



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EVALLY SOLAINE DE SOUZA RODRIGUES

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DIRETORES ESCOLARES: A
RELAÇÃO ENTRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS E A OFERTA NO
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

DOURADOS-MS

2018

EVALLY SOLAINE DE SOUZA RODRIGUES

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DIRETORES ESCOLARES: A
RELAÇÃO ENTRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS E A OFERTA NO ESTADO
DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – *Stricto Sensu* – Mestrado, da Universidade Federal da Grande Dourados, na Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Maria Alice de Miranda Aranda.

DOURADOS-MS

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

R696p Rodrigues, Evally Solaine De Souza
POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DIRETORES
ESCOLARES : A RELAÇÃO ENTRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS
E A OFERTA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL / Evally Solaine
De Souza Rodrigues – Dourados: UFGD, 2018.
140f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Alice de Miranda Aranda

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,
Universidade Federal da Grande Dourados.
Inclui bibliografia

1. Gestão Escolar.. 2. Formação Continuada.. 3. Diretores Escolares.. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DIRETORES ESCOLARES: A RELAÇÃO ENTRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS E A OFERTA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – *Stricto Sensu* – Mestrado, da Universidade Federal da Grande Dourados, na Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação.


Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Alice de Miranda Aranda.

Aprovação em: 13/03/2018


BANCA EXAMINADORA




Prof.^a Dr.^a Maria Alice de Miranda Aranda - Presidente
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)



Prof. Dr. Antônio Bosco de Lima – Titular
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)



Prof.^a Dr.^a Andréia Nunes Militão – Titular
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dr. Fábio Perboni - Titular
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Aos meus pais que mesmo sem terem concluído graus mais elevados de ensino me ensinaram desde criança que estudar é o maior ato de rebeldia contra o sistema.

AGREDECIMENTOS

A Deus, por não me deixar desistir mesmo quando tudo conspirava a favor.

Aos meus pais, por todo apoio e compreensão que me deram para realizar o sonho de prosseguir nos estudos.

À Profª Drª Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis, pelo incentivo e as palavras de encorajamento que me deu ao término da graduação para que pudesse continuar meus estudos.

À Profª Drª Maria Alice de Miranda Aranda, pelas orientações e liberdade que me deu para desenvolver a pesquisa e chegar a esta Dissertação de Mestrado em Educação.

À Profª Drª Andréia Nunes Militão, ao Prof. Dr. Antônio Bosco de Lima e ao Prof. Dr. Fábio Perboni, membros da banca, por aceitarem participar e compartilhar seus conhecimentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro na realização desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, por contribuírem no meu processo de aprendizagem.

Às servidoras da Faculdade de Educação da UFGD, Fernanda Santos Lima e Valquiria Lopes Martinez, por todo apoio técnico prestado.

Ao meu amigo Prof. Dr. Giovani Bezerra, pelas orientações e incentivo nos momentos difíceis.

À turma de 2016 do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, em especial às colegas da linha de políticas e gestão da educação: Eliane, Flávia, Cristina, Ana Paula, Kelei e Ana Cristina, pelo apoio e companheirismo nas horas de angústias.

Aos diretores escolares do estado de Mato Grosso do Sul que aceitaram participar da investigação proposta.

A todos meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado em Educação situa-se na Linha de Pesquisa “Política e Gestão da Educação Básica” do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Tem como objetivo relacionar a oferta de formação continuada para gestores escolares da educação básica, apresentada pelo poder público, com a possível demanda explicitada pelos diretores escolares do estado de Mato Grosso do Sul. Recorreu-se a uma abordagem metodológica crítica, com intuito de: a) relacionar as reformas da educação brasileira no contexto da reforma do Estado, evidenciando proposições para o modelo de gestão educacional e escolar pós década de 1980; b) explicitar a constituição da figura de diretor escolar no cenário nacional, destacando o perfil, a formação e as principais incumbências inerentes à função, a partir das primeiras aparições desse cargo na política educacional até o contexto atual; c) analisar a relação existente entre a percepção dos sujeitos em relação à necessidade de formação continuada específica para o cargo de diretor escolar com as ações empreendidas por parte do poder público estadual para sanar a demanda. A investigação foi tratada à luz do método dialético e pauta-se na pesquisa bibliográfica, para entendimento de conceitos e definições; documental, a fim de conhecer encaminhamentos, intenções, proposições explícitas e implícitas; e na pesquisa de campo, por meio de questionário com questões abertas e fechadas. O desenvolvimento da investigação resultou nas seguintes constatações: 1) quando considerado formação continuada como processo formativo prolongado em cursos de aperfeiçoamento ou especialização, pode-se dizer que as ações empreendidas por parte do poder público estadual e municipal são ínfimas e desconectadas com a real necessidade formativa dos sujeitos; 2) a compreensão de formação continuada que o poder público estadual possui está atrelada à concepção de que toda forma de orientação relativa à função que o sujeito exerce se caracteriza como formação continuada. Assim, há um grande quantitativo de reuniões de serviço e de cursos de extensão que são considerados como formação continuada; 3) A concepção de gestão trabalhada nos encontros formativos ofertados no estado para os diretores escolares estão ancorados numa concepção de gestão gerencial e estratégica, fugindo do princípio democrático reconhecido pelas principais legislações educacionais; 4) o estado de Mato Grosso do Sul não possui uma política de formação continuada para gestores escolares, mesmo havendo a necessidade formativa. Diante das análises, como resposta a questão central, constatou-se que a relação existente entre as necessidades por formação continuada específica em gestão escolar com as ações empreendidas pelo poder público são desproporcionais, visto que existe a demanda por esse tipo de formação e as ações realizadas são mínimas.

Palavras-Chave: Gestão Escolar. Formação Continuada. Diretores Escolares.

ABSTRACT

The present Master's Dissertation in Education is located in the Research Line "Policy and Management of Basic Education" of the Group of Studies and Research State, Politics and Management of Education (GEPGE), Program of Post-Graduation in Education of the Federal University of Grande Dourados. It aims to relate the offer of continuing education to school managers of basic education, presented by the public power, with the possible demand made explicit by the school directors of the state of Mato Grosso do Sul. A critical methodological approach was used to: a) to relate Brazilian education reforms in the context of state reform, highlighting propositions for the educational and school management model after the 1980s; b) to make explicit the constitution of the figure of school director in the national scenario, highlighting the profile, the formation and the main incumbencies inherent to the function, from the first appearances of this position in the educational policy to the current context; c) analyze the relationship between the perception of the subjects regarding the need for specific continuing training for the position of school director with the actions taken by the state public power to remedy the demand. The research was treated in the light of the dialectical method and is based on bibliographical research, for understanding concepts and definitions; documentary, in order to know referrals, intentions, explicit and implicit propositions; and in the field research, through a questionnaire with open and closed questions. The development of research resulted in the following findings: 1) when considering continuing education as an extended training process in courses of improvement or specialization, it can be said that the actions taken by the state and municipal public authorities are small and disconnected with the real need training of subjects; 2) the understanding of continuing education that the state public authority possesses is linked to the conception that any form of orientation regarding the function that the subject exercises is characterized as continuous formation. Thus, there are a large number of service meetings and extension courses that are considered as continuing education; 3) The conception of management worked in the formative meetings offered in the state for the school directors are anchored in a conception of managerial and strategic management, evading the democratic principle recognized by the main educational legislations; 4) the state of Mato Grosso do Sul does not have a policy of continuing education for school administrators, even if there is a need for training. In response to the analysis, the answer to the central question was that the relationship between the needs for specific continuing training in school management and the actions taken by the public power are disproportionate, since there is a demand for this type of training and the actions are minimal.

Keywords: School Management. Continuing Education. School Directors.

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANEEL	Agência Nacional de Energia Elétrica
ANS	Agência Nacional de Saúde Suplementar
ANA	Agência Nacional de Águas
ANAC	Agência Nacional de Aviação Civil
ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
ANCINE	Agência Nacional do Cinema
ANP	Agência Nacional de Petróleo
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANTAQ	Agência Nacional de Transportes
ANTT	Aquaviários Agência Nacional dos Transportes Terrestres
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	BIRD Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMS	Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul
CF	Constituição Federal de
CFE	Conselho Federal de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
MARE	Ministério da Administração, Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas

PCCR	Plano de Cargo, Carreiras e Remuneração
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEGEB	Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROÁLCOOL	Programa Nacional do Alcool
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SM	Salário Mínimo
SCIELO	Scientific Electronic Library
SED	Secretaria Estadual de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
STP	Sistema Toyota de Produção
TCH	Teoria do Capital Humano
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Setores do Estado quanto à forma de propriedade a partir de 1990.....	40
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Matrículas Iniciais por Faixa Etária em Todos os Graus de Ensino no Brasil (1970 – 1994)	74
Tabela 2 - Número de Professores da Educação Básica de Mato Grosso do Sul por Sexo, segundo as Etapas / Modalidades de Ensino – 2007	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de Produções Acadêmicas sobre Política de Formação Continuada para Gestores Escolares da Educação Básica Pública (2010-2015).....	19
Gráfico 2 - Comparativo de Professores da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul por Sexo, segundo os níveis de ensino – 2007.....	94
Gráfico 3 - Comparativo salarial entre gestores da Educação Básica da Zona Urbana e Zona Rural de Mato Grosso do Sul -2018 2007.....	99
Gráfico 4 - Forma de ingresso na direção das instituições públicas de Mato Grosso do Sul – 2018.....	102
Gráfico 5 - Comparativo entre escolas estaduais e municipais sul-mato-grossenses quanto à forma de ingresso na gestão escolar na função de Diretor – 2018.....	104
Gráfico 6 - Demonstrativo do quantitativo de diretores escolares sul-mato-grossenses que possuem pós-graduação específica em gestão escolar – 2018.....	106
Gráfico 7 - Demonstrativo em percentual da expressão de necessidades formativas específica em gestão escolar no estado de Mato Grosso do Sul – 2018.....	112
Gráfico 8 - Demonstrativo em percentual por temática da demanda formativa dos gestores escolares sul-mato-grossenses – 2018.....	113

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Carta aos Sujeitos da Pesquisa	137
Apêndice 2 – Termo de Consentimento Esclarecido	138
Apêndice 3 – Questionário aos Sujeitos da Pesquisa – (online) - Diretores Escolares	139
Apêndice 4 – Questionário aos Sujeitos da Pesquisa – (online) – Gestor da Secretaria Estadual de Educação.....	141

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS REFORMAS....	26
1.1 A Crise do Capital e a Reestruturação do Estado em Termos Mundial: reformas em relevância.....	26
1.2 A Reconfiguração do Estado e as Reformas da Educação Brasileira: decorrências para a gestão da educação.....	35
1.3 A Concepção Democrática na Gestão da Educação: aspectos etimológicos e conceituais.....	44
CAPÍTULO II - O PERFIL DO DIRETOR ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	59
2.1 A Constituição do Cargo de Diretor Escolar nas Políticas Educacionais (1700 a 1990)....	59
2.2 O Perfil do Diretor Escolar na Configuração Educacional pós 1990.....	71
2.3 O Diretor Escolar como Público Alvo das Políticas de Formação Continuada.....	82
2.4 Políticas de Formação Continuada para Diretores Escolares.....	85
CAPÍTULO III – FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DIRETOR ESCOLAR: ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE OFERTA E DEMANDA.....	91
3.1 Quem são os diretores escolares do estado de Mato Grosso do Sul?.....	91
3.2 Formação Continuada para Diretores Escolares: a percepção dos sujeitos.....	105
3.2.1 Avaliação das ações de formação continuada.....	107
3.3 A formação Continuada para Diretores Escolares nas Políticas Educacionais de Mato Grosso do Sul: ações empreendidas.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES.....	136

INTRODUÇÃO

Ao findar o regime civil-militar no Brasil, iniciou-se um processo de reconstrução política e administrativa que culminou em modificações e readequações em vários setores da sociedade, levando em conta a participação popular como base da nova ordem social. No âmbito educacional, o fundamento relativo à participação foi garantido por meio da Carta Magna de 1988 ao adotar a gestão democrática como novo princípio de condução dos processos educacionais como um todo, isto é, a partir dessa legislação estava assegurado aos sistemas de ensino e as instituições escolares o direito a organização do trabalho pautado na participação coletiva e na autonomia (ainda que relativa) para desenvolverem o trabalho educativo formal.

No ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal (CF/1988), a gestão democrática da escola é garantida no Artigo 206, Inciso VI, como um dos princípios da educação pública. Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), esse princípio é reafirmado no Artigo 3º, Inciso VIII; e, no Artigo 14, Incisos I e II, é definida a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e a instituição de Conselhos Escolares como determinações para esse modelo de gestão, bem como as definições que serão engendradas por cada sistema de ensino de acordo com as peculiaridades locais.

Partindo desses pressupostos legais e de estudos na área, pesquisadores como Cury (1997, 2000, 2002), Paro (1997, 1999, 2007), Adrião e Camargo (2007), entre outros; denotam reflexões sobre as razões e finalidades da gestão democrática. Para Cury (1997, 2000, 2002) a educação pública equivale a um bem público, assim sendo, a gestão democrática corresponde à maneira mais adequada para administrá-la, uma vez que demanda a participação de todos nos processos de tomada de decisões. Além disso, encontra-se nesse tipo de gestão a possibilidade de romper com o autoritarismo instalado no Brasil, advindo do período militar. Assim, a finalidade da gestão democrática consiste em atender aos interesses dos envolvidos, bem como o desenvolvimento dos sujeitos como cidadãos¹.

¹ O sentido conceitual da palavra cidadão sofreu modificações ao longo dos séculos. Atualmente as definições encontradas são múltiplas e variam de acordo com o entendimento teórico adotado pelos autores. Para Rocha (2000, p.43), “[...] cidadão corresponde aos membros de uma sociedade que assumindo um conjunto de raízes culturais, políticas e sociais, movimentam-se nesse conglomerado sociopolítico e econômico, dinamizando o complexo cultural”.

As razões elencadas por Paro (1997, 1999, 2007), a respeito da gestão democrática, remetem às reflexões de Cury (1997, 2000, 2002) ao acrescentar que no âmbito da finalidade da mesma, essa corresponde à oportunidade de transformação do sistema de autoridade presente no interior das instituições de ensino, criando condições para a transformação social, isto é, oportunizar chances para a construção de práticas educativas emancipadoras².

Para Adrião e Camargo (2007), considera-se que a razão da gestão democrática da escola pública consiste na participação de todos a fim de que sejam desmontados todos os resquícios de autoritarismo que se configuram por meio das hierarquias centralizadoras, combatendo assim, as práticas clientelistas dentro da educação, uma vez que “[...] é no âmbito da gestão escolar que o princípio da democratização do ensino se consolida como prática concreta” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 71).

Percebe-se que a gestão democrática corresponde a uma estratégia para efetivação de uma educação que tenha como objetivo a humanização dos seres humanos, contribuindo para a formação de cidadãos participativos e fiscalizadores das ações do Estado. No entanto, conforme pontua Machado (2000), esse tipo de gestão é singular, sem modelos prescritos a serem seguidos e tampouco experiências realizadas que atestem em seus resultados a melhor maneira de colocá-la em prática.

Outro aspecto relevante a ser assinalado nesta discussão consiste na transição da antiga administração escolar para a gestão da escola, uma vez que de acordo com Dias (2004), não se trata de mera variação terminológica, mas em uma modificação das ações inerentes à condução dos trabalhos dentro das instituições de ensino, uma vez que o termo gestão abarca para si tanto as incumbências administrativas, bem como certa dose de política e filosofia.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), apontam que a gestão escolar é tão relevante quanto o exercício da docência, uma vez que escolas bem geridas asseguram condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que possibilitam bom desempenho em sala de aula do docente, de modo que os discentes possam alcançar uma educação de qualidade.

² Ver Aranda (2009 e 2014).

Além das atribuições elencadas por Dias (2004), acrescenta-se que dentre as competências que requer a função de diretor escolar, a esse agente educacional compete mais três responsabilidades, sendo elas a de autoridade escolar, de educador e administrador.

De acordo Dias (2004), a ideia de autoridade escolar não está atrelada ao sentido literal da palavra, mas corresponde ao exercício da representatividade dos anseios da comunidade escolares pelo gestor da escola em eventos externos. Considera-se que para exercer tal atividade é preciso que esse agente educacional tenha conhecimento real das concepções de mundo, educação, sociedade e escola na qual comunga o grande grupo, para que assim, em ocasiões dessa magnitude cumpra de fato a função de representante, uma vez que não fala por si, mas pelas intenções da coletividade que personifica.

Paralelo a isso, o diretor escolar desempenha a função de educador, uma vez que suas decisões e ações interferem nas atividades-fim do processo de ensino, pois a forma como esse profissional conduz as ações da escola, transmite de maneira implícita aos demais integrantes orientações educativas, por exemplo, o gestor escolar que tem como filosofia de trabalho o autoritarismo transmite aos demais agentes educacionais o ensinamento dessa ideologia e, esses por sua vez podem replicar essas informações subliminares aos seus alunos, por meio da perspectiva de trabalho adotada.

Por fim, recai ao diretor escolar a incumbência de administrar os recursos materiais e humanos da escola, bem como lidar diariamente com “[...] o planejamento, a organização do trabalho, a coordenação dos esforços, a avaliação de resultados [...]” (DIAS, 2004, p. 6).

Pelos expostos, compreende-se que as atribuições e as exigências à função de diretor escolar são diversas, desde coordenar e planejar ações, administrar recursos humanos e materiais até estar atento à dinâmica dos processos sociais e políticos que ocorrem na sociedade e interferem no desenvolvimento das atividades educacionais, a fim de subsidiar condições que possibilitem um ensino de qualidade.

Diante da complexidade da função, bem como das novas exigências atribuídas à escola e conseqüentemente ao cargo de diretor escolar, se faz necessário o investimento no processo de formação continuada desses profissionais, pois a formação desses gestores consiste em um grande desafio a ser solucionado, visto que a formação inicial nem sempre

corresponde à área específica de gestão, os conhecimentos que por vezes são disseminados em âmbito de graduação tende a ser livrescos e conceituais.

Nesse sentido, entende-se por formação o processo permanente de aperfeiçoamento profissional, destinados a indivíduos que já possuem formação técnica em nível superior. Visa fomentar a reflexão e readequação de posturas mediante a construção de novos conhecimentos por meio de uma relação dialética, isto é; não se trata da cópia e nem a negação do passado, do caminho já percorrido pelos outros. É a sua transformação e, ao mesmo tempo, a conservação do que há de fundamental e original, e a elaboração de uma nova síntese qualitativa (GADOTTI, 1995).

Desse modo, considera-se que as políticas de formação continuada, neste caso as específicas para construção de conhecimentos inerentes ao campo da gestão, correspondam (ou deveriam corresponder) a espaços de discussão e formação de conhecimentos que venham subsidiar a prática cotidiana do diretor escolar, considerando a multiplicidade de incumbências delegadas a esse profissional; bem como contribuir para o alargamento de práticas democráticas no interior das escolas, visto que esse modelo de organização não possui moldes de base.

Nestes termos, a pesquisa em pauta registrou o interesse em aprofundar os estudos em políticas de formação de gestores escolares em nível de Mestrado em Educação e resultam de questionamentos e inquietações que tiveram origem nos momentos de estágios feitos no Curso de Pedagogia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, momentos de vivência do cotidiano escolar onde foi possível ouvir diversas reclamações proferidas por professores a respeito da forma de organização das instituições por parte dos diretores escolares. São acontecimentos que provocam certa inquietação, uma vez que são os conhecimentos adquiridos ao longo do processo formativo que embasam as práticas, bem como a reflexão sobre a ação.

No âmbito acadêmico, foi realizada no ano de 2016 e meados do ano de 2017 uma investigação que consistia em mapear a produção de conhecimento científico no campo educacional, com o foco em pesquisas sobre políticas de formação continuada para diretores escolares da educação básica brasileira. Para tanto, partiu-se da compreensão de que, ao se evidenciar os aportes teórico-metodológicos utilizados pelos autores, bem como os aspectos

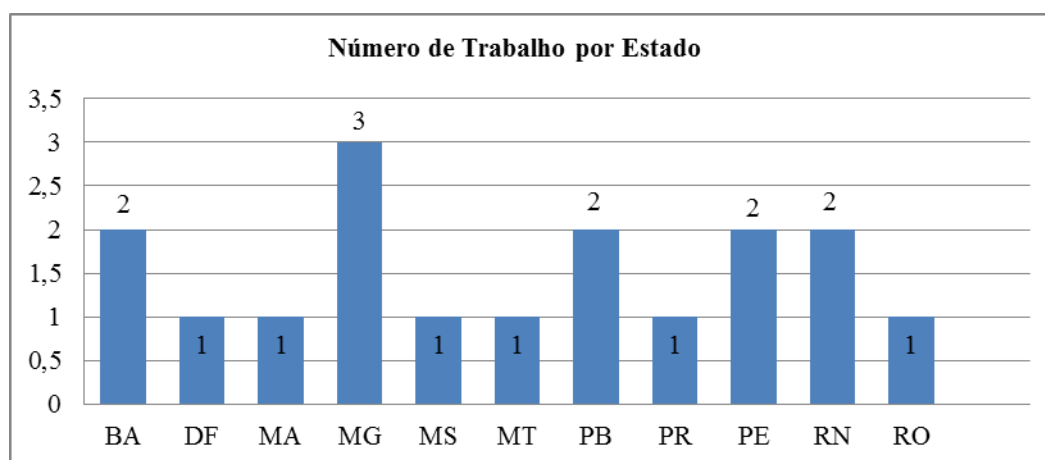
relacionados aos procedimentos de coletas de dados, podiam-se entrever possíveis tendências de pesquisa sobre a temática.

Com o intuito de verificar como o objeto desta pesquisa – formação continuada para diretores escolares – está posto nas produções científicas foram selecionadas todas as teses e dissertações contidas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), relativas aos últimos 6 anos (2010 a 2015), localizadas pelos seguintes descritores: Política educacional; formação continuada; gestores/diretores escolares, professor-gestor, gestão democrática e formação em serviço.

A seleção dos trabalhos foi composta por duas fases. No primeiro momento foram selecionadas 29 teses e dissertações que demonstravam correspondência com a temática estudada por meio do título. Na sequência, foram lidos os resumos dessas pesquisas. Após essa etapa restaram 13 trabalhos para análise mais aprofundada, visto que os demais não contribuiriam efetivamente com o objetivo do estudo, devido ao distanciamento com o objetivo. Ressalta-se que dessas 29 pesquisas, 4 não foi possível encontrar os resumos, ainda que pesquisado em outras bases de dados digitais, como o site das universidades em que as pesquisas foram produzidas.

No entanto, os dados demonstraram o ínfimo quantitativo de pesquisa acerca da temática em questão, a formação para professores-gestores, principalmente no estado de Mato Grosso do Sul, conforme explicita o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Quantitativo de Produções Acadêmicas sobre Política de Formação Continuada para Gestores Escolares da Educação Básica Pública (2010-2015)



Fonte: Elaboração própria (RODRIGUES, 2017).

Como pode ser observado no Gráfico 1, no estado de Mato Grosso do Sul apenas um trabalho fruto de pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* foi desenvolvido nos últimos seis anos, demonstrando que a temática foi pouco estudada nesta unidade da federação, mesmo sendo um tema de relevância, uma vez que pensar a organização das instituições escolares de acordo com a concepção democrática diz respeito a compreendê-la como espaço de exercício da participação popular nos processos de tomada de decisão e fiscalização do Estado e, nisso implica na melhoria do ensino focado em aspectos emancipatórios.

Diante do exposto e levando em conta que a universidade ao longo dos anos se constituiu como o lócus de pesquisa e possui a incumbência de contribuir para o desenvolvimento da sociedade em que está inserida (GATTI, 2000), acredita-se que a proposta presente nesta pesquisa vem ao encontro de possibilidades de qualificação para atender a uma demanda que muito pode contribuir para a reflexão sobre a categoria em pauta e preencher a lacuna existente no campo de pesquisas voltadas especificamente para as políticas de formação de Gestores da Educação Básica.

Considerando que as políticas educacionais são capazes de projetar e propor definições para alcançar a sociedade que se almeja (SCHNECKENBERG, 2000) e que a formação de pessoal, neste caso, de dirigentes escolares, se configura em uma das estratégias para construção de conhecimentos que podem possibilitar a compreensão aprofundada da relevância da concepção democrática na organização da escola para melhoria do ensino, conforme saliente Machado (2000). Surge, assim, o seguinte questionamento: Qual a relação existente entre as necessidades por formação específica em gestão escolar com as ações empreendidas pelo poder público?

Partiu-se da hipótese, que foi confirmada ao longo desta pesquisa, de que a formação inicial não tem sido suficiente para subsidiar a prática e tampouco a *práxis* do professor-gestor e; que esses profissionais possuem essa percepção. Constatou-se, também, que mesmo existindo a demanda por formação específica na área, essa questão não tem composto com ênfase a agenda das políticas públicas para a educação do estado de Mato Grosso do Sul.

A compreensão de políticas públicas que fundamenta a investigação proposta está pautada na definição lapidada por Palumbo (1994), que a reconhece como uma série de ações e intenções exercidas pelos agentes do governo.

Os dados foram analisados à luz do método dialético, que segundo Kosik (2002, p. 20), “[...] a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”. A compreensão da coisa em si não é senão o entendimento do fenômeno em sua essencial, isto é, exige que o pesquisador enxergue em sua condição concreta, para além das aparências. Para tanto, é preciso recorrer ao aspecto essencial do conhecimento de acordo com esse método que consiste na decomposição do todo para conhecer as partes e regressar ao todo por meio da síntese.

Esse método pauta-se na compreensão qualitativa do objetivo, ou seja, a qualidade se constitui como aspecto essencial uma vez que é por meio dela que um conjunto de propriedades se caracteriza. Desta forma, a qualidade representa o que o objeto é de fato. Fundamenta-se, ainda, na contradição, isto quer dizer que os opostos estão em constante interação e relação de interdependência, constituindo-se assim, em fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos (TRIVIÑOS, 1987).

Por último, de acordo com essa perspectiva, as modificações que ocorrem ao longo da história é resultado das lutas empreendidas entre os elementos contrários, porém ao ocorrer, a modificação de um fenômeno esse não deixa de carregar consigo elementos do fenômeno anterior, em outros termos, a síntese de um elemento não ocorre isoladamente, mas de acordo com novas concepções formadas a partir do choque entre as partes opostas, agregada ao que existe de elementar da condição inicial. Desse modo, pode-se dizer que a história caminha não em movimentos circulares ou lineares, mas em espiral, como diriam os marxistas.

Considerando os aspectos inerentes ao campo da dialética, esse se constitui como uma opção acertada para esta pesquisa, uma vez que essa compreensão pode conduzir ao entendimento de que uma política pública específica, neste caso a de formação continuada para dirigentes escolares, é mediatizada por fatores socioeconômicos, políticos, ideológicos e culturais. Nessa direção, torna-se possível compreender a realidade social sob a perspectiva materialista, percurso que exige do investigador esforço para assimilar sua

concretude. Assim, é necessário que se tenha consciência de que a realidade não é estática, ou seja, está sempre em movimento, é um perpétuo vir a ser. Logo, não se apresenta na sequência dos fatos, mas se encadeiam de modo que uns são superados para que novos fatos surjam, fazendo da realidade, histórica, dinâmica e, em movimentos contrários.

Quanto aos percursos metodológicos escolhidos, esses correspondem à pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para angariar embasamento teórico por meio da apuração das perspectivas que outros autores defendem acerca da temática, foi realizado levantamento bibliográfico, até mesmo porque uma das principais vantagens desse tipo de pesquisa “[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2010, p. 30). É válido destacar alguns atores que embasam o estudo aqui delineado de acordo com seus temas tratados:

- Autores que analisam a crise do capital e a reestruturação do Estado: Antunes (1999); Abrucio (1997); Blackburn (1999); Farah (1995); Harvey (1996); Hobsbawn (1995); Löwy (1999); Marx (1982; 1988; 2007); Motta (1993); Oliveira (2000); Paula (2005); Pacheco (2000); Pochmann (2004); Sobral e Sousa (2009); Therborn (1999), entre outros.
- Pesquisadores que abordam discussões inerentes ao modelo de gestão democrática: Aranda (2008); Araújo (2000); Adrião e Camargo (2007); Dourado (2001); Cury (2000; 1997; 2002); Lima, et al. (2011); Paro (1997, 1999, 2007); entre outros.
- Autores que discutem sobre a configuração do papel de gestor escolar no contexto contemporâneo: Dias (2004); Gracindo (2009); Leal (2015); Paro (1998; 2010); Silva (2015), entre outros.
- Autores que tecem análises e reflexões sobre as políticas de formação continuada voltadas para diretores escolares: Leal (2015); Silva (2015); Scholze, et al. (2007); Schwartz, et al (2010), entre outros.

Sobre a análise documental destacam-se as legislações nacionais decorrentes da participação popular e alguns documentos elaborados pelo Ministério da Educação:

- Constituição Federal de 1988 (por trazer informações inerentes ao modelo de gestão adotado como princípio do ensino público);

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº9.394/1996 (devido às normatizações estabelecidas para a gestão escolar e formação do pessoal docente);
- Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (contém informações e normatizações acerca da nova forma de organização pública, pautada no ideário neoliberal);
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (serve como base para compreender e analisar a concepção de organização escolar pública, bem como a relevância dada pelos agentes governamentais em prol da formação específica na área da administração escolar);
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (serve como base para compreender e analisar a concepção de organização escolar pública, bem como a relevância dada pelos agentes governamentais em prol da formação específica na área da administração escolar, ao longo do tempo);
- Lei 2.787, de 24 de dezembro de 2003, que dispõe sobre o Sistema de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências (por trazer informações pertinentes sobre a formação de organização escolar de acordo com as particularidades do estado);
- Plano Decenal de Educação para Todos (1993) (devido aos dados sobre a situação educacional no período e as metas empreendidas);
- Diretrizes Nacionais Do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública (contém informações e percepções acerca do processo formativo para professores-gestores).

Além da revisão bibliográfica e documental, buscou-se por meio da pesquisa de campo elementos que tornassem possível responder ao questionamento que moveu esta investigação. Desse modo, foram encaminhados questionários para todos os diretores de escolas públicas de Mato Grosso do Sul, isto é, tanto os vinculados à administração estadual quanto municipal, totalizando 1260 (um mil e duzentos e sessenta) sujeitos. Desses apenas 10% (126) retornaram à pesquisadora. Os questionários foram encaminhados via correio eletrônico para os endereços de e-mails registrados no *site* da Secretaria Estadual de

Educação³ (SED), onde comporta informações relativas às escolas, bem como de seus gestores. Esses instrumentos são mistos, ou seja, possui questões abertas e fechadas que visa levantar informações que possibilitem a pesquisadora traçar um perfil do dirigente escolar na atualidade, considerando a especificidade do estado em questão; e, a percepção dos sujeitos em relação ao processo formativo em nível de especialização.

Além dos questionários encaminhados para os diretores escolares, foi enviado ao núcleo de gestão escolar de Mato Grosso do Sul, repartição responsável pelos assuntos inerentes à gestão das escolas no estado inclusive sobre os aspectos formativos, um roteiro de perguntas, cujo objetivo era verificar as ações empreendidas pelo poder público estadual em prol da formação continuada em âmbito específico para gestores escolares, tanto da rede estadual quanto da municipal.

A escolha dessa secretaria se deu por compreender que programas de formação continuada desenvolvido em esfera nacional têm as informações necessárias para a adesão repassada para essa secretaria. Desse modo, seria possível angariar informações para construir um panorama geral das formações continuadas em gestão escolar executadas no estado.

No entanto, não houve resposta por parte desse núcleo, ainda que contatado diversas vezes via e-mail e ligações, porém, esse entrave não comprometeu o percurso da pesquisa, tampouco os resultados, visto que a resposta dos gestores atrelada as informações contidas no site da SED foram suficientes para responder ao questionamento levantado.

Assim, o intuito mantido nesta investigação está direcionado para busca de respostas que venham dirimir o questionamento supracitado, em que o objetivo geral é:

Relacionar a oferta de formação continuada para gestores da educação básica, apresentada pelo poder público, com a possível demanda explicitada pelos diretores escolares do estado de Mato Grosso do Sul.

Os objetivos específicos são os que seguem:

1. Relacionar as reformas da educação brasileira no contexto da reforma do estado, evidenciando proposições para o modelo de gestão educacional e escolar pós década de 1980.

³ No site da SED de Mato Grosso do Sul é possível encontrar a relação de diretores escolares por escolas e endereço de e-mail dos respectivos servidores vinculados ao poder público estadual, bem como as que estão sob a responsabilidade das administrações municipais.

2. Explicitar a constituição da figura de diretor escolar no cenário nacional, destacando o perfil, a formação e as principais incumbências inerentes à função, a partir das primeiras aparições desse cargo na política educacional até o contexto atual.
3. Analisar a relação existente entre a percepção dos sujeitos em relação à necessidade de formação continuada específica para o cargo de diretor escolar com as ações empreendidas por parte do poder público estadual para sanar a possível demanda.

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa consiste em relacionar a oferta de formação continuada para gestores da educação básica, apresentada pelo poder público, com a possível demanda explicitada pelos diretores escolares do estado de Mato Grosso do Sul, a pesquisa de campo proporcionará dados importantes para subsidiar tal análise, uma vez que nesta etapa será possível verificar na prática como essas políticas tem se efetivado de acordo com a concepção do público alvo das mesmas. Desse modo, os dados coletados *in lócus* serão fundamentais para a apreciação que se propõe realizar.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos, sendo que o primeiro aborda as reformas da educação brasileira no contexto da reforma do Estado, evidenciando proposições para o modelo de gestão educacional e escolar delineado a partir das mudanças políticas pós década de 1980. No capítulo seguinte, discute-se a constituição da figura de diretor escolar no cenário nacional, destacando o perfil, a formação e as principais incumbências inerentes à função, a partir das primeiras aparições desse cargo na política educacional até o contexto atual. No terceiro e último capítulo, encontra-se as análises feitas em relação à percepção dos sujeitos em relação à necessidade de formação continuada específica para o cargo de diretor escolar, relacionando-a com as ações empreendidas por parte do poder público estadual.

Ademais, pretende-se ampliar e disponibilizar conhecimentos necessários à formação do profissional da educação e também contribuir com os gestores educacionais e com a comunidade acadêmica sul-mato-grossense e brasileira no estudo de temas necessários e propícios para a configuração qualitativa da política educacional, enfatizando a gestão educacional e escolar.

CAPÍTULO I

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS REFORMAS

Neste primeiro capítulo, o objetivo é analisar os arranjos da educação brasileira no contexto da reforma do Estado, evidenciando proposições para o modelo de gestão educacional e escolar.

Nesta direção, compreende-se que o conceito de reforma, originário no iluminismo, “[...] apropriado e ‘reconvertido’ pelos ideólogos do neoliberalismo num significante que alude a processos e transformações sociais de claro sinal involutivo e antidemocrático” (BORON, 1999, p.11), representa a tentativa de aumento da lucratividade no setor econômico nacional a partir do fortalecimento do elo entre escolarização, trabalho, produtividade, serviço e mercado.

Quanto ao conceito de gestão educacional, entende-se que esse representa a organização da educação em âmbito global, isto é, a coordenação estabelecida pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal. Ao passo que gestão escolar equivale a organização educacional dentro da própria unidade escolar, implementando o que fora gestado pelo sistema no qual faz parte (SILVA, 2015).

Com o intuito de contemplar o objetivo, serão abordados os seguintes tópicos: a crise do capital e a reestruturação do estado: reformas em relevância (no bojo das determinações e influências dos organismos internacionais); a reconfiguração do estado e as reformas da educação brasileira; e, a concepção democrática na organização escolar: aspectos etimológicos e conceituais.

1.1 A Crise do Capital e a Reestruturação do Estado em Termos Mundial: reformas em relevância

A partir da década de 1940 até 1970, o modo de produção capitalista se alastrou nos países considerados não desenvolvidos, graças ao conjunto de fatores econômicos e culturais que sustentaram a acumulação do capital, a saber: a valorização da moeda norte

americana em escala mundial, a expansão dos mercados internos e externos, o deslocamento geográfico de empresas multinacionais para regiões em que o custo de produção era menor em relação aos países de origem, bem como a inculcação ideológica da supervalorização da cultura norte americana em relação às demais.

Durante a década de 1970 alguns fatores culminaram na desestabilização do sistema capitalista, tais como: a diminuição da taxa de lucro, devido o excesso de mercadoria produzida em relação à demanda; o declínio do modelo de produção taylorista/fordista⁴; a desvalorização do dólar; e, sobretudo a elevação descomunal do preço do petróleo, contribuiu para o aumento da inflação de maneira excessiva em todo o mundo ocidental desencadeando a extinção de postos de trabalhos e a redução de empregos qualificados, resultando na primeira recessão mundial generalizada após o ano de 1945 (ALVES, 2011).

Em decorrência da diminuição da taxa de lucro ficou difícil para os países de ordem capitalista manter o arranjo entre trabalho e capital firmado no pós-guerra baseado no modelo Keynesiano, que compreendia altos coeficientes de trabalho e a intervenção estatal na economia. O modelo de produção fordista, se mostrou ineficiente diante das necessidades do capitalismo se manter mediante as contradições do próprio sistema. Nesse sentido, Harvey aponta que:

[...] o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do Fordismo e do Keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor monopolista) (HARVEY, 1996, p. 135).

A crise instaurada nesse período histórico demonstrou que o modelo de produção adotado – fordismo, não conseguia dar respostas eficientes para superação dos problemas econômicos vigentes, devido à rigidez que estava estruturado, sendo necessária a

⁴ Os modelos fordistas e tayloristas correspondem a formas de organização produtiva, sendo que aquela tinha como principal intuito a divisão das atividades no interior das fábricas e, essa a execução de tarefas de forma a aumentar a eficiência do resultado operacionalmente, isto é encontrar formas de trabalho que melhore a potencialização dos resultados (LEAL, 2015).

flexibilização no modo de produção, ou seja, adequar o processo de fabricação de mercadoria e o quantitativo produzido à demanda, evitando a estocagem de produtos com baixa procura no mercado; bem como o fortalecimento de serviços financeiros, novos mercados e inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1996).

Na tentativa de superar a depressão econômica, o sistema capitalista iniciou a procura por estratégias que auxiliassem na retomada do crescimento das taxas de lucro, marcando assim, o início de uma nova fase desse sistema, cujos desdobramentos não se restringiriam apenas ao campo econômico, mas atingiria a esfera política e social. Assim, novos modelos de produção foram idealizados, visando à inovação tecnológica e científica e desencadearam mudanças na organização do trabalho, por meio da acumulação flexível.

Nesse contexto, destaca-se o surgimento do Toyotismo como modelo de produção inovador que sobrepujava o Fordismo/Taylorismo devido à concepção sobre a forma de produção e acumulação de mercadoria. O Toyotismo caracteriza-se pela racionalização dos elementos produzidos, ou seja, a produção está atrelada à demanda, por isso, o foco consiste na qualidade máxima e na diversificação dos produtos e não na padronização e fabricação desenfreada sem perspectiva de transações comerciais como no modelo em decadência.

A forma como o novo modelo de produção – Toyotismo - estava idealizado desencadeou, também, modificações nas relações de trabalho, ao passo que se tornou imprescindível a qualificação, participação e polivalência dos trabalhadores, uma vez que cada operário se viu responsável por várias funções dentro da fábrica, ou seja, não bastava possuir conhecimento e desempenhar uma parte do processo, mas compreender o todo, manusear várias máquinas ao mesmo tempo; ser inspetor de qualidade do seu próprio labor; aumentando desse modo, a intensidade do trabalho (LEAL, 2015).

Pautado na concepção do Sistema Toyota de Produção (STP), destaca-se o *just in time* como elemento pertencente à moderna administração industrial. Essa expressão que é originada da Língua Inglesa e na tradução estrita significa “na hora exata”; corresponde, no campo da ciência econômica, a mecanismos de alcance do verdadeiro objetivo do STP: aumentar a lucratividade por meio da racionalização dos recursos e canalização das atividades em ações precisas.

De acordo com Ghinato (1995), apesar da profusão de obras que dissertam sobre o assunto encontrar um consenso a respeito da definição de *Just in Time* não é muito fácil,

uma vez que imperam definições distintas. Para Motta (1993) *just in time* não é uma ciência, como defende outros autores, pois não se detém em estabelecer hipóteses, teorias ou leis sobre a realidade organizacional, mas incorpora um conjunto de normativas para modificar o ambiente que está inserido, caracterizando-se como uma técnica organizacional, cujo lema consiste na ideia de que nada deve ser feito antes da hora certa. Assim, é vetada a compra ou produção de mercadorias fora do tempo considerado adequado, isto é, sem procura comercial formalizada.

Desse modo, o trabalho se acentua cada vez mais, fazendo com que o trabalhador intensifique suas atividades laborais para cumprir as demandas inerentes ao processo produtivo. Embora o modelo de produção em questão possua um discurso de valorização do capital humano, o que de fato acontece é o desgaste da força laboral do trabalhador em tempo recorde (LEAL, 2015).

Nesse sentido, considera-se que as palavras de Marx sobre a intensificação do trabalho é relevante, pois, embora escritas há mais de um século e meio se mostram atuais e coerentes para a discussão aqui apresentada:

[...] mediante o aumento da intensidade do trabalho, pode-se fazer com que um homem gaste em uma hora tanta força vital como antes em duas. É o que se tem produzido nas indústrias submetidas às leis fabris, até certo ponto, acelerando a marcha das máquinas e aumentando o número de máquinas de trabalhadores que devem atender agora um só indivíduo (MARX, 1982, p. 178).

Embora o discurso do modelo de produção Toyotista denote em sua filosofia a preocupação e tentativa de valorização do trabalhador, considerando os aspectos de profissionalização dos mesmos; o que de fato parece ocorrer é a exploração da mão-de-obra, sugando ao máximo a força de trabalho dos indivíduos. Em síntese, compreende-se que toda (re) estruturação desencadeada pela lógica mercadológica tem como cerne a manutenção e ampliação das taxas de lucro por meio da apropriação do trabalho excedente não pago (mais-valia).

Além da adoção do STP, o sistema capitalista em âmbito mundial, impulsionou mudanças no sistema político com desdobramentos na esfera social por meio da derrocada do Estado do bemestar social e instituição do Estado Neoliberal, fomentado pelo ideário de privatização e redução das ações do Estado na economia e sociedade.

A conjuntura econômica permeada ao longo das décadas de 1970 e 1980 levou ao fim da “era dourada” (HOBSBAWN, 1995), iniciado após a Segunda Guerra Mundial, que proporcionou altas taxas de crescimento tanto para os países capitalistas como para o bloco socialista e parte dos países subdesenvolvidos. Considera-se que o amplo consenso social a respeito do papel do Estado teve forte influência no sucesso econômico logrado ao longo desses trinta anos, uma vez que procurava garantir a prosperidade econômica e o bem-estar social (ABRUCIO, 1997).

Intitulado como Estado do bem-estar social, esse modelo estatal se caracterizou pela intervenção do Estado na economia e no controle social, rompendo com o liberalismo clássico proposto por Adam Smith. Desse modo o Estado se transformou em interventor e provedor, uma vez que intervinha diretamente na economia, e detinha o controle da sociedade, atendendo as demandas da população no que tange às necessidades elementares de sobrevivência, na tentativa de eliminar as desigualdades sociais.

Para Abrucio (1997) o modelo estatal que começava a se deteriorar nos anos de 1970 era constituído por três dimensões interligadas: econômica, social e administrativa. A primeira estava atrelada à concepção keynesiana, caracterizada pela intercessão estatal na economia, na tentativa de garantir o pleno emprego e atuar em áreas como a telecomunicação e petróleo, por serem consideradas estratégicas para o desenvolvimento do país.

A segunda esfera correspondia ao *Welfare State*, ligado à dimensão social. Nessa extensão o Estado possuía o objetivo de suprir as necessidades básicas da população por meio de políticas públicas nas áreas sociais como saúde, educação, previdência social, habitação, entre outros. Em última instância, encontrava-se o funcionamento interno do Estado, atrelado ao modelo weberiano, ao qual deveria manter a impessoalidade, neutralidade e racionalidade governamental.

Compreende-se que o Estado do bem-estar social caracterizava-se pela concessão de proteção social aos integrantes de uma nação, principalmente as camadas populares, subsidiando condições para construção de uma sociedade menos desigual, lutando contra a estratificação imposta pelo capitalismo.

Nesse sentido, as reflexões de Pochmann (2004, p. 4) corroboram com o exposto ao dizer que as medidas implementadas pela motivação de natureza socialdemocrata⁵, que fomentou a criação de fundos públicos com tributação sobre os mais ricos e a distribuição desse fomento aos mais pobres, não se trata apenas de ofertar serviços sociais, mas de retirar do mercado econômico a determinação exclusiva sobre fatores monetários e a da gestão da força de trabalho.

A retração das taxas de lucro, o aumento da inflação, os impasses gerados devido ao excesso de produção e redução da demanda, oriundos do modelo de produção adotado, foram fatores que contribuíram para desestabilização do sistema capitalista da década de 1970; e após quase trinta anos gloriosos na economia, a forma como o Estado estava estruturado e suas respectivas ações passaram a ser questionadas e criticadas pelos detentores do capital, ameaçando assim, a continuidade do Estado do bem-estar social.

Para Farah (1995) o colapso que atingiu o sistema capitalista a partir do final da década de 1960 não se restringia apenas a crise do Estado interventor, mas em um conflito na concepção a respeito do papel do Estado. Em outras palavras, passou-se a por em cheque a relação Estado e sociedade prevalecente desde os anos 1940 nos países de ordem capitalista, por meio de questionamentos sobre a relação do Estado com a economia e a intervenção nas áreas sociais.

A partir da década de 1980, a doutrina Neoliberal ganhou forças e passou a se expandir pelos países centrais e periféricos como a única solução plausível para superação da crise e retomada do crescimento econômico. Paulatinamente essa ideologia se transformou na orientação adotada pelas grandes potências mundiais, bem como dos países em desenvolvimento, resultando na destruição do Estado do bem-estar social.

Assim, o papel do Estado passou a ser reconfigurado de acordo com o conceito de menos Estado e mais mercado, uma vez que para os adeptos dessa ideologia o cerne da crise de 1970 estava na forma em que o Estado estava estruturado (PACHECO, 2000), pura incoerência, pois conforme já sinalizado nesta discussão, a depressão econômica dos anos 1970 se desencadeou devido a uma série de fatores interligados ao próprio sistema capitalista que não deu conta de manter a própria promessa de prosperidade.

⁵ Corresponde a uma concepção política que apoia a intervenção econômica e social do Estado para subsidiar a justiça social dentro de uma sociedade (SILVA, 2011).

Desse modo, o Estado foi orientado a se ausentar da responsabilidade direta pelo desenvolvimento econômico e social dos países capitalistas, modificando suas estruturas econômicas, políticas e sociais, afastando-se de seu papel de provedor e protetor da sociedade; deixando de ser o único responsável pelo fornecimento de serviços públicos, ao passo que parte de suas incumbências foram transferidas à esfera privada, concentrando apenas a tutela das definições estratégicas em nível macro, gerindo os interesses e as relações sociais.

A proposta de reformulação do papel do Estado, engendrada pela doutrina Neoliberal, pode ser considerada como estratégia do próprio sistema capitalista para se manter no poder econômico e ideológico, ou seja, é a tentativa do capital superar a sua própria crise por meio da privatização do Estado que conseqüentemente resulta na abertura de espaço para iniciativa privada para o desempenho de funções que até então eram restritas ao poder público, bem como a diminuição dos direitos dos cidadãos, na tentativa de acumulação do capital por meio da apropriação da mais-valia.

Antunes (1999) ao tecer algumas considerações sobre a crise do sistema capitalista, a extinção do Estado do bem-estar social e o surgimento da ideologia neoliberal, aponta que após os anos 1970 iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal.

Em suma, a grande justificativa do ideário Neoliberal, consiste na defesa de que por meio da reestruturação do Estado seria possível a retomada do crescimento econômico e, o próprio sistema, através da concepção de livre mercado, geraria as condições necessárias para a sobrevivência humana. No entanto, os desdobramentos econômicos e sociais das últimas décadas demonstram a insuficiência do próprio sistema capitalista, sob a égide do Neoliberalismo, corresponder efetivamente ao discurso proposto.

Para Blackburn (1999, p. 144), o Neoliberalismo corresponde a “[...] uma filosofia econômica com a pretensão de restabelecer níveis de lucratividade que permitam criar condições orientadas a uma explosão global de desenvolvimento”. Em contrapartida, Löwy (1999, p. 139) acredita que o Neoliberalismo equivale efetivamente à “[...] lógica da modernização capitalista na etapa atual [...]”; ou seja, representa a orientação de ordem

econômica e filosófica para reestruturação do sistema capitalista que exige “[...] uma série de políticas econômicas e sociais que têm a ver com o próprio funcionamento do mercado internacional e com o processo de globalização”.

A definição de Blackburn (1999), ao avaliar o Neoliberalismo como filosofia econômica que tende a reconstituição das taxas de lucro do atual modo de produção, pode ser considerada plausível; porém, as palavras de Löwy (1999) são enriquecedoras ao afirmar que o Neoliberalismo, como lógica de modernização capitalista exige o engendramento de políticas no âmbito social e econômico para alcançar a manutenção e acumulação do capital. Por isso, julga-se coerente compreender o Neoliberalismo como filosofia econômica, de ordem contemporânea, fruto da reestruturação do capital que se sustenta por meio de desdobramentos de políticas sociais e econômicas para defender os interesses do sistema capitalista: a acumulação do capital.

O Neoliberalismo, apesar dos efeitos nefastos no âmbito social, obteve êxito em algumas de suas proposições, como a estabilidade da moeda (que se deu em alguns países da América Latina e Europa) e o aceleração das ações de privatização do Estado em vários países. Em contrapartida, ressalta-se que em muitas regiões do mundo as conquistas econômicas foram um tanto modestas, como em boa parte dos países latino americanos. Destaca-se o caso do México que embora tenha acatado estritamente as orientações Neoliberais os resultados obtidos foram um verdadeiro fracasso.

Para Therborn (1999), o desempenho monetarista e a reestruturação do neoliberalismo não foram capazes de solucionar os graves e cada vez mais intensos problemas econômicos e sociais nesses países; e conseqüentemente essa insuficiência passou a ser reconhecida de forma relativamente ampla, conforme um dos trechos da fala do ex-economicista e chefe do Banco Mundial para a América Latina, Sebastian Edwards, que afirmou: “[...] em termos de crescimento e eliminação da pobreza, as reformas neoliberais não conseguiram quase nada” (THERBORN, 1999, p. 137).

Prova disso, é o quantitativo existente de pessoas na faixa de extrema pobreza; que passam fome; estão desempregadas; vivem em ambientes sem saneamento básico; que não possuem moradia. Além disso, há os números alarmantes de exploração do trabalho infantil; de crianças vivendo em situação de risco; fora da escola; bem como quantidade de seres

humanos trabalhando de forma escrava, ainda que considerado ilegal; entre outras mazelas sociais que em pleno século XXI ainda não foram sanadas.

De acordo com o 1º relatório de acompanhamento dos objetivos do Desenvolvimento Sustentável, apresentado pela Organização das Nações Unidas - ONU, no ano de 2016, 13% da população mundial ainda vive em extrema pobreza, 800 milhões de pessoas passam fome e 2,4 bilhões não tem acesso a saneamento básico. Em 2013, 59 milhões de crianças em idade escolar estavam fora da escola, 663 milhões de pessoas ainda usavam fontes de água insegura e, no ano anterior estimava-se que 1,1 bilhão de pessoas ainda estavam sem acesso a esse serviço essencial. Já em relação ao número de desempregados no mundo, em 2015, estimava-se uma média de 200 milhões de pessoas (ONU, 2016).

Na concepção de Blackburn (1999) há um círculo vicioso no surgimento das mazelas sociais e esse é característico do neoliberalismo, pois quando um problema é solucionado, cria-se outro, e isso “[...] não só se configura uma grave situação de *dumping* social, mas, ao mesmo tempo reduz gravemente os direitos sociais”. (p.158). Prova disso, são as reformas nacionais que tem se delineado nos últimos anos (sobretudo as mais recentes), traduzindo para o contexto atual a fala de Blackburn (1999). A título de exemplo, destacam-se as discussões sobre a votação no Congresso Nacional referente à reforma da previdência social (2017) e da regulamentação atual que rege os acordos trabalhistas (2017), representando a redução de direitos sociais⁶.

Nesta direção, vale considerar a ponderação de Löwy (1999, p. 140) quando diz que:

[...] a crise do neoliberalismo produzirá um conjunto de situações catastróficas; e estas serão substituídas por novas políticas liberais que produzirão novas catástrofes sociais e assim sucessivamente. Não há um automatismo econômico capaz de provocar uma modificação destas políticas se, ao mesmo tempo, não se desenvolver uma força social e política, uma alternativa coerente, fidedigna e suficientemente radical para questionar as raízes do neoliberalismo, da lógica de modernização e globalização do capitalismo no presente período.

⁶ A reforma trabalhista aprovada em julho de 2017 pela Lei 13.467/2017 e o projeto de Lei que diz respeito aos ajustes na previdência social (Projeto de Emenda Constitucional nº 287/2016) fazem parte do pacote de medidas empreendidas no governo do Presidente Michel Temer que iniciou seu mandato em maio de 2016 por meio de um golpe parlamentar e provavelmente entregará o posto no final de 2018.

Pondera-se que, conforme as ameaças ao capital vão surgindo, o próprio sistema cria situações e estratégias para superar suas próprias crises, ainda que a duras penas para sociedade; e a tendência é que essas ações, orientadas pela filosofia neoliberal, se intensifiquem com o passar do tempo. Assim, uma das alternativas para modificar esse cenário, consiste no desenvolvimento social e político de estruturas sólidas de resistência e combate.

Considerando que as novas configurações sociais advêm dos desdobramentos políticos e econômicos tecidos ao longo da história, passa-se para o próximo tópico, em que será abordada a reconfiguração do Estado e da educação, materialização de tais desdobramentos.

1.2 A Reconfiguração do Estado e as Reformas da Educação Brasileira: decorrências para a gestão da educação

Assim como em outros países, o Brasil passou a enfrentar graves situações econômicas no final da década de 1970 a início do decênio seguinte, influenciadas tanto por fatores internos, como externos. No governo do ex-presidente ditador Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), o país passou por um pseudodesenvolvimento econômico, chamado de milagre brasileiro. Sob o comando de Delfim Neto, Ministro da Fazenda, a economia teve um crescimento relevante, tendo como base o aumento da produção industrial e o avanço nas exportações. Em contrapartida, o governo lançou mão de uma rígida política de arrocho salarial, em que os trabalhadores e sindicatos não podiam reagir.

Os recursos públicos utilizados para subsidiar a economia nacional eram provenientes de empréstimos oriundos de bancos estrangeiros que foram aderidos em uma conjuntura favorável à economia mundial, porém, com a desestabilização do sistema capitalista na década de 1970, sobretudo a crise do petróleo, influenciou negativamente na economia do Brasil, contribuindo para o crescimento da inflação e da dívida externa, fazendo com que o “milagre brasileiro” não durasse muito tempo.

Oliveira (1999), em análise sobre a reforma do Estado na América Latina, especialmente no Brasil, tece algumas considerações à conjuntura político-econômica em questão, bastante coerente ao sinalizar que durante o governo militar o Estado das classes

dominantes havia sido liquidado financeiramente para defender aos interesses do capital, por meio da aquisição de dívidas externas para sustentar a lucratividade das empresas. Desse modo:

Durante a década de 80, foram basicamente os lucros não operacionais que sustentaram a lucratividade das grandes empresas no Brasil, todas sem exceção, incluindo as multinacionais; esses lucros não-operacionais, financeiros decorriam das aplicações nos títulos de dívida pública (OLIVEIRA, 1999, p. 71).

Compreende-se que embora na aparência seja o Estado quem deve, o movimento é o contrário. A realidade é que o Estado toma dinheiro emprestado, com altas taxas de juros, para sustentar a manutenção e acumulação do capital e acaba sendo visto como ineficiente. De outro lado, ainda se torna refém dos interesses políticos e econômicos dos países credores, quem passa a interferir diretamente nas políticas públicas das nações endividadas.

Posterior ao governo de Médici, Ernesto Geisel (1974) assumiu a presidência e na tentativa de superar a crise econômica Delfim Neto, Ministro do Planejamento, implementou o III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND) que possuía como escopo promover o crescimento da renda nacional e do emprego; controlar a dívida externa; combater a inflação e desenvolver novas fontes de energia, visto que boa parte do petróleo utilizado no país derivava da importação. Contudo, a proposta de Delfim logrou êxito apenas no setor energético, por meio do Programa Nacional do Álcool (Proálcool), que substituiu paulatinamente o petróleo importado pelo combustível nacional.

Na sequência, outras tentativas foram implantadas nos governos posteriores, como: Plano Cruzado (1986), Plano Cruzado II (1986), Plano Bresser (1987), Plano Verão (1989), Plano Collor (1990); contudo a reação da economia a esses tratamentos de choque podem ser consideradas ínfimas, ou até mesmo nenhuma, visto que o Brasil adentrava a década de 1990 com endividamento externo incontrolável, atingindo cifras astronômicas de bilhões de dólares.

Em meio a esse cenário caótico tanto na esfera econômica como na social, em 1995, Fernando Henrique Cardoso - FHC (vinculado ao partido da Social Democracia Brasileira – PSDB), ex-senador e ex-ministro da fazenda no governo de Itamar Franco (1992-1994), ascendeu à presidência da República com a promessa de conter a hiperinflação e retirar o

país da crise que já perdurava há anos. Uma das ações mais marcantes do governo de Cardoso foi a reforma do Estado à guisa da concepção neoliberal, influenciada por diretrizes internacionais, que desencadeou desdobramentos nas esferas políticas, econômicas e sociais.

As reformas do Estado desencadeadas após a década de 1970, em países de ordem capitalista, tiveram como base as orientações do neoliberalismo, em que um dos maiores expoente é o economista Milton Friedman que em sua obra *Capitalismo e Liberdade*, publicado originalmente em 1962, delinea o papel do Estado em uma sociedade capitalista e expõe proposições sobre as incumbências governamentais em relação aos direitos sociais, especialmente a educação.

Friedman (1984) advoga a ideia de que os indivíduos tem o direito de serem livres e essa liberdade se dá pelo poder de realizar transações comerciais sem a interferência do Estado, isto é perpetuando a livre negociação entre as partes envolvidas. Para elucidar a discussão, o autor, faz uma analogia da liberdade econômica com um jogo, em que os participantes são os indivíduos considerados capazes para realizar negociações (desse rol, exclui-se as crianças e os insanos) e os mesmos estabelecem as regras do jogo. Porém, para segurança de ambas as partes torna-se necessário um ente a parte para regulamentar essas regras, dar o enfoque legal, velar pelo seu cumprimento e estar pronto para atender e julgar quando uma das partes envolvidas se sentir lesada, assim, se constitui o Estado como o árbitro das relações sociais.

A proposição do neoliberalismo é de Estado mínimo, isto significa a redução de gastos públicos e a destruição de programas sociais, uma vez que em uma sociedade pautada nessa orientação econômica os indivíduos não podem esperar nada do Estado, precisam alcançar os meios de sobrevivência sozinhos, independente de quaisquer fatores, pois adquirir auxílio do Estado representa servidão e não liberdade.

De acordo com essa filosofia, o Estado não administra e, tampouco financia as instituições escolares. Apenas exige que os cidadãos tenham ao menos conhecimentos escolares elementares, como o nível básico de educação, em instituições educacionais reconhecidas e certificadas pelo próprio Estado. Desse modo, as forças estatais estariam canalizadas em dotar as famílias de recursos, ou parte dele, para que essas viessem a

contratar os serviços educacionais para suas crianças ofertados pela iniciativa privada (FRIEDMAN, 1984).

Nessa perspectiva, a proposta para a educação se encaminha para iniciativa do terceiro setor, assim como outros serviços que até então eram oferecidos exclusivamente pelo poder público, passando a ser vista como “[...] produto de mercado e, não como um direito do cidadão” (SILVA, 2015, p. 51).

Obtida dessa maneira a educação passa ser concebida como “mola propulsora” da economia, ou seja; parte das responsabilidades pelo desenvolvimento econômico recai sobre a formação dos sujeitos, tanto no sentido individual (a emancipação financeira do ser), como em âmbito geral (o desenvolvimento da economia como um todo); resultando na Teoria do Capital Humano⁷ (TCH).

De acordo com o TCH, seria necessário privilegiar o investimento em capital humano do que em recursos físicos, uma vez que o crescimento econômico e de renda individual está atrelado ao nível de escolarização dos sujeitos, que se tornam responsáveis diretos pela situação social que estão inseridos, isto significa, que os desajustes sociais prevalentes na sociedade capitalista não estão relacionados a falhas do sistema de produção existente, mas a falta de qualificação dos trabalhadores, reforçando a responsabilidade da educação sob a economia (LEAL, 2015).

Em relação a essa questão Oliveira (2000, p. 91) afirma que a TCH “[...] deposita na educação a expectativa de que esta possa, através da mobilidade social, melhorar os mecanismos de distribuição de renda e inserção produtiva, através do preparo dos indivíduos para a inserção no mercado de trabalho”. Essa concepção de que a educação é condição *sine qua non* para o desenvolvimento econômico foi extremamente defendida pela filosofia neoliberal e divulgada por meio dos aparelhos ideológicos que o sistema capitalista dispõe.

Desse modo, a responsabilidade pelo desemprego recai sobre o trabalhador por meio do discurso de que esse não se esforçou o suficiente para se qualificar, quando na verdade esse é um problema estrutural do próprio capitalismo que não dispõe de vagas satisfatórias para empregar todos integrantes da sociedade, até mesmo porque esse não é o objetivo do

⁷ A Teoria do Capital Humano está fundamentada em Schultz (1971) ao defender que conforme os indivíduos investem em si mesmo aumenta o poder de escolha das oportunidades empregatícias disponíveis, sendo a forma como os seres humanos livres podem garantir seu bem-estar.

sistema, visto que necessita de um quantitativo de desempregados para manter o exército de reservas (MARX, 1988), pois corresponde a estratégias para manutenção e acumulação do capital, ao passo que conforme a demanda por emprego aumenta, em relação a quantidade de postos de serviços, as empresas podem oferecer um salário menor, contribuindo assim, para o ampliação das taxas de lucro.

Pautado nessas concepções e em modelos internacionais de estrutura estatal, a reforma do Estado brasileiro foi realizada no início do governo FHC (1995), sob a condução de Luiz Carlos Bresser Pereira responsável pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), e instrumentalizado por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Assim, o cerne das intenções da reestruturação estatal, de acordo com o discurso oficial, correspondia ao ajuste do Estado para superação da crise fiscal existente (BRASIL, 1995).

Nesse contexto, a ideia de desconcentração foi marcante, uma vez que o Estado passou a ratear suas incumbências com os estados e municípios, ganhando destaque o pacto federativo; bem como o processo de publicização que consiste em descentralizar ações que outrora eram inerentes ao Estado, como saúde, educação, cultura e desenvolvimento científico à iniciativa privada. Assim as funções do Estado foram distribuídas em dois eixos principais, sendo o primeiro de atividades exclusivas do Estado e o outro de atividades não exclusivas (PAULA, 2005).

No conjunto de ações estritas ao poder público ficaram os aspectos de regulação, fiscalização, legislação, financiamento e a elaboração de políticas públicas, função estratégica do Estado, composta pelo poder executivo, as secretarias de formulação de políticas públicas, pelas agências executivas e reguladoras. No segundo grupo – de ações não restritas ao Estado, encontram-se os serviços de âmbito competitivo (saúde, educação e assistência social) e científico que seriam ofertados pela iniciativa privada e pelas organizações sociais que compõe o grupo de instituições públicas não-estatais; bem como as atividades de suporte (limpeza, vigilância, transporte, etc.) que seriam terceirizadas por meio de processo licitatório (PAULA, 2005).

Nota-se, que o Estado começa a se configurar como ente regulador e fiscalizador, ou seja, a partir da Reforma estatal de 1995 o poder público deixa de ser o provedor direto da oferta de serviços sociais e se afasta da interferência nas relações econômicas, mas

reaparece personificado no papel de avaliador da qualidade dos serviços prestados, por isso, destaca-se a criação das agências fiscalizadoras na década de 1990, tais como: Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), Agência Nacional de Petróleo (ANP), Agência Nacional de Energia Elétrica (Aneel), Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS), Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), Agência Nacional de Águas (ANA), Agência Nacional do Cinema (Ancine), Agência Nacional de Transportes Aquaviários (Antaq), Agência Nacional dos Transportes Terrestres (ANTT), Agência Nacional de Aviação Civil (Anac).

A reconfiguração do papel do Estado desencadeou uma série de desdobramentos, sobretudo no âmbito educacional, uma vez que a reforma estatal serviu como base para as reformas do setor educacional na década de 1990. No Brasil e nos demais países da América Latina os Organismos Internacionais, tais como Banco Mundial (BM), Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), bem como as de Instituições de cooperação técnica, dentre eles: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), CEPAL; tiveram fortes influências na formulação de políticas públicas para a educação, por meio de diagnósticos divulgados sobre aspectos educacionais, a organização e realização de eventos para discussão da temática, bem como a definição de metas e diretrizes para os países envolvidos.

Dentre os debates promovidos por agências internacionais, cabe ressaltar a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990; e o Fórum de Educação para Todos, realizado em Dacar no Senegal, em 2000; financiados pela UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial (BM).

De acordo com Gadotti (2000) esses eventos trouxeram a tona discussões importantes como as questões sobre diversidade e direito das minorias, configurando uma nova categoria no debate pedagógico, o da equidade. Além disso, cada agência financiadora defendeu um ponto diferente sobre a educação dos países envolvidos. O Unicef apresentou um discurso mais voltado para o âmbito qualitativo da educação; já o BM observou que os

recursos para efetivação de uma educação de qualidade existem, porém, são mal administrados.

Como produto final do evento realizado em Jomtien na Tailândia, surgiu a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que definiu os desafios urgentes a serem enfrentados pelos países envolvidos, a saber: a erradicação do analfabetismo, principalmente a disparidade existente entre gêneros, uma vez que naquele período estimava-se mais de 100 milhões de crianças fora da escola, das quais pelo menos 60 milhões eram meninas e; em média 900 milhões de adultos analfabetos, sendo que dois terços eram mulheres; a universalização e a melhoria da Educação Básica, uma vez que é reconhecida como elemento essencial para o desenvolvimento humano; a criação de condições para que os alunos aprendam, fugindo do pseudoconhecimento utilizado apenas para obtenção de títulos (UNICEF, 1990).

Uma década depois da Conferência Mundial de Educação para Todos e após vários eventos preparatórios a nível local, foi realizado em Dacar, Senegal, entre os dias 26 e 28 de abril de 2000 o Fórum Mundial de Educação, intitulado Marco de Dacar, que contou com a participação de quase 200 países e mais de 100 organizações não-governamentais. Na oportunidade as nações envolvidas realizaram uma avaliação do desempenho na superação dos desafios apontados na conferência de Jomtien e; constataram que por meio de novas parcerias entre o poder público e a sociedade civil, bem como a utilização de apoio estratégico, como o Banco Mundial, seria possível consolidar um progresso definitivamente significativo (SOBRAL, et al., 2009).

Nesse sentido, o Brasil teve uma avaliação positiva, visto que conseguiu elevar o número de matrículas e os índices de permanência escolar, porém, há indícios de que esses resultados são consequência da utilização de políticas compensatórias e projetos assistencialistas que embora tragam decorrências aparentemente positivas não conseguem efetivar a transformação social e não está atrelado diretamente com a qualidade do ensino, pois conforme afirma Leal (2015, p. 36) essas ações não representam “[...] nenhum comprometimento com a transformação social e muito menos com a emancipação humana”.

Assim como a Conferência de Jomtien, o Fórum Mundial realizado em Dacar resultou em diretrizes para os países participantes como: solidificar a assistência e a educação ofertada na primeira infância; garantir a ampliação ao acesso à educação de ordem

primária; elevar em 50%, até 2015, a melhoria da educação, bem como a igualdade entre gêneros no âmbito educacional (UNESCO, 2008).

Além das direções disseminadas nos debates educacionais a nível mundial, destaca-se a orientação do Banco Mundial no sentido descentralização dos sistemas de ensino, ao sinalizar que:

A maioria dos sistemas de educação é administrada diretamente pelo governo central ou estadual, que dedica um esforço considerável para ocupar-se de questões como a negociação dos salários dos professores, os programas de construção de escolas e a reforma dos planos de estudo. Esta administração central, que abarca inclusive os insumos da educação e os meios de aprendizagem, deixa pouco lugar para a flexibilidade (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 6-7).

Nota-se que as orientações repassadas pelo Banco Mundial, seguem no sentido de desconcentração do poder que também são encontradas nas estratégias elencadas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e que se aproxima a lógica de racionalidade empregada no mundo mercadológico.

Assim, embasadas nas proposições do Banco Mundial e as orientações desferidas pelas agências internacionais, as políticas públicas a partir da década de 1990 foram engendradas na educação brasileira, por meio do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993 a 2003; a Lei nº 9.394 de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN; o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001 a 2010; a Lei Nº 9.424 de 1996, que dispõe sobre a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que posteriormente foi substituído pela Lei nº 11.494 Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Para Krawczyk (2005) o modelo de descentralização engendrado pela reforma do Estado e orientado pelos organismos internacionais diferem da concepção de descentralização difundida na década de 1980, uma vez que nesse período, pensava-se na redistribuição de responsabilidades, atribuição e autonomia de decisão nos órgãos governamentais, ao passo que a reformulação da relação entre Estado e sociedade acarretasse em uma dinâmica descentralizadora e atribuições mais complexas que envolvem outras dimensões de ações conjuntas. No entanto, a concepção adotada, devido às

influências neoliberais, corresponde a uma pseudo-descentralização, pois na maioria das vezes não há de fato a distribuição plena de poderes, mas a delegação de incumbências por parte do poder central às estruturas locais que Hanson (1997) denomina de desconcentração de poder.

No âmbito da gestão escolar, as discussões internacionais apontavam que parte das dificuldades na área educacional estava atrelada a um problema de gestão (ARANDA, 2008), pois havia a necessidade de desconcentrar as incumbências e ações. Desse modo, temas como gestão escolar e educacional foram postos em destaque nas discussões educacionais que visavam a mudança da forma de condução do ensino público, afirmando a necessidade de “novos padrões de gestão”. No Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993, fica definido, no âmbito dos discursos oficiais, que esses “novos padrões de gestão” correspondem ao reordenamento da gestão educacional, a ampliação da autonomia das escolas, a descentralização de responsabilidade e a desburocratização (BRASIL, 1993).

Destaca-se a desconstrução de poder por meio das dimensões financeira, pedagógica e administrativa, almejando o fortalecimento da gestão, da autonomia escolar, sobretudo devido a participação da comunidade local e os profissionais da educação; a avaliação dos resultados e; a prestação de contas à sociedade. No que compete a gestão no sentido macro – educacional, em consonância como o modelo de gestão gerencial proposto pela nova administração pública, precisaria elevar o nível de eficiência e eficácia dos gastos, garantir a interação dos recursos públicos e não governamentais para financiar as atividades de cunho social e facilitar a organização de serviços na esfera social (SILVA, 2015).

Nesse sentido, cabe salientar a concepção sobre o modelo de gestão adotado para condução das práticas na administração pública, a gestão gerencial, que de acordo com Lima (*et al.*, 2012):

[...] privilegia [...] a participação funcional onde os sujeitos ‘colaboram’ e suas opiniões são parcialmente acatadas. A participação instrumental se dá com a aceitação de um objetivo prévio com contornos próximos de democracia de representação como fim de captar recursos e referendar ações de controle. Neste processo, para além da técnica, objetiva-se a sujeição, o consenso, a reprodução. A gestão, assumindo o discurso de funcionários parceiros, comunidade parceira, dilui e fragiliza as possibilidades de emancipação e superação da estrutura posta. (Ibid., 2012, p.1).

Em meio a esse contexto a concepção de gestão democrática foi implantada, visando maior participação dos agentes educacionais envolvidos, bem como a comunidade local de cada instituição de ensino. No entanto, em decorrências das orientações neoliberais para a administração pública que também foram incorporadas à escola, percebe-se em dados momentos a adoção de concepções gerencialistas no âmbito educacional, em que os sujeitos passam a desempenhar papel de fiscalizador para o Estado e não de fiscalizador do Estado, isto resulta na apropriação das incumbências estatais aos cidadãos.

1.3 A Concepção Democrática na gestão da educação: aspectos etimológicos e conceituais

De acordo com Alves (2014), a gestão democrática tem sido utilizada para denominar diversos ou a simples existência de práticas e estratégias de inspirações democráticas, isto é, ações pontuais e isoladas com vistas à participação popular, como: eleição para diretor, existência de conselhos escolares e autonomia operacional da escola; tem criado a falsa ideia de que se tem o exercício pleno da gestão democrática.

Por isso, considera-se relevante, antes de explanar a concepção democrática da gestão da educação, segundo os aspectos etimológicos e conceituais, sinalizar outros modelos de gestão existentes que em dados momentos fazem alusão ao modelo democrático, sendo eles: gestão estratégica, compartilhada e gerencial.

A gestão estratégica, segundo Freitas et al. (2004), corresponde a um processo administrativo de coordenação das atividades grupais, em que seu método básico reside no planejamento e controle dos processos, das ações coletivas; afim de garantir que o que fora planejado, organizado e dirigido alcance os resultados almejados. Esse tipo de gestão se caracteriza pela incongruência entre o discurso propalado e as ações empreendidas. De um lado, advoga-se a ideia de desconcentração e autonomia, porém, esses direitos são limitados, prevalecendo a concentração de poder nas mãos de uma liderança.

Similar ao modelo anterior, Freitas (2003) aponta que a gestão compartilhada se constitui em um processo administrativo no qual se adotam princípios empresariais, cuja ênfase maior está na busca por resultados, eficiência, eficácia, produtividade e pragmatismo

pedagógico. Suas principais características são: excelência da educação escolar, educação voltada para a lógica de mercado, sucesso individual e grupal, premiações públicas por mérito, promoção do desenvolvimento organizacional, desconcentração de tarefas, referências em teorias neoliberais de produtividade e competitividades, resolução de problemas de forma compartilhada, cofinanciamento do ensino e parceria entre público e privado.

Assim como a gestão estratégica e a gestão compartilhada, a gestão gerencial é um processo administrativo que adota orientações gerenciais e está pautada na busca de resultados e indicadores de desempenho, para a elevação do sucesso escolar. Prioriza, também, a eficiência, eficácia, descentralização administrativa, avaliação de desempenho e produtividade. No entanto, esse modelo de gestão adota alguns mecanismos democráticos, como a participação da comunidade escolar, porém o intuito não é a dissolução da concentração de poder, mas de impulsionar ações de controle, fiscalização das políticas educacionais, e de executora de tarefas previamente planejadas (CASTRO, 2007).

Os três tipos de gestão elucidados nos parágrafos acima, denotam, sem exceção, que esses modelos de organização administrativos estão vinculados à ideologia neoliberal. Assim, o foco principal sempre residirá na lucratividade, logo o emprego desses modelos na organização da educação pública representa o reconhecimento da educação como uma espécie de mercadoria e não como um instrumento de emancipação social, diferentemente da concepção contida na filosofia da gestão democrática.

Compreender a concepção de gestão democrática instituída à educação pública é preciso primeiramente entender que essa se constitui em meio aos embates entre Estado e sociedade, onde ocorrem as relações entre os indivíduos pertencentes ao contexto social. É preciso reconhecer também que as mudanças de concepção relativas à gestão educacional e escolar, ocorridas historicamente, não sucede de outro fenômeno senão dos desdobramentos da reconfiguração do Estado brasileiro, até mesmo porque um “[...] paradigma de gestão constituído não difere do modelo societal que advém dessa complexa rede de relações” (SILVA, 2015, p. 68).

Desse modo, discutir a construção da percepção de gestão democrática na contemporaneidade requer substancialmente o empenho teórico para se compreender dois pontos fulcrais que desembocam no cerne da discussão proposta, sendo eles: a concepção

etimológica e conceitual do termo gestão democrática e; o entendimento sobre o processo dialético, repleto de contradições, que paulatinamente contribuiu para a constituição desse modelo de condução dos processos educacionais nas legislações.

A fim de delinear a concepção etimológica e conceitual de gestão democrática, uma vez que essa é o cerne dos debates aqui realizados, partir-se-á dos seguintes questionamentos: o que é gestão? O que é democracia? O que é gestão democrática? O que é administração? Os termos gestão e administração podem ser considerados sinônimos no âmbito educacional?

De acordo com Cury (2005, p. 14) a palavra gestão provém do latim do verbo *gero*, *gessi*, *gestum*, *gerere* e significa “[...] levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar.” O autor acrescenta, ainda, que a representação desse verbo pode ser analisada melhor por meio dos termos derivados, como *gestatio*, ou seja, gestação, em português; que corresponde ao ato “[...] pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em *ger* que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provêm os termos genitora, genitor, gérmen”. (IBID., 2005, p. 14).

O termo derivado escolhido por Cury (2005) para definir etimologicamente o conceito de gestão faz analogia ao processo de gestação de uma nova vida e, considera-se que essa escolha não foi feita por acaso, mas, pelo fato de corresponder exatamente ao real significado do termo em questão, pois assim como a gestão é um processo pelo qual se forma uma nova vida, dessa forma, também, corresponde à gestão que trás consigo uma nova concepção de condução dos processos, neste caso, o educacional. A gestão da educação, que se constitui ao longo da história em meio às contradições inerentes a sociedade que está inserida, cujo aspecto primordial é [...] o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos (CURY, 2005, p.14).

Quanto à expressão “democrática”, que exerce função adjetiva junto ao substantivo gestão, tem sua origem no conceito de democracia. No âmbito etimológico, corresponde ao governo do povo, cujos genitores dessa concepção são os gregos. Caminhando um pouco além, Bobbio (1998) trás o significado desse termo no campo da teoria política e sinaliza a confluência dos três principais pensamentos políticos, resultando na visão contemporânea de democracia.

O primeiro fundamento está explícito na teoria clássica, pautada em Aristóteles, divulgada como as três formas de governo, sendo: a monarquia (governo com concentração de poder nas mãos do monarca), aristocracia (governo de poucos) e democracia (governo do povo). No governo popular, que segundo os gregos é chamado de *isonomia*, isto é igualdade perante as leis, fundamentou a concepção democrática na antiguidade e subsidia parte da percepção contemporânea de democracia (BOBBIO, 1998).

Para Bobbio (1998) a segunda concepção de democracia corresponde à teoria medieval de origem romana, apoiada na soberania popular, ou seja, ao povo compete a titularidade do poder e ao príncipe o exercício de um poder concedido. Desse modo, o príncipe só tem autoridade porque o povo lhe concede. Nesta concepção existem duas formas de poderes essenciais do Estado que fundamentaram as teorias políticas dos séculos XVII e XVIII e conseqüentemente contribuíram para formação da democracia no contexto atual, o século XXI, devido à ideia de representatividade e de poder soberano do povo, sendo elas: o legislativo (pertence exclusivamente ao povo, é o poder principal) e o executivo (delegado e derivado, podendo ser revogável).

Por último, e não menos importante, destaca-se a teoria moderna, engendrada com o Estado moderno, em que são consideradas apenas duas formas de governo: monarquia e república – a democracia e a aristocracia estão contidas nessa forma de governo; logo o sentido de democracia não corresponde ao conceito cunhado por Aristóteles de governo popular, mas é compreendida como qualquer forma governamental que seja oposta ao despotismo (BOBBIO, 1998).

Desse modo, a concepção democrática contemporânea resulta da confluência das principais teorias políticas que permearam a história (clássica, medieval e moderna), bem como do entrecruzamento de doutrinas filosóficas, econômicas e políticas, como liberalismo (defende a democracia representativa como única forma do Estado zelar pelos direitos fundamentais dos indivíduos, tais como a liberdade de pensamento, de imprensa, entre outros) e o socialismo (parte da ideia de democracia direta, questionando o sentido de representatividade contida nos preceitos liberais).

Assim a concepção democrática que chega ao contexto atual, principalmente nos países orientados pelo neoliberalismo, que é o caso do Brasil; carrega em si aspectos originários desse processo de construção histórica do conceito de democracia como forma

de governo. Percebe-se, ainda, contradições inerentes ao processo de construção da concepção de democracia, vez que possui em si aspectos de representação participativa e de ações diretas nas tomadas de decisões.

Trazendo essa discussão para o âmbito da gestão democrática na esfera educacional e escolar, é possível considerar que essa corresponda ao modo de condução dos processos administrativos, políticos e pedagógicos pautados ora na decisão coletiva – democracia direta; ora de maneira representativa. Contudo, o poder, enfeixa-se nas mãos do povo, em tese todos são iguais perante a lei, e, os representantes exercem um poder meramente concedido pela maioria, a fim de representar os anseios da sociedade para educação.

No âmbito conceitual, destacam-se as definições elencadas por Cury (1997, 2000, 2002), Paro (1997, 1999, 2007) e Adrião e Camargo (2007) que convergem na acepção sobre o tema. . Para

Cury (1997, 2000, 2002) a gestão democrática no campo educacional representa uma maneira de se opor ao que até então vigia em termos de medo e despotismo, bem como uma forma de se propor uma nova maneira de administrar a coisa pública.

Nesta direção Paro (1997, 1999, 2007), remete às reflexões de Cury (1997, 2000, 2002), e acrescenta que no âmbito da finalidade da mesma, essa corresponde a oportunidade de transformação do sistema de autoridade presente no interior das instituições de ensino, criando condições para a transformação social.

Para Adrião e Camargo (2007), considera-se que a razão da gestão democrática da escola pública consiste na participação de todos a fim de que sejam desmontados todos os resquícios de autoritarismo que se configuram por meio das hierarquias centralizadoras, combatendo assim, as práticas clientelistas dentro da educação, uma vez que “[...] é no âmbito da gestão escolar que o princípio da democratização do ensino se consolida como prática concreta” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 71).

Nota-se que a gestão democrática corresponde a uma estratégia para efetivação de uma educação que tenha como objetivo a humanização dos seres humanos, contribuindo para a formação de cidadãos participativos e fiscalizadores das ações do Estado. No entanto, conforme pontua Machado (2000), esse tipo de gestão é novo, sem modelos prescritos, tampouco experiências realizadas que atestem em seus resultados a melhor maneira de colocá-la em prática.

No entanto, há de se ressaltar que embora a concepção democrática seja a forma mais acertada na condução dos processos, o campo da representatividade se mostra além de um espaço de contradição, um campo perigoso; especialmente no âmbito da gestão educacional, que compete à elaboração de políticas públicas, cujo escopo consiste em apontar os rumos para educação do país, uma vez que a sociedade se fragmenta em grupos distintos de interesses. Assim, destacam-se os blocos que advogam princípios mercadológicos, religiosos e apolíticos para educação, podendo retirar ou subtrair o caráter humanitário e laico do ensino sistematizado.

Partindo da compreensão de gestão acrescido do adjetivo democrático, ou seja, gestão democrática, convém avançar nas discussões e apresentar o significado etimológico e conceitual de administração, considerando a compreensão de que o significado desse termo limita a concepção presente na unicidade das palavras “gestão democrática”. De acordo com Chiavenato (2004) a palavra administração provém do latim, em que o morfema *ad* significa direção, tendência para; e, *minister* equivale à subordinação ou obediência. Assim, compreende-se que o sentido estrito de administração corresponde ao ato de subordinação no desenvolvimento de funções, ou seja, é estar sempre sob o comando de outrem.

Para teóricos como Chiavenato (2004), a concepção de administração mudou radicalmente nos últimos anos, uma vez que a incumbência essencial da administração compete na interpretação dos objetivos propostos pela instituição a fim de modificá-los por meio do “[...] **Planejamento, Organização, Direção e Controle** de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da organização, a fim de alcançar tais objetivos da maneira mais adequada à situação” (p. 2, grifo nosso).

Embora a percepção sobre o termo em questão tenha se reformulado ao longo dos anos, como apontou Chiavenato (2004), considera-se que ainda assim, o sentido de administração no contexto atual se afasta parcamente da tradução original que representa estar sempre subordinado a alguém, visto que por essa concepção os meios para alcançar os objetivos propostos estão pautados nos substantivos direção e controle (ou nos verbos dirigir e controlar), conforme sinalizado anteriormente.

No campo educacional, alguns pesquisadores tomam o termo administração como sinônimo de gestão. Paro, autor de grande prestígio e contribuição no campo científico-

educacional define esses termos como semelhantes e aponta a administração como “[...] a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2010, p. 765), por meio do ato de mediação do esforço coletivo (PARO, 1998).

No entanto, pesquisadores como Dias (2004) e Cury (2002), entre outros; sinalizam uma concepção diferente acerca dos termos em questão, não concebendo a utilização de ambos como sinônimos, visto que possui um significado para além do etimológico, mas uma correspondência no sentido político e filosófico. Assim, Dias (2004) aponta que:

Até recentemente, falava-se apenas em administração (escolar), que, na taxionomia largamente difundida, compreende as atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e controle. A gestão envolve necessariamente estas atividades, mas, em suas formas mais radicais, parece ir além, incorporando também certa dose de filosofia e política [...] (DIAS, 2004, p. 1).

Desse modo, considera-se que o termo gestão escolar não abandona as responsabilidades que delineavam a antiga administração escolar, muito pelo contrário, ele incorpora esses aspectos, agregando-os a novas incumbências. Além disso, atrai para si uma concepção dotada de aspectos políticos e filosóficos, isto é, gerir uma escola no contexto atual, não deve representar ações técnicas e gerenciais, mas um fazer composto de representações.

Nessa direção é coerente ponderar que a modificação terminológica (administração/gestão) não se sustenta sozinha para alteração de práticas desempenhadas no interior das instituições educativas, uma vez que outros fatores podem interferir diretamente no processo de construção de novas formas de organização escolar. O entendimento de mundo, sociedade e ser humano que embasa a concepção dos profissionais da educação podem contribuir ou não para o rompimento de práticas meramente administrativas/técnicas, dando espaço aos aspectos políticos que envolvem o termo gestão escolar, até mesmo porque são os seres humanos que fazem sua história. Contudo, há de se considerar que esses não a fazem exatamente como querem, mas de acordo com as circunstâncias que lhes são dadas (MARX, 2003), assim é preciso ponderar que o contexto político, econômico e social no qual a escola está inserida são elementos que acabam influenciando na efetivação da gestão propriamente dita, no sentido etimológico da palavra.

Cury (2002) sinaliza que o termo gestão em si já traduz aspectos democráticos, visto que para que essa se constitua é necessário o envolvimento e participação dos envolvidos nos processos de tomada de decisão por meio do diálogo. Além disso, tal terminologia equivale a uma nova forma de organização dos sistemas de ensino e espaços escolares, rompendo com o modelo caricato de gerência que representa um comando frio, autoritário e/ou tecnocrático.

A concepção adotada nesta pesquisa é a proveniente do termo gestão, em contraposição ao termo administração, visto que seria uma incoerência sem tamanho após delinear os significados de cada termo, desde seu sentido etimológico ao conceitual e ainda assim, concebê-los como sinônimos. É fato que ambos os termos possuem certa similaridade, pois objetivam alcançar determinados fins, porém, a maneira que esse processo deve ser conduzido destoa entre si.

Portanto, não se trata de mera questão terminológica, ou apenas um jogo de palavras sem significado político, uma vez que essa discussão decorre do embate de forças no campo políticoideológico que concebem a relevância da gestão escolar no contexto social mais amplo, que para Gracindo (2009) essa amplitude de significados do termo gestão “[...] estabelece conceitos e ações que melhor se coadunam às diversas visões de sociedade e Estado, sobretudo, no que se refere ao papel do Estado na oferta e responsabilidade com a educação escolar, para todos”. (Ibid., 2009, p. 136).

Considera-se que há uma diferença conceitual entre ambos os termos e que essa representa uma ruptura histórica de concepção quanto aos processos de organização da educação e da escola, em que os aspectos da gestão desde seu sentido original ao conceitual, adotado como base nesta pesquisa, apontam para o novo, o diferente; cujos resultados (finalidades) são alcançados de maneira gradativa, por meio de um processo que *per se* pode ser compreendido como participativo, visto que os meios para efetivação da gestão recaem sobre o diálogo entre as partes envolvidas. Cabe salientar ainda que o entendimento de diálogo que se tem corresponde à interação entre todos os envolvidos, onde todos podem falar e serem ouvidos, a partir de então; cria-se um consenso sobre os pontos em debate, nisso reside elementos de participação.

Considerando que de acordo com Adrião e Camargo (2007) qualquer processo legislativo em sua essência representa espaço de disputa entre os distintos interesses, por

vezes completamente opostos, e a lei funciona como resultado desse processo, ou seja; expressa a síntese dos conflitos existente; o processo de formulação da Carta Magna de 1988, especificamente no que compete à educação e, sobretudo à gestão do ensino, sofreram interferências de blocos de interesses antagônicos, resultando na supressão de alguns aspectos relativos à gestão democrática do ensino.

Desse modo, ao longo do processo de elaboração da CF/1988, de um lado estavam os educadores, agentes educacionais e membros da sociedade civil que se identificavam com a posição estabelecida no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública defendiam o direito das escolas, tanto públicas como privadas, serem regidas por princípios de gestão democrática, uma vez que se acreditava que a vivência democrática nos espaços escolares serviria para formar cidadãos aptos a exercerem suas funções como cidadãos participativos na sociedade.

Em contrapartida, de outro lado, estava o empresariado educacional que defendia os interesses privados, que julgava aceitável a participação popular, porém de modo limitado. Assim a população teria o direito de auxiliar no desenvolvimento e manutenção das instituições de ensino, mas, sem a desconstrução de poder, e apenas nas unidades escolares públicas, configurando não em um modelo de gestão democrática, mas de uma gestão compartilhada em que os indivíduos deixam de ser fiscalizadores *do* Estado e passam a ser fiscais *para o* Estado (LIMA, et al., 2012).

Fruto do embate de opiniões e de um contexto histórico-social calcado em contradições o texto legal foi elaborado e sancionado instituindo a: “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei.” (BRASIL, 1988), como um dos princípios constitucionais para o ensino de ordem pública. No entanto, o referido documento além de ter abortado a proposta inicial em que abarcava o princípio democrático para toda a educação (pública e privada); também, não estabeleceu a compreensão de gestão democrática que se tem tampouco às diretrizes norteadoras para implantação desse modelo deixando a cargo da próxima lei, no caso a LDBEN/1996, que não o fez com propriedade.

A LDBEN/1996, por sua vez, também não esboçou com exatidão a compreensão adotada para o modelo de gestão democrática, deixando que esse entendimento fosse obtido nas entrelinhas do documento, nos Artigos 12, 13, 14 e 15, ao sinalizar aspectos de participação dos agentes educacionais e da comunidade escolar como um todo nos

processos de tomada de decisão da escola, bem como na concessão de progressiva autonomia para as instituições de ensino.

Quanto às diretrizes norteadoras para implantação da gestão democrática, a LDBEN/1996 assim como a CF/1988 repassa essa responsabilidade aos sistemas de ensino; porém, ainda assim, considera-se que a LDBEN/1996 avançou um pouco em relação à Carta Magna, ao definir no Artigo 14, Incisos I e II, “[...] I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, Artigo 14); pois ainda que não tenha delineado plenamente o que venha ser a gestão democrática, mas mesmo assim estabelece dois pontos relevantes para a organização do ensino de modo participativo.

O reconhecimento do projeto político-pedagógico e a formação dos conselhos colegiados no interior das escolas representam ferramentas favoráveis para construção de espaços mais participativos em que os sujeitos têm a oportunidade de fazer parte da elaboração da proposta que subsidiará as ações da escola, pautada na concepção de que ser humano pretende formar e por meio de quais estratégias, bem como a participação de todos os envolvidos, ainda que de forma representativa, nas tomadas de decisões administrativas e pedagógicas.

Nesse sentido, o desempenho do conselho escolar e da elaboração coletiva do projeto político-pedagógico representa: oportunizar a aproximação dos atores às decisões da escola; favorecer o rompimento das relações hierárquicas; possibilitar a participação dos vários segmentos da escola; gerar a desconstrução de poder.

Outra faceta da desconstrução de poder por meio das vias de participação direta na escola, especialmente os órgãos colegiados, corresponde ao possível aumento progressivo da autonomia pedagógica, administrativa e financeira, ao passo que se eleva a interação social. Assim, são necessárias modificações nas relações sociais praticadas nas escolas e nos sistemas de ensino para que as instituições educacionais públicas possam exercer o direito de alcance gradativo de autonomia.

Aranda (2008) ao tecer reflexões sobre as possíveis contribuições da construção democrática do projeto político-pedagógico aponta que essa é uma oportunidade dos sujeitos envolvidos diretamente com o processo educativo de elaborar uma proposta para

nortear as ações futuras da escola pautada numa concepção humanizadora e crítica traduzidas na concepção de homem, de sociedade e de escola que se tem em vista. E, a partir disso, decidir aspectos como organização da escola, do trabalho docente e do ensino; a natureza das relações escolares; que conhecimento e que saberes ensinar; o caráter das práticas pedagógicas; as formas e os meios de redimensionar a relação escola e sociedade.

Assim, conforme as instâncias participativas vão se constituindo e se solidificando como bases fundantes na organização do trabalho, além de contribuir para a dissolução da cristalização do poder centralizado, tornando-o mais democrático, favorecem consequentemente na adequação das propostas educacionais à realidade de cada instituição, constituindo, assim, parte da autonomia pedagógica.

No Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE/2001), a gestão democrática também apareceu como alvo das proposições do documento. O documento com 25 metas, envolvia aspectos da gestão democrática do ensino, sendo que a meta de número 22 reconhece e aponta para organização da educação sob orientações contidas na concepção de gestão democrática do ensino público, reforçando a questão da participação de todos. A meta 23 aborda questões a respeito da flexibilização e a desburocratização das instituições escolar; ao passo que as metas 34 e 35 focalizam a necessidade de melhorias tanto no exercício da função de diretor escolar, como na formação desses, ao ponto de estabelecer que em 5 anos, a partir da publicação do Plano, pelo menos 50% dos dirigentes escolares deveriam alcançar formação específica em nível superior.

A Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que resulta no Plano Nacional de Educação – PNE, 2014 a 2024, assim como as demais legislações sinalizadas anteriormente, representa nitidamente a constituição do Estado como uma arena de disputa política entre classes antagônicas, uma vez que esse se configura em um Estado classista e, que seus aparelhos “[...] nunca são nada mais do que a materialização e a condensação das relações de classe” (POULANTZAS, 1975, p. 25).

Partindo dessa compreensão, ao analisar a meta 19 do PNE/2014, percebe-se, logo no enunciado, os aspectos de contradição contidos no documento, resultante dessa tentativa de condensação dos interesses distintos entre as classes sociais, uma vez que essa meta estabelece a necessidade de efetivação da gestão democrática do ensino público, porém, os

meios para alcançar tal finalidade envolvem princípios opostos, no caso a meritocracia, que não diz respeito aos meios democráticos.

Ao longo das estratégias decorrentes da meta 19, o documento aponta para aspectos ligados ao financiamento da educação atrelado à gestão democrática; o fortalecimento dos órgãos colegiados por meio da oferta de formação aos integrantes, bem como subsídio necessário para o cumprimento das atividades inerentes; fomentar a fiscalização da execução do plano; estimular a participação popular nas decisões da escola, apontando assim, para a criação de meios para fomentar o cumprimento dos preceitos da gestão democrática enquanto princípio educacional, porém concomitante, nota-se elementos contraditórios. A primeira estratégia traduz muito bem essa questão:

19.1. priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, **critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar**; [...] (BRASIL, 2014, p. 80, grifos nossos).

A estratégia 19.1 estabelece a priorização das transferências voluntárias (que representam os repasses financeiros realizados pela União aos entes da federação, sem que esteja previamente definido pela Constituição) aos estados e municípios que tiverem em suas legislações reconhecidas à concepção de gestão democrática para condução dos processos educacionais e que adira aos aspectos meritocrático e de participação popular na escolha de dirigentes escolar.

Percebe-se que, embora o documento oficial tente fomentar o cumprimento da gestão democrática por meio da exigência da instituição dessa como modelo de gestão dos estados e municípios, conforme determinam as leis anteriores, ao mesmo tempo, estabelece critérios que não estão relacionados à democracia como poder concentrado estritamente nas mãos do povo, visto que sugere como critérios para escolha de diretores escolares a análise meritocrática atrelada à escolha popular, configurando em uma democracia tutelada pelo Estado.

Desse modo, percebe-se certa dubiedade no PNE de 2014, no âmbito da gestão democrática, de um lado favorece a participação popular nos processos de tomada de

decisão e fiscalização das ações do Estado e de outro adota aspectos que se distanciam do escopo democrático. Nisso reside além dos pontos de contradição, os desdobramentos dialéticos que ocorrem no campo da formulação e execução das políticas públicas, pois ao mesmo tempo em que essa sofre interferências do meio social, por meio dos interesses às vezes antagônicos, ela também influencia depois de formulada, no contexto social, reforçando o campo das contradições político-sociais.

Devido a LDBEN/1996 delegar aos sistemas de ensino a responsabilidade em delinear os aspectos da gestão democrática para o ensino, buscou-se analisar a Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul (CEMS), instituída em 05 de outubro de 1989. Constatou-se que a Constituição Estadual não se diferencia da CF/1988, no que tange as definições da gestão democrática. Na verdade, a similaridade é tamanha, que a única diferença entre uma lei e outra consiste apenas na disposição da informação ao longo do texto legal, não apresentando modificações nem mesmo nas pontuações utilizadas. Dessa maneira, a única menção que a legislação faz à gestão democrática, encontra-se no Artigo 189, Inciso VI, que estabelece esse modelo como princípio educacional⁸.

Em contrapartida, a Lei 2.787, de 24 de dezembro de 2003, que dispõe sobre o Sistema de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências, destoa das demais legislações em um aspecto positivo, uma vez que ao longo do texto legal trás a definição da concepção de gestão democrática que se tem; quais são os princípios que compõe a gestão democrática; as principais diretrizes norteadoras para implantação desse modelo de gestão e; as estratégias, ainda que em sentido geral, a ser desempenha pelo poder público para efetivação da gestão democrática do ensino.

No Artigo 36 da referida lei, fica estabelecida a compreensão de gestão democrática para o estado de Mato Grosso do sul como “[...] princípio e prática político-filosófica e como ação coletiva [...]” que “[...] norteará todas as ações de planejamento, formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais e alcançará todas as entidades e organismos integrantes do Sistema Estadual de Ensino” (MATO GROSSO DO SUL, 2003, Artigo 36).

Nota-se que a lei estadual está em consonância com o posicionamento conceitual de alguns teóricos da área da gestão educacional, como Dias (2004), ao reconhecer esse

⁸ Ver Aranda (2004).

modelo de gestão como princípio e prática político-filosófico. Além disso, o referido documento legal avança em relação à Lei maior da educação ao definir esse princípio como ação norteadora da educação como um todo, ou seja, reconhece essa concepção como base fundamentada na elaboração de políticas educacionais e não apenas a organização dos espaços escolares.

No que tange a efetivação da gestão democrática a Lei 2.787/2003, em consonância com a LDBEN/96 estabelece a participação da comunidade escolar na elaboração do Plano Estadual de Educação; a autonomia das instituições escolares elaborar e aprovar sua própria proposta pedagógica e regimento escolar e, acrescenta a avaliação da aprendizagem dos educandos, do desempenho dos profissionais da educação e da instituição; e indicação dos diretores nas escolas públicas, com participação efetiva da comunidade escolar, adotado o sistema efetivo, mediante voto direto proporcional e secreto na forma da lei ou regulamento próprio (MATO GROSSO DO SUL, 2003, Artigo 38).

Percebe-se que mais uma vez a Lei estadual transcende à LDBEN/96 apresentando fatores relevantes para materialização de espaços democráticos no interior das escolas. A eleição de diretor, por exemplo, representa um momento fundamentado na prática democrática e de relevância inquestionável para o rompimento do autoritarismo dentro das instituições de ensino (GRACINDO, 2009). Além disso, considera-se que a Lei estadual representou uma compreensão diferente de gestão democrática em relação às concepções encontradas em outros documentos oficiais, como no próprio PNE/2014 no que compete a escolha de dirigentes escolares.

Compreende-se que é nesse espaço de contradição que a gestão da educação e da escola se insere em um contexto que tenta se democratizar e se transformar, mesmo em meio às amarras inerentes aos princípios gerenciais delineados pela concepção econômica. Assim a gestão democrática é uma tentativa de democratizar a democracia (CURY, 2002), por meio do rompimento dos resquícios autoritários e conservadores; das práticas clientelistas na educação; da descentralização de poder; no envolvimento da sociedade nos processos de tomadas de decisão e, sobretudo de fiscalização do Estado; criar condições para oferta de uma educação de qualidade, em que as instituições educativas não sejam meros espaços para de atendimento das demandas mercadológicas e/ou formar os indivíduos para os níveis mais elevadas do ensino sistematizado, até mesmo por que:

[...] o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1984, p. 2, grifos nossos).

Concorda-se com a definição do professor Saviani (1984) a respeito da finalidade da prática educativa, pois, compreende-se a educação como ferramenta necessária para o exercício da cidadania, uma vez que as instituições escolares podem ser consideradas como um micro polo da vivência em uma sociedade compreendida como democrática, porém pautada nos aspectos das contradições inerentes as orientações que advém das relações econômicas. No próximo capítulo para a apresentação da constituição do perfil do Diretor Escolar na história educacional brasileira, tecendo análises.

CAPÍTULO II

O PERFIL DO DIRETOR ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo objetiva-se explicitar a constituição da figura de gestor escolar, compreendido aqui como o diretor de escola, no cenário nacional, destacando o perfil, a formação e as principais incumbências inerentes à função, a partir das primeiras aparições desse cargo na política educacional, até o momento atual.

Para tanto, serão abordados os seguintes tópicos: a constituição do cargo de diretor escolar nas políticas educacionais (1500 a 1990); o perfil do diretor escolar na configuração educacional pós 1990; e o gestor escolar como público alvo das políticas de formação continuada.

2.1 A Constituição do Cargo de Diretor Escolar nas Políticas Educacionais (1700 a 1990)

A gênese da direção escolar no Brasil se configurou efetivamente a partir de 1759 com a expulsão dos jesuítas e início do período Pombalino. Nesse período, por meio do Decreto nº 1.331-A (1854), que tinha como objetivo aprovar o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário, a figura do diretor escolar foi mencionada pela primeira vez na história da educação brasileira. Esse documento oficial estabeleceu alguns critérios para o ingresso ao cargo de diretor das escolas particulares e sanções para eventuais descumprimentos das determinações legais tanto para os gestores pertencentes às instituições públicas de ensino como para as escolas privadas.

Nos poucos artigos do Decreto nº 1.331-A (1854) que menciona a figura do diretor de escola foi possível traçar um esboço do perfil idealizado pela legislação para a função de dirigente escolar. Nos Artigos 102, 105 e 108 ficou estabelecida a necessidade dos candidatos à vaga ter mais de 25 anos, ser professante da fé católica e ser do sexo masculino para trabalhar em escolas cujo público alvo era meninos e do sexo feminino para escolas de meninas.

Art. 102. O director de hum estabelecimento de instrucção deve [...] justificar idade maior de 25 annos [...].

Art. 105. Os Directores que não professarem a Religião Catholica Apostolica Romana serão obrigados a ter nos collegios hum Sacerdote para os alumnos dessa communhão.

Art. 108. Os collegios de meninas só poderão ser regidos por senhoras que provem estar nas condições exigidas para professoras publicas.

As directoras de collegios ficão sujeitas ás mesmas obrigações impostas aos directores de estabelecimentos de instrucção secundaria (BRASIL, 1854, Artigos: 102, 105, 108).

O Artigo 105 pode ser considerado como uma expressão formal da relação próxima entre Estado e Igreja que foi uma constante desde 1500 até a proclamação da República em 1889. De acordo com Azevedo (2004), a igreja estava subordinada ao Estado e servia como instrumento de controle social. Assim, compreende-se que tal ligação representava uma forma de evitar possíveis revoltas sociais que colocassem em risco o poder da Coroa e os privilégios da Igreja.

Desse modo, considera-se que a exigência legal de um sacerdote nas escolas em que o diretor escolar não professasse a fé Católica, representava a materialização da estratégia de controle social, visto as possíveis ameaças que as concepções ideológicas vinham apresentando em períodos anteriores por meio de movimentos contrários ao poder absolutista, como foi o caso da Revolução Francesa (1789), influenciada pelos ideais Iluministas, que culminou na queda da monarquia absolutista e a derrocada abrupta das regalias da Igreja Católica.

Outro aspecto que chama atenção nos artigos supracitados corresponde ao reconhecimento da figura feminina em cargo de chefia em meio a uma sociedade de predominância do sexo masculino como detentor dos altos postos, visto que a direção de escola por muitas décadas foi considerada como o cargo mais elevado dentro da hierarquia escolar (SILVA, 2011). Acredita-se que esse reconhecimento da mulher como responsável por uma instituição de ensino se deu devido à especificidade do público alvo, meninas; assim, ter alguém do mesmo sexo a frente dos trabalhos seria relevante para manutenção da moral e dos bons costumes, enfatizado no próprio Decreto nº 1.331-A.

De acordo com Silva (2011), no final da década de 1880 as atribuições inerentes ao cargo de diretor escolar estavam pautadas no âmbito administrativo – organização dos

recursos físicos e humanos – e, pedagógico, com menor ênfase, ao fiscalizar os conteúdos disseminados nas instituições educativas. Nessa direção, Tabacchi (1979) acrescenta ainda a responsabilidade dos dirigentes escolares prestar contas aos órgãos superiores sobre a unidade escolar, o currículo desenvolvido e os alunos.

Próximo ao declínio definitivo do império e início do período republicano no Brasil as instituições escolares passaram por profundas transformações no intuito de normatizar o ensino primário pelas autoridades estaduais. Os governos das províncias aos poucos foram impondo regras para o funcionamento das escolas, ainda que particulares, retirando gradativamente a autonomia existente e formando uma estrutura de centralização do poder, conforme demonstra Teixeira (2009):

Com o Ato Adicional de 1834, o ensino elementar no Brasil foi considerado de competência das províncias, atuais estados. Entretanto, até início da República, o ensino das primeiras letras era conduzido pelos mestres-escolas. Esses vinculavam-se diretamente à comunidade que conhecendo-lhes a competência lhes enviavam os filhos para receberem instrução. As escolas eram marcadas pela autonomia que os professores-proprietários lhes imprimiam. Funcionavam em suas casas, em horários, ritmo, disciplina, métodos, programas e livros por eles estipulados (TEIXEIRA, 2009, p.5).

Percebe-se que por meio do Ato Adicional de 1834 desencadeou uma série de ações no intuito de normatizar e regulamentar o ensino, isto é, levou as autoridades competentes a desdobrar ações voltadas para a padronização das instituições educativas, uma vez que essas funcionavam de acordo com a organização empreendida por cada mestres-escolas que possivelmente não estavam em consonância com as demais.

Com o surgimento dos Grupos Escolares⁹, em 1893, no estado de São Paulo, a figura do diretor escolar tornou-se mais evidente, e aos poucos foi se constituindo como categoria profissional, possuindo perfil e incumbências mais delimitadas. De acordo com Stephanou (2005) além das incumbências administrativas com a intenção de ordenar o cotidiano dos docentes e discentes, o dirigente escolar seria o responsável por transmitir e

⁹ Os Grupos Escolares, criados em 1893, teve suas primeiras instituições fundadas no estado de São Paulo e posteriormente se espalhou pelo país. Pressupunha um edifício com várias salas de aula e vários professores, uma classificação mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe de alunos e adotando a correspondência entre classe, série e sala de aula (SOUSA, 2008).

atualizar junto aos demais professores os conteúdos discutidos nas escolas normais, ou seja, recaía sobre esse profissional a função de multiplicador de saber, de formador docente.

O diretor escolar era visto como o professor principal da escola, o mestre-chefe, que por sua vez enfeixava em suas mãos o poder da instituição de ensino, a responsabilidade de tudo que ocorria nesses estabelecimentos, sobretudo o de auxiliar no processo de formação dos professores que compunham o quadro de profissionais. Para tanto, o gestor escolar contava com os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo por meio de sua formação, sua experiência profissional e o comprometimento com o trabalho requerido. Dessa forma, pode-se dizer que no âmbito da educação pública “[...] foi o domínio das situações e do processo de ensino que credenciou alguém, pela primeira vez, ao exercício da administração escolar” (SILVA JUNIOR, 2002, p.210).

Segundo Souza (1998), além das responsabilidades que recaíam sobre a função de diretor escolar, ao longo do tempo as incumbências inerentes ao cargo foram ampliadas e passaram a abranger a coordenação e fiscalização do ensino, aspectos administrativos e pedagógicos. No entanto, cabe salientar que para alguns autores como Bencosta (2005), Lopes (2012), Martins e Brocanelli (2010) e Silva (2011) desde o surgimento da figura do diretor escolar até o início do século XX, os aspectos administrativos se encontram em maior evidência em relação aos assuntos pedagógicos.

Assim, considerando que os acontecimentos históricos não ficam apenas no passado, mas se repetem como dizia Marx, acredita-se que mesmo após a efervescência da concepção democrática para organização das instituições de ensino os aspectos ligados ao âmbito administrativo tem sido muito presente no cotidiano dos gestores escolares, visto que pesquisas recentes como de Rodrigues et al. (2017) e Lopes (2012) denotam a sobrecarga de atividades que recaem sobre a gestão da escola, principalmente de ordem técnica que acabam fomentando a priorização dos assuntos administrativos.

Ainda sobre as ações inerentes à função de diretor escolar, após a década de 1890, ressalta-se a responsabilidade pela implantação e organização do método de ensino a ser aplicado nas unidades escolares. A esse profissional cabia fiscalizar todas as classes durante as aulas, definir horários, representar a escola, propor ao governo a criação ou a extinção de cargos e funções, além de ser o responsável pelas matrículas, pela avaliação, escrituração da

escola, organização da folha de pagamento e diário de ponto, bem como a elaboração de relatórios (SOUSA, 1998).

Mesmo com a acentuada e crescente presença das mulheres na educação, como professoras, o perfil dos profissionais da educação atuantes na direção das instituições educativas durante muitas décadas correspondia a sujeitos do sexo masculino, salvo algumas exceções; e, dependiam da indicação de agentes políticos para ascensão ao cargo (nesse período histórico a nomeação decorria do governador da província – estado). Em relação à predominância masculina nos cargos de chefia, sobretudo no âmbito escolar, Stephanou (2005, p. 72), considera que tal fenômeno representa o “[...] receio de perder para as mulheres o espaço de poder da autoridade máxima”.

Durante muitos séculos se perpetuou a ideia de que homens e mulheres possuíam papéis únicos e distintos a serem desempenhados na sociedade, ou seja, não cabia ao sujeito do sexo masculino desempenhar atividades compreendidas como do universo feminino e vice-versa. Nesse acordo social implícito e ao mesmo tempo imposto, cristalizou-se uma relação de poder, em que os homens estavam na condição de dirigente da vida familiar, na sociedade como um todo e, sobretudo nos ambientes profissionais.

Por isso, embora haja concordância com a explicação de Stephanou (2005) sobre o fenômeno da supremacia masculina nos postos de chefia, principalmente na direção de escola, acredita-se que tal acontecimento ocorreu não apenas por mero receio da perda de autoridade, mas pela concepção ideológica de poder cristalizada nas sociedades ao longo dos anos que considera a mulher como um ser inferior aos homens.

Assim como a hierarquia escolar pode ser considerada uma transposição da ordem social estabelecida historicamente entre homens e mulheres, a estrutura administrativa se configurava a partir das relações pessoais, demonstrando os resquícios do patrimonialismo monárquico e início da estrutura oligárquica implantada com o nascer da República, uma vez que o cargo de diretor escolar se constituía a partir de indicação política.

No período republicano o fato de o dirigente escolar ser nomeado pelo governador trouxe uma série de representações e interferências no âmbito escolar. De acordo com Souza (1998), um dos reflexos dessa ação refere-se à reverência que se nutria pela figura em questão. Desse modo, “o cargo de diretor tornou-se uma espécie de sinecura, um fator

de honra e distinção. O diretor era visto como uma autoridade do governo” (SOUZA, 1998, p.78).

Na estrutura funcional dos Grupos Escolares a função de dirigente escolar equivalia ao mais alto cargo da hierarquia interna, assim, esse profissional era o responsável por todas as deliberações, isto é, era como um chefe que determinava as ordens no ambiente institucional. Além disso, devido à materialização do cargo de dirigente escolar ocorrer devido aos critérios de indicação política, o gestor de escola correspondia à personificação do Estado no ambiente educativo formal, visto que atuava como porta-voz do Estado e fiscalizador para o Estado.

De acordo com Silva (2011), nesse período histórico, o papel desempenhado pelos dirigentes escolares interligavam as determinações governamentais com os anseios pessoais, possibilitando que a estrutura administrativa absorvesse as interferências políticas. Assim, a identidade desse profissional foi se formando a partir da criação dos Grupos Escolares e das representações sociais que eram feitas partindo das ações desempenhadas pelos diretores escolares.

Portanto, no período republicano a figura do diretor escolar surge como autoridade a ser respeitada e valorizada pela comunidade local, tornando-se uma pessoa ilustre graças à relação política estabelecida na constituição desse cargo. Nesse sentido, Souza (1998, p. 78) afirma que “a autoridade do dirigente escolar foi construída sobre a encarnação do poder do Estado, como legítimo representante do governo no âmbito de sua correspondência. Dessa forma, ele deveria ser considerado pelos professores, alunos e comunidade local”.

A partir da década de 1930, conhecida como marco histórico que sinaliza o começo do período intitulado Segunda República ou Era Vargas que perdurou até meados de 1945, o país iniciou um processo de modificação da educação causada pela reestruturação do ensino primário e secundário e da normatização do ensino profissionalizante e superior, criados nesse decorrer.

Autores como Andreotti (2006) o período da Segunda República –1930 a 1945 – e do Nacional-desenvolvimentismo – 1945 a 1964 –, representou um momento de modernização da educação brasileira, devido às transformações empreendidas nos diversos níveis de ensino e da forma como a educação passou a ser reconhecida.

De fato, concorda-se com a autora que a partir dos anos de 1930 houve uma série de ajustes no âmbito educacional, sobretudo a tentativa de pensar o fazer pedagógico centrado no aluno, conforme defendiam os educadores militantes do movimento escolanovista. Contudo, afirmar que tais arranjos e rearranjos contidos nas concepções sobre a educação representam uma modernização pode ser uma compreensão um pouco além do que realmente ocorrera, visto que em relação a outros países as ações empreendidas nacionalmente foram um pouco tardias, começando pela independência política do Brasil que só ocorreu em 1822, quando boa parte das colônias administrada por outros países já haviam iniciado seu processo de libertação.

Influenciado pelas modificações na esfera educacional, a função de diretor escolar passou a sofrer uma série de alterações, juntamente com a prática escolar. Gradativamente o perfil desse profissional foi sendo reestruturado, começando pela forma de ingresso na função, passando pelo âmbito da formação e repercutindo finalmente nas incumbências delegadas a esse profissional.

Em 1934 com a promulgação da Constituição brasileira, tornou-se obrigatório a realização de concursos públicos para o provimento de cargos relativos ao magistério, ficando os estados responsáveis pela fiscalização e regulamentação das instituições de ensino (GHIRALDELLI, 1995). Com a criação do Grupo Escolar Rural, em 1938, a forma de ingresso na função de dirigente escolar por meio de concurso público passou a ser uma constante, expandindo-se para os Grupos Escolares comuns tanto do estado de São Paulo como para outros entes da federação.

Ao analisar a transição na forma de escolha de dirigentes escolares, percebe-se que o provimento de cargos dessa especificidade por meio de concursos públicos representava uma distância muito grande da forma em que prioriza a construção de uma estrutura organizativa pautada nas relações participativas que envolvem os diversos integrantes do espaço escolar nos processos de tomadas de decisões, isto é, com base na gestão democrática, forma de gestão, conforme compreensão buscada nos dias atuais pelos sujeitos históricos do processo educacional comprometidos com a concretização de uma sociedade e de uma educação de novo tipo, segundo fundamentos em Gramsci¹⁰.

¹⁰ Uma concepção de educação que não hipoteque nem o presente nem o futuro do homem, que não constanja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência dentro de um trilho com direção pré-fixada. Que seja

No entanto, ainda assim, acredita-se que a substituição das indicações políticas para a escolha por meio de concurso público representou um avanço para educação, visto que rompe com a ideia de patrimonialismo presente nos espaços escolares, uma vez que as indicações impactam na submissão do sujeito que está à frente do trabalho escolar ao agente político que o instituiu em tal função, tornando-o refém de interesses particulares. Desse modo, concorda-se com Dourado (2001) quando afirma que embora a forma de provimento do cargo de diretor escolar não tenha o poder de definir o tipo de gestão, mas certamente interfere no curso desta.

Devido ao cenário de reestruturação do ensino e a efervescência de movimentos que criticavam o tradicionalismo do ensino e da escola, como o movimento da escola nova, as ações e práticas inerentes à função de diretor escolar começaram a ser repensadas, sobretudo o aspecto meramente técnico, administrativo que compunham a centralidade das incumbências desse profissional. Assim, aos poucos, as questões ligadas ao âmbito pedagógico do ensino no processo de organização institucional, passam a ter sua relevância destacada (ANDREOTTI, 2006).

Em decorrência dessa mudança de concepções, a formação do diretor escolar começou a ser questionada. O Manifesto dos Pioneiros da Educação denota claramente essa questão ao salientar a relevância e a necessidade formação pautada em princípios mais sólidos como os aspectos filosóficos e científicos para a resolução de problemas da administração escolar. Nas palavras do próprio Manifesto:

Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura (GHIRALDELLI, 1995, p. 55).

Nesse sentido, embora os registros históricos não demonstre exatamente a formação exigida para ocupação do cargo de diretor escolar, uma vez que durante muitos anos as

pautada no princípio educativo do saber e do fazer unidos (o teórico e o prático, a práxis), voltada para promover o “desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo para a compreensão do movimento e do *devinir*” (GRAMSCI, 1991, p. 130, grifo do autor), orientando para a vida de modo que “cada „cidadão” possa se tornar „governante” e que a sociedade o coloque [...] nas condições [...] de poder fazê-lo” (Ibid., p. 137). Que todos possam ser sujeitos [intelectuais de novo tipo] de sua ação social, ação esta capaz de se tornar um instrumento de intervenção na realidade, de modo a transformá-la.

expressões contidas nas legislações apontavam para a exigência de um profissional qualificado e possuidor de experiência; nota-se que a formação existente naquele período não estava pautada no científico, mas no empirismo, isto quer dizer, que a prática concreta tinha como base apenas as experiências do saber fazer, sem fundamentações mais profundas que norteassem as ações no âmbito da administração da escola.

De acordo com Santos (2002) a partir desse período algumas reestruturações foram realizadas nos cursos de formação de professores que passou a inserir a disciplina de Organização Escolar, visando formar o inspetor escolar, delegado de ensino e diretores escolares. Em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, possibilitou a formação superior de professores de escola secundárias, que até o momento eram formados nos cursos existentes na escola normal. Surgiu, também, a cadeira de Administração Escolar, com dois anos de duração, constituindo-se em especialização em administração escolar.

A partir de 1964, a legislação passou a dar maior ênfase aos cursos de formação do dirigente escolar. Os sujeitos licenciados em Pedagogia eram atribuídos muitos pontos para o ingresso, tanto para a promoção quanto para a remoção, o que também servia como base para o cargo de inspetor de alunos (SANTOS, 2002). Em suma, pode-se dizer que paulatinamente a categoria relacionada ao cargo de direção escolar passou por profundas modificações resultando na reestruturação do perfil desse profissional.

Com o início do regime militar no Brasil a educação nacional passou por uma série de reestruturações influenciadas pelo caráter político e ideológico que orientava essa forma de governo. No âmbito organizacional, essa influencia foi notória ao fazer das instituições educativas um espaço hierarquizado, disciplinado, rígido e padronizado (CLARCK et al., 2006).

Contudo, compreende-se que a estrutura escolar que se perpetuou ao longo dos anos tenebrosos da ditadura civil-militar corresponde a um resultado que tem em sua fórmula a confluência de dois fenômenos, sendo um de ordem econômica (o incentivo por parte governamental no desenvolvimento econômico) e outro de base política (a reestruturação na forma de governo do Estado brasileiro), em que ambos resultam em desdobramentos sociais.

A priorização do crescimento econômico no Brasil foi uma tentativa que se destacou a partir da década de 1930 e foi se consolidando como política dos governos que antecederam a ascensão dos militares ao poder. Ainda com Getúlio e posteriormente como Juscelino o antagonismo entre ações populistas e de incentivo ao crescimento da exploração do trabalhador foi uma constante. Nos governos militares, embora o lema fosse à segurança do Estado, ainda assim, os Chefes de Estado adotaram a continuidade no investimento na industrialização do país. O ritmo fabril favoreceu a adoção de novos mecanismos e posturas na condução das públicas de acordo com a lógica de mercado.

Mediante a esse contexto, as instituições escolares passaram a adotar princípios inerentes ao mundo do trabalho como a racionalização de recursos, a relevância extrema dos processos e resultados, a ideia de subordinação, entre outras características inerentes ao mundo do trabalho. Paralelo a isso, os acontecimentos emergentes do cenário político do país, tendiam a necessidade de controle dos processos, inclusive no âmbito educacional. Dessa forma, acredita-se que o modelo organizacional da escola pública a partir da década de 1960 até início dos anos de 1990, foram influenciados por esses dois fenômenos, resultando em instituições educativas com enfoques repressivos, de submissão, racionalização, hierarquização, controle e padronização.

Nessa direção, as escolas passaram a ser organizadas conforme a lógica utilizada nas empresas e, o diretor escolar, por sua vez, foi visto em situação análoga ao de gerente de instituição privada (CLARCK et al., 2006). Dias (1973), ilustra perfeitamente a concepção do cargo de diretor escolar predominante no período de vigência do regime militar brasileiro, ao afirma que:

Como toda **empresa**, a escola é organizada com a finalidade de atingir certos **objetivos**. São estes objetivos que dão sentido à organização escolar e orientam, conseqüentemente, a tomada de decisões no que se refere à natureza dos currículos e programas, ao tipo de edifício escolar, à quantidade e qualidade do equipamento, ao número e qualificação do pessoal escolar. Portanto, quem quer que se proponha a trabalhar em uma escola precisa procurar informar-se dos objetivos da mesma, para que possa **atuar com eficácia**. Esta necessidade é particularmente relevante para o diretor e os professores, que desempenham na escola função da mais alta responsabilidade. A falta de atenção aos objetivos pode levar a **atividades inúteis e contraproducentes** (DIAS, 1973, p. 181, grifos nossos).

Ao analisar os termos contidos no trecho acima destacado, pode-se perceber a relação estrita entre escolas e instituições atreladas ao mundo da produção, demonstrando claramente o caráter tecnicista empregado nas organizações escolares no período do regime militar. Nesse contexto, as três funções principais do diretor escolar consistia em: autoridade escolar, educador e administrador.

O diretor como educador: Todo **administrador** precisa ter certa dose de conhecimento de atividade **técnica** realizada por sua **empresa**. Esta idéia é expressa na linguagem popular pelas palavras: „**saber fazer para saber mandar**’. Contudo, em uma empresa de natureza econômica, por exemplo, o administrador não realiza tarefas técnicas. Um diretor de escola é, antes de tudo, um educador, isto é, ele também participa das atividades fins de seu estabelecimento de ensino. (DIAS, 1973, p. 185, grifos nossos).

Além da analogia com o ramo empresarial, a figura do diretor escolar é vista como autoridade, como aquele que detém sozinho o poder de dar as coordenadas do trabalho, competindo aos demais integrantes da escola apenas seguir o que fora ordenado. Nota-se, também, a inflexibilidade da estrutura organizacional das instituições educativas, similar ao modelo político em vigências. Assim, pode-se dizer que as unidades escolares como instituições inseridas na sociedade sofrem os efeitos do contexto na qual faz parte.

De acordo com Saviani (2004) ao longo do período militar no Brasil, perpetuou-se a concepção de neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, denominada de pedagogia tecnicista, em que defendia a reordenação do processo educativo, de forma que o tornasse objetivo e operacional. De forma idêntica ao que ocorrera nas fábricas, intentou-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Assim, enquanto na pedagogia tradicional o professor era o centro do processo de ensino, na escola nova eram os discentes, no tecnicismo o ponto fulcral é o processo, onde alunos e professores eram meros coadjuvantes. Em síntese, considera-se que o papel do diretor escolar durante os anos de 1960 a 1980 correspondia ao de organizar as instituições escolares de modo que atendesse as exigências do processo. Assim, pode-se dizer que as principais incumbências desse profissional estavam centradas em controlar e fiscalizar as atividades desenvolvidas no interior da escola, com intuito de assegurar a manutenção da ordem vigente.

Nessa direção, concorda-se com Clark et al. (2006) quando afirma que não resta dúvidas de que muitas vezes o dirigente escolar foi cooptado pelo sistema econômico e político vigente, exercendo função análogo a do gerente de empresa, porém, em dados momentos esse agente educacional foi elemento de resistência ao regime instituído, atuando simultaneamente como educador e administrador em favor da redemocratização da sociedade brasileira.

Em face às apresentações descritas sobre a retrospectiva histórica da constituição do cargo de diretor escolar e as reformulações quanto ao perfil desse profissional que foi se desencadeando ao longo dos anos, observou-se que mesmo em meio às transformações ocorridas no cenário educacional, bem como os fenômenos que impactaram diretamente a função de dirigente escolar, ainda assim, algumas características se mantiveram estáveis e pouco questionadas até meados da década de 1980, tais como: a autoridade suprema do diretor escolar dentro da instituição de ensino; o sistema de hierarquização presente na organização do sistema educacional, sobre tudo na escola; o caráter fiscalizador do dirigente escolar; a dualidade entre o âmbito administrativos e pedagógicos inerentes ao fazer desse profissional, bem como a predominância daquele aspecto em detrimento a esse; a supremacia masculina nos cargos de direção escolar; e, o conglomerado de atribuições de ordens simétricas e assimétricas designadas ao gestor institucional.

No que tange as atribuições inerentes à função, chama atenção o fato de que desde o surgimento da figura de diretor escolar as incumbências são múltiplas e sempre com um caráter diferenciado, ou seja, o gestor escolar não é um profissional responsável por um único aspecto dentro da instituição, mas por dois âmbitos distintos – administrativo e pedagógico – que se desdobram em uma série de ações. No entanto, cada segmento requer a mobilização de conhecimentos e atitudes diferentes, conforme apontado ao longo desta seção.

Pode-se dizer que as principais atribuições inerentes ao cargo de diretor escolar se dividem em dois grupos: funções administrativas e pedagógicas. Percebe-se que cada ação possui um caráter peculiar que por vezes não se relaciona com outras atividades, exigindo assim, maior conhecimento e habilidades por parte desse profissional.

Notem, como exemplo, a função de formador docente a qual os dirigentes estavam incumbidos ao longo dos anos, sobretudo no período republicano nos Grupos Escolares; e a

de articulador dos recursos físicos e humanos. São atividades distintas entre si e que envolve certo nível de complexidade, uma vez que fica subentendido que o sujeito formador precisa deter uma gama maior de conhecimentos que os agentes em formação. Em contrapartida administrar exige não só conhecimento técnico, mas traquejo para tal, principalmente quando se trata das relações estabelecidas entre os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Assim, considera-se que o cargo de diretor escolar desde a sua constituição abarca para si um conglomerado de atribuições-meios, isto é, atividades que fundamentam o desenvolvimento do ensino. Destacam-se, também, as modificações ocorridas no perfil desta profissão, influenciada pelos reflexos da política e economia nacional. Desse modo, julga-se pertinente analisar os desdobramentos relativos ao cargo de diretor escolar no cenário atual. Para isso, passa-se para o próximo tópico em que serão abordados aspectos relativos ao perfil, formação e incumbências inerentes a essa função no contexto do paradigma da gestão democrática.

2.2 O Perfil do Diretor Escolar na Configuração Educacional pós 1990

O final da década de 1980 e início do decênio seguinte foram marcados por uma série de acontecimentos políticos e econômicos que se constituíram em um marco na história do Brasil, impactando diretamente na organização social e sobretudo no âmbito educacional. A queda dos governos militares, a reestruturação da sociedade pautada nas concepções de democracia e participação; a reorganização econômica nacional, orientada pelos ideais neoliberais, foram elementos relevantes para delinear o Brasil das próximas décadas.

Influenciada por essas mudanças de ordem político-econômicas, a educação passou a ser vista como elemento de interesses de dois grupos antagônicos, de um lado os integrantes que defendem à lógica de mercado e assim advogam que a educação possui a finalidade de habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores para servir ao mundo do trabalho, isto é, “[...] trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder as demandas do capital” (FRIGOTTO, 1999, p. 26).

Em contrapartida, a concepção de educação para a camada trabalhadora correspondia em fomentar as possibilidades de desenvolvimento de potencialidades e apropriação de saberes sociais, objetivando a formação integral do ser humano, ou seja, o desenvolvimento físico, político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo, entre outros.

Considerando que o Estado, por sua vez, é um campo de disputa entre as classes sociais, isto é, em função dos movimentos contrários estabelecidos socialmente, não é possível que funcione como representante exclusivo de uma única classe, mas que esse em dados momentos se posicione em prol das reivindicações das camadas populares, a fim de manter a ordem e a estrutura necessária para perpetuação do sistema capitalista (LIMA, et al, 2011). As políticas educacionais traçadas para o Brasil passaram a conter a síntese desses interesses distintos, ou seja, de um lado pretende-se formar para o trabalho, de outro para a cidadania, conforme estabelece a CF/1988 e a LDBEN/1996.

Desse modo, a educação ganha certo destaque e passa ser alvo das discussões nacionais e internacionais. Elevar o nível de instrução da população, sobretudo dos países em desenvolvimento como o Brasil, representava melhor os indicativos de crescimento econômico. Nessa direção, reafirma-se a Conferência Mundial da Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, em 1990; e, a Cúpula Mundial de Educação em Dakar, Senegal, em 2000, que levou os países participantes a estabelecer um acordo em prol da elevação da taxa de escolaridade da população.

Em decorrência dessa movimentação em favor da escolarização, sobretudo das camadas populares, as escolas públicas passaram por aumentos significativos no número de alunos matriculados, conforme demonstra a Tabela 1, que trata do quantitativo de matrículas nas décadas de 1970 a 1990.

**Tabela 1 – Matrículas Iniciais por Faixa Etária em Todos os Graus de Ensino no Brasil
(1970 – 1994)**

	4 A 6	7 A 14	15 A 17	ACIMA DE 17
1970	790.767	13.216.870	2.555.045	1.116.602
1975	1.071.978	15.955.348	3.742.023	2.299.712
1980	1.749.731	18.652.612	4.691.621	2.884.790
1985	2.760.547	20.434.737	5.166.293	3.071.814
1991	4.227.580	25.287.823	6.386.482	3.580.693
1994	4.759.854	26.426.111	7.753.422	4.310.875

Fonte: MEC/SEDIA/SEEC (in INEP 2017).

Os dados contidos na Tabela 1 demonstram o elevado crescimento nas taxas de matrícula entre as décadas de 1970 a 1990, de acordo com a faixa etária dos sujeitos. Dentre todos os grupos, percebe-se maior expansão de inscritos nos números relativos às crianças entre 4 e 6 anos de idade. De 1970 a 1990, considera-se que o quantitativo de matrículas aumentou aproximadamente em seis vezes a mais do número inicial. Se comparar de meados da década de 1980 até metade do decênio seguinte, observa-se uma multiplicação dos números apresentados. Acredita-se que essa expansão nos números de matrículas de crianças menores corresponde a movimentação paralela em prol da educação infantil e o início do reconhecimento da necessidade de investimento no indivíduo desde os primeiros anos de vida.

Nota-se, ainda, que na faixa etária de 7 a 14 anos de idade o quantitativo de matrículas superou os 6 milhões de inscritos, ao passo que no grupo de sujeitos entre 15 a 17 anos, esse número não atingiu a 3 milhões. Considera-se que uma das variáveis que fomentaram a existência desse fenômeno corresponde à priorização, nas políticas públicas, do ensino fundamental em relação ao ensino médio. Prova disso, foi a instituição tardia de um fundo monetário que subsidiasse a educação básica por inteiro (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb), criado em 2007, para substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef.

A elevação do quantitativo de alunos matriculados nas instituições de ensino pública, no final de 1980 a início de 1990, desencadeou a ruptura na homogeneidade do perfil do alunado. Cabe salientar ainda que até então as escolas contavam com um público alvo que se adequava perante as normas das unidades escolares e não o contrário. Em outras

palavras, o considerado diferente, desviante dos padrões elitistas da educação, eram simplesmente banidos do sistema de ensino, por isso, garantia a predominância homogênea dos discentes e o alto índice de evasão escolar (LÜCK, 2000).

Nesse sentido, com as transformações ocorridas no âmbito educacional, inclusive a inserção de novos perfis de alunos às instituições públicas e a expectativa depositada na educação, tanto como formação para o mercado de trabalho, como para a cidadania; o perfil do diretor escolar não podia mais ser aquele de décadas passadas em que suas principais atividades se restringiam em guardião dos interesses patrimonialistas de educação, ou de mero gerente de operações estabelecidas em órgão centrais; e tão pouco ser mero porta-voz do Estado dentro dos estabelecimentos de ensino, sem ter voz própria.

A partir de então, o termo diretor escolar começa a se descaracterizar com a nova dinâmica de trabalho e a exigência construída sobre essa função, a de mobilizador de recursos em meio a dinâmica social (LÜCK, 2000); e, o termo gestor vai se constituindo como nomenclatura mais adequada, visto as especificidades que o cargo de gestão vai tomando para si. Desse modo, aos poucos um novo perfil para gestores escolares vai sendo traçado na história contemporânea, em que as atribuições e os aspectos formativos vão tomando formas diferentes de outrora.

No ano de 2003 por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – foram aplicados quase 4000 questionários a escolas públicas espalhadas por todo o país, sendo que 94% delas se encontravam em perímetro urbano e 6% instaladas em regiões rurais. Com base nesses dados foi possível levantar alguns aspectos relevantes sobre o perfil dos diretores escolares.

Assim, quem são os gestores escolares hoje, na atualidade? De acordo com as informações levantadas por meio do SAEB 2003, os dirigentes escolares se caracterizam pela porção majoritária de mulheres ocupando a referida função (78%), com idade superior a 40 anos (65%), com ensino superior (86%), com experiência profissional superior a 10 anos de atuação na área educacional (85%) e recebendo entre quatro e nove salários mínimos (58%).

No que compete ao sexo feminino ser predominante nas vagas de gestão escolar, ocupadas pós década de 1990, aponta para uma mudança efetiva em relação ao quadro anterior, visto que o quantitativo de professoras eram superiores em relação ao número de

docentes do sexo masculino, e mesmo assim os cargos de gestão, salvo exceções, eram ocupados por homens. Em contrapartida, embora a figura da mulher tenha alcançado essa valorização, registra-se ainda, que esse quantitativo sofre sucessivas diminuições conforme se eleva o nível de ensino.

De acordo com Souza (2006), no Brasil, existe o seguinte quadro geral: 78,2% das direções escolares são ocupadas por mulheres, enquanto que em 21,8% das escolas são homens diretores. A maior presença de mulheres como docentes se verifica em todas as séries/níveis que atendem até a quarta série e, conseqüentemente se mantém a predominância de gestoras em relação a diretores. Contudo, nas séries mais elevadas, sobretudo no ensino médio, nota-se o crescimento quantitativo de docentes do sexo masculino e proporcionalmente, aumenta-se o percentual de diretores, porém, ainda assim, as mulheres lideram o *ranking* ocupando mais de 60% dos postos de gestão escolar.

Ao analisar os dados gerais, nota-se a supremacia feminina em cargos de gestão, representando proporcionalidade ao quantitativo docente, uma vez que a predominância de mulheres professoras é maior que homens na docência. No entanto, quando analisado os dados exclusivos das quartas séries brasileiras, percebe-se a marca da diferença de gênero, pois o número de diretores eleva-se inversamente proporcional: 16,7% de gestores para um quantitativo de 9,4% de professores homens. Esse é um dado curioso, visto que além do número de docentes do sexo masculino ser inferior a proporção de diretores, esses possuem qualificação menor que as professoras: 45,4% deles não possuem formação superior, contra 36%.

Assim, pode-se dizer que a proporcionalidade superior de homens na gestão das escolas de 4ª série não corresponde a ausência ou a regressão do quantitativo feminino compondo o quadro docente, tão pouco ao quesito formação, visto que elas possuem maior nível de qualificação. Acredita-se que tal fenômeno ocorra devido as marcas de gênero ainda tão presentes na sociedade, que acabam refletindo no universo escolar. Prova disso, é a disparidade de idade e tempo de experiência que delinea os postos ocupados por homens e por mulheres.

De acordo com os dados do SAEB 2003, 40% dos homens diretores possuem menos de 40 anos de idade, ao passo que somente 33% das mulheres estão nessa faixa etária. Essas informações leva a compreensão de que embora haja um quantitativo maior de mulheres

compondo o quadro profissional nas escolas, essas só chegam ao cargo de gestão anos depois que os homens. Evidencia-se que os professores do sexo masculino chegam à função de dirigente escolar bem mais cedo que as mulheres e podem permanecer por mais tempo, visto que a carreira para eles é acrescida por mais cinco anos.

Em relação à experiência profissional, mais de 80% do total de gestores escolares estão atuando na educação há mais de 10 anos. Contudo, aos dirigentes escolares do sexo masculino, destaca-se uma porcentagem menor em relação às mulheres. Mais de 47% dos diretores homens possuem menos que 15 anos de trabalho na área educacional, enquanto que 30,6% das diretoras mulheres fazem parte desse grupo. Os dados revelam ainda que 44% delas possuem mais de 20 anos de experiência na educação, demonstrando que além de assumirem tardiamente a função, 70% das diretoras detêm mais tempo de experiência que os gestores do sexo masculino.

No entanto, é na questão salarial que a diferença de gênero se sobressai de forma absurda, uma vez que 15% dos diretores homens recebem em média nove salários mínimos, contra 10% de diretoras que estão nesse mesmo grupo. De outro lado, registra-se 25% dos gestores do sexo masculino recebem até quatro salários mínimos, ao passo que elas representam 31% que recebem essa quantia. Dessa forma, considera-se coerente a análise de Souza (2006) quando aponta que apesar desses dados representarem preconceito de gênero, é ainda mais grave quando observado que se trata de uma profissão em um campo majoritariamente feminino.

Outro aspecto relevante para se pensar a função de diretor escolar na atualidade corresponde à forma de ingresso no cargo em questão. Segundo os dados do SAEB 2003, 43% do total de diretores escolares foram escolhidos por meio de alguma forma de eleição, sendo 27,5% somente eleição e 15,5% por seleção com eleição, e; 6% somente por seleção. Se somado o percentual total de gestores escolhidos por meio de práticas diferentes do regime de nomeação aos 6% que ascendeu a função por meio de seleção, totalizará quase 50% do quantitativo total de dirigentes escolares que ingressaram na função por meio de outras formas de provimento do cargo, diferente da configuração cultivada desde o império: a nomeação.

É fato que o mecanismo mais ajustado ao paradigma da gestão democrática corresponde a escolha dos dirigentes escolares por meio do voto popular, que no cenário

nacional, representou menos de 30% dos profissionais que estão nos cargos de gestão. De acordo com Paro (1996), com o processo de democratização do país surgiram às lutas para que as instituições educativas gozassem do mesmo direito. A escolha dos diretores escolares por meio da eleição direta foi uma das pautadas defendidas para que se materializasse o anseio de participação e liberdade de escolha nas unidades educativas. Contudo, esse processo resultou em uma série de expectativas depositadas sobre a gestão, uma vez que a população educacional passou a acreditar que todos os problemas ligados ao autoritarismo, patrimonialismo e clientelismo na educação seriam sanados após a abolição do sistema de nomeação para provimento do cargo de diretor escolar.

No entanto, embora a forma de escolha de gestores escolares por meio da eleição direta represente possibilidades de rompimento com esses entraves que permearam a educação pública por várias décadas, essa medida por si só não foi suficiente para equalizar todos os problemas no âmbito educacional. Até porque o autoritarismo, o clientelismo e patrimonialismo na educação não se davam exclusivamente pelo fato do gestor escolar ser nomeado por agentes políticos, mas por uma multiplicidade de práticas sociais que levavam a isso.

Desse modo, é coerente dizer que o alargamento de práticas democráticas no interior das instituições escolares, sobretudo com provimento do cargo de diretor escolar por meio de eleições, representou um avanço na construção de uma escola participativa, plural e cidadã, porém, afirmar que esses mecanismos tenham atendido todas as expectativas depositadas é uma ponderação ingênua, visto que ainda há remanescências do passado.

Ao considerar que a forma de provimento da função de diretor escolar, pós a democratização do país, se ancora em quatro categorias distintas, sendo elas: nomeação, concurso, eleição e esquema misto. Acredita-se que ter quase 50% do total de dirigentes escolares escolhidos de forma oposta ao regime de nomeação é um avanço, porém, a outra metade que fora eleito por outros mecanismos, inclusive o de nomeação é preocupante, uma vez que já se passaram mais de um século do período imperial, onde se concentrou a prática de instituição da figura do dirigente escolar por meio de agente político, e as escolas brasileiras não conseguiram se desvincular plenamente das amarras patrimonialistas presentes naquele período histórico.

Afirmar que somente a eleição para escolha de diretores escolares corresponde exclusivamente ao princípio democrático é um equívoco, porém, desacreditar que a adoção de mecanismos que estabelecem pontes diretas entre Estado e escola, como é o caso da nomeação, interferem no curso democrático é de uma simplicidade tamanha, pois como afirma Gadotti (2001) o tipo de vínculo e de relação do diretor com a instituição educativa e com a comunidade escolar se altera, dependendo da forma como o gestor é escolhido. A experiência nacional mostra, por exemplo, que as escolhas pautadas em eleições diretas, faz como que o diretor passe a ter maior compromisso com a comunidade que o elegeu, além de se revelar como fator crucial na democratização da gestão para a construção da cidadania e melhoria da qualidade do ensino da escola pública.

Acredita-se que um dos motivos que interceptam o percurso democrático na escolha de dirigentes escolares corresponde à ausência de pronunciamento a respeito nas legislações nacionais. Conforme pontuado anteriormente, a CF/1988 apenas menciona a gestão democrática como princípio do ensino; a LDBEN/1996, também não evidencia a concepção de democracia contida nesse paradigma, de acordo com a percepção da própria legislação, deixando a cargo dos sistemas de ensino elaborar a definição sobre essa questão.

Nesse sentido, pode-se dizer que essa ausência da legislação nacional estabelecer parâmetros para os sistemas de ensino em relação à concepção de gestão democrática, inclusive a forma de provimento do cargo de diretor escolar, torna por atrasar o processo de democratização das escolas. Prova disso, foram os municípios que advogaram a ideia de que a eleição para diretor de escola era inconstitucional. Notem a contradição presente nessa discussão, pois como pode ser inconstitucional a eleição para escolha de gestores escolares se as unidades educativas estão inseridas em uma sociedade reconhecida legalmente como democrática e; ainda, são regidas pelo princípio da democracia?

Certamente, esse tipo de expressão política conduz a compreensão de que muitos anos se passaram desde a ruptura com as outras formas de governo, mas mesmo assim, ainda há resistência com as formas de escolhas populares. Ações como essa, denotam que a prerrogativa de o povo exercer a cidadania, considerando que grosso modo, essa equivale ao direito de tomar consciência dos direitos e deveres, bem como exercitar a democracia (GADOTTI, 2001), tem sido cerceado, ou seja, é prova que a democracia plena ainda não fora alcançada.

Dando prosseguimento a exposição e análise do novo perfil de diretor escolar, pós década de 1990, cabe trazer para a discussão os aspectos inerentes à formação exigida como pré-requisito para o ingresso no cargo. De acordo com a LDBEN/1996, em seu Artigo 64, a formação requerida para a ocupação de postos ligados à administração escolar correspondia à graduação em Pedagogia:

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, p. 37).

Apesar do curso de Pedagogia não representar uma formação estritamente direcionada a formação inicial de gestores escolares, considera-se certo avanço em relação aos períodos anteriores, visto que durante muitas décadas as atividades administrativas estavam pautadas no empirismo, distanciando-se dos elementos filosóficos e científicos, conforme apontaram os Pioneiros da Educação. Além disso, posterior aos anos de 1960, a tentativa de regularização da formação exigida para o cargo em questão foi marcada por uma série de inconstâncias, ora a titulação se deu em cursos de licenciaturas, ora em cursos de especializações. Assim, com a promulgação da LDBEN/1996, ficou estabelecida de forma evidente a graduação requerida.

A legislação acrescenta ainda no parágrafo 1º do Artigo 67: “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” (BRASIL, 1996, p. 37). Acredita-se que tal exigência se faz necessária, visto que seria de uma incoerência sem limites um sujeito assumir o cargo de diretor escolar sem ter o menor conhecimento e vivência na docência.

Embora a LDBEN/1996 tenha estabelecido a formação em Pedagogia como formação essencial para os cargos ligados à gestão escolar, o parecer nº 101/2002, esclarece que:

Embora a legislação faça referência sobre a formação dos diversos profissionais na área da educação, não há, por outro lado, qualquer exigência para que as funções descritas no artigo 64 da LDB sejam exercidas **apenas** por profissionais que tenham formação em cursos de graduação de Pedagogia (BRASIL, 2002, p. 03, grifo nosso).

Desse modo, fica estabelecido que qualquer profissional licenciado tem o direito de ingressar no cargo de gestor escolar, porém, o referido parecer não denota explicações objetivas para tal afirmação. No entanto, encontra-se coerência na decisão se forem considerados os princípios de democracia e participação, uma vez que restringindo o acesso à função apenas aos profissionais egressos dos cursos de pedagogia tolheria o direito dos demais docentes integrantes do quadro profissional das escolas públicas se candidatarem à vaga de diretor escolar, bem como da comunidade institucional escolhê-los para tal função.

Assim como os aspectos atrelados ao perfil do dirigente escolar se modificou gradativamente, sobretudo após a década de 1990, no que compete às atribuições inerentes à função em questão houve certas alterações, reflexos do novo modelo de constituição da organização institucional. No entanto, velhas práticas se mantiveram, ao passo que outras não foram abandonadas, mas reformuladas. A ligação entre administrativo e pedagógico foi uma constante. De acordo com Paro (1996), graças a nova forma de provimento do cargo de diretor escolar, eleições diretas, ampliou-se o vínculo do gestor com a comunidade que o elegeu, fazendo com esses se vissem na responsabilidade de responder aos anseios daqueles sujeitos, afastando-se assim da mera atribuição de fiscalizar e se aproximando das ações-meios que subsidiam o processo de aprendizagem.

Fullan e Hargreaves (2000), afirma que o papel do diretor escolar na atualidade precisa estar centrado muito mais nos aspectos pedagógicos do que nas atividades burocráticas. Dessa maneira, o gestor escolar precisa trabalhar em prol de construir um ambiente harmonioso, em que os docentes se sintam seguros e, conseqüentemente tenham condições de orientar e ensinar os discentes. O desenvolvimento de ações coletivas, bem como a priorização dessas no espaço educacional, corresponde a nova forma de organização pautada no viés da participação.

Souza (2006) em sua pesquisa sobre o perfil dos dirigentes escolares em escala nacional aponta que de acordo com as percepções dos docentes, as funções dos gestores escolares se dividem em três grandes grupos: a) atividades relacionadas com a aprendizagem dos discentes; b) atividades ligadas aos aspectos administrativos; c) ações voltadas para a manutenção da escola. No entanto, a atenção voltada para as demandas administrativas se destacam em relação às demais, ficando as ações relativas ao aspecto pedagógico em último lugar.

Acredita-se que as predominâncias das funções administrativas em relação às incumbências no âmbito pedagógico se caracterizam como limites na gestão da escola e precisa ser (re) pensada, uma vez que o foco do processo de aprendizagem são os alunos. De outro lado, reconhece-se que a escola está inserida numa sociedade de ordem burocrática e, esse fato faz com que se eleve a burocracia dentro das instituições de ensino, fazendo com que os agentes educacionais se vejam presos a essas amarras instituídas pelo próprio sistema.

Diante do exposto ao longo desta seção, pode-se considerar que a função de diretor escolar sofreu modificações bastante significativas ao longo da história, sobretudo após o período de democratização do país. O perfil atual, não confere integralmente com o passado. Agora, esses profissionais precisam ser muito mais que meros técnicos, precisam ser catalisadores do movimento democrático. Isso quer dizer que os diretores escolares desempenham funções diversas, como: coordenador, motivador, fiscalizador do Estado; articulador da dinâmica social, isto é, desempenha o papel de articulador entre família, comunidade, poder público e escola; é o responsável pela resolução dos problemas administrativos, pedagógicos e de manutenção do ambiente escolar, entre outras atividades.

A função de diretor, assim como a natureza da educação e conseqüentemente da gestão escolar, agrega papel político, isto é, as ações desempenhadas por esse profissional não se fazem no vazio, mas imbuída por uma carga de aspectos políticos-ideológicos. O cerne da gestão consiste na atividade de mediação para alcançar os objetivos previamente definidos para a educação. Assim, como característica da atividade de mediação é possível empreender diversas articulações que rompam com práticas burocratizadoras na educação, como também, há possibilidades de reafirmá-las.

Paro (1997) advoga que as atividades-meios precisam estar em consonância com o objetivo da educação, caso contrário essas não passam de mera atividade administrativa, cujo fim está em si mesmo. Considerando que a educação sistematizada funciona (ou deveria funcionar) como ferramenta de humanização dos seres humanos (SAVIANI, 1984), os mecanismos de mediação precisam estar em consonância com esse objetivo.

Assim, criar condições de partilha do poder dentro das instituições educativas, por meio dos órgãos colegiados, da participação popular, se constitui tanto como forma de desconstrução dos aspectos centralizadores que permeiam a história da educação brasileira,

como aspectos pedagógicos, uma vez que transmite valores democráticos aos sujeitos que estão envolvidos nesse processo (pais, alunos, funcionários, professores, coordenadores, diretores).

Logo, o papel político do cargo de diretor escolar consiste em contribuir no rompimento de práticas centralizadoras e na construção de uma sociedade democrática, em que os indivíduos que estão em processo de formação possam se reconhecer como sujeitos da sociedade que estão inseridos, interferindo nessa de maneira crítica e consciente.

Por isso, concorda-se com Enguita (1989, p. 96) quando afirma que “[...] o importante já não é somente o mestre ou o professor, mas também, e cada vez mais, a organização da qual faz parte [...]”, em outras palavras, por muitos anos a centralidade das políticas públicas estiveram voltadas para o docente, deixando de lado os demais profissionais que compõe o quadro institucional, como o diretor escolar. Como foi possível observar ao longo das exposições e análises essa função não se constituiu de um dia para o outro, mas em meio a um processo histórico e; é uma profissão com especificidades próprias, isto é, demanda conhecimentos para além do fazer docente, visto a quantidade de ações específicas que o cargo demanda.

Dessa forma, as ponderações de Lopes (2012), Silva (2011), Silva (2015) e Leal (2015) sobre a relevância do investimento no processo formativo desses profissionais, em nível de pós-graduação, se fazem relevantes. Por isso, segue na sequência uma exposição e discussão sobre os aspectos inerentes ao processo continuado de formação voltado para gestores escolares.

2.3 O Diretor Escolar como Público Alvo das Políticas de Formação Continuada

Conforme sinalizado nas seções anteriores, durante muitas décadas, a formação exigida para o cargo de dirigente escolar não ficou muito evidente nas legislações nacional, porém, é fato que o currículo do processo formativo até os anos de 1930 não estava tão próximo a concepção filosófica e científica de educação (GHIRALDELLI, 1995). A Escola Normal sem tecer distinções quanto à especificidade de cada função representava a formação básica requerida para instruir professores e diretores. Na década de 1930, registra-

se formalmente a preocupação com a esfera administrativa da escola e, instituíram-se disciplinas ligadas à área de organização institucional.

Entretanto é somente em 1933 que os institutos formativos de nível médio, transformou-se em instituto de educação de nível superior, em que as finalidades se constituíam em: formar docentes primários e secundários, bem como inspetores e diretores de escolas, e, manter cursos de aperfeiçoamento para membros do magistério. Nesse processo formativo, a construção do conhecimento para o cargo de direção escolar se daria em três anos: dois anos voltados para a formação geral e um para área específica, administração escolar (TABACCHI, 1979).

Em 1934, com a criação da Universidade Paulista com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, surgiu à especialização em administração escolar, cuja duração era de dois anos e ministrada por Roldão Lopes de Barros que foi o fundador dos estudos em administração escolar no estado de São Paulo. Ao analisar o surgimento de formações específicas para o cargo de gestão da escola, tanto em nível de graduação como especialização, considera-se que, embora tenha surgido tardiamente se levar em conta os primeiros registros da figura de dirigente escolar, ainda assim representou um certo avanço, visto que de alguma forma o cargo em questão foi considerado como singular, isto é, com habilidade distintas da função de professor, requerendo assim, uma formação adequada.

Segundo Andreotti (2006), a regulamentação dos cursos de formação de professores foi esquecida pela legislação nacional até quase meados da década de 1940. Somente em 1946, no fim do Estado novo e no decorrer do governo provisório, que fora sancionado o Decreto nº 8.528, contendo as diretrizes gerais para normatização do ensino primário, a organização do ensino primário supletivo, a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, as diretrizes do Ensino Normal, a organização do ensino agrícola e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC.

No ano de 1961, com a promulgação da primeira LDBEN, no que compete a função de diretor escolar, ficou estabelecido no Artigo 42 que “o Diretor da escola deverá ser qualificado”. Devido à falta de clareza da legislação em relação ao que seria gestor qualificado, no mesmo ano, o antigo Conselho Federal de Educação (CFE) publicou o parecer nº 93/62 esclarecendo que **diretor qualificado** correspondia ao profissional que angariasse qualidades pessoais e profissionais que o tornasse capaz de infundir à escola a

eficácia do instrumento educativo, transmitindo a professores, alunos e à comunidade sentimentos, ideias e aspiração de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural (CLARCK, et al., 2006).

Nota-se que a LDBEN/1962 não avança em relação ao estabelecimento de pré-requisitos, sobretudo no âmbito formativo para a função de diretor escolar. Na verdade, pode até ser considerada como uma estagnação, uma vez que as legislações anteriores, de âmbito nacional, também não apresentavam definições evidentes sobre essa questão.

O Parecer n° 93/1962 apresenta algumas falhas: primeira, mesmo sendo um documento que em tese deveria esclarecer pontos incompreendidos na legislação, o referido documento se tornou tão vago quanto à LDBEN/1962. E, em um país tão extenso como o Brasil, lacunas como essa podem representar um sério problema de interpretação, permitindo que cada sistema de ensino teça considerações díspares. Outra incongruência é a concepção equivocada de democracia, uma vez que não é possível estabelecer uma sociedade democrática em que os agentes educacionais possuem com uma de suas funções a de propagador de ideais religiosos. Assim, percebe-se o quão distante a legislação educacional estava dos princípios científicos.

Essa estrutura se manteve inalterada até 1968 quando foi publicado o Decreto n° 5.540, que reintroduziu a exigência de formação do diretor escolar em nível superior, para todos os níveis de ensino. Essa determinação foi regulamentada pela Resolução CFE n° 02/1969, anexa ao parecer CFE n° 252/1969, aprovado em março de 1969, que dispunha sobre a estrutura, o funcionamento e o mínimo curricular do curso de pedagogia, formação exigida para os cargos de direção (SANTOS, 2002).

Nota-se que ao longo da história educacional do país, a formação do diretor escolar só toma centralidade, e de maneira evidente, na LDBEN/96, que agrega a exigência profissional (experiência na docência – Artigo 67) e acadêmica (Pedagogia ou pós-graduação na área educacional – Artigo 64) necessária para empossamento do cargo. Conforme citado anteriormente, em 2002 fora emitido o Parecer n° 101/2002 do CNE que reconhece todas as licenciaturas como suporte acadêmico necessário para ingresso no cargo de diretor escolar.

Em decorrência do histórico da constituição do cargo de diretor escolar, ter uma legislação de cunho nacional que regulamente a formação necessária para os profissionais

em questão pode ser considerado um avanço. No entanto, questiona-se se essas graduações são suficientes para formar o gestor de escola, visto que as licenciaturas possuem foco específico, formar o professor e não o administrador institucional.

Para Lück (2000), a resposta ao questionamento feito é negativa, uma vez que para ela, as graduações tendem a ser livrescas e conceituais, representando assim, um desafio para o sistema educacional: reparar tal incongruência nos níveis de pós-graduação. Mediante essa afirmação, passou-se a averiguar o tratamento dado a formação continuada para diretores escolares nos documentos oficiais, de âmbito nacional, tais como: LDBEN/96, PNE/2001 e PNE/2014. Na sequência, fora realizado um levantamento dos principais programas nacionais em vigência, cujo público alvo são os gestores da educação básica de escolas públicas.

2.4 Políticas de Formação Continuada para Diretores Escolares

De acordo com Pereira (1999), há o retorno ao debate intenso sobre a relevância da formação docente no Brasil, bem como a efervescência de políticas públicas de formação inicial e continuada para essa categoria profissional. Assim, embora seja relevante o investimento na formação profissional de professores, cabe salientar que o sucesso da escola está atrelado à competência de todos os profissionais da educação, inclusive dos gestores escolares, uma vez que compete a eles conduzir os trabalhos da escola, tanto em âmbito pedagógico como administrativo (DIAS, 2004).

Nesse sentido, considera-se pertinente trazer à baila nesta discussão as orientações dos textos oficiais sobre a formação continuada de gestores da educação básica, tais como a Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), LDBEN (BRASIL, 1996) e a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação de 2014 – PNE (BRASIL, 2014).

Ao examinar a Carta Magna de 1988, nos artigos que competem à educação escolar (Artigo 205 ao Artigo 214), e a LDBEN/1996, verifica-se que aquela legislação não aborda as questões relativas à formação continuada de gestores da Educação Básica, e a única menção direta que faz à formação dessa categoria profissional corresponde ao

estabelecimento da formação inicial em graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação para ingresso em cargos administrativos. (BRASIL, 1996).

A LDBEN/1996 não faz nenhum apontamento específico, apenas de maneira geral englobando todos os profissionais da educação, conforme sinaliza o inciso II do Artigo 67: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização **dos profissionais da educação**, assegurando-lhes [...]: II – **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]” (BRASIL, 1996, p. 48. Grifo meu).

Ainda que não abordado de forma específica a questão da formação continuada para gestores da educação básica, o Artigo 67 abre precedentes para interpretar que essa legislação pressupõe a necessidade de investimento em formação continuada para gestores e os demais agentes educacionais, uma vez que o referido artigo estende a determinação de aperfeiçoamento aos profissionais da educação, e de acordo com a mesma o corpo administrativo da instituição também faz parte desse grupo.

No entanto, não é possível constatar se o aperfeiçoamento profissional continuado que o texto oficial aborda corresponde às formações específicas para a área de atuação de cada agente educacional, deixando vaga essa questão e livre para a interpretação no ato da elaboração das políticas de formação continuada para os agentes educacionais.

Ao investigar a referida questão no PNE de 2001, é evidente que a preocupação dos dirigentes da educação nacional não estava focada na formação inicial e continuada dos agentes educacionais em sua totalidade, mas prioritariamente do corpo docente das instituições públicas de ensino, conforme aponta o documento ao discorrer as prioridades daquele período: “Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores” (BRASIL, 2001, p. 7).

No entanto, apenas em um dos objetivos é tratado especificamente sobre a formação continuada para gestores da educação básica ao estabelecer que deva ocorrer “[...] em todos os Estados, com a colaboração dos Municípios e das universidades, programas diversificados de formação continuada e atualização visando a melhoria do desempenho no exercício da função ou cargo de diretores de escolas” (BRASIL, 2001, p. 79).

No plano atual, PNE de 2014, evidencia-se por meio do discurso oficial maior atenção com a formação continuada dos profissionais da educação como um todo e não

exclusivamente do corpo docente, conforme o Plano anterior, uma vez que o texto oficial aborda em diversos momentos o apoio à formação continuada para os profissionais do magistério.

Nesse sentido, destaca-se a meta 16 do plano atual, ao “[...] **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” (BRASIL, 2014, p. 80, grifo nosso).

Considera-se que o trecho acima consiste em um avanço para as políticas de formação continuada de gestores escolares da Educação Básica em relação ao Plano anterior, visto que além de englobar todos os profissionais da educação básica, também, sinaliza a necessidade de formações específicas para cada área. Nesse sentido, cabe salientar que essa ponderação feita é relevante, uma vez que cada função possui sua singularidade e requer o desempenho de competências e habilidades específicas.

Ainda que o PNE atual denote alguns avanços em relação ao plano anterior, o mesmo aborda com especificidade a formação de gestores apenas em uma de suas estratégias, ao demonstrar a necessidade de “desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão” (BRASIL, 2014, p. 83).

Percebe-se que a formação continuada de gestores da educação básica é uma temática abordada, ainda que superficialmente, pelas legislações norteadoras da Educação Nacional, porém, encontram-se diversas lacunas nos textos oficiais, conforme apontado nos parágrafos anteriores, que deixam margem para diversas interpretações.

Nos últimos anos há registros de iniciativas por parte do Ministério da Educação (MEC) voltadas a promoção de formação continuada de educadores nas diversas áreas de atuação. No campo da gestão escolar, na atualidade, destaca-se o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB) como uma política pública que tem o objetivo de formar em nível de pós-graduação professores-gestores para o exercício da gestão democrática da/na escola pública.

O PNEGEB teve suas primeiras ações realizadas no ano de 2005 e, ao longo dos três primeiros anos foi coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP). Contou ainda, com o apoio de instituições acadêmicas reconhecidas na esfera educacional, sobretudo no que compete o nível de pós-graduação, como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). As experiências obtidas ao longo da execução do projeto piloto¹¹ foram consideradas bem sucedidas (SCHOLZE et al., 2007) e contribuíram para a formatação da política de formação continuada para gestores escolares que a partir de então foi ampliada e passou a alcançar os demais estados brasileiros.

De acordo as Diretrizes Nacionais do PNEGEB, o objetivo central do mesmo é o de “[...] contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social.” (BRASIL, 2009, p. 6). E, para isso, o programa foi estruturado pelo MEC em três etapas, sendo que a primeira teve início em 2005, por meio de um projeto piloto, cuja carga horária era de 100 horas e objetivava atender 400 gestores; a segunda em 2006, obteve carga horária de 400 horas e pretensão de atendimento de 4.000 gestores e a terceira em 2009, projetou-se o atendimento de 16.000 gestores, em curso de 180 horas.

Dentre os demais objetivos do programa, encontra-se a necessidade de incentivar a reflexão sobre a gestão democrática; proporcionar aos diretores a oportunidade de trabalhar com ferramentas tecnológicas, a fim de favorecer o trabalho coletivo da escola; incentivar práticas inovadoras dos processos de planejamento e avaliação da gestão escolar; desenvolver a capacidade de resolução de problemas, bem como compreender a responsabilidade pedagógica da gestão escolar, e, por fim, impulsionar o desenvolvimento de práticas de gestão que auxiliem na aprendizagem efetiva dos alunos (BRASIL, 2009).

Com o intuito de alcançar os objetivos explicitados no documento que norteia as ações do programa, foram disponibilizados diversos textos relativos à especificidade da gestão escolar para a leitura e reflexão dos gestores, bem como para subsidiar o embasamento teórico necessário para a realização das atividades inerentes a essa especialização.

¹¹ Os estados que participaram da primeira etapa foram: Santa Catarina, Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Tocantins (SCHWARTZ; ARAUJO; RODRIGUES, 2010, p. 7).

Gomes et al. (2009) fizeram um estudo aprofundado sobre o PNEGEB e os impactos desse em Pernambuco e verificaram que os cursos ofertados tinham certa dimensão prática ao solicitar a realização de determinados exercícios por meio de observações de campo, bem como tecer reflexões escritas embasadas nos conceitos estudados e nas observações realizadas. Esses autores também ponderaram a incapacidade do programa em alcançar todos os objetivos propostos, devido à maneira como estavam estruturados, pontuando assim a necessidade de alguns ajustes.

Considerando que o público alvo do PNEGEB corresponde ao segmento profissional que assume funções para as quais não são formados, pois na maioria dos casos, o cargo de diretor escolar é ocupado por profissionais formados em áreas específicas da docência; gerou a demanda por formação específica no campo da gestão escolar. Assim, atendendo a demanda e ao direito à formação continuada em nível de pós-graduação estabelecida nos PNE 2001 e 2014, o referido programa passou a ser parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PNEGEB é desenvolvido por meio das Universidades públicas em parceria com os sistemas de ensino estadual e municipal. A formação é ofertada na modalidade à distância, em serviço. O curso está estruturado de forma que os pressupostos teóricos para a prática da gestão escolar democrática, trabalhados ao longo do curso, possam provocar a melhoria da qualidade da educação básica pública.

Ao sinalizar o PNEGEB como uma política pública de formação continuada, considera-se relevante explicitar a concepção conceitual que norteia esta pesquisa em relação a essas categorias. O entendimento de políticas públicas encontra-se fundamentado em Palumbo (1994), cuja definição consiste em considerá-las como uma série histórica de intenções, ações e comportamento de muitos envolvidos na realização de atividades do próprio governo. Logo, pode-se considerar o PNEGEB como desdobramento de uma política pública cujo foco reside na contribuição para o aperfeiçoamento do trabalho docente, seja ele ligado diretamente ao processo de ensino e aprendizagem, ou como agente mobilizador de atividades meios.

Além do PNEGEB, destaca-se o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que de acordo a Portaria Ministerial nº 2.896/2004, possui o objetivo de incentivar a criação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares por meio de formação à

distância, cujo público alvo contempla diversos agentes sociais das escolas, principalmente o gestor escolar.

Diante das considerações, percebe-se que a atenção dada à formação continuada de gestores da educação escolar pública nos documentos oficiais que direcionam e determinam as políticas educacionais é ínfima, uma vez que o único programa de abrangência nacional específico para a formação continuada de gestores, encontrado foi apenas o PNEGEB, além do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares que embora envolva outros agentes na formação, pode esclarecer às responsabilidades e o papel a ser desempenhado por cada pessoa envolvida no ambiente escolar.

Nesses termos, passa-se para o terceiro capítulo, cujo objetivo é analisar a relação existente entre a percepção dos sujeitos em relação à necessidade de formação continuada específica para o cargo de diretor escolar, relacionando-a com as ações empreendidas por parte do poder público estadual.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DIRETOR ESCOLAR: ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE OFERTA E DEMANDA

Intentando responder a questão norteadora desta pesquisa o capítulo traz como objetivo analisar a relação existente entre a percepção dos sujeitos em relação à necessidade de formação continuada específica para o cargo de diretor escolar, relacionando-a com as ações empreendidas por parte do poder público estadual para sanar essa demanda.

Dessa maneira, este capítulo se organiza nas seguintes seções: o perfil dos diretores escolares do estado de Mato Grosso do Sul: um confronto com o nacional; formação continuada para gestores escolares: a percepção dos sujeitos e; a formação continuada para dirigentes escolares nas políticas educacionais de Mato Grosso do Sul: ações empreendidas.

3.1 Quem são os diretores escolares do estado de Mato Grosso do Sul?

A pesquisa realizada contou com 126 sujeitos, sendo esses diretores escolares de escolas estaduais e municipais pertencentes a Mato Grosso do Sul, que responderam a um questionário *on line* e a partir desse foi possível ter um perfil desses profissionais, bem como suas necessidades formativas e a relação dessas com a oferta. Esse quantitativo de participantes equivale a 10% do número total de gestores escolares existentes no estado em questão, de acordo com a relação de escolas publicadas no site da SED.

Segundo os dados coletados, o quadro de gestores escolares de Mato Grosso do Sul é composto por homens e mulheres, sendo que a presença feminina é majoritária e corresponde a 68,3% dos cargos ocupados, contra 31,7% de sujeitos do sexo masculino na gestão. Desses 84,9% atuam na zona urbana e 15,1% nas dependências rurais. Sem exceção todos possuem ensino superior, ainda que em áreas diversas da educação (37,3% em pedagogia e 62,7% nas demais licenciaturas).

Do total de gestores (as) que participaram desta pesquisa 91,3% possuem algum tipo de pós-graduação e 70,6% concluíram formação continuada em gestão escolar. A faixa etária dos sujeitos varia entre 30 e 60 anos. O tempo de experiência na educação transita

entre os 5 e mais de 30 anos, ao passo que na gestão esse tempo se reduz entre 1 e 20 anos. Quanto à forma de ingresso essa se diversifica bastante, porém, mais de 50% dos dirigentes escolares ingressaram na função por meio de eleição.

No estado de Mato Grosso do Sul, lócus da pesquisa, pode-se destacar o seguinte quadro geral: 68,3% da gestão escolar são ocupadas por mulheres, ao passo que 31,7% dos cargos de direção são ocupados por homens. Assim como a média nacional a presença das mulheres na gestão é majoritariamente em todos os níveis de ensino da Educação Básica, porém conforme os níveis de ensino vão se elevando, proporcionalmente a presença masculina na gestão aumentam. Nas instituições de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, constam-se 79,4%, de mulheres, contra 20,6% de homens na gestão. Já nas escolas de graus mais elevados, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, o percentual de gestores homens equivale a 44,8%, contra 55,2% de diretoras.

Pesquisas recentes como a de Souza (2006), apontam que o crescimento quantitativo de homens na gestão é proporcional ao aumento do número de professores homens nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Concorde-se parcialmente com essa afirmação, pois no estado de Mato Grosso do Sul de acordo com o senso de 2007 há um leve crescimento no número de professores homens nos graus mais elevados, conforme demonstra a Tabela 2, porém não pode ser considerado tão significativo ao ponto de praticamente se equiparar o quantitativo de gestores do sexo masculino com o sexo feminino nesses níveis de ensino.

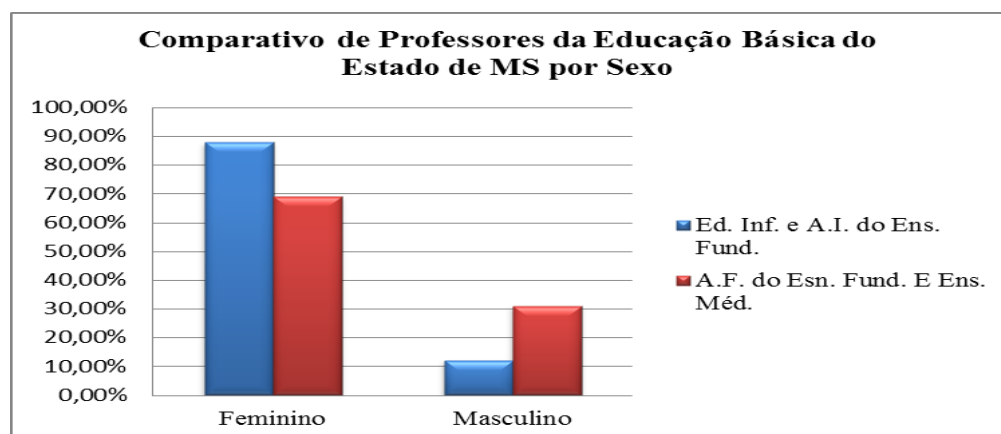
Tabela 2 - Número de Professores da Educação Básica de Mato Grosso do Sul por Sexo, segundo as Etapas / Modalidades de Ensino – 2007

Etapas / Modalidades de Ensino	Professores por Sexo		
	Total	Feminino	Masculino
Educação Básica	24.909	19.874	5.035
Educação Infantil - Creche	1.261	1.217	44
Educação Infantil - Pré Escola	3.499	3.201	298
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	10.805	9.269	1.536
Ensino Fundamental - Anos Finais	10.466	7.589	2.877
Ensino Médio	6.199	3.928	2.271
Educação Profissional	476	263	213
Educação Especial	853	767	86
Educação de Jovens e Adultos	4.105	2.846	1.259

Fonte: MEC/Inep/Deed

De acordo com os dados informados pela Tabela 2, se somado o número de professoras da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental o quantitativo de professoras corresponde a 13.687 e o de professores 1.878, em porcentagem seria 87,9% de docentes do sexo feminino e 12,1% do sexo masculino. Já nos anos finais do ensino fundamental juntamente com ensino médio temos 11.517 de professoras e 5.148 de professores, ou seja, 69,1% de mulheres no magistério e 30,9 % de homens. Assim, nota-se que o aumento da presença masculina na educação básica de Mato Grosso do Sul, especialmente na transição dos anos finais do ensino fundamental para o ensino médio, não ultrapassa a 20%, conforme ilustra do Gráfico 2.

Gráfico 2 – Comparativo de Professores da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul por Sexo, segundo os níveis de ensino – 2007



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa (RODRIGUES, 2018).

Ao analisar os dados obtidos, percebe-se que a elevação do número de homens na docência partindo das séries finais do ensino fundamental para o ensino médio representa um total de 18,8%, enquanto que o aumento da figura masculina na gestão de escolas que ofertam esses níveis de ensino representa 24,2%. De forma geral, quando comparados esses percentuais a diferença não parece ser tão grande, porém, se considerarmos que o quantitativo de mulheres na educação é um percentual muito maior, então esses dados não pode ser considerados como um crescimento proporcional.

Avalia-se que os motivos que levam a esse salto no quantitativo de homens na gestão correspondem em partes ao aumento de professores homens, porém, o fator principal reside nos resquícios históricos que por anos afastaram as mulheres da vida política e de

cargos de chefia. Prova disso é que atualmente, no Brasil, a participação feminina nas esferas de poder ainda é baixa. De acordo com levantamento realizado pela Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM), no ano de 2012 o quantitativo de sujeitos do sexo feminino compoendo o quadro da Câmara de Deputados equivalia a 9%, e, no Senado a 10%; já nas prefeituras, o quantitativo de vereadoras chegava a 13,5%.

Considerando que as instituições educativas formais não estão alheias a sociedade e que essas sofrem interferências diretas do meio social, acredita-se que o fato dos mundos da administração, das finanças, das empresas e corporações, assim como na política, serem mundos masculinos e masculinizados (SOUZA, 2006); bem como a ideologia difundida historicamente que as mulheres são incapazes de exercer cargos eletivos, visto que a figura feminina está atrelada a ideia do cuidado, e do desenvolvimento de atividades domésticas, corresponde aos motivos que levam ao crescente número de homens na gestão desproporcional ao quantitativo de sujeitos do sexo masculino na docência.

Outro dado relevante para pensar a desigualdade de gênero no âmbito da gestão escolar é a forma de ingresso no cargo em questão. Conforme os dados alcançados nesta pesquisa, do total de mulheres diretoras 50% tiveram acesso à função por meio da escolha popular – eleição; a outra metade se divide em indicação (32,6%) e outras formas de ingresso que englobam concurso público e seleção mista (17,4%). Do total de homens diretores 62,5% chegaram ao cargo por meio de eleição direta e 37,5% por meio de outras formas de seleção, sendo que desse percentual apenas 12,5% representam indicação como forma de acesso.

Considera-se que o fato do percentual de homens que ingressam na gestão escolar por meio de eleição ser maior do que o percentual feminino nada mais é do que a materialização da ideologia difundida e cristalizada na sociedade atual de que os cargos considerados de chefia, administrativos e políticos pertencem ao universo masculino; e, que a capacidade feminina para desempenhar tais funções é questionada pela comunidade escolar.

O fenômeno da desigualdade de gênero nas escolas sul-mato-grossenses não se prende apenas ao crescente quantitativo de diretores nas instituições que ofertam os graus mais elevados de ensino da educação básica, mas piora quando se analisa a diferença de idade e de anos de experiência educacional entre sujeitos do sexo feminino e masculino que

estão na gestão escolar. Os dados revelam que 10% dos homens ingressam na função em questão antes dos 35 anos, ao passo que o percentual de mulheres que ingressa até os 35 anos não chega a 4%. Na faixa etária de 35 a 45 anos o quantitativo masculino encontra-se na casa dos 55%, contra 46,3% do número de mulheres. No entanto, conforme a faixa etária se eleva, o quantitativo de sujeitos do sexo masculino na gestão decresce (35%) e do sexo feminino aumenta (49,9%).

A princípio esses dados podem levar a compreensão equivocada de que as mulheres demoram mais para ingressar no cargo de gestão, pois deram início em suas carreiras no magistério tardiamente, porém, quando posto em evidência o tempo de experiência docente essa hipótese se dissolve. Do quantitativo total de diretores homens 57,5% possuem menos de 20 anos de experiência na educação, à medida que 55,8% das mulheres atuam na esfera educacional há mais de 20 anos. Isso demonstra que os homens assumem posições na gestão escolar com menos idade e experiência que as mulheres, o que se agrava se considerarmos que a duração da carreira docente, antes da reforma previdenciária de 2017, para homens é superior a cinco anos em relação às mulheres.

Contudo, talvez, seja nas questões salariais que a desigualdade entre mulheres e homens se agrave, dado que 40% dos diretores recebem mais de 7 Salários Mínimos (SM), contra 25,6% de diretoras que ganham a mesma quantia. Se confrontada as informações pertinentes à experiência e formação, torna-se óbvia a desigualdade de gênero, visto que desse grupo salarial 86,4% das mulheres possuem mais de 20 anos de experiência, enquanto que 52,3% deles possuem a mesma quantidade de tempo na área educacional. Em relação aos aspectos formativos, 95,7% das mulheres possuem graduação e algum tipo de pós-graduação; já os homens detém um percentual de 87,5%.

Ao analisar essas informações além de perceber que a expressão do preconceito de gênero está presente, nota-se que essa situação se agrava ao ponderar que se trata de uma profissão em um campo predominantemente do sexo feminino. Os profissionais que atuam no âmbito da gestão pertencem à rede municipal ou estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul que, em tese, possui plano de cargos e carreiras que independem do sexo, mas que deveria levar em consideração para a progressão salarial a experiência e formação dos sujeitos, porém, os dados mostram que nem sempre isso ocorre.

Assim, boa parte das mulheres que está na gestão das escolas públicas sul-mato-grossense, ainda que com experiência maior e mais formação recebe menos que os homens para desempenhar a mesma função. Pela lógica, se as mulheres ingressam mais cedo na docência e possuem nível formativo maior que os homens, então essas deveriam estar em situação econômica mais vantajosa, porém, como demonstrado anteriormente isso não ocorre integralmente.

A esse respeito, concorda-se com a explicação de Souza (2006) quando afirma que em profissões predominantemente femininas como enfermagem e educação, rapidamente os poucos sujeitos do sexo masculino que faz parte do corpo de profissionais, logo se movem para cima nas carreiras de lideranças. E, acredita-se, ainda, que embora as explicações do senso comum surjam com diversas roupagens; a explicação coerente é a de que as mulheres ainda são vistas como seres incapazes para assumir cargos de liderança ou funções políticas e, para que essas cheguem a tais cargos é preciso que se esforcem mais, por meio de um tempo maior de experiência e níveis de formação mais elevados.

Essa discrepância entre homens e mulheres nos cargos de gestão não corresponde a uma singularidade do estado de Mato Grosso do Sul, mas infelizmente compõe o quadro geral brasileiro. De acordo com os dados do SAEB de 2003, o quantitativo de diretoras é bem maior do que o de diretores, sendo 78% dos postos de gestão ocupado por mulheres, porém, a disparidade não se revela no número de profissionais de cada sexo, já que é visível o número elevado de mulheres na gestão; mas, na faixa etária que os sujeitos ingressam no cargo, tempo de experiência, formação e condições salariais.

Dos dados apresentados, apesar dos impasses levantados, percebe-se que no âmbito formativo o perfil dos gestores escolares do estado de Mato Grosso do Sul difere positivamente do cenário nacional, visto que nenhum sujeito participante desta pesquisa não possui ensino superior, isto é, 100% dos diretores escolares cursaram o ensino superior, ao passo que no âmbito nacional esse percentual cai para 86%. Considera-se relevante, também, o fato de 91,3% dos diretores sul-mato-grossenses concluíram alguma pós-graduação. Dado relevante que mostra que nesse quesito esse estado está acima da média nacional.

Conforme citado inicialmente o percentual de gestores escolares que estão vinculados à educação do campo é bem menor (84,9%) se comparado ao quantitativo de

diretores escolares da zona rural (15,1%). No entanto, considerou-se relevante, além de analisar o perfil geral dos diretores do estado de Mato Grosso do Sul, avaliar separadamente o perfil dos diretores do campo, afinal, quem são esses sujeitos? Segundo os dados angariados para o desenvolvimento desta investigação, assim como no perfil geral, a presença feminina na gestão das escolas de zona rural é majoritária, equivalendo a 68,2%; enquanto que sujeitos do sexo masculino representam 31,8%.

Do total de gestores da educação do campo do estado de Mato Grosso do Sul 18,2% não possui nenhum tipo de pós-graduação, porém, todos concluíram ensino superior em alguma área da educação. Consta-se, ainda, profissionais desse grupo que tenham se graduado em mais de uma formação superior. A faixa etária desses gestores (as) está entre os 30 e 50 anos de idade, isto é, 10 anos a menos do que o perfil geral do estado (30 e 60 anos). Embora com essa diferença etária os dirigentes escolares da zona rural se equiparam com a média geral no quesito experiência docente, visto que esse grupo possui entre 5 e mais de 30 anos de exercício no magistério. Quanto ao tempo de conhecimento na gestão, esse varia entre 1 e 20 anos.

A forma de ingresso na função chama bastante atenção, pois enquanto a média geral corresponde a mais de 50% dos diretores que estão em exercício assumiram o cargo por meio de eleição, no caso da educação do campo esse número se reduz a 40,9%. Assim, outras formas de acesso ao cargo, que foge da concepção democrática, ganham força na escolha de gestores escolares da zona rural. Cerca de 50% são escolhidos via indicação; 4,5% por meio de seleção mista e; 4,5% por outras formas. Logo, pode-se dizer que mais da metade dos gestores escolares da zona rural não são escolhidos, exclusivamente, por meios democráticos.

Em relação à questão salarial o quantitativo de gestores se divide, não proporcionalmente, em três grupos, sendo eles: os que recebem entre 2 e 4 Salários Mínimos -SM (45,5%), 4 e 6 SM (40,9%) e; mais de 7 SM (13,6%), segundo ilustra o Quadro 4 que explana o perfil etário, a experiência profissional e o nível de formação em percentual de cada categoria salarial.

Quadro 4 – Relação entre faixa etária, experiência profissional e formação, de acordo com a média salarial dos gestores vinculados à educação do campo do MS – 2018

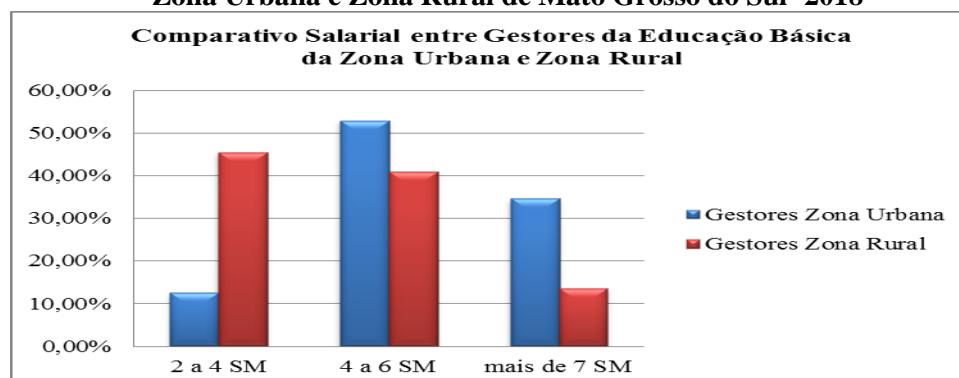
Média Salarial (Salários Mínimos - SM)	Faixa Etária	Experiência Profissional	Percentual de Sujeitos com Pós-graduação
2 a 4 SM	26 a 30 anos - 10%	mais de 20 anos - 70 % menos de 20 anos - 30%	80%
	30 a 45 anos - 40 %		
	45 a 55 anos - 50%		
4 a 6 SM	26 a 30 anos - 0%	mais de 20 anos - 33,3 % menos de 20 anos - 66,7%	88,90%
	30 a 45 anos - 44, 4 %		
	45 a 55 anos - 55,6%		
Mais de 7 SM	26 a 30 anos - 0%	mais de 20 anos -100 % menos de 20 anos - 0%	100%
	30 a 45 anos - 0 %		
	45 a 55 anos -100%		

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (RODRIGUES, 2018).

O maior percentual de diretores escolares da zona rural está entre os que recebem de 2 a 4 SM. O perfil deste grupo pode ser considerado misto, visto que é composto por homens e mulheres, porém, ressalta-se que o quantitativo feminino é maior. Essa categoria salarial é composta por sujeitos de 30 e 55 anos, sendo que a maioria (50%) pertence à faixa etária de 45 a 55 anos. Do total de integrantes desse grupo, 70% não chegam a ter mais de 20 anos de experiência no magistério e; 20 % dos sujeitos não possuem algum tipo de pós-graduação.

A questão salarial dos diretores escolares da zona rural é bem intrigante se comparado o quantitativo de gestores da zona urbana e rural presente em cada categoria salarial, para melhor compreensão o Gráfico 3 ilustra essa comparação.

Gráfico 3 – Comparativo salarial entre gestores da Educação Básica da Zona Urbana e Zona Rural de Mato Grosso do Sul -2018



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (RODRIGUES, 2018).

De acordo com o Gráfico 3, 12,5% dos diretores escolares da área urbana recebem entre 2 a 4 SM, ao passo que esse percentual praticamente quadriplica quando se trata dos gestores que atuam na educação do campo (45,5%). Já os profissionais da zona urbana que recebem entre 4 a 6 SM representa um total de 52,9% e; da zona rural 40,9%. Em relação aos gestores que recebem mais de 7 SM, tem-se o seguinte panorama: 34,6% para os profissionais que atuam na cidade e; 13,6% para os que exercem suas atividades de trabalho nas dependências rurais.

Essas informações demonstram que conforme aumenta o valor salarial, diminui o percentual de diretores que recebem quantias maiores entre os gestores da zona rural, enquanto que na área urbana essa lógica é proporcional, isto, de acordo a elevação da categoria salarial, aumenta-se o número de gestores de escolas urbanas que o recebe. Assim, tem-se uma relação inversamente proporcional entre a elevação do quantitativo salarial em relação ao número de sujeitos que fazem parte dessas categorias e são pertencentes à área rural.

O quantitativo maior de diretores da zona urbana, presente nas categorias salariais elencadas, reside na representação de 4 a 6 SM (52,9%) e os da zona rural se encontram na faixa de 2 a 4 SM (45,5%). Diante dessas informações, questiona-se o motivo que leva a maioria dos gestores da área rural estarem nessa categoria salarial, inferior aos profissionais da área urbana.

A princípio, a hipótese levantada acreditava que a explicação desse fenômeno se dava pelo fato da maioria dos profissionais gestores da educação do campo serem novatos na área educacional, porém logo essa hipótese foi refutada quando cruzamos o perfil dos diretores da zona rural, que recebem de 2 a 4 SM, e o perfil dos gestores da zona urbana que recebem de 4 a 6 SM. 70% dos profissionais da educação do campo que estão na primeira categoria salarial não possuem mais de 20 anos como profissionais da educação, porém, o percentual de diretores da área urbana que recebem mais de 4 SM e não ultrapassam essa quantidade temporal no magistério não fica muito longe, isto é 56,4%.

Neste caso, a diferença de percentual, entre os diretores da zona urbana que possuem menos de 20 anos de experiência e recebe mais do que os da zona rural que também estão na mesma condição em relação ao tempo de trabalho, não é o que mais chama a atenção,

mas o fato de terem profissionais que estão no mesmo nível de experiência e desempenham a mesma função, porém recebem salários diferentes.

A situação se agrava quando analisado o perfil formativo desses sujeitos, do total de 30% dos gestores da zona rural que possuem mais de duas décadas de experiência e recebem de 2 a 4 SM, todos concluíram algum tipo de pós-graduação na área educacional, ao passo que no outro grupo – de diretores da zona urbana que recebem mais de 4 SM – 7,3% possui apenas graduação.

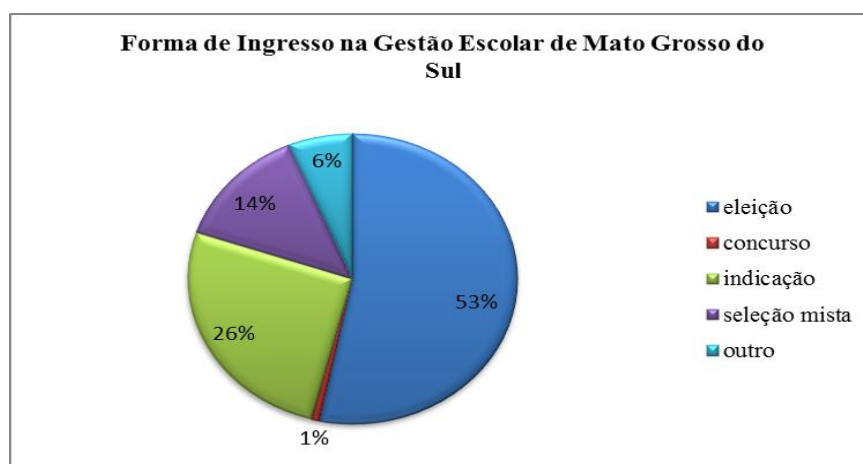
Outro dado relevante para analisar esse fenômeno corresponde à administração a qual esses profissionais estão vinculados. Dos 30% dos diretores da zona rural que ganham entre 2 a 4 SM, 33,3% compõe o quadro de profissionais ligados à administração estadual de educação de Mato Grosso do Sul e; dos 56,4% dos gestores da zona urbana que recebem de 4 a 6 SM, 29,1% estão vinculados a essa fonte pagadora.

É fato que amparado no princípio de autonomia dos municípios, cada ente federado possui seu Plano de Cargo, Carreiras e Remuneração (PCCR); e, que em decorrência disso a faixa salarial dos profissionais vinculados às administrações municipais possa sofrer variações entre si, impactando na diferença salarial entre gestores da zona urbana e rural. No entanto, quando as informações obtidas demonstram que parte desses profissionais estão vinculados à administração estadual, então leva a compreensão de que há desigualdade salarial entre diretores (as) que atuam na área urbana e nas dependências rurais do estado de Mato Grosso do Sul.

Há de se considerar que os dados que proporcionam margem para essas análises são provenientes das respostas dos diretores (as) escolares que se dispuseram a participar desta pesquisa e, que, no caso dos profissionais da área rural, esses não tenham agregado ao valor de seus respectivos vencimentos o percentual relativo ao difícil acesso que normalmente os PCCRs garantem. No entanto, se considerarmos que boa parte dos sujeitos que atuam tanto na zona urbana como na zona rural desempenham a mesma função, possuem o mesmo tempo de experiência e nível de formação, recebem quantias diferentes. E, a situação só piora se pensarmos nos entraves que ainda existem no âmbito da educação do campo.

Avançando nas discussões sobre o perfil do gestor escolar no estado de Mato Grosso do Sul, analisou-se, também, a forma de ingresso na função. Para tanto, o Gráfico 4 ilustra melhor a proporção de diretores por mecanismo de seleção adotado.

Gráfico 4 – Forma de ingresso na direção das instituições públicas de Mato Grosso do Sul – 2018



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (RODRIGUES, 2018).

Conforme explicitado no Gráfico 4 mais da metade dos dirigentes escolares do estado de Mato Grosso do Sul – incluindo as duas administrações – chegaram ao cargo de gestão por meio de eleição, isto é 53% dos sujeitos foram escolhidos pela comunidade escolar. Em segundo lugar, a forma de seleção que mais se destaca é a indicação que corresponde a 26% dos diretores em exercício. Na sequência, a seleção mista (concurso público atrelado à eleição), com 14% ganha destaque, ocupando o terceiro lugar na forma de escolha dos gestores escolares. Em penúltimo lugar, com 6%, estão outras formas de acesso que não foram discriminadas pelos participantes. Por fim, encontra-se a seleção por meio de concurso público, que ocupa apenas 1 % dos meios de acesso à função de diretor escolar.

Ao analisar essas informações, percebe-se que o estado de Mato Grosso do Sul não possui unanimidade na forma de seleção de seus gestores escolares, porém, esses dados não se revelam como uma novidade, visto que o país como um todo ainda não apresenta consonância no processo de escolha dos dirigentes escolares, inclusive nem mesmo as legislações em vigor tratam de regulamentar a forma de acesso ao cargo, deixando brechas para interpretações e organizações diversas.

Outro aspecto a ser destacado é o cerceamento do direito à participação popular no curso das instituições educativas. Os dados apontam que mais da metade dos diretores escolares foram escolhidos por meios de eleições (53%), se considerarmos outras formas de

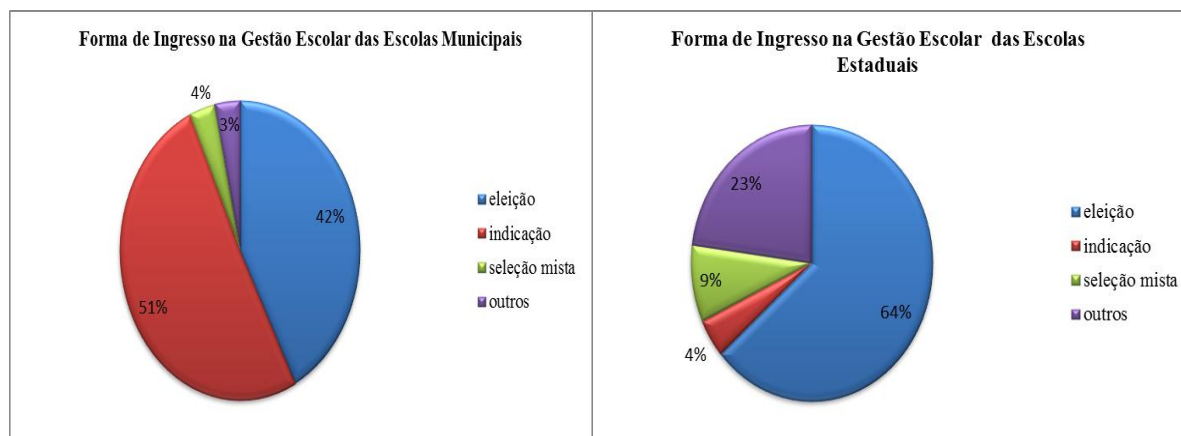
ingresso na função que envolve em suas etapas formas de escolha popular, como a seleção mista (14%), teríamos um total de 67% de diretores que ingressaram na função por meio de mecanismos mais democráticos, porém, ainda assim esse percentual não pode ser considerado satisfatório, visto que mais de 30% das instituições escolares tiveram um dos seus direitos de participação negado.

Certamente, esse tipo de expressão política conduz a compreensão de que muitos anos se passaram desde a ruptura com as outras formas de governo, mas mesmo assim, ainda há resistência com as formas de escolhas populares. Ações como essa, denotam que a prerrogativa de o povo exercer a cidadania, considerando que grosso modo essa equivale ao direito de tomar consciência dos direitos e deveres, bem como exercitar a democracia (GADOTTI, 2001), tem sido cerceado, ou seja, é prova que a democracia plena ainda não fora alcançada.

Torna-se ainda mais preocupante quando dos 30% de diretores que ingressaram por vias não democráticas, mais de 25% desse número representam os gestores que assumiram a função por meio de indicação, isto indica que os resquícios históricos que vem desde o ano início da educação brasileira, ainda não foram superados, reafirmando, assim, a ideia das instituições educativas como terrenos férteis para recrutamento de votos, ou seja, ambiente propício para os governantes aumentarem seu eleitorado em época de eleição.

A situação se torna mais intensa quando para fins de análises se desmembra as administrações. Percebe-se que embora as escolas estaduais e municipais não possuam consonância em relação à forma de seleção de seus gestores escolares, as instituições municipais possui um quadro ainda mais preocupante, visto que mais de 50% dos diretores ingressaram na função por meio de indicação, ao passo que nas escolas vinculadas à administração estadual mais de 60% dos sujeitos passaram por eleição como forma de seleção.

Gráfico 5 – Comparativo entre escolas estaduais e municipais sul-mato-grossenses quanto à forma de ingresso na gestão escolar na função de Diretor – 2018



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (RODRIGUES, 2018).

Segundo os dados sistematizados no Gráfico 5, 64% dos diretores escolares pertencentes às escolas estaduais ingressaram na função por meio de eleição, enquanto que nas escolas municipais esse número se reduz para 42%. No que compete à indicação como mecanismo de acesso à função, os números são surpreendentes devido à discrepância entre si; 51% dos gestores municipais chegaram ao cargo em questão por meio desse mecanismo, à medida que nas escolas estaduais esse número não ultrapassa a 5%. A seleção mista, que de certa forma envolve a comunidade escolar em parte do processo de escolha do dirigente institucional, equivale a 9% nas unidades educativas estaduais, contra 4% nas escolas municipais. Já outras formas de acesso, representam 23% nas escolas estaduais e 3% nas instituições educativas vinculadas ao poder público municipal.

O fato do percentual de diretores indicados vinculados às administrações municipais serem muito maior do que os gestores das escolas estaduais leva a compreensão de que nos municípios sul-mato-grossenses ainda impera o cerceamento ao direito de uma das formas de participação democrática dentro das instituições educativas e, que essas possivelmente estão sob o domínio de prefeitos e vereadores, isto é, esses detém o monopólio das decisões no âmbito escolar. É coerente analisar que, conforme afirma Dourada (2001), a forma de provimento do cargo de diretor escolar não tem o poder de definir o tipo de gestão, mas certamente interferirá no curso desta. Além do mais, “[...] é no âmbito da gestão escolar que

o princípio da democratização do ensino se consolida como prática concreta” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 71).

Diante das abordagens realizadas ao longo deste tópico, chega-se a três constatações elementares. A primeira diz respeito à desigualdade de gênero presente entre os diretores escolares do estado de Mato Grosso do Sul. Se contrapuser os primórdios da gestão dentro da educação brasileira, conforme abordado no capítulo anterior, será fácil perceber que as mulheres alcançaram uma representatividade maior no âmbito da gestão escolar, uma vez que atualmente, tanto na esfera nacional como em instância estadual, o número de mulheres na gestão é superior ao de homens exercendo essa função.

No entanto, a igualdade de gêneros não se alcança prioritariamente pela elevação do quantitativo de determinado sexo que estava em desvantagem em alguma ocupação, mas pela igualdade de permanência na função. E, pelo que os dados mostraram esse ainda é um assunto a ser debatido e superado tanto no estado de Mato Grosso do Sul quanto nos demais estados brasileiros.

Outro entrave que precisa ser superado por meio das políticas de valorização dos profissionais do magistério, neste caso em específico os diretores escolares, corresponde à disparidade salarial entre profissionais da educação do campo e da zona urbana. Não há lógica para àqueles profissionais terem salários menores, se comparados com outros gestores que estão vinculados a mesma administração e possuem um quantitativo de experiência e formação menor que aqueles.

Além da necessidade de avançar nas questões de valorização profissional, é preciso se atear as práticas clientelistas que ainda perduram dentro da educação. Conforme explicitado no capítulo anterior desta investigação, a cultura do monopólio das instituições educacionais por meio dos governantes vem sendo construída desde o início da escolarização no Brasil (a partir do ano de 1800) e, por mais que os anos se passaram essa cultura de ideologia tacanha ainda persiste na atualidade. Desse modo, considera-se que essas práticas de origem arcaica já passaram do tempo de ser superadas, porém, acredita-se que a superação dos entraves presentes na educação só será possível por meio da luta política consciente dos sujeitos que estão envolvidos nesse processo, ou seja, toda a comunidade escolar, juntamente com os profissionais da educação.

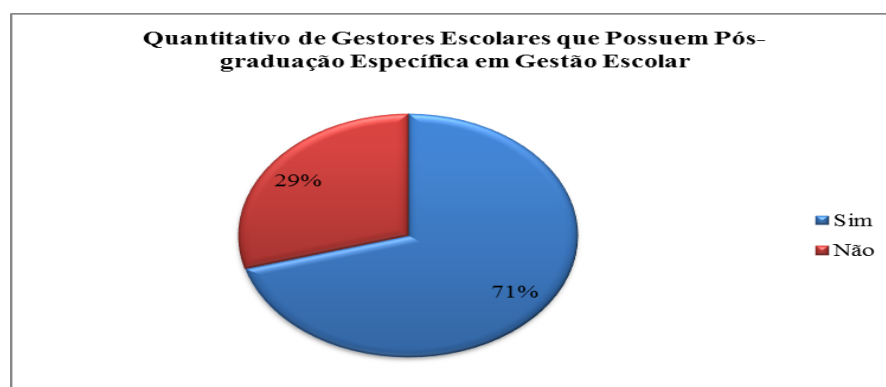
Após as explanações dos dados sobre o perfil dos diretores escolares do estado de Mato Grosso do Sul e os principais impasses apontados, passa-se para análises mais detalhadas sobre o nível formativo desses profissionais, bem como suas percepções.

3.2 Formação Continuada para Diretores Escolares: a percepção dos sujeitos

Ao longo dos levantamentos bibliográfico e documental realizados nesta investigação foi possível verificar que desde o início da criação do cargo de diretor escolar esse é composto por uma série de atribuições que sofreram sucessivos acréscimos ao longo da história. Verificou-se também, que embora a experiência docente seja essencial para constituição da percepção profissional do diretor, essa não pode ser considerada como suficiente, tendo em vista as incumbências que recai a essa função são mais amplas e específicas. Assim, neste tópico pretende trazer a percepção dos sujeitos sobre essa questão. Explicitando suas compreensões sobre a necessidade formativa em âmbito específico.

No estado de Mato Grosso do Sul, todos os diretores escolares possuem formação em nível superior, sendo que 37,3% se graduaram em Pedagogia e 62,7% possuem formação inicial nas demais licenciaturas. Desses mais de 70% concluíram algum tipo de formação continuada, porém, segundo ilustra o Gráfico 6, do total de gestores que participaram desta pesquisa nem todos tiveram oportunidade de se especializar na área em que estão atuando, ou seja, na gestão escolar.

Gráfico 6 – Demonstrativo do quantitativo de diretores escolares sul-mato-grossenses que possuem pós-graduação específica em gestão escolar – 2018



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (RODRIGUES, 2018).

O Gráfico 6 revela que 71% dos sujeitos desta pesquisa possuem pós-graduação na área de gestão escolar, ao passo que menos de 30% dos diretores em exercício nunca participaram de formação continuada com foco na organização institucional. Embora não explicitado nesse gráfico o tipo de pós-graduação cursada por esses profissionais, cabe informar que 53,8% das formações continuadas realizadas pelos sujeitos correspondem à modalidade registrada como aperfeiçoamento profissional, enquanto que 45,2% equivalem à especialização e; 1% a mestrado acadêmico.

O sistema de pós-graduação no Brasil está organizado nas seguintes modalidades formativas: doutorado, mestrado, especialização e aperfeiçoamento. O pós-doutorado que se constitui em forma livre de estágio para desenvolvimento de projeto específico de pesquisa, não representa titulação. No caso, dos diretores de Mato Grosso do Sul, suas respectivas formações versam sobre os níveis de mestrado, especialização e aperfeiçoamento. Segundo Quelhas et al. (2005), o mestrado tradicional, chamado de acadêmico se distingue do mestrado profissional por buscar expor o aluno à literatura científica, capacitando-o para atividades de pesquisa, buscando um grau de autonomia cada vez maior e, como resultado, também qualifica para a docência no ensino superior.

Conceitualmente falando, existe distinção entre cursos de aperfeiçoamento e especialização. Os cursos de aperfeiçoamento funcionam como atualização profissional. A especialização possibilita uma verticalização do conhecimento em um subcampo de uma área do conhecimento, buscando melhor qualificar o aluno para atuação profissional (QUELHAS, et al., 2005).

As especializações e aperfeiçoamentos, tipos de formação continuada em gestão escolar concluída por boa parte dos diretores (as), equivalem a uma formação mais técnica, isto é, para auxiliar de forma mais pontual no exercício de determinada função que os sujeitos exercem ou pretendem exercer, fugindo de aspectos mais filosóficos e de uma gama maior de informações relativas a uma determinada área do conhecimento.

No caso de Mato Grosso do Sul, mais de 70% dos diretores escolares que realizaram algum tipo de formação continuada na área da gestão foi por meio de ações empreendidas pelo poder público, personificado pelas secretarias municipal e estadual de educação; e parte dos gestores, embora ponderem a relevância dos cursos que participaram, sinalizam

que pouco contribuíram com seu papel principal, o de agregar conhecimentos significativos que auxiliem no desempenho da função.

Assim, destacam-se duas categorias analisadas mediante as respostas dos sujeitos de acordo com a percepção das formações que participaram e das necessidades formativas, sendo elas: a) avaliação das formações continuadas e; b) demanda por novas ações formativas.

3.2.1 Avaliação das ações de formação continuada

Avaliar a percepção dos sujeitos a respeito das formações continuadas que participaram não apresentou muitas dificuldades, mesmo que parte dos sujeitos tenha respondido de forma lacônica, pois mais de 90% dos gestores consideraram profícuos os cursos ofertados, ainda que com algumas ressalvas. Dentre as avaliações positivas os sujeitos apontam aspectos que as formações proporcionaram, como: atualização profissional; apropriação de conceitos exclusivos da área da gestão escolar; percepção que ajudaram na organização das instituições educativas de forma mais acertada; conhecimentos que auxiliaram no entrelaçamento entre as questões administrativas e pedagógicas; informações que subsidiaram o trato dos relacionamentos interpessoais dentro das instituições; reflexões que auxiliaram no processo de tomada de decisão no cotidiano da escola; entre outros.

Em meio às colocações dos sujeitos sobre as avaliações positivas das especializações e aperfeiçoamentos que participaram, muitos evidenciam a relevância desse tipo de iniciativa formativa no âmbito da gestão, sobretudo os diretores iniciantes, pois consideram como uma área singular, diferente da docência. Nessa direção, destaca-se a fala do Sujeito 1: “[...] pra mim é muito gratificante a capacitação que tinha participado, me ajudou bastante, pra poder direcionar uma escola, onde eu nunca fui diretora, sempre fui professora, é uma coisa muito diferente direcionar uma escola”.

De fato conduzir os trabalhos de organização de uma instituição educativa pública não corresponde a uma tarefa fácil, tampouco convidativa. A função de diretor escolar conforme elucidada ao longo deste trabalho foi constituída historicamente por meio de um aglomerado de funções que ao longo das décadas tem se intensificado. Sousa (1998)

ressalta que durante a história da gestão escolar no Brasil, os diretores foram assumindo funções ligadas à coordenação financeira e fiscalização do ensino, isto é, questões administrativas e pedagógicas.

Destaca-se, ainda, que além das incumbências inerentes à função de diretor escolar, espera-se que esse profissional desempenhe suas funções de acordo com os princípios democráticos, em outras palavras, a gestão empreendida por esses sujeitos precisa considerar a necessidade da participação popular nos processos de tomada de decisão da escola.

Desse modo, concorda-se com o Sujeito 1 e os demais sujeitos que reconhecem a singularidade do cargo de diretor escolar, até mesmo porque a função docente está focada apenas no processo de ensino e aprendizagem de um quantitativo menor de estudantes, ao passo que o gestor detém essa preocupação em escala geral, isto é, de todos os discentes da instituição que pertence. Além disso, é responsável tanto por questões pedagógicas e administrativas.

Acrescenta-se ainda que o gestor escolar não é um profissional formado inicialmente para o desenvolvimento de tal função, muito pelo contrário, conforme apontado anteriormente 37,3% dos diretores escolares de Mato Grosso do Sul são pedagogos e 62,7% são licenciados em outras áreas da educação, isto é, esses profissionais não foram formados especificamente para a área da gestão, mas para a docência. É fato que conforme sinaliza PARO (2010) a experiência no magistério se torna um aspecto necessário e importante para o exercício da gestão, contudo, pelo exposto, pode-se dizer que não é suficiente para o desempenho da função.

Outro aspecto a ser considerado são os impasses que o País ainda enfrenta nas questões formativas. De acordo, com Gatti (2008) as formações iniciais dos cursos de licenciaturas, em sua maioria, são precários, ou seja, não atendem as expectativas básicas da docência. Assim, acredita-se que se os cursos de licenciaturas enfrentam dificuldades para formar o docente, a situação se agrava quando pensamos na formação do gestor escolar, pois além do foco das licenciaturas não serem a gestão, ainda em sua maioria não ofertam bases sólidas nem mesmo para a docência.

Passando a análise para a fase seguinte, os principais entraves existentes nas formações continuadas em gestão escolar que os sujeitos participaram, pode-se destacar que

as principais constatações negativas sobre os cursos consistente em quatro aspectos, sendo eles: a) a duração; os participantes desta pesquisa apontam que embora a iniciativa formativa tenha sido relevante, ainda assim, a duração desses cursos foram muito curtas, visto a carência de informações existente sobre a área que atuam; b) estrutura; de acordo com os participantes as formações continuadas em questão tinham problemas de organização curricular; c) exclusividade teórica; os sujeitos consideraram que os cursos de aperfeiçoamento e especialização se ataram especialmente à aspectos teóricos e, que visualizar a aplicabilidade do que fora trabalhado se tornou algo distante, pois finalizaram o curso sem compreender a aplicabilidade em suas funções; d) distante da realidade; os diretores apontam que boa parte dos conteúdos abordados ao longo do processo formativo não correspondi as necessidades efetivas da escola, eram modelos que não se aplicava a realidade local, por desconsiderá-la.

Nota-se que as principais ponderações supracitadas equivalem a limitações encontradas, principalmente, em formações padronizadas, isto é, cursos previamente elaborados, que provavelmente falharam na etapa de avaliação das necessidades formativas dos sujeitos, pois conforme pondera o Sujeito 2: “As formações são avaliadas por mim como medianas, já que muitas vezes não atendem aos nossos anseios, ou seja, não atendem as necessidades enquanto escola”.

A esse respeito, Mendes Sobrinho (2007) ao analisar os modelos de formação continuada nos programas de capacitação docente destaca que:

A formação continuada dos docentes tem acontecido em duas perspectivas: a clássica e a contemporânea. A primeira caracterizada pelos tradicionais treinamentos, cursos estanques, capacitações e reciclagens que desconsideram as necessidades e as experiências docentes; a segunda que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente e as necessidades institucionais da escola como lócus dessa formação e considera o coletivo e a experiência de cada professor (MENDES SOBRINHO, 2006, p. 8-9).

Desse modo, se analisada as formações continuadas para diretores escolares do estado de Mato Grosso do Sul segundo a concepção de Mendes Sobrinho (2006), pode-se dizer que essas se encaixam na perspectiva clássica, isto é, a forma como esses cursos estão

estruturados se distancia da realidade dos sujeitos e de suas reais necessidades formativas pouco contribuindo para o desenvolvimento pessoal e, sobretudo profissional.

Nessa direção, Silva (2016) considera que romper com os moldes tradicionais de formação requer reconhecer a escola como centro de formação permanente, ou seja, os cursos de especializações e aperfeiçoamentos precisam estar articulados com o meio profissional dos sujeitos, pois é nesse ambiente que surgem as dificuldades que precisam ser sanadas. Concorde-se com essa autora, pois, acredita-se que a formação continuada representa um processo dinâmico por meio do qual, ao longo dos anos, os profissionais vão ajustando sua formação às necessidades de sua atividade profissional.

Outro aspecto que precisa ser analisado e ressaltado equivale ao desperdício financeiro. É fato que organizar e implantar formações continuadas requerem investimento de dinheiro público, porém, considera-se que a partir do momento que essas formações não cumprem com seu papel principal, o de aprimoramento profissional dos sujeitos, logo há um quantitativo de recursos públicos “escorrendo pelo ralo”.

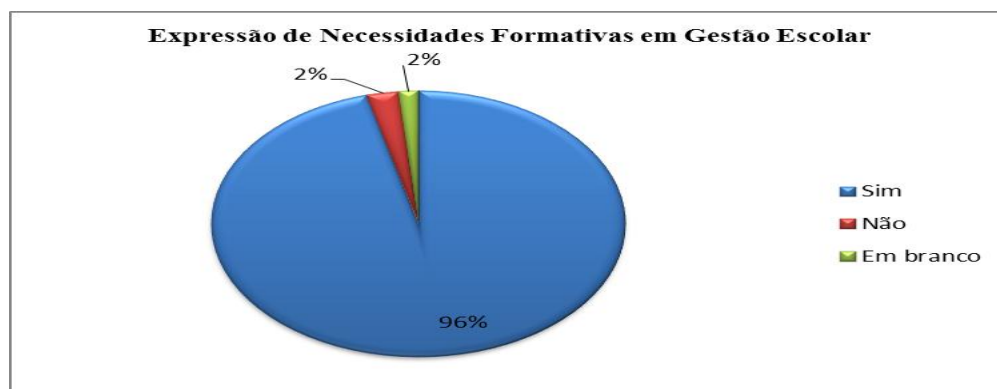
Assim, avalia-se que não basta ter um percentual crescente de formações continuadas sendo ofertada, mas que essas sejam desenvolvidas de forma que realmente atendam as necessidades formativas, evitando desperdício de recursos públicos e de tempo dos profissionais da educação que dedicam parte de seu dia para realizar essas formações e, muitas vezes tem pouco a acrescentar.

Considerando que o cargo de diretor escolar possui suas singularidades e que os sujeitos em suas graduações iniciais não são formados especificamente para o desempenho desta função, tentou-se verificar por meio do instrumento de coleta de dados se os sujeitos também possuem essa percepção e, se existe a demanda por parte desses sujeitos em relação à formação específica na área.

De acordo com o que já fora explicitado nesta investigação ficou evidente que os diretores escolares de Mato Grosso do Sul reconhecem a singularidade do cargo que ocupam e que a experiência docente não é suficiente para embasar o exercício da gestão. Em relação ao reconhecimento da necessidade de investimento por parte do poder público em formação continuada específica em gestão escolar, os sujeitos demonstraram quase unanimemente a carência de investimento nessa área. O Gráfico 7 ilustra em percentual a

expressão de necessidades formativas específica em gestão escolar no estado de Mato Grosso do Sul.

Gráfico 7 – Demonstrativo em percentual da expressão de necessidades formativas específica em gestão escolar no estado de Mato Grosso do Sul – 2018



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (RODRIGUES, 2018).

O Gráfico 7 mostra que 96% dos gestores escolares de Mato Grosso do Sul demonstraram reconhecer a necessidade de investimentos em formação continuada específica em gestão escolar, enquanto que 2% acredita não ter precisão e, 2% se ausentaram em responder essa questão. Durante a análise dos dados foi considerada a hipótese de que os sujeitos que já tivessem participado de cursos de aperfeiçoamento e/ou especializações em gestão escolar ponderassem não haver necessidade de tal investimento, visto que já haviam participado de formações nessa área. Então, foi feito um levantamento específico, contanto apenas com esses gestores e, surpreendentemente, assim como a média geral explicitada no Gráfico 7, mais de 90% dos sujeitos egressos de capacitações na área em questão sinalizaram a demanda por tal investimento.

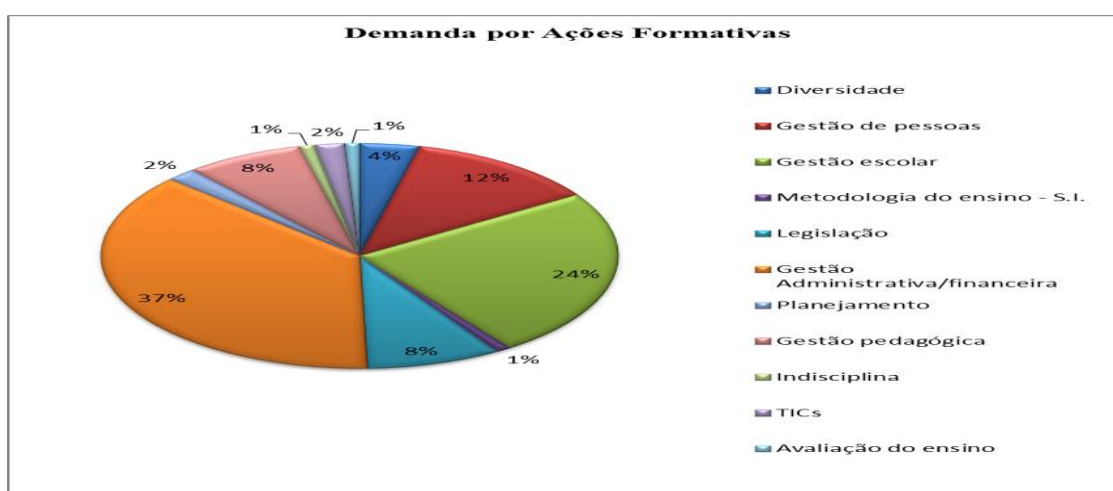
Considera-se que o fato dos sujeitos concluintes de cursos de formação continuada específica apontar que ainda precisão de mais formação corresponda a dois motivos; primeiro: todas as funções carecem de atualização profissional e, no caso da gestão escolar não seria diferente, visto a complexidade dos fatores que envolvem os processos educacionais. Segundo, conforme os próprios egressos apontaram ao longo das investigações, os cursos que participaram não contribuíram efetivamente para o processo

formativo. Assim, passa-se para a avaliação da próxima categoria, que traduzem quais são as necessidades formativas explicitadas por esses sujeitos.

3.2.1 Demanda por Novas Ações Formativas

Conforme explicitado no tópico anterior os diretores escolares de Mato Grosso do Sul demandam por formação específica na área de atua, por isso, decidiu-se detalhar as necessidades formativas desses sujeitos. Essa etapa da pesquisa resultou no mapeamento, ilustrado pelo Gráfico 8, que diz respeito às demandas formativas divididas em temáticas sugeridas pelos gestores.

Gráfico 8 – Demonstrativo em percentual por temática da demanda formativa dos gestores escolares sul-mato-grossenses - 2018



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (RODRIGUES, 2018).

O Gráfico 8 demonstra que a temática formativa mais pedida pelos sujeitos corresponde à gestão administrativa e financeira (37%); em segundo lugar aparece os assuntos relativos à gestão escolar em sentido mais amplo, ou seja, 24% dos gestores demonstram a necessidade de cursos que abordem a gestão escolar como um todo e, não apenas assuntos pontuais que envolvem essa área do conhecimento.

Na sequência, registram-se os assuntos que integram os conhecimentos relacionados à gestão de pessoas (12%); logo após, com 8% cada, as temáticas mais pedidas

correspondem à gestão pedagógica e legislação. Os percentuais mais baixos de necessidades formativas equivalem aos assuntos inerentes à diversidade (4%), atualizações na área das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs – (2%), metodologia do ensino para as séries iniciais do ensino fundamental (1%), planejamento (1%), indisciplina (1%) e, avaliação do ensino (1%).

Historicamente na constituição do cargo de diretor escolar, percebe-se que as atividades administrativas sempre se sobrepuseram às incumbências ligadas ao pedagógico. Souza (1998) ao abordar essa questão aponta que nos primórdios da gestão escolar não recaia ao cargo de diretor as responsabilidades atreladas aos aspectos pedagógicos da gestão, esse encargo foi se delineando historicamente.

Nessa direção, avaliando o contexto atual, Lopes (2012) denota que a sobrecarga de atividades que recaem sobre a gestão da escola, principalmente de ordem técnica, acaba fomentando a priorização dos assuntos administrativos. Desse modo, acredita-se que o motivo que leva boa parte dos gestores escolares de Mato Grosso do Sul a expressar necessidade formativa na área administrativa e financeira da gestão está atrelada ao acúmulo de atividades administrativas e, que por motivos históricos essa área vem sendo priorizada.

Olhando para além do que está posto, isto é, as precisões formativas reveladas pelos sujeitos; percebe-se que em nenhum momento das respostas foi citada a necessidade de informações que subsidie a organização das instituições de ensino pautado no princípio de democracia e participação. Esse aspecto se agrava ainda mais quando se elegeu as palavras “democracia”, “democrática” e “participação” como categorias.

Constatou-se que ao longo de todas as respostas foram poucas vezes citadas. As palavras “democracia” e “democrática” constam apenas quando os sujeitos informam a estrutura curricular das formações que participaram, ao passo que a palavra “participação”, surge somente quando os diretores sinalizam a falta de participação da família na escola para acompanhar a vida escolar dos discentes.

Assim sendo, os dados conduzem à interpretação de que o princípio democrático que envolve a ideia de participação popular nos processos de tomada de decisões nas escolas públicas sul-mato-grossenses não se caracteriza como elemento filosófico e político norteador do trabalho desempenhado pelas gestões escolares. Paro (2002), adverte que os

objetivos que as escolas pretendem alcançar precisam estar em consonância com a natureza do trabalho desempenhado para chegar ao alvo estabelecido, em outras palavras, as estratégias utilizadas na organização do trabalho educativo devem estar de acordo com a concepção político-social de sujeito que deseja formar.

Portanto, acredita-se que a ausência de preocupação por parte dos gestores em relação aos aspectos democráticos explicita a pouca relevância dada para essa questão, logo, receia-se que esse descuido venha repercutir na formação dos alunos do estado de Mato Grosso do Sul, uma vez que não é possível que mecanismos desconectados com o princípio de democracia possam levar a formação de sujeitos autônomos, conscientes e que interfiram criticamente na sociedade.

Diante do exposto, considera-se que as demandas por formação continuada proferida por parte dos gestores escolares representam uma diversidade de temas, sendo boa parte ligados a área da própria gestão, outros nem tanto – como os temas relacionados à diversidade, as TICs e metodologia do ensino para as séries iniciais do ensino fundamental; mas ainda assim, acredita-se que seja relevante essas informações para refletir sobre quais são as reais necessidades formativas desses profissionais. Agora, passa-se para a etapa seguinte desta pesquisa que consiste em analisar as ações formativas empreendidas no estado.

3.3 A Formação Continuada para Diretores Escolares nas Políticas Educacionais de Mato Grosso do Sul: ações empreendidas

Nesta etapa da pesquisa, buscou-se delinear todas as ações empreendidas por parte do poder público estadual em relação à formação continuada para diretores escolares de Mato Grosso do Sul, considerando um recorde temporal de dez anos (2007 a 2017). No entanto, não fora possível realizar um mapeamento específico dessas ações, pois conforme explicitado na metodologia desta investigação o núcleo responsável pela capacitação de pessoal da SED não forneceu a relação de formações concretizadas, embora solicitado diversas vezes.

Contudo, ainda assim, por meio das pesquisas empreendidas, bem como dos dados coletados por meio dos demais sujeitos, os diretores escolares, foi possível compreender a

relevância que esse assunto tem despertado nas políticas educacionais do estado, por meio das ações cultivadas que fora possível ter conhecimento.

Para angariar essas informações realizou-se levantamento dos registros contidos no site da SED sobre a realização de formações continuadas específicas em gestão escolar. Agregou-se a esses dados as falas dos sujeitos, pois esses foram questionados sobre o quantitativo de formações específicas ofertadas ao longo do tempo que estão exercendo a função. Cabe salientar que as respostas dos sujeitos são de grande valia para esta etapa, visto que mais de 10% estão no cargo em questão há mais de 10 anos, tempo considerável para verificar as ações empreendidas por meio do poder público em relação às formações continuadas.

As pesquisas realizadas no site da SED do estado de Mato Grosso do Sul mostraram que há poucos registros sobre as formações continuadas específicas para diretores escolares e que essas não correspondem a cursos na modalidade de aperfeiçoamento ou especialização, mas a encontros informativos para tratar de assuntos pontuais, tais como as reuniões que ocorreram na capital do estado, Campo Grande, no dia 02 de agosto de 2017, em que o assunto versava sobre as avaliações externas; e as dos dias 23 e 24 de março do mesmo ano intitulada como “Rotinas do Diretor e Liderança Servidora”, cujo foco era o “gerenciamento e motivação da equipe” (SED-MS, 2017).

O foco da formação em “Rotinas do Diretor e Liderança Servidora” chama atenção, visto que as palavras liderança, gerenciamento e motivação de equipe são expressões provenientes e pertencentes aos modelos de gestão gerencial, estratégica e compartilhada, que nada tem relação com a ideia de gestão democrática, muito pelo contrário, pois esses modelos, segundo Castro (2007) corresponde a um processo administrativo que adota diretrizes gerenciais e se baseiam na busca de resultados e nos indicadores de desempenho, para a promoção do sucesso escolar, enfatizando eficiência, eficácia, efetividade e produtividade; em outras palavras, a educação deixa de ser vista como um bem social e passa a ser encarada como mercadoria, desconsiderando a concepção de gestão democrática que “[...] defende uma educação de qualidade que promova o exercício crítico da cidadania e a consciência dos deveres e direitos” (ALVES, 2014, p. 25).

Ao perceber que o viés filosófico que norteia a concepção de gestão ofertada nos cursos de formação continuada para diretores escolares do estado de Mato Grosso do Sul,

considera-se que talvez seja um dos elementos que contribuam para o desinteresse dos gestores em angariar conhecimentos que levem a organização das instituições educativas pautada na concepção democrática, conforme fora constatado no tópico anterior.

Outro dado preocupante é a parceria estabelecida entre o público e o privado nos cursos de formação continuada para diretores escolares. Segundo informação presente no site da SED, no ano de 2017 estava em vigor o Programa Tutoria que era resultado de uma parceria entre a SED, a Fundação Itaú Social e o Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS). Esses tipos de parcerias, de acordo com Peroni (2013), é uma das principais formas de relação entre o público e o privado, em que a execução das políticas públicas permanece estatal, mas o privado acaba interferindo no conteúdo da educação pública tanto no currículo como na organização escolar.

Embora não analisado de forma detalhada a proposta do Programa Tutoria, considera-se nociva para educação pública as parcerias entre o público e o privado, pois, de acordo com Peroni (2013), normalmente esses arranjos acabam por cercear o controle social e a coletividade das decisões, aspectos ímpares para a construção democrática no Brasil, e cedem lugar ao controle externo de uma instituição privada.

Outro ponto que fora verificado é que as informações a respeito das ações empreendidas por meio da SED não são bem divulgadas, inclusive o campo específico dentro do site intitulado como “formação em gestão escolar” constou-se como em processo de manutenção durante todo o percurso desta pesquisa. Informações a respeito de cursos pontuais em gestão escolar com carga horária maior que 180 horas desenvolvidos no estado de Mato Grosso do Sul só foram encontradas na pasta de informações do MEC, em que sinaliza o início das ações do PNEGEB no estado a partir do ano de 2011.

O instrumento de coleta de dados encaminhado aos sujeitos não os questionava a respeito do programa que geria as formações ofertadas, mas perguntava-os sobre o quantitativo de ofertas e como estavam estruturadas, isto é, carga horária, modalidade, estrutura curricular, entre outros. Em relação ao quantitativo de ofertas, os gestores sinalizam entre uma e oito propostas de formação, porém, há de se considerar que o número de ofertas se modifica conforme o tempo na função, isto é, possivelmente o profissional que está a mais tempo na gestão terá recebido mais ofertas de formação do que o sujeito que está menos tempo.

Antes de concluir as análises sobre as ações empreendidas por meio do poder público em relação à formação continuada para gestores escolares, é preciso considerar o que venha ser formação continuada, para a partir daí analisar as respostas dos sujeitos. De acordo com Gatti (2008), não há um conceito único de formação continuada, pois:

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições [...] (GATTI, 2008, p. 57).

Assim, considera-se que tanto as reuniões de serviço, os cursos de extensão, os aperfeiçoamentos e especialização servem para atualização profissional, agrega conhecimento e podem contribuir para o desempenho da função exercida, porém, tem-se a compreensão de que os cursos com carga horária reduzida acabam oferecendo informações rasas, não oportunizando espaço para reflexão; trata-se de informações muito pontuais, por isso, que aqui vamos tomar como formação continuada os cursos com carga horária maior, como as especializações e aperfeiçoamento que segundo o MEC as especializações precisam ter duração igual ou superior a 360 horas e os aperfeiçoamentos 180 horas, no mínimo.

Tomando essa compreensão por formação continuada, percebe-se que o quantitativo de ofertas é ínfimo, pois mais de 70% dos cursos ofertados não chegam há 180 horas e mais de 40% dessas ações formativas não alcançam 50 horas, inclusive vários registros dos sujeitos apontam reuniões de trabalho como uma espécie de formação continuada. Desse modo, menos de 30% dos cursos ofertados se caracterizam, de fato, como formação continuada, segundo a perspectiva adotada nesta investigação.

Diante do exposto, os dados nos leva a compreender que o quantitativo de ações formativas para diretores escolares no estado de Mato Grosso do Sul, são ínfimas, assim como em âmbito nacional (explicitado no capítulo anterior). De acordo com Palumbo (1994), as políticas públicas correspondem a uma série de ações e intenções exercidas pelos agentes do governo, ou seja, um assunto após ingressar na agenda pública ganha sustentação por meio de etapas que o torna real. Assim, considera-se que no estado de Mato

Grosso do Sul não há uma política de formação continuada para gestores escolares, mesmo existindo a necessidade formativa.

Portanto, pode-se afirmar que os dados coletados ratificam a hipótese inicial desta pesquisa em considerar que a formação inicial não tem sido suficiente para subsidiar a prática e tampouco a *práxis* do professor-gestor e que esses profissionais possuem essa percepção. E, também, que mesmo existindo a demanda por formação continuada específica na área, essa questão não tem composto com ênfase a agenda das políticas públicas para a educação do estado de Mato Grosso do Sul. Assim, parte-se para o fechamento deste estudo, por meio das considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o fim do regime militar no Brasil, as organizações sociais que lutavam em prol da abertura política, por meio da participação popular, ganharam forças. No âmbito educacional a pressão social culminou no reconhecimento do modelo de gestão democrática na Constituição Federal de 1988, que fora considerado um ganho, ainda que limitada apenas para as escolas públicas.

Assim, a gestão escolar toma centralidade nas discussões na área educacional. De um lado, os organismos internacionais, no final da década de 1980 e início de 1990, apontam para a gestão como um dos principais motivos dos entraves na educação (ARANDA, 2008); e, de outro lado, por parte dos educadores comprometidos com uma educação de qualidade social, a gestão ganha centralidade, pois passa a ser reconhecida como forma de rompimento das estruturas hierárquicas centralizadoras (CAMARGO e ADRIÃO, 2007).

Tomando a gestão escolar no viés democrático e participativo, acredita-se que esse modelo de organização representa mais do que a destruição da centralidade de poder, mas é por meio dela que os indivíduos podem vivenciar experiências democráticas, treinar o exercício da cidadania por meio da participação nos processos de tomada de decisão; em outras palavras, o princípio de gestão democrática em prática torna o ambiente escolar um espaço educativo para além dos conteúdos organizados sistematicamente, isto é, contribui para a formação de sujeitos históricos que podem interferir conscientemente no meio que estão inseridos.

Nesse contexto todos os sujeitos que compõe a comunidade escolar são fundamentais para a construção de ações democráticas, pois não se constrói uma democracia participativa sem o povo para participar (ARANDA, 2004). No entanto, para que as instituições educativas sejam organizadas de acordo com o princípio de gestão democrática é necessário que os profissionais envolvidos no trabalho educativo estejam conscientes da relevância do alargamento de práticas democráticas; sobretudo o diretor escolar, uma das figuras centrais para a organização da escola, segundo essa perspectiva.

Frente ao exposto, registra-se que, neste estudo, o diretor escolar é figura central, por considerar que detém a capacidade de influenciar no processo de condução da gestão da

escola, ou seja, esse profissional precisa conhecer e reconhecer que nas instituições educativas públicas não há líderes, tampouco liderados, mas as instituições educativas correspondem a um bem público e por isso precisam ser organizadas por meio da participação popular, isto é, por quem pertence o patrimônio público, o povo (CURY, 1997).

Acredita-se que o reconhecimento da relevância dos aspectos de participação no processo de organização das instituições escolares por parte dos sujeitos que exercem a função de diretor de escolas se dá pela vivência prática construída por meio do conhecimento adquirido no processo de formação e da reflexão que esses podem suscitar ao ser posto em exercício.

Considerando que os sujeitos que ocupam o cargo de diretor escolar não foram formados inicialmente para o desenvolvimento dessa função, mas para a docência, objetivou-se nesta pesquisa relacionar a oferta de formação continuada para gestores da educação básica, apresentada pelo poder público, com a possível demanda explicitada pelos diretores escolares do estado de Mato Grosso do Sul.

A função de diretor escolar foi construída historicamente, a partir do surgimento dos grupos escolares no final de 1800. A princípio as incumbências inerentes ao cargo se restringiam em aspectos administrativos. A forma de ingresso era estritamente por indicação política; e o quantitativo masculino de diretores era demasiadamente superior ao de mulheres na gestão. Mais de um século e meio se passou, a forma de governo sofreu várias alterações; e, ainda assim, evidenciam-se fortes resquícios das concepções do período imperial e início da república para a educação.

Os dados coletados ao longo desta pesquisa apontaram que na atualidade as atividades administrativas se destacam em relação aos aspectos pedagógicos, ou seja, os gestores se veem sobrecarregados de tarefas e acabam dando ênfase para as questões financeiras, burocráticas. É fato, que esses aspectos não deixam de ter sua relevância, até mesmo porque não se faz educação de qualidade sem recurso financeiro; porém, é preciso ter um equilíbrio entre as questões administrativas e pedagógicas, visto que o foco da educação é processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

A forma de ingresso na função é diversificada, não apresentando consonância no país, tampouco no estado de Mato Grosso do Sul, fator preocupante quando se trata de

defender o direito de participação popular nas tomadas de decisões das escolas, visto que ainda há um grande quantitativo de instituições em que seus respectivos gestores chegaram ao cargo por meio de indicação ou outras formas de seleção que foge da ideia de escolha popular. Concorda-se com Dourado (2001) quando diz embora a forma de provimento do cargo de diretor escolar não tenha o poder de definir o tipo de gestão, mas certamente interfere no curso desta.

Os dados apontou a superação no quantitativo de diretoras mulheres em relação ao número de homens na gestão, aparentemente justo, uma vez que há mais mulheres do que homem no magistério. No entanto, os dados mostram que na contemporaneidade as desigualdades de gêneros nesse campo profissional não se atem ao quantitativo de profissionais de cada sexo, mas em relação aos aspectos salariais. Sujeitos do sexo feminino ganham menos que sujeitos do sexo masculino, mesmo tendo formação e anos de experiência igual ou superior.

Além das questões de gênero, notou-se a desigualdade salarial entre sujeitos que exercem o cargo de diretor escolar no campo e os que atuam na cidade. Considera-se que questões como essa se caracterizam como uma forma de desvalorização dos profissionais que estão na gestão e precisam ser superadas.

Em relação às questões formativas, constatou-se que a formação inicial e a experiência docente dos sujeitos não são suficientes para embasar a prática enquanto diretor escolar, embora sejam importantes. Quanto ao investimento em formação continuada específica por parte do poder público, verificaram-se **quatro** entraves principais.

Primeiro, quando considerado formação continuada como processo formativo prolongado em cursos de aperfeiçoamento ou especialização, pode-se dizer que as ações empreendidas por parte do poder público estadual e municipal são ínfimas. As falas dos sujeitos ao longo do último capítulo confirmam tal afirmação e, apontam ainda, que as poucas ações formativas empreendidas não obtiveram êxito total, visto que os cursos ofertados não foram de encontro com as necessidades formativas.

Segundo as análises empreendidas a compreensão de formação continuada que o poder público estadual possui está atrelada à concepção de que toda forma de orientação relativa à função que o sujeito exerce se caracteriza como formação continuada. Assim, há

um grande quantitativo de reuniões de serviço e de cursos de extensão que são considerados como formação continuada.

O outro ponto equivale à concepção de gestão trabalhada nos encontros formativos ofertados pela SED para os diretores escolares. Esses, em sua maioria, estão ancorados numa concepção de gestão gerencial e estratégica, fugindo do princípio democrático reconhecido pela CF/88, LDBEN/96 e a CEMS/86. Desse modo, questiona-se a possibilidade de contribuição no processo formativo dos sujeitos para o conhecimento e reconhecimento da gestão democrática como princípio essencial para a organização das instituições educativas.

Por fim, quarto e último entrave constatado indicam que o estado de Mato Grosso do Sul não possui uma política de formação continuada para gestores escolares, mesmo havendo a necessidade formativa. A ausência de uma política de formação específica em gestão escolar, bem como a oferta de cursos cujos preceitos abordados vão na contramão da perspectiva democrática não são meras coincidências ou obra do acaso, mas corresponde a uma estratégia para enfraquecer a participação popular, pois conforme sinaliza Azevedo (2003) nenhuma ação por parte do governo é neutra.

Em síntese, o desenvolvimento da investigação resultou nas seguintes constatações:

- 1) a forma de ingresso na função é diversificada, não apresentando consonância no país, tampouco no estado de Mato Grosso do Sul, fator preocupante quando se trata de defender o direito de participação popular nas tomadas de decisões das escolas, visto que ainda há um grande quantitativo de instituições em que seus respectivos gestores chegaram ao cargo por meio de indicação ou outras formas de seleção que foge da ideia de escolha popular;
- 2) no estado de Mato Grosso do Sul, assim como em âmbito nacional, o quantitativo de mulheres na gestão das escolas públicas é superior ao número de diretores homens, porém, registra-se um percentual considerável de diretoras que mesmo possuindo nível de formação e anos de experiência superior aos homens, ainda assim recebem menos que esses;
- 3) as marcas da desigualdade salarial não estão restritas as questões de gênero, mas se revela, também, entre profissionais da zona rural e urbana, visto que esses atingem

renda mensal superior aqueles, mesmo possuindo nível acadêmico e tempo de experiência menor;

4) quando considerado formação continuada como processo formativo prolongado em cursos de aperfeiçoamento ou especialização, pode-se dizer que as ações empreendidas por parte do poder público estadual e municipal são ínfimas;

5) a concepção de gestão abordada nos encontros formativos ofertados pela SED para os diretores escolares, em sua maioria, estão ancorados numa concepção de gestão gerencial e estratégica, fugindo do princípio democrático reconhecido pela CF/88, LDBEN/1996 e a CEMS/1986.

Diante das análises, constatou-se que o estado de Mato Grosso do Sul não possui uma política de formação continuada para gestores escolares, mesmo havendo a necessidade formativa. Assim, pode-se dizer que a relação existente entre as necessidades por formação continuada específica em gestão escolar com as ações empreendidas pelo poder público são desproporcionais, visto que existe a demanda por esse tipo de formação e as ações realizadas pelo poder público são mínimas.

Diante dos expostos, acredita-se que o estado de Mato Grosso do Sul precisa avançar em várias questões no âmbito educacional com vistas a contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. O estado ainda carece de alargar urgentemente as práticas democráticas no âmbito escolar e superar resquícios históricos comprometedores na construção de uma educação de qualidade social; porém, considera-se que as mudanças que precisam ser realizadas não virão por parte dos detentores do poder, mas por meio das coações populares. Para tanto, torna-se imprescindível às reivindicações e pressões sociais realizadas no seio do Estado.

Dito isso, embora seja necessário finalizar a escrita do texto, não se encerram aqui as reflexões, dúvidas e expectativas que o tema de pesquisa despertou. Por tanto, considera-se que as novas inquietações mostram um leque de possibilidades de estudo que podem ser aprimorados pelo aperfeiçoamento teórico.

REFERÊNCIAS

ALVES, Andreia Vicência Vitor. **Fortalecimento de Conselhos Escolares:** propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses. Dourados: Ed. da UFGD, 2014.

AZEVEDO, Dermi. A igreja Católica e seu papel político no Brasil. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n° 52, Set./Dez.,2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300009>. Acesso em: 19 ago. 2017.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local:** programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública:** um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Brasília: ENAP, 1997. (Cadernos ENAP; 10) Disponível em: <<http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fAbrucicocad%2010.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2017.

ADRIÃO, Theresa. RUBENS, Barbosa de. A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação:** análise da LDB e da Constituição Federal. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 63 – 71.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade.** São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na era vargas e no nacionaldesenvolvimentismo (1930 - 1964). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.102–123, ago. 2006. Disponível em:< file:///C:/Users/evely/Downloads/administracao-escolar-naera-vargas.pd>. Acesso em: 27 jul. 2017.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho:** ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. O Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma abordagem teórica. In: FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva Freitas (Orgs.). **Educação Básica: discursos e práticas político-normativas e interpretativas**. Dourados: Editora da UFGD, 2008. p. 177-193.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. **A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001):** uma proposta de gestão democrática. 2004. 168 f. Dissertação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004. Disponível em: <
<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/781/1/Maria%20Alice%20de%20Miranda%20Aranda.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. Participação como Princípio da Gestão Democrática: O Debate Pós Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 56, p. 266-279, maio de 2014 – ISSN: 1676-2584.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. **O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI:** o declarado no PPA “Brasil de Todos (2004-2007)”. 232 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2009.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación:** exames del Banco Mundial. Washington, D.C. 1995. Disponível em <
<http://documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>>. Acesso em 14 abr. 2017.

BENCOSTTA, M. L. A. espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, (org) **História da Educação, Arquitetura e espaço escolar**, o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928), São Paulo: Cortez, 2005.

BORON, Atilio A. Os “novos leviatãs” e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo II:** que estado para que democracia? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BLACKBURN, Robin. LÖWY, Michael. THERBORN, Göran. **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que Democracia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. **Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em 22 ago. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: < <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf> >. Acesso em 20 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Parecer elaborado pelo Conselho Nacional de Educação nº101/2002. Assunto: Consulta sobre a formação de profissionais de educação, tendo em vista o artigo 64 da Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, publicação de 11/04/2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces101_02.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Ministerial nº 145, de 11 de fevereiro de 2009. Disciplina o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. **DOU**, Brasília, n. 30, seção 1, p. 15, 12 fev. 2009.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e educação: estratégia de controle e regulação da gestão escolar. In: NETO CABRAL, Antônio, et al. Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais, origem e trajetória. Brasília: Líber livro Editora, 2007, p. 115-144.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In:

OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 199-206.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Marcia Angela da Silva. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 43-60.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática da Educação: experiências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Gestão da Educação**. ANPAE, São Bernardo do Campo v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O princípio da gestão democrática na educação: gestão democrática da educação pública. **Gestão Democrática da Educação Boletim**, nº 19, p. 14-19, out. 2005.

CHIAVENATO, Idalberto. **Princípios da Administração**. Rio de Janeiro, 2ºed. 2004, p.2-7, Ed.Elsevier.

CLARK, Jorge Uilson. NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. SILVA, Romeu Adriano da. A administração escolar no período do governo militar (1964-1984). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.124–139, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art9_22e.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2017.

DIAS, José Augusto. Direção de Unidade Escolar. In: BREJON, Moysés (Org.). **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus – Leituras**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1973.

DIAS, José Augusto. Gestão da Escola. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho (et al). **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ENGUIITA, M.F. **A face oculta da escola**. Educação e Trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARAH, Marta Ferreira Santos. **Reconstruindo o Estado**: gestão do setor público e reforma da educação. São Paulo: EAESP, 1995 (Relatório de Pesquisa; 2). Disponível em: <
<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2986/Rel0295.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 23 mar. 2017.

FULLAN, Michael. HARGREAVES, Andy. **A Escola como Organização Aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. et al. **PDE**: evidências do município de Dourados. In: FONSECA, Marília. TOSCHI, Mirza Seabra. OLIVEIRA, João Ferreira de. Escolas Gerenciadas: Planos de Desenvolvimento e Projetos Político-Pedagógicos em Debate. Goiânia: Editora da UCG, 2004, p. 55-80.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3 ed. São Paulo: Cortez,1999.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. Trad. De Luciana Carli. 2 ed. São Paulo: Abril Cultura, 1984.

GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010, p. 14-41.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/html/275/27503706/>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 6. ed. Editora Ática: São Paulo, 1995.

GADOTTI, Moacir. Da palavra a ação. In: BASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Educação para todos: a avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 27-31.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Alfredo Macedo; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; MELO, Darci Barbosa Lira de. Escola de Gestores: política de formação em gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.25, n.2, p. 263-281, mai./ago. 2009. Disponível em: <seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19496/11321>. Acesso em: 08 mar. 2015.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

GHINATO, Paulo. Sistema Toyota de Produção: mais do que simplesmente just-in-time. **Revista Produção**, São Paulo, v. 5, n° 2, p. 169-189, jun./dez., 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prod/v5n2/v5n2a04.pdf>>. Acesso em 28 fev. 2017.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n°4, p. 135-147, jan./jun., 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/107/296>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. (Trad.) Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.

HANSON, E. Mark. Descentralização educacional: questões e desafios. **Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL)**, n. 9, nov. 1997. Disponível em:

<http://www.oei.es/reformaseducativas/descentralizacion_educacional_problemas_desafios_portugues_hanson.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1996.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INEP. **Estatísticas da educação básica no Brasil**. Extraído do Relatório para a Conferência Internacional de Educação em Genebra. Disponível em: <<http://inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+no+Brasil/e2826e0e-9884-423c-a2e4-658640ddff90?version=1.1>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAWCZYK, Nora. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova sociedade? Campinas-SP, **Educação e Sociedade**, v.26, n. 92, p. 719-819, out. 2005.

LEAL, Patricia Alessandra Gomes. **A Política de Formação Continuada dos Gestores Escolares**: implicação na gestão das escolas públicas municipais de São Luis-MA. 2015. 168 f. Dissertação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2015. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/105/1/DissertacaoPATRICIAALESSANDRAGOMESLEAL2015.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-38.

LIMA, Antonio Bosco de., PRADO, Jeovandir Campus do. SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. **Gestão Democrática, Gestão Gerencial e Gestão Compartilhada**: novos nomes velhos rumos. 2011. Trabalho apresentado no 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: <anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/.../0069.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2016.

LOPES, Natalina Francisca Mezzari. **O diretor no processo de democratização da escola pública**. IX ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/natalina-francisca-mezzari-lopes-ricardoribeiro.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a Serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n 72, p. 97-112, fev/jun, 2000.

MARX, Karl. **O capital**. v. 1. ed. São Paulo, Nova Cultural, 1988

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

MARTINS, Ana Paula Maioli. BROCANELLI, Cláudio Roberto. O papel do diretor de escola frente aos novos desafios da gestão escolar. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 7, n. 2, p. 80-85, jul./dez., 2010. Disponível em: <<http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/view/518/765>>. Acesso em 01 ago. 2017.

MATO GROSSO DO SUL. Lei 2. 787, de 24 de dezembro de 2003. **Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/LEI%202787%20mts.pdf>>. Acesso em 12 mai. 2017.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Piauí, v. 11, n. 15, p. 75-92, jul./dez., 2006.

MOTTA, Paulo Cesar Delayti. Ambiguidades metodológicas do jus-in-time. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 4, n° 7, Dez., 1996. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10299/7336>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

OLIVEIRA, C. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C.; RELARO, L. R. G.; ROSAR, M. de F. F., et al (Orgs.). **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999, p. 61-89.

OLIVEIRA, DALILA ANDRADE. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PALUMBO, Dennis James. **Public policy in America: Government in Action.** 2 ed. Orlando/Florida: Harcourt Brasce & Company, 1994.

PACHECO, José Augusto. **A flexibilização das políticas curriculares.** Atas do Seminário O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 2000. p. 71-78.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração Pública Brasileira Entre o Gerencialismo e a Gestão Social. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v.45, nº.1, p. 36-49, 2005.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática. **Revista brasileira Estudos pedagógicos**, Brasília, v.77, n.186, p. 376-395, maio/ago. 1996. Disponível em: <
<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/1084/1058>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Editora Ática, 1997, p. 9-14.

PARO, Vitor Henrique. A Administração Escolar e Qualidade de Ensino: o que os pais ou responsáveis tem a ver com isso? In: BASTOS, João Baptista. **Gestão Democrática.** Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, p. 57-72.

PARO, Vitor Henrique. O Princípio da Gestão Democrática no Contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal.** 3 ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 73 – 83.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As Licenciaturas e as Novas Políticas Educacionais para a Formação Docente. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 109-125,

Dezembro/99. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Redefinições no papel do Estado: Parcerias público-privadas e a democratização da educação. **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n° 47, p. 1-17, 13 de maio 2013. Disponível em: < <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/1166/1112>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

POCHMANN, Márcio. Proteção Social na Periferia do Capitalismo: considerações sobre o Brasil. **São Paulo em perspectiva**, v. 18, n. 02, p. 3-16, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 23 mar. 2017.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

QUELHAS, Osvaldo Luiz Gonçalves. FILHO FARIA, José Rodrigues. FRANÇA, Sérgio Luiz Braga. O Mestrado Profissional no Contexto do Sistema de Pós-graduação Brasileiro. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 97-104, jul. 2005. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/82/78>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

ROCHA. Marisa Perrone Campos. A questão cidadania na sociedade da informação. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 40-45, jan./abr. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n1/v29n1a4>>. Acesso em 25 ago. 2017.

RODRIGUES, Evely Solaine de Souza. REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos. ARANDA, Maria Alice de Miranda. A formação continuada para gestores da educação básica e a demanda do cotidiano escolar: uma análise no âmbito das políticas públicas. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.20, n.03, p. 444-462, 2016. Disponível em: < seer.fclar.unesp.br/rpge/article/download/9722/6417>. Acesso em 20 ago. 2017.

SANTOS, Clovis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Natureza e Especificidade da Educação**. Brasília: 1984. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2370/1640>>. Acesso em: 02 abr. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **O Legado educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Maraisa Priscila Samuel da. **A Re-Configuração das Atribuições do Diretor Escolar com a Instauração do Regime de Gestão Democrática da Escola**. 2011. 115 f. Dissertação em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011. Disponível em: <
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96354/silva_mps_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 29 jul. 2017.

SILVA, Maria Aldeiza. **Formação *Latu Sensu* a distância em gestão escolar: a experiência dos gestores de escolas públicas do RN (2010-2012)**. Natal-RN: UFRGN, 2015, 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <
https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21820/1/MariaAldeizaDaSilva_TESE.pdf>. Acesso em 15 jan. 2017.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L.M.; FERREIRA, N.S.C. (Orgs). **Política e Gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.p.199-211.

SILVA, Maria Oneide Lino da. **Formação Continuada: desenvolvimento profissional de professores na escola**. Curitiba: Appris, 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os dirigentes escolares no Brasil. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 15, n.27, jul./dez.-2006, p.51-82. Disponível em: <
https://www.researchgate.net/profile/Angelo_De_Souza/publication/277844259_Os_Dirigentes_Escolares_no_Brasil/links/560aba3008ae1396914cd9f1.pdf>. Acesso em 22 ago. 2017.

SOUZA, R.F. de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOBRAL, Karine Martins; SOUSA, Nágela; JIMENEZ, Susana. O movimento de educação para todos e a crítica marxista. **Revista eletrônica Arma Crítica**, ano 1, nº 1, Janeiro, 2009. Disponível em:<

<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/karinenagela03.pdf>.> Acesso em: 15 abr. 2017.

STEPHANOU, M. BASTOS, M.H.C. (Orgs) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – Séc. XX. Petrópolis, RJ: Vozes 2005.

SCHNECKENBERG, Marisa. A Relação Entre Políticas Públicas de Reforma Educacional e a Gestão do Cotidiano Escolar. **Em Aberto**. Brasília, v. 17,n 72, p. 113-124, fev/jun, 2000.

SCHOLZE, Lia. ALMEIDA, Fernando José de. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (Orgs). **Escola de gestores da educação básica: relato de uma experiência**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/477>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

TABACHI, Jesus Rudney. **O cargo de diretor de escola: origem e evolução no sistema escolar paulista**. Dissertação de mestrado em Supervisão e Currículo, São Paulo: PUCSP,1979.

TEIXEIRA, L.H.G. **A gestão da escola básica na constituição histórica do modelo vigente**. 2009. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu2009.htm>>. Acesso em 29 jul. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. OEI. **Educación en prisiones en Latinoamérica: derechos humanos, libertad y ciudadanía**. Brasilia: UNESCO, OEI, 2008.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE 1 - CARTA AOS SUJEITOS DA PESQUISA

À _____

Função _____

Curso o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade da Grande Dourados e tenho como Orientadora a Prof^a. Dr^a. Maria Alice de Miranda Aranda.

A pesquisa proposta tem como título **POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DIRETORES ESCOLARES: A RELAÇÃO ENTRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS E A OFERTA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**, está situada na Linha de Pesquisa “Política e Gestão da Educação” do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE). O objetivo central consiste em relacionar a oferta de formação continuada para gestores escolares da educação básica, ofertada pelo poder público, com a possível demanda explicitada pelos diretores escolares do estado de Mato Grosso do Sul. E, como ações paralelas, esta investigação procura elaborar o perfil do diretor escolar do referido estado, no contexto atual; contrapondo-o com a definição nacional.

Obrigada pela importante participação.

Atenciosamente,

Evally Solaine de Souza Rodrigues
Mestranda

Maria Alice de Miranda Aranda
Orientadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Eu _____ declaro ter recebido da Pesquisadora Evely Solaine de Souza Rodrigues todas as informações necessárias a respeito dos objetivos e procedimentos metodológicos envolvidos na pesquisa **POLÍTICA DE FORMAÇÃO**

CONTINUADA PARA DIRETORES ESCOLARES: A RELAÇÃO ENTRE DEMANDA E OFERTA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. Declaro ainda que fui informada sobre a possibilidade de negar-me a responder as informações solicitadas nestes questionários em que haja penalidade de qualquer natureza.

Declaro,

- Autorizar que minha identidade seja revelada.
 Não autorizar que minha identidade seja revelada.

Por fim, autorizo que as informações por mim prestadas sejam utilizadas nesta investigação e outras eventualmente publicadas.

Dourados, MS, _____ de _____ de 2017.

Nome Completo do Pesquisado _____
Função _____

Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO AOS SUJEITOS DA PESQUISA – (Online)

- Diretores Escolares -

I - Identificação
1. A escola em que atua como diretor escolar está vinculada a administração: () municipal () estadual
2. A escola em que atua como diretor escolar está situada na: () Zona Rural () Zona Urbana
3. Qual a etapa da Educação Básica é ofertado pela escola? () Educação Infantil - Creche () Educação Infantil – Pré-Escola () Ensino Fundamental – Anos Iniciais () Ensino Fundamental – Anos Finais () () Ensino Médio E quais modalidades? () Educação Especial () Educação de Jovens e Adultos () Educação Indígena () Educação do Campo () Outros: _____
4. Qual seu sexo? () feminino () masculino () outro
5. O Sr./Sr ^a encontra-se em qual faixa etária? () 20 a 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos () 35 a 40 anos () 41 a 45 anos () 46 a 50 anos () 51 a 55 anos () 56 a 60 anos () mais de 61 anos
6. Qual a média da sua renda mensal como diretor escolar? () de 2 a 4 salários mínimos () de 4 a 6 salários mínimos () de 7 a 10 salários mínimos () de mais de 10 salários mínimos
II – Formação Profissional
7. Qual (is) formação (ões) possui?
8. Possui formação continuada específica na área de gestão escolar? (Se sim, as perguntas 9, 10, 11, 12 e 13 são para o Sr/Sr ^a , caso contrário pular para a questão número 18). () Sim () Não
9. Esse (s) curso (s) foi realizado após ingressar na função de diretor escolar? () Sim () Não

10. Qual órgão ofertante? () poder público por meio da Secretária Estadual de Educação () poder público por meio da Secretaria Municipal de Educação () poder público por meio da esfera Nacional () iniciativa própria () outros:
11. Qual modalidade? () Lato sensu – Especialização () Lato sensu – Aperfeiçoamento () Stricto sensu –Mestrado () Stricto sensu –Doutorado
12. Qual a avaliação que o Sr./Sr ^a faz a respeito das capacitações específicas da área de gestão que participou?
13. Houve contribuições dessa formação que atenderam à demanda do cotidiano da escola em que atua? Quais? Como?
14. Considerando sua experiência e a formação que possui, o Sr./Sr ^a considera suficiente para o desempenho de suas funções com segurança? Explique.
15. O Sr./Sr ^a sente a necessidade de investimentos no processo formativo na área específica que atua (gestão escolar)? Explique.
16. Ao longo da sua carreira como gestor escolar quantas vezes foram ofertadas formação continuada específica para área de atuação por parte do poder público? Em média qual era a carga horária e assuntos tratados?
17- Qual órgão ofertante?
18 - O Sr./Sr ^a percebe a necessidade de formação continuada? Se sim qual tipo de formação considera necessária para melhorar sua atuação profissional?
19. Na sua função (diretor escolar) quais são as principais dificuldades enfrentadas?
III –Atuação Profissional
20. Como foi a forma de ingresso no cargo de diretor escolar? () eleição () concurso público () indicação () seleção atrelado a escolha popular () outro:
21. Qual a média de tempo que atua na área educacional? () 1 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 20 anos () 20 a 30 anos () mais de 30 anos
22. Qual a média de tempo que atua como diretor escolar? () 1 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 20 anos () 20 a 30 anos () mais de 30 anos
23. Qual a média de tempo que atua como diretor escolar nesta instituição? () 1 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 20 anos () 20 a 30 anos () mais de 30 anos



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO AOS SUJEITOS DA PESQUISA – (Online)

- Gestor Educacional (Secretária de Educação) -

Nome:
Função:
1. Qual (is) formação (ões) possui?
2. Há quanto tempo atua na área educacional? <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 5 a 10 anos <input type="checkbox"/> 10 a 20 anos <input type="checkbox"/> 20 a 30 anos <input type="checkbox"/> mais de 30 anos
3. Há quanto tempo ocupa o cargo atual? <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 5 a 10 anos <input type="checkbox"/> 10 a 20 anos <input type="checkbox"/> 20 a 30 anos <input type="checkbox"/> mais de 30 anos
4. O Sistema Estadual de Educação possui uma política de formação continuada específica para diretores escolares? <u>(Se sim, as perguntas 5 a 14 são para você, caso contrário pular para a questão número 15).</u>
5. Quando foi implantada?
6. Como está organizada?
7. Qual a periodicidade de realizações dessas formações?
8. Qual mecanismo de seleção do cursista (gestor escolar)?
9. Qual é a modalidade adotada (EAD, presencial ou semi-presencial)?
10. Qual a carga horária?
11. Quais os conteúdos abordados?
12. Qual (is) objetivo (s) se pretende alcançar com essas formações?
13. Os objetivos têm sido alcançados? Se sim, qual o parâmetro utilizado para subsidiar a resposta?
14. Para realização desses cursos a Secretaria Estadual de Educação recorre a colaboração de outras esferas do poder público ou entidades? Quais?
15. O estado executa ou já executou nos últimos 10 anos alguma programa de ordem nacional voltada para a formação continuada para gestores escolares? Se sim, quando foi o início e término dessas ações e quais motivos levaram ao encerramento?