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. Biblioteca Depositária: UPF. Disponível em: https://secure.upf.br/tede/tde_busca/index.php. Acesso em: 12 de maio/2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13/2006: Recife, PE). Educação formal e não-formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino; organizadoras: Ainda Maria Monteiro Silva... [et al.]. Recife: ENDIPE, 2006.

SILVA, Ana Lucia Calbaiser da. **Encruzilhadas da organização educacional: conceito de administração, de gestão e de gerencialismo na RBPAE**. Instituição de Ensino: Iniversidade Federal de São Carlos, São Carlos. Biblioteca Digital de

teses e dissertações – BCO/UFSCAR. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2615?show=full>. Acesso em: 24 de maio de 2015.

SILVA, João Roberto da Mota. **Propostas e instrumentos adotados na implantação da gestão democrática em Maceió – Alagoas 1993-1996** 01/03/2012 110 f. Mestrado Acadêmico em Educação (currículo) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC-SP. Disponível em:
<https://oatd.org/oatd/record?record=oai%5C%3Abiblio.pucsp.br%5C%3A12168>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

SILVA JUNIOR, C. A. Da. **O espaço da administração no tempo da gestão**. In MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. **Política e gestão da educação: dois olhares**. 2002.

SILVA, Nadja Fonseca Da. **A gestão da política educacional no cotidiano da escola: perspectiva democrática da atuação do conselho escolar no município de São Luís – MA** 01/09/2011 151 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Maranhão, São Luís. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Pós-graduação em Ciências Sociais. Disponível em:
http://www.tedebc.ufma.br/tde_arquivos/11/TDE-2011-12-22T092750Z-611/Publico/dissertacao%20%20Nadja.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2015.

SOUZA, Nilson Alves. **Gestão democrática e gestão financeira o programa de transferência de recursos financeiros da cidade de São Paulo de 2006-2010**. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10042013-095319/pt-br.php>. Acesso 30 de maio de 2015.

TANNO, Claudio Ryudi. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Pendências legais para o cumprimento de suas metas**. Disponível em:
<http://www.camara.gov.br/internet/orcament/principal>
Acesso em: 26 de jun de 2015.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio./jun./jul./ago. 2000.

TEDESCO, Juan Carlo. Presentación. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: UNESCO-IIPE, 2010. p. 19-26.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em:
http://www.unicef.org/brazil/pt/sowc_20anosCDC.pdf. Acesso em: 07 de maio de 2016.

VANDRESEN, Ana Sueli Ribeiro; Freitas, Maria do Carmo Duarte. **Conhecimentos administrativos necessários para o gestor escolar**. 2010. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/352-4.pdf>. Acesso em: 09 de set. de 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

WENDLER, Cintia Caldonazo. **Conselhos Escolares na Educação Infantil: a experiência de Curitiba sob o olhar das diretoras**. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Biblioteca do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Disponível em: <http://www.escavador.com/sobre/3386613/cintia-caldonazo-wendler>. Acesso em: 21 de maio de 2015.

ZAINKO, Maria a S.; MARIA Lourdes Guisi (Org). **Políticas e gestão da educação superior**. Ed. Insular, 2003.