



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
ADA PIMENTEL GOMES FERNANDES VIEIRA

**FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES NO
CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM**

FORTALEZA-CE
2011

Ada Pimentel Gomes Fernandes Vieira

**FORMAÇÃO DOS GESTORES NO CONTEXTO DAS
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre. **Área de Concentração:** Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sofia Lerche Vieira

Universidade Estadual do Ceará – UECE
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

**FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES NO CONTEXTO DAS
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Autora: Ada Pimentel Gomes Fernandes Vieira

Defesa em: 29/09/2011

Conceito obtido: **SATISFATÓRIO**

Nota obtida: **10,0**

BANCA EXAMINADORA

Prof.a Dr.a Sofia Lerche Vieira, PhD (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Jacques Therrien, PhD
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof.a Dr.a Eloisa Maia Vidal, PhD
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Ao Nilton,
ponto de equilíbrio, sensibilidade e amor
neste longo caminho, e aos nossos filhos
Lara, Igor, Anya e Lise, com afeto.
Aos meus netos, Luisa, Samuel, Sara, Marina, Helena e João.

AGRADECIMENTOS

O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim:
esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da
gente é coragem

(Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas)

Inspirada na linguagem poética de Guimarães Rosa, agradeço a todos os que tiveram a coragem de me incentivar e ajudar nesta empreitada.

OBRIGADA

À professora doutora Sofia – orientadora e amiga, que me ofereceu a oportunidade de reaver uma dívida contraída há 42 anos quando interrompi o Curso de Mestrado na Universidade de Brasília-UnB.

As professoras doutoras Eloisa Maia Vidal e Kátia Regina Rodrigues Lima, que integraram a banca do exame de qualificação e acompanharam, de perto e de longe, o desenvolvimento deste trabalho.

Ao professor doutor Jacques Therrien, pela atenção e disponibilidade em aceitar compor a comissão examinadora de defesa desta dissertação.

A professora doutora Meirecele Calíope Leitinho companheira, amiga e professora neste processo de desenvolvimento acadêmico.

Aos que fazem o CMAE. À coordenação, aos professores pelos momentos de interlocução, reflexão e crescimento que contribuíram cada um a seu modo, para a minha formação humana e acadêmica, sobretudo: Sofia Lerche Vieira, Marcília Barreto, Rita de Cássia Magalhães, José Álbio Moreira de Sales, Isabel Maria Sabino de Farias, Antônio Germano Magalhães Júnior, Suzana Jimenez, Betânia Moraes, Ruth de Paula, João Batista Carvalho Nunes, Sílvia Nóbrega Therrien, Maria do Socorro Lucena Lima, Silvina Pimentel Silva, Maria Marina Cavalcante Dias. A Joyce, secretária exemplar, pela prontidão do atendimento.

Aos educadores dos municípios de Martinópolis e São Gonçalo do Amarante, que se dispuseram a participar desta pesquisa, pela valiosa colaboração.

A todos os que compõem o Conselho de Educação do Ceará, pelo apoio incondicional.

A equipe do “Observatório da Educação,” pelas constantes ajudas.

Aos colegas de mestrado, com os quais convivi, aprendi e sobrevivi: Seandra, Silvana, Márcia, Francione, Paula, Conceição, Fabrícia, Marismênia, Helena Cristina, Viviani, Diana, Antônio Nilson, Nilson Cardoso e Samara.

À Guaraciara, colega e amiga de agora e de outros afazeres, companheira de certezas, promessas e incertezas na área da educação e conquista deste mestrado.

À Laudicia, pela constante e vigilante presença nos caminhos londrinos e rincões cearenses.

À Anya, pela paciência, generosidade e compromisso com o processo acadêmico da mãe aluna.

Aos meus amigos de todos os tempos e lugares.

Em forma de agradecimento, presto homenagens:

À minha família nas pessoas dos meus pais Nonato e Jacyra.

Às professoras Maria Eudes Bezerra Veras e Maria Gláucia Menezes Teixeira Albuquerque,
in memoriam

À minha musa inspiradora, Cora Coralina.

RESUMO

Este trabalho investiga a relação entre a formação dos gestores escolares e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), verificando como as políticas de formação dos gestores presentes nos municípios cearenses de Martinópolis e São Gonçalo do Amarante se articulam com as políticas definidas no âmbito estadual e federal. Ele está agregado a uma investigação maior, intitulada *Bons Resultados no IDEB: Estudo exploratório de fatores explicativos*, apoiada pelo Edital da CAPES/INEP/SECAD Nº 1/2008 “Observatório da Educação”. O objetivo foi analisar se a formação dos gestores escolares contribui para os resultados do IDEB, visando a uma maior compreensão de sua importância para a qualidade do ensino. Trata-se de um estudo de casos múltiplos realizado em dois municípios cearenses e em quatro escolas públicas municipais com os maiores e mais baixos IDEB. Contou com a participação de quatro secretários de educação, sendo em cada município o secretário atual e o seu antecessor, e 39 gestores das escolas dos municípios pesquisados. Para a revisão bibliográfica, recorreu-se a autores considerados precursores da Administração Escolar no Brasil, a partir dos anos de 1930, como Carneiro Leão, Querino Ribeiro, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, e outros autores atuais, os chamados críticos, como Maria de Fátima Félix e Vítor Paro. Procedeu-se também à análise de textos legais que tratam da formação inicial dos gestores escolares e de cinco programas de formação continuada concebidos e implementados pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e pelo Ministério da Educação (MEC) em regime de colaboração com os estados e municípios, além de documento técnico sobre avaliação, com foco no IDEB. Realizou-se pesquisa com abordagem quanti qualitativa tendo como fontes a entrevista semiestruturada, o questionário e a análise documental. Para a análise dos dados, aplicou-se um processo de categorização simples. Os resultados da pesquisa indicam a dificuldade dos secretários em explicitar como concebem uma política de formação dos gestores em âmbito local e constata-se a ausência de uma política intencional e sistematizada nos municípios em relação à formação dos gestores. Predomina no perfil de formação graduação em nível superior com licenciatura em Pedagogia e com pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar. Os conteúdos dos cursos de formação concedem maior ênfase à competência técnica instrumental em detrimento do saber teórico e da formação política. Apesar da literatura e dos discursos dos sujeitos da pesquisa apontarem para a importância da formação específica dos gestores escolares, neste estudo não foi evidenciada a relação direta entre a formação dos gestores e os resultados expressos no IDEB, o índice de monitoramento da qualidade do ensino no País. Para conhecer a natureza dessa relação, é necessário (melhor) investigá-la com base na prática dos gestores.

Palavras chaves: Formação, Gestores Escolares, Avaliação e o IDEB.

ABSTRACT

This work investigates the relationship between schools directors formation/education and the results of the Basic Education Development Index (IDEB), verifying how municipal education policies on directors formation in Martinopole and São Gonçalo do Amarante articulate itself with the State and National policies. This work is part of a larger investigation, entitled *Bons Resultados no IDEB: Estudo Exploratório de fatores explicativos*, which is supported by CAPES/INP/SECAD funding. The objective was to analyze if the formation of school directors contributes to the IDEB results, aiming a larger comprehension of its importance on the learning quality. It is a multiple case study realized in two cities in the Ceará State and in four public city schools with the highest and lowest IDEB results. Four city education administrators participated in the study, being in each city the actual administrator and its predecessor, as well as 39 school directors of the mentioned cities. A full bibliographic review was performed, utilizing authors considered precursors of this field, such as Carneiro Leão, Querino Ribeiro, Lourenço Filho and Anísio Teixeira, as well as other authors in the field, such as Maria de Fátima Félix e Vítor Paro. A review of legal documents related to the initial formation of the directors and of five continuing educational Programs implemented by the education administrators board (CONSED) and by the Minister of Education (MEC) in collaboration with states and cities, as well as technical documents regarding evaluation, with the focus on the IDEB. A quanti-qualitative research approach was utilized. Semi structural interviews, questionnaires and documental analysis were used as base for this study. For the data analysis, Minayo's simple categorization process was applied. The results indicate the difficulty of the education administrators on describing the conception of municipal policies on directors' formation. A lack of an intentional and systematized policy in the cities was also noted. The majority of the directors were graduated in pedagogy, with pos-graduation in school administration. The courses give more emphasis to technical issues, with less importance given to the theory and political formation. Despite the literature and the speeches' heard during this work pointing out for the importance of the scientific formation of the school directors, this study didn't showed a relationship between school directors formation/education and the IDEB results, which is considered the monitoring index on learning quality in the country. This relationship needs to be further investigated from the directors' praxis in order to understand the nature of this relationship.

Key-words: Formation; School Directors; Evaluation; IDEB.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
LISTA DE GRÁFICOS	14
LISTA DE QUADROS	16
LISTA DE TABELAS	18
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 O tema da pesquisa: um interesse constituído na prática profissional	21
1.2 O problema da pesquisa: delineando seus contornos	25
1.3 A estrutura do texto	30
2 TRILHAS METODOLÓGICAS	32
2.1 A abordagem de pesquisa	32
2.2 Compendo o cenário: dos municípios às escolas e sujeitos pesquisados	35
2.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados	39
3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, AS BASES TEÓRICAS E TENDÊNCIAS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL	43
3.1 Reforma do Estado e da Educação pós-1990	43
3.2 Movimentos teóricos no campo da Administração Escolar no Brasil: dos autores clássicos aos críticos	48
3.3 Gestão Democrática ou gerencial: tendências atuais da Gestão Escolar	62
4 FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES: dos aspectos legais aos programas implementados	67
4.1 Fundamentos legais da formação dos gestores escolares	67
4.2 O IDEB e as iniciativas de formação dos gestores escolares	73
4.3 Programas nacionais para a formação dos gestores escolares	80
4.3.1 Concepção de Educação	93
4.3.2 Concepção de escola	96
4.3.3 Concepção da Gestão Escolar	97
4.3.4 Concepção de comunidade e de participação da comunidade escolar	103

5 A FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES NOS MUNICÍPIOS DE MARTINÓPOLE E SÃO GONÇALO DO AMARANTE: os dados coletados na investigação e sua análise	110
5.1 Martinópolis: explicitando contextos e caminhos na formação dos gestores escolares	110
5.1.1 As escolas de alto e baixo IDEB em Martinópolis: o micro contexto de ação dos gestores	118
5.1.2 Caminho na formação dos gestores escolares em Martinópolis: a perspectiva dos sujeitos	125
5.2 São Gonçalo do Amarante: explicitando contextos e caminhos na formação dos gestores escolares	140
5.2.1 As escolas alto e baixo IDEB em SGA: o micro contexto de ação dos gestores	148
5.2.2 Caminho na formação dos gestores escolares em SGA: a perspectiva dos sujeitos	155
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICES	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação no Ensino Escolar
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (que executa o Programa de Formação de Gestores da Educação Pública)
CAPES	Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEC	Conselho de Educação do Ceará
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIC	Centro Industrial do Ceará
CINFOP	Programa do Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
CP	Conselho Pleno
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DERE	Delegacia Regional de Educação
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNTELC	Fundação de Teleducação do Ceará
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto Sobre Circulação de Mercadoria e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDM	Índice de Desenvolvimento Municipal

IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
ISP	Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE	Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCRMAG	Plano de Carreira e Remuneração do Magistério
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment)
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Projeto Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGED	Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
RMF	Região Metropolitana de Fortaleza
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SESP	Secretaria de Educação Especial
SGA	São Gonçalo do Amarante (CE)

SISP	Sistema Informatizado de Simplificação de Processo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TICs	Tecnologias da Informação e das Comunicações
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora (MG)
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNED	Universidade Nacional de Educação à Distância – Espanha
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Martinópolis e São Gonçalo do Amarante – IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental - 2005 –2007 - 2009	38
GRÁFICO 2,3,4,5 Elementos de composição do cálculo do IDEB	76
GRÁFICO 6 Número de municípios do Ceará por desempenho no IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental – Ceará 2007	78
GRÁFICO 7 Número das escolas públicas do Ceará por desempenho no IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental. Ceará, 2007	79
GRÁFICO 8 Taxa de rendimento da rede municipal de Martinópolis de 2000 a 2009	115
GRÁFICO 9 Comparação de desempenho da Prova Brasil em Português de Martinópolis 2005, 2007, 2009, com o Ceará e o Brasil	116
GRÁFICO 10 Comparação de desempenho da Prova Brasil em Matemática de Martinópolis 2005, 2007, 2009, com o do Ceará e o do Brasil	116
GRÁFICO 11 Comparação do IDEB de Martinópolis 2005, 2007, 2009, com o do Ceará e o do Brasil	117
GRÁFICO 12 Taxa de aprovação da escola alto IDEB em Martinópolis em 2005-2007-2009	120
GRÁFICO 13 Resultados na Prova Brasil em Português e Matemática da escola alto IDEB em Martinópolis	121
GRÁFICO 14 Taxa de aprovação da escola baixo IDEB em Martinópolis, anos 2007 e 2009	123
GRÁFICO 15 Resultados na Prova Brasil em Português e Matemática da escola de baixo IDEB em Martinópolis, anos 2007 e 2009	124
GRÁFICO 16 Respostas mais citadas dos conteúdos dos cursos na visão dos gestores de Martinópolis	139
GRÁFICO 17 Taxa de rendimento da rede municipal de SGA, 2000 – 2009	144
GRÁFICO 18 Comparação de desempenho na Prova Brasil em Português entre SGA 2005, 2007, 2009, o Ceará e o Brasil	146
GRÁFICO 19 Comparação de desempenho na Prova Brasil em Matemática entre SGA 2005, 2007, 2009, o Ceará e o Brasil	146
GRÁFICO 20 Comparação do IDEB de SGA 2005, 2007, 2009, com o do Ceará e o do Brasil	147

GRÁFICO 21 Taxa de aprovação da escola alto IDEB de SGA, anos 2005, 2007, 2009	150
GRÁFICO 22 Resultados na Prova Brasil em Português e Matemática da escola alto IDEB de SGA	151
GRÁFICO 23 Taxa de aprovação da escola baixo IDEB de SGA, anos 2007 e 2009	153
GRÁFICO 24 Resultados na Prova Brasil em Português e Matemática da escola baixo IDEB de SGA, anos 2007 e 2009	154
GRÁFICO 25 Respostas mais citadas dos conteúdos dos cursos na visão dos gestores de SGA	165

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 IDEB - Prova Brasil/Saeb 2007	27
QUADRO 2 Sujeitos pesquisados	41
QUADRO 3 Resultados do IDEB referentes aos anos 2005, 2007 e 2009	78
QUADRO 4 Objetivo geral, público-alvo, instituições responsáveis e parceiros, pressupostos da metodologia do programa PROGESTÃO	81
QUADRO 5 Dimensões priorizadas, principais conteúdos e competências e habilidades do PROGESTÃO	82
QUADRO 6 Objetivo geral, público-alvo, instituições responsáveis e parceiros, pressupostos da metodologia do Programa Escola Nacional de Gestores (versão piloto)	83
QUADRO 7 Dimensões priorizadas, principais conteúdos e competências e habilidades do Programa Escola de Gestores (versão piloto)	85
QUADRO 8 Objetivo geral, público-alvo, instituições responsáveis e parceiros, pressupostos da metodologia do PROGED	85
QUADRO 9 Dimensões priorizadas, principais conteúdos e competências e habilidades do PROGED	87
QUADRO 10 Objetivo geral, público-alvo, instituições responsáveis e parceiros, pressupostos da metodologia do CINPOP	88
QUADRO 11 Dimensões priorizadas, principais conteúdos e competências e habilidades do CAEd	88
QUADRO 12 Objetivo geral, público-alvo, instituições responsáveis e parceiros, pressupostos da metodologia do CAEd	90
QUADRO 13 Dimensões priorizadas, principais conteúdos e competências e habilidades do CAEd	91
QUADRO 14 Município, zona, nível de ensino, nº de alunos, nº de docentes, quadro técnico administrativo, nº de turmas, equipamento tecnológico de informação, Internet na escola de alto IDEB – Martinópolis	119
QUADRO 15 Município, zona, nível de ensino, nº de alunos, nº de docentes, quadro técnico administrativo, nº de turmas, equipamento tecnológico de informação, acesso à Internet na escola baixo IDEB – Martinópolis	122
QUADRO 16 Prática de formação inicial e continuada dos gestores escolares no Município de Martinópolis	134

QUADRO 17 Escola, município, zona, nível de ensino, nº de alunos, nº de docentes, quadro técnico administrativo, nº de turmas, equipamento tecnológico de informação, acesso à Internet na escola alto IDEB – SGA	149
QUADRO 18 Município, zona, nível de ensino, nº de alunos, nº de docentes, quadro técnico administrativo, nº de turmas, equipamento tecnológico de informação, acesso à Internet na escola baixo IDEB – SGA	152
QUADRO 19 Prática de formação inicial e continuada dos gestores escolares no município de SGA	160

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Municípios do Ceará com os maiores IDEB e as maiores variações nos anos iniciais (até 4º/5º série) do ensino fundamental em 2005-2007	36
TABELA 2 Municípios do estudo segundo Grupos de IDEB e Grupos Socioeconômicos no Estado do Ceará	36
TABELA 3 Municípios de Martinópole e SGA com IDEB 2005-2007-2009 e evolução	37
TABELA 4 Escolas dos Municípios de Martinópole e SGA com anos iniciais (até 4º/5º série) do ensino fundamental com mais altos e baixos IDEB e maiores variações do IDEB (2005-2007) e (2007-2009)	39
TABELA 5 Valores dos índices de desenvolvimento e posição de Martinópole no <i>ranking</i> do Estado do Ceará, 2010	112
TABELA 6 Número e percentual do Produto Interno Bruto - PIB, de Martinópole e do Ceará, 2008	112
TABELA 7 Matrículas por modalidade, etapa ano da rede municipal em Martinópole	113
TABELA 8 Taxas de escolarização líquida, aprovação, reprovação, abandono e alunos por sala de aula do Município de Martinópole e do Estado do Ceará, 2009	114
TABELA 9 Movimento e rendimento do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Martinópole de 2000 a 2009	114
TABELA 10 Número e proporção dos gestores, por sexo, segundo a faixa etária – 2011	136
TABELA 11 Frequência e percentual dos gestores segundo a faixa de renda bruta mensal – 2011	137
TABELA 12 Número e percentual de tempo de gestão em anos-2011	137
TABELA 13 Conteúdo dos cursos na visão dos gestores e frequência das respostas	139
TABELA 14 Valores dos índices de desenvolvimento e posição de SGA no <i>ranking</i> do estado do Ceará, 2010	141
TABELA 15 Número e percentual do Produto Interno Bruto - PIB, de SGA e do Ceará, 2008	141
TABELA 16 Matrículas por modalidade, etapa ano da rede municipal em SGA	143
TABELA 17 Taxas de escolarização líquida, aprovação, reprovação, abandono e alunos por sala de aula do Município de SGA e do Estado do Ceará, 2009	143

TABELA 18 Movimento e rendimento do ensino fundamental na rede municipal de ensino de SGA de 2000 a 2009	144
TABELA 19 Número e proporção dos gestores, por sexo, segundo a faixa etária – 2011	163
TABELA 20 Frequência e percentual dos gestores escolares de SGA segundo a faixa de renda bruta mensal -2011	163
TABELA 21 Número e percentual de tempo de gestão em anos nas escolas de SGA- 2011	164
TABELA 22 Conteúdo dos cursos na visão dos gestores e frequência das respostas	165

1 INTRODUÇÃO

A formação dos gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem é o tema desta investigação, que tem como objetivo analisar as interfaces da formação destes gestores com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos Municípios de Martinópolis e São Gonçalo do Amarante (SGA) - Ceará.

Há um reconhecimento unânime da importância do desenvolvimento profissional como uma das condições que se impõem na implementação das mudanças e reformas no campo das políticas públicas. Na área da educação, isso também é verdadeiro, refletindo-se na formação dos gestores.

As mudanças ocorridas nas últimas décadas trouxeram o foco da discussão para a qualidade e a equidade na educação, com atenção para a escola e sua gestão, pondo em relevo as políticas de formação do pessoal do magistério. Estudar a formação dos gestores escolares é oportuno pela função estratégica que esse profissional exerce na escola e, como liderança, na capacidade de aglutinar competências, coordenar valores para a promoção da eficácia da escola e o consequente bom desempenho de seus alunos. Essa formação, ocorrente de maneira assistemática e esporádica, sob a forma de programas e projetos e, muitas vezes, de ações isoladas, não foi devidamente explorada como objeto de estudo no Ceará. Além disso, deve-se considerar as exigências da sociedade contemporânea e do mundo de trabalho por um novo perfil do gestor escolar.

Investigar essa formação nos municípios cearenses apresenta-se, nesse sentido, como tarefa urgente, necessária e oportuna. Pretende-se que as informações produzidas por este estudo subsidiem a estruturação de propostas acerca das políticas de formação dos gestores escolares no âmbito nacional, estadual e municipal, que, tratadas de forma consistente e consequente, possibilitem exercer de forma competente a gestão da escola, tendo como objetivo uma melhor aprendizagem dos alunos. Espera-se, portanto, que seus resultados possam oferecer contribuições que ampliem o debate sobre o tema e fomentem novas políticas nesse campo.

O estudo vincula-se ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), inserindo-se na Linha de Pesquisa de Política Educacional, Formação e Cultura Docente, mais precisamente no Eixo de Política Educacional, Gestão e Formação Docente.

Cabe registrar, ainda, o fato de que este trabalho está agregado a uma investigação maior, intitulada *Bons Resultados no IDEB: Estudo exploratório de fatores explicativos*¹, a qual visa a: a) identificar o peso de variáveis de contexto na melhoria dos IDEB de municípios localizados em três estados brasileiros; b) compreender iniciativas de políticas educacionais que tenham evidenciado potencial de melhorias do Ideb, no que se refere às variáveis desempenho dos alunos e fluxo no sistema; e c) analisar o conjunto de iniciativas identificadas como decisivas para a melhoria do IDEB, buscando apreender características comuns, que possam subsidiar a formulação de políticas para a educação básica.

A inserção na equipe cearense² que investigou bons resultados do IDEB fortaleceu a decisão de investigar a formação dos gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem, foco cuja história detalha-se no próximo tópico.

1.1 O tema da pesquisa: um interesse constituído na prática profissional

O interesse pela formação dos gestores decorre da história de vida profissional da autora, com uma trajetória que tem origem na condição de professora primária, no ano de 1964, e depois com a ocupação de cargos públicos na área de educação, atuando diretamente no segmento da gestão.

Em 1974, após dez anos no exercício do magistério em Sobral - CE, surgiu a oportunidade de assumir a direção de uma Escola de 1º grau, na periferia urbana de Fortaleza. Na ocasião, não se possuía de habilitação³ específica para atuar na Administração Escolar, de acordo com a Lei nº 5.697/71, e acreditava-se que se tivesse essa capacitação, ter-se-iam melhores condições de conduzir as complexas questões que envolviam uma gestão escolar, de natureza administrativa, pedagógica, política e de pessoal.

¹ Trata-se de uma investigação em rede, composta pela Universidade Estadual do Ceará (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados (Mestrado em Educação) e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Doutorado em Educação), apoiada pelo Edital CAPES/INEP/SECAD Nº 01/2008 “Observatório da Educação”. No estado do Ceará os municípios investigados são: Sobral, São Gonçalo do Amarante, Mucambo, Jijoca de Jericoacoara, Catunda, Martinópolis, Aratuba, Ipu, General Sampaio e Boa Viagem.

²No Ceará a pesquisa foi coordenada pela Prof.a Dr.a Sofia Lerche Vieira e em âmbito nacional pelo Prof. Dr. Romualdo Portela.

³De acordo com Aguiar *et al* (2006), a habilitação em Administração Escolar foi regulamentada pelo Parecer CFE/CP nº262/1969, que enfatizava a racionalidade técnica e a centralização da organização escolar.

Nesse período, a administração escolar recebia a contribuição de autores como Lourenço Filho e Anísio Teixeira. O livro *O Papel do Diretor na Administração Escolar*, de Myrtes Alonso, publicado em 1976, era a “bíblia” dos diretores⁴ da época e trazia tendências mais humanas da Administração Escolar, com enfoques organizacionais voltados para o “comportamento” e as “relações humanas”.

Na década de 1980, na fase de redemocratização do País, pós-militar, a luta dos trabalhadores da educação se intensificou no quadro dos movimentos populares, exigindo-se mudanças na política estatal. Convive-se com uma fase de encontros locais e nacionais promovidos pela ANPAE, cuja seção do Ceará congregava os diretores escolares. Decorrente desses movimentos surge um ideário educacional determinante, capaz de alterar a legislação educacional, a política educacional e, conseqüentemente, a gestão da escola. À época, dentre outros, surgem os trabalhos de Félix (1985) e Paro (1986), que procuram superar a perspectiva instrumental (tecnicista) da administração escolar. Opõem-se à generalização da aplicação da teoria da administração da empresa à organização escolar, defendida também por Anísio Teixeira.

Em meados desse decênio, ao deixar-se a direção da escola e assumir a direção da Delegacia Regional de Educação (1ª DERE)⁵, intensifica-se e amplia-se a experiência no campo da Administração mediante a convivência com os gestores das escolas estaduais da cidade de Fortaleza e dos 36 municípios da jurisdição da 1ª DERE. As maiores preocupações dessa época na área da educação eram referentes ao acesso, qualidade e gestão da educação, em virtude da baixa produtividade do ensino expressos pelos níveis de evasão, repetência e defasagem idade/série. Os movimentos sociais empunham a bandeira da participação da sociedade, denunciam a centralização, as formas autoritárias da gestão, a falta de transparência do sistema educacional e a forma clientelista de escolha do cargo de gestor escolar. Ainda mais, reclamaram da política de desvalorização dos profissionais do magistério e do caráter excludente da escola. Provocam o debate sobre a necessidade de se organizar a gestão educacional no Brasil e a escolar, tornando-a mais democrática, baseada nos princípios da autonomia e da participação.

⁴ A partir desse segmento serão utilizados os termos “diretores” e “gestores” escolares com sentido equivalente.

⁵ A Secretaria Estadual de Educação com o intuito de descentralizar a administração do sistema de ensino estadual dividiu o Estado do Ceará em delegacias regionais de Educação. A 1ª DERE era uma dessas regiões e abrangia na sua jurisdição o Município de Fortaleza e mais 36 municípios. A DERE correspondia às atuais coordenadorias regionais de desenvolvimento da Educação (CREDE).

No período há pouco aludido, foi possível vivenciar as mudanças que aconteceram com as reformas educacionais do Brasil e no Ceará, especialmente na primeira gestão do governador Tasso Jereissati⁶. A experiência no campo da gestão intensificou-se na década de 1990 ao se assumir o cargo de subsecretária da Educação do Estado, depois a de Superintendente da Fundação de Telecomunicação do Ceará-FUNTELC, mantenedora da TV Educativa do Ceará- Canal 5, oportunidades em que foi possível se acompanhar de perto os movimentos das reformas orientadas pelas diretrizes fixadas em reuniões internacionais a exemplo da Reunião de Jomtien, Tailândia (1990). A *Declaração Mundial de Educação para Todos*, decorrente desse evento, sugeria que os países signatários desse documento mudassem os processos de planejamento e da gestão dos sistemas de educação básica, para incluir a população escolarizável e melhorar a qualidade do ensino. Nesse contexto, a gestão escolar ganhou centralidade, pois foi considerada como uma das estratégias fundamentais para promover a qualidade do ensino e a inclusão escolar.

Inserida nesse processo como gestora foi possível se observar que as mudanças relacionadas à gestão faziam surgir dilemas na escola, pois de um lado havia a exigência de atender a agenda da Secretaria de Educação, centrada na eficiência e na eficácia da escola pública. De outro lado, a escola vivia a euforia de colocar em prática a autonomia e o princípio da gestão democrática previstos no texto da nova Constituição. As tensões decorriam das cobranças internas dos docentes, que se queixavam do autoritarismo e falta de competência dos gestores para conduzir a escola, contrapostos aos registros dos diretores que reclamavam da falta de compromisso dos professores.

O acirramento, as controvérsias no ambiente de trabalho fizeram aflorar para os gestores de escola a necessidade de investir em sua formação, visando se fortalecerem profissionalmente. Nesse momento, assiste-se à busca de cursos de especialização *lato sensu* ofertados por instituições de ensino superior no Estado do Ceará destinados a esse segmento. Há também a preocupação de conquistar-se a certificação com vistas a adquirir a legitimidade no cargo, pois, no Ceará se exigia, no sistema estadual, a habilitação em Administração Escolar, com ganhos previstos no Estatuto do Magistério. Compreendia-se que, não bastava a adquirir a titulação, mas era fundamental que o gestor percebesse que o exercício da função

⁶ Tasso Jereissati (VIEIRA, 2002) jovem empresário do grupo do Centro Industrial do Ceará (CIC), eleito governador do Ceará por três mandatos. No primeiro inaugura a era "mudancista" e um novo padrão de gestão da coisa pública no Estado.

necessitava de uma formação abrangente, voltada para os aspectos humanos, políticos, técnicos, pedagógicos, estudados nas suas múltiplas dimensões.

Ao final da década de 1990, já à frente da Secretaria Municipal de Educação de Sobral, outras experiências se somaram às preocupações até então formuladas em torno da formação dos gestores e sua interface com a prática. As experiências na gestão do sistema de ensino municipal fizeram que se ampliasse a compreensão que se tinha sobre a problemática que envolve a formação do gestor escolar, seu trabalho de atuação na escola e a rede de relações que se estabelece com os outros profissionais da escola, do sistema de ensino e da comunidade a que pertence.

Outra experiência que merece referência é ter-se participado da Comissão de Avaliação do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar⁷ (Renageste), em 2008, 2009, 2010 como representante do Conselho de Educação do Ceará (CEC). A leitura e análise dos relatórios das escolas confirmou constatações empíricas anteriores e decorrentes das experiências com a gestão de sistema em relação as dificuldades enfrentadas pelos gestores escolares na execução do projeto político pedagógico⁸ (PPP) e do próprio relatório. Também foram identificadas inconsistências em ações voltadas para a formação continuada dos docentes, na recuperação da aprendizagem dos alunos e na articulação escola e comunidade.

No exercício de funções diferentes no campo da gestão - professora primária, vice-diretora, diretora escolar, delegada de educação, professora universitária, conselheira de educação, assessora, articuladora e executora de programas educacionais, aprendeu-se, entrevistou-se em diferentes aspectos da gestão escolar. Essas oportunidades, de um modo ou de outro, foram tecendo o interesse pela temática da formação dos gestores escolares.

⁷ O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar foi uma iniciativa conjunta do Consed/Undime/Unesco e Fundação Roberto Marinho, implantado em 1998. Trata-se de um instrumento de mobilização e de auto avaliação das escolas, visando à melhoria da gestão e da qualidade do ensino. Para a sua realização, o prêmio conta, ainda, com o apoio da Fundação Ford, do Unicef e de outras instituições e agências de cooperação.

⁸ Neste estudo, entende-se projeto político-pedagógico como a organização do trabalho da escola que privilegia a realidade em que a escola se insere, a situação diagnóstica da instituição, as diretrizes norteadoras do trabalho da escola, o planejamento das ações e a avaliação que possam refletir a identidade própria da escola, constituída coletivamente (SOUSA e CORRÊA, 2002)

1.2 O problema da pesquisa: delineando seus contornos

Nas últimas décadas, a criação de mecanismos de avaliação educacional é foco de atenção dos gestores nas instâncias das políticas públicas e em variados países. O Brasil, acompanhando tendência mundial, instalou, nos últimos anos, processos avaliativos para os diferentes níveis de ensino, o que constitui necessidade, até porque não se consegue melhorar o que se desconhece. O século XXI, já no segundo décimo, incrementou o legado dos tempos passados, assumindo o desafio de dar continuidade ao acesso à escolaridade, desta feita procurando assegurar qualidade para todos. As reformas implementadas no País, nas últimas décadas, desenvolveram-se de forma muito lenta, no entanto, avanços são registrados, como, por exemplo, a organização de um sistema de estatísticas e indicadores educacionais, sem o qual a confiança e a legitimidade para estabelecer pactos políticos não se sustentam.

Foi ainda nos anos 1990 que o País começou a conceber estratégias de avaliação dos sistemas educacionais, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), um efetivo trabalho de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio que, ao longo desse período, passou por modificações operacionais, tornando possível uma radiografia mais precisa dos resultados educacionais. Simultaneamente, um sistema de recolha de dados implantado desde 1932, o Censo Escolar, passou a exibir maior confiabilidade, especialmente com os avanços das novas tecnologias e a criação de consistentes bases de dados. Outro aspecto que chama a atenção no campo avaliativo é a criação de sistemas supranacionais, a exemplo do LLECE⁹ e do PISA¹⁰, aos quais o Brasil aderiu e deles participa desde a primeira edição.

A experiência com meios de avaliação e a maturidade adquirida nos últimos 15 anos fizeram com que, em 2007, o Ministério da Educação criasse o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador que combina desempenho

⁹ O Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) realizou o Primeiro Estudo Internacional Comparativo em 1997, visando a testar a capacidade de Linguagem e Matemática de alunos de terceira e quarta séries em 11 países da América Latina e Caribe. O Segundo Estudo Comparativo Internacional foi aplicado em 2006, com o objetivo de verificar a capacidade de Linguagem e Matemática de alunos de terceira e sexta séries.

¹⁰ Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment) é uma avaliação trianual promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que avalia estudantes de 15 anos de idade em habilidades de Leitura, Matemática e Ciências. A primeira avaliação foi realizada em 2000, focalizando a Leitura, a segunda em 2003, para Matemática, e a terceira em 2006, com foco principal em Ciências. Além dos 30 dos países pertencentes à OCDE, o PISA foi realizado em mais 11 países denominados parceiros, entre os quais está o Brasil.

padronizado nas provas nacionais (SAEB e Prova Brasil)¹¹ com a taxa de aprovação nas séries deste mesmo nível. Sua principal utilidade é contribuir para o monitoramento dos sistemas de ensino, caracterizando-se como indicador privilegiado para definição de políticas públicas educacionais.

Os sistemas de avaliação implantados no Brasil e no Exterior produzem bases de dados e relatórios que informam as variáveis intra e extraescolares associadas aos melhores e, ou piores desempenhos dos estudantes¹². Nem sempre tais estudos, no entanto, chegam aos usuários finais, ou seja, gestores de sistemas e escolas, professores e comunidade em geral, e, muitas vezes, mesmo chegando, não são de fácil manuseio e entendimento.

Em setembro de 2007, foi publicado o Relatório Mc Kinsey¹³, documento resultante de minuciosa pesquisa realizada em 25 países participantes do PISA (How the world's best performing school systems come out on top, 2007, Mc Kinsey e Company).

O texto se propõe oferecer informações ao debate sobre como melhorar a qualidade das escolas e ajudar na indicação de caminhos, para que reformas futuras sejam mais efetivas. Entre as conclusões destacadas pelo Relatório, é possível mencionar que as reformas raramente têm sucesso sem um líder eficiente, tanto no âmbito do sistema como das escolas; que não existe um único exemplo de sucesso sem bons líderes e o gerenciamento do

¹¹ Em face da diversidade e singularidade dos diferentes sistemas educacionais, a forma como o SAEB era realizado até 2003 não atendia às demandas de informações, principalmente dos municípios e escolas que não se reconheciam nos resultados. Para suprir essa lacuna, e visando à obtenção de indicadores por unidade escolar, a abrangência do SAEB foi ampliada mediante a Portaria Ministerial Nº 931, de 21 de março de 2005, constituindo-se em um sistema composto por duas avaliações, quais sejam:

- a) **Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB)**, que mantém os objetivos, características e procedimentos das avaliações anteriormente realizadas pelo SAEB, ou seja, por meio de amostras da população, garantindo a continuidade da série histórica dos dados de proficiência dos alunos das redes públicas e privadas brasileiras. Os resultados produzidos pela ANEB não são utilizados para identificar municípios, escolas, turmas, alunos, professores e diretores; e
- b) **Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (ANRESC)**, também conhecido como Prova Brasil, a qual levanta informações sobre o desempenho de cada uma das escolas urbanas, com mais de 30 alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental da rede pública brasileira, tendo aplicação bianual, em anos ímpares. O objetivo da ANRESC é, principalmente, oferecer aos governos estaduais e prefeituras municipais uma avaliação das escolas de suas redes para que, de posse de informações acerca de cada uma delas, planejem e implementem políticas públicas e, ainda, possam aplicar recursos com precisão. A produção de informações sistemáticas por unidade escolar contribuirá para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa, estimulando a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais dos seus resultados (VIEIRA e VIDAL, 2007a).

¹² A esse respeito, é importante analisar os relatórios produzidos pelo PISA a cada ciclo de avaliação, bem como os relatórios do LLECE, que comparam os países da América Latina participantes e os relatórios e estudos decorrentes dos dados do SAEB.

¹³ Relatório coordenado pela sra. Mona Mourshed, com título original de *How the world's most improved school systems keep getting better*, traduzido como *os Melhores Sistemas de Ensino do Mundo Continuam Cada Vez Melhores?*

sistema de ensino pode ser um pré-requisito necessário para que as mudanças aconteçam. (Grifos nossos).

O relatório referido é enfático em realçar o papel do gestor na promoção de melhorias no ensino. Apoiado nesse argumento, o documento enfatiza que, em geral, desenvolver efetivamente líderes em escolas significa agir de três maneiras:

- 1) escolher os professores certos para serem diretores;
- 2) desenvolver habilidades de liderança institucional; e
- 3) focar todo o tempo do diretor na liderança da instrução.¹⁴

Sistemas escolares de elevada *performance* alavancam um substancial e crescente conhecimento acerca do que constitui a efetiva liderança escolar para desenvolver seus gestores, visando a melhorias no ensino; ou seja, a gestão escolar é expressa como uma variável de significativo impacto no desempenho dos estudantes e na melhoria da qualidade da educação.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam que o Estado do Ceará, nos três ciclos da Prova Brasil realizados em 2005, 2007 e 2009, apresentou melhora no desempenho dos alunos, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, o que é exibido no Quadro 1.

Unidade da Federação	de Etapa Ensino	IDEB***				Prova Brasil/SAEB(**)		Taxa de Aprovação Média (%)		Variação		Melhoria
		REAL		META		Nota média de LP e Mat. (padronizada)		Média (*)		Nota Aprovação		
		2005	2007	2007	2009	2005	2007	2005	2007			
Brasil	4ª EF	3,8	4,2	3,9	4,2	4,6	4,9	82,8	86,2	+	+	10%
	8ª EF	3,5	3,8	3,5	3,7	4,5	4,7	77,2	79,8	+	+	7%
	3ª EM	3,4	3,5	3,4	3,5	4,4	4,4	77,2	77,8	+	+	2%
Nordeste	4ª EF	2,9	3,5	3,0	3,3	3,9	4,3	74,8	80,0	+	+	20%
	8ª EF	2,9	3,1	2,9	3,0	4,1	4,3	70,0	73,2	+	+	8%
	3ª EM	3,0	3,1	3,0	3,1	4,0	4,0	75,5	75,8	+	+	2%
Ceará	4ª EF	3,2	3,8	3,2	3,6	3,8	4,5	82,0	85,8	+	+	22%
	8ª EF	3,1	3,5	3,1	3,3	4,1	4,3	76,5	81,7	+	+	14%
	3ª EM	3,3	3,4	3,3	3,4	4,3	4,3	76,8	78,7	-	+	2%

Quadro 1 - IDEB - Prova Brasil/Saeb 2007. Fonte: INEP/MEC. (*) Taxa média de aprovação calculada com base no tempo médio para conclusão de cada etapa de ensino. Fonte de dados:

¹⁴ Tradução livre.

Educacenso, 2007. (**) SAEB rede pública e privada. (***) O valor do IDEB é obtido pela multiplicação da nota média no SAEB/Prova Brasil pela taxa média de aprovação.

Os indicativos demonstram que, em todas as séries avaliadas, as melhorias registradas pelo Estado foram iguais ou superiores às apresentadas pela região Nordeste, o que denota o esforço realizado pelas políticas públicas no âmbito estadual, em busca de padrões de melhoria da qualidade da oferta educacional. Vale destacar, no entanto, que esta alteração não ocorreu uniformemente em todos os municípios, sendo importante averiguar os motivos de tal disparidade.

Segundo estudos desenvolvidos e publicados no Relatório Mc Kinsey (2007), três fatores impactam positivamente nos resultados da aprendizagem dos alunos: a seleção dos professores, a sua formação e a dos gestores escolares e a capacidade de fazer com que cada aluno tenha acesso ao melhor ensino/tutor. O movimento pela melhoria do trabalho da escola exige uma competência na sua gestão, em vista do que a formação dos gestores escolares emerge como uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino.

Discutindo-se a formação dos gestores numa perspectiva legal, pode-se indicar que o artigo 64 da Lei Nº 9.394/96 aponta o Curso de Pedagogia como instância de formação dos profissionais de educação para as tarefas de apoio à docência. A formação específica para a gestão, no Curso de Pedagogia, deve ser feita por meio do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, previsto em Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP Nº 01/2006). Esta orientação, vigente no momento atual, reforça como base da identidade do pedagogo a docência, sob a qual deve ocorrer a preparação para a gestão educacional.

A formação dos gestores escolares constitui um dos eixos centrais das políticas educacionais no mundo e, em particular, no Brasil. Seguindo essa orientação, no âmbito nacional, foram desenvolvidas ações como *A Escola de Gestores* que, conforme Vieira (2008), é um programa de formação continuada em serviço organizado na modalidade a distância, tendo como público-alvo gestores em exercício em escolas públicas estaduais, distritais e municipais. Ilustrativo dessa orientação também se pode destacar o Progestão que, por iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), visa à formação dos gestores escolares na modalidade antes mencionada.

Elementos bastante significativos para a defesa da centralidade e importância da formação dos dirigentes da educação encontram-se em Cury:

A formação em política e administração da educação torna-se cada vez mais e mais uma necessidade de nossos sistemas de ensino e de nossas unidades escolares. Cada vez mais o ato educativo, a estrutura e funcionamento que o envolvem, se complexifica exigindo conhecimentos, valores, competências e habilidades de todos os sujeitos na condução da educação escolar. No caso da direção dos estabelecimentos escolares, pode-se postular as exigências, segundo o caso, formação inicial, de formação em serviço, além da formação continuada. (CURY, 2001, p.1-2).

Apoiada nessa argumentação fundou-se o interesse por estudar a formação dos gestores, tema intrinsecamente vinculado à história de vida profissional já mencionada. Nesse sentido, este estudo foi movido pelo interesse de investigar se a formação específica do gestor escolar contribui ou não para os resultados de aprendizagem vistos no IDEB 2005-2007-2009. Desse modo, as preocupações do estudo foram formuladas com apoio na seguinte indagação: **Que fatores da formação dos gestores das escolas de Ensino Fundamental dos Municípios de Martinópolis e São Gonçalo do Amarante contribuem para altos ou baixos IDEB?**

Outros questionamentos circundam esta interrogação central, a saber:

- a) as políticas de formação dos gestores escolares presentes nos Municípios de Martinópolis e São Gonçalo do Amarante se relacionam com as políticas definidas no âmbito estadual e federal?
- b) qual o perfil de formação dos gestores que atuam nas escolas de ensino da educação básica desses municípios?
- c) os gestores escolares identificam dentre os conteúdos dos programas de formação inicial e continuada, quais os que mais se relacionam com as suas práticas e contribuem para os resultados do IDEB nas escolas que dirigem?
- d) é possível estabelecer-se uma relação entre a formação do gestor escolar e os bons resultados do IDEB?

Estas preocupações dão forma ao problema da pesquisa que movem este ensaio, o qual teve como objetivo principal analisar se a formação dos gestores escolares contribui para os resultados expressos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), visando a

uma compreensão maior de sua importância para a qualidade do ensino. De modo específico, buscou-se:

- mapear as iniciativas/programas de formação dos gestores escolares para a escola básica no panorama nacional, estadual e local, estabelecendo sua relação com as políticas de formação dos gestores escolares presentes nos municípios de Martinópolis e SGA;
- caracterizar o perfil de formação dos gestores escolares atuantes em escolas com melhores e mais baixos IDEB em Martinópolis e SGA; e
- investigar a percepção dos gestores sobre a contribuição da formação para a prática profissional e o desempenho da escola no IDEB 2005-2007-2009.

Com a finalidade de captar o fenômeno em situação real, foram escolhidas, preliminarmente, três categorias de análise: gestão escolar, formação dos gestores e política de avaliação, com ênfase no IDEB.

A tematização sobre gestão escolar é ancorada nas formulações dos autores que concorreram para o desenvolvimento da administração escolar no Brasil, entre os quais, os chamados precursores: Carneiro Leão (1945); Querino Ribeiro (1982); Lourenço Filho (1963); Anísio Teixeira (1961;1964;1997). Foram também selecionados autores mais recentes, os denominados críticos, tais como Félix (1985) e Paro (1986). Examinados, ainda, alguns estudos e pesquisas para a compreensão das questões práticas de gestão escolar. Pode-se citar: Sander (1995;2007a;2007b); Cury (2001); Vieira (2002;2006;2007a;2007b;2008); Gracindo e Kenski (2001) dentre outros.

1.3 A estrutura do texto

O texto da dissertação está estruturado em seis seções. A Introdução, primeiro capítulo, identifica o interesse pelo tema, contextualiza o problema da investigação. Explicita, ainda, os objetivos geral e específicos, anunciando a estrutura do texto. O segundo traz o percurso metodológico realizado na pesquisa, descrevendo a abordagem e tipo de pesquisa, o contexto e a seleção dos participantes, o método de pesquisa, a seleção dos instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise.

O terceiro segmento aborda as reformas do Estado e da educação pós 1990 que repercutiram na gestão escolar. Examina os contornos teóricos e os movimentos conceituais que compõem os escritos de autores clássicos e dos escritores críticos deste campo do conhecimento. Menciona as tendências atuais da gestão escolar. O objetivo é compreender o caráter conceitual e histórico da formação dos profissionais da educação.

O quarto módulo evidencia a base legal da formação inicial e continuada dos gestores escolares. Examina o IDEB como um indicador da política de avaliação da educação básica e analisa cinco programas de formação continuada dos gestores, de âmbito nacional, definidos pelo CONSED e MEC, em regime de colaboração com os estados e municípios. Tem por objetivo verificar as políticas de formação dos gestores escolares e de avaliação da aprendizagem, considerando a função política, suas limitações e possibilidades no processo de transformação social.

O quinto capítulo caracteriza os municípios de Martinópolis e São Gonçalo do Amarante contextualizando as escolas de altos e baixos IDEB, consideradas como “os casos” do estudo. Exibe e analisa os achados da pesquisa utilizando-se a sequência de apresentação dos objetivos específicos. Para finalizar são tecidas as comparações entre os casos estudados.

Finalizando o ciclo das reflexões sobre o tema, são trazidos , na sexta seção, as considerações finais, seguidas, das referências e dos apêndices.

2 TRILHAS METODOLÓGICAS

Este capítulo tem como objetivo descrever a metodologia desenvolvida neste estudo e a delimitação do campo de sua realização.

Para a discussão teórica sobre a pesquisa em educação recorreu-se às contribuições de autores como Bogdan e Biklen (1994), Chizzotti (2006), Denzin e Lincoln (2006), Yin (2005), Alves-Mazzoti (1996), Ludke e André (1986), Gil (2009), André (2005) e Stake (2005), Triviños (2008), Minayo (2006) entre outros.

A presente seção explicita os caminhos trilhados na execução desta investigação, tais como as opções teórico-metodológicas, os sujeitos da pesquisa, os instrumentais de coleta de dados, o trabalho de campo e a estratégia adotada na organização e análise dos dados encontrados.

2.1 A abordagem de pesquisa

A metodologia constitui uma das fases determinantes na pesquisa, pois implica aspectos de ordem teórica, operacional e de sistematização, baseadas no rigor científico. Considera-se, portanto, que a definição metodológica da pesquisa deve surgir atrelada à problematização do tema e ao corpo teórico que dá base ao estudo, fundamentais na definição do que será investigado, como também a análise dos dados colhidos na pesquisa de campo.

Esta pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem mista, recorrendo a procedimentos quantitativos e qualitativos (JOHNSON e CHRISTENSEN, 2003). Na abordagem qualitativa, teve-se como referência estudos de Bogdan e Biklen (1994), uma vez que se privilegiou na coleta dos dados o ambiente natural, assumindo-se o pressuposto do investigador como principal instrumento desse processo, que os dados coletados são predominantemente descritivos, a preocupação maior pelo processo do que pelos resultados ou produtos, a consideração de que o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial para o pesquisador e a complexidade do objeto de estudo.

Dentre essas características citadas, identifica-se o fato de que o ambiente natural de coleta de dados foi o município e a escola, espaço de atuação dos gestores escolares, sujeitos da pesquisa. Foi também motivo de preocupação conhecer o contexto dos municípios onde ficam situadas as escolas de mais alto e baixo resultado do IDEB, fazer os registros das políticas municipais de formação dos gestores escolares e seus programas, elaborar as interpretações e perceber os significados atribuídos pelos gestores escolares às contribuições da sua formação profissional relacionadas com os resultados da aprendizagem dos alunos.

Pelas características mencionadas, observa-se que os pressupostos da abordagem qualitativa ancoram esta investigação. Também, entendimentos de Denzin e Lincoln (2008, p.21) expressam ser a “pesquisa qualitativa um conjunto de atividades interpretativas não privilegiando uma única prática metodológica em detrimento da outra”. Desse modo, os autores destacam que ela não possui uma teoria ou um paradigma exclusivo, sendo considerada como “interdisciplinar, transdisciplinar e multiparadigmática.” (DENZIN e LINCOLN, 2008 p.21).

Os autores mencionados expõem que o processo de condução de uma investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado que eles não se relacionam de forma neutra.

Considerou-se, também, que a apreensão de conhecimento é um fenômeno no qual sujeitos determinam e são determinados por uma teia de múltiplas relações sociais, políticas, econômicas e culturais que compõe a realidade em que estão inseridos.

Chizzotti, discorrendo sobre a pesquisa qualitativa, indica que ela adota multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas atribuem a eles. Menciona, ainda, que a denominação “qualitativa implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que apenas são perceptíveis a uma atenção sensível.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Considerando os temas e o problema central desta pesquisa, encontrou-se na abordagem quantiquantitativa a metodologia adequada para o tratamento do objeto desta investigação, reconhecendo-se que ela é capaz de privilegiar a complexidade e a subjetividade da ação humana em relação às suas finalidades e contradições.

Com arrimo nas considerações de Denzin e Lincoln (2008), foi possível identificar o paradigma que norteou este estudo. Ele foi definido por Bodgan e Biklen (1994) como um conjunto de conceitos ou proposições que orientam o pensamento e a investigação. O paradigma, portanto, é o caminho e a ideia que o pesquisador adota durante o trabalho de investigação para orientar as ações, recolher e analisar os dados. Para orientar este estudo, foi escolhido o paradigma construtivista em razão das suas características que tem como destaques as enumeradas por Alves-Mazzoti (1996), apoiado em Guba, o relativismo e a subjetividade. O relativismo possibilita a realização de várias interpretações acerca de uma mesma realidade. Essas interpretações decorrem das várias elaborações mentais com origem nas experiências sociais de cada pessoa, enquanto a subjetividade pode ser objetivada pelas interpretações que aquela procede. Por isso, a interação do o pesquisador com o sujeito da pesquisa se torna necessária para que ocorra a oportunidade de verbalização destas interpretações individuais. Assim, apoiar-se no paradigma construtivista significa, neste estudo, compreender o movimento da formação dos gestores escolares nos Municípios de Martinópole e SGA, em relação ao desempenho escolar expressos no IDEB.

Nesta investigação, foi adotado o método do estudo de caso múltiplo, integrando procedimentos de natureza qualitativa e quantitativa como o modo mais adequado para se fazer uma aproximação e apreender a realidade específica da formação dos gestores escolares de municípios cearenses. O estudo tem caráter descritivo e exploratório.

O estudo de caso é um método que desenvolve estratégias de pesquisa capazes de abranger diferentes e múltiplas variáveis, possibilitando uma compreensão holística do fenômeno investigado. Yin (2005), de maneira sintética, define o estudo de caso como “uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos utilizando múltiplas fontes de evidência.” (YIN, 2005 p. 32). A decisão por este método de investigação, segundo André (2005), dá-se quando se intenta conhecer um caso em particular, compreendê-lo profundamente em sua complexidade e totalidade e retratar o objeto em estudo o mais próximo do real. Gil (2009) também o caracteriza pelo estudo profundo e exaustivo de um objeto, de maneira a permitir um conhecimento amplo e detalhado acerca do fenômeno investigado.

O estudo de caso múltiplo caracteriza-se, de acordo com Yin (2005), pela possibilidade de aprofundamento da análise de uma determinada situação, quando os

investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados e que podem assumir uma grande variedade de formas. Ainda, segundo Yin (2005), o estudo de caso múltiplo, em vez de caso único, propicia benefícios analíticos substanciais, além da possibilidade de usar replicação direta.

Tais características, considerando o objeto de análise em foco nesta investigação, apoiou sua escolha como trilha a ser seguida.

2.2 Compondo o cenário: dos municípios às escolas e sujeitos pesquisados

Esta investigação, como já mencionado, está contida em um estudo mais amplo desenvolvido pela USP, UFGD e UECE e utilizou a base de dados do INEP, para mapear, no Estado do Ceará, os dez municípios que fazem parte dessa pesquisa. Para a seleção dos municípios da pesquisa maior, inicialmente foram pinçadas as cidades que apresentavam em 2005, nas suas redes de ensino, matrícula superior a 1000 alunos até o 4º ano do ensino fundamental. Tal medida se justificou pelo fato de as redes de ensino, com número de matrículas inferior ao selecionado, por vezes, apresentarem apenas uma escola. Após a primeira seleção, o Banco de Dados do INEP foi consultado para verificar os resultados do IDEB nos anos de 2005 e 2007. Então, foram identificados os municípios com maiores ganhos nesse indicador (maior evolução do IDEB) e maiores valores para o IDEB em 2007. Desta forma, no Estado do Ceará, sob esses critérios, foram identificados dez municípios para a pesquisa maior, sendo cinco referentes aos maiores IDEB de 2007 e cinco com maiores avanços entre os IDEB de 2005 e 2007. Os dados utilizados para identificá-los basearam-se nas informações do IDEB disponíveis no sítio do INEP (2008).

Os municípios identificados nessa análise foram organizados em quatro grupos:

Grupo 1= IDEB baixo e alta variação

Grupo 2= IDEB alto e alta variação

Grupo 3= IDEB baixo e baixa variação

Grupo 4= IDEB alto e baixa variação

Adicionalmente, os municípios também foram classificados em cinco grupos socioeconômicos¹⁵, onde o grupo 1 apresenta os melhores indicadores socioeconômicos e o grupo 5 os piores, assim como em 5 grupos de IDEB, onde o grupo 1 corresponde aos valores mais negativos e o grupo 5 aos valores mais positivos.

Nome do Município	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	Evolução IDEB 2005/2007	Evolução IDEB 2007/2009
Boa Viagem	2,4	3,8	4,1	58,3%	7,9%
General Sampaio	2,4	3,6	3,9	50,0%	8,3%
Martinópole	3,0	4,0	4,4	33,3%	10,0%
Ipu	2,2	3,1	4,0	40,9%	29,0%
Mucambo	3,5	4,5	4,9	28,6%	8,9%
São Gonçalo do Amarante	3,8	4,5	4,7	18,4%	4,4%
Jijoca de Jericoacoara	3,7	4,4	4,9	18,9%	11,4%
Aratuba	3,2	4,1	3,9	28,1%	-4,9%
Sobral	4,0	4,9	6,6	22,5%	34,7%
Catunda	3,5	4,4	4,0	25,7%	-9,1%

Tabela 1: Municípios do Ceará com os maiores IDEB e as maiores variações nos anos iniciais (até 4º/5º série) do ensino fundamental em 2005-2007

A Tabela 1 contém os valores do IDEB nos anos de 2005, 2007 e 2009 para os dez municípios, assim como a evolução do IDEB para os períodos de 2005/2007 e 2007/2009. A tabela 2, por sua vez, traz o enquadramento desses dez municípios cearenses nos grupos de IDEB e socioeconômicos:

Município	Grupos Socioeconômico	Grupos de IDEB (5 grupos agrupados)	Grupos de IDEB (4 grupos)*
Aratuba	5	1	1
Boa Viagem	5	1	1
General Sampaio	4	1	1
Ipu	5	1	1
Martinópole	5	1	1
Catunda	5	2	3
Sobral	3	2	3
Jijoca De Jericoacoara	5	5	4
Mucambo	5	5	3
Sao Goncalo Do Amarante	4	5	4

Tabela 2: Municípios do estudo segundo Grupos de IDEB e Grupos Socioeconômicos no Estado do Ceará.

¹⁵ Esta qualificação resultou do estudo “Criação dos Agrupamentos Socioeconômicos Baseados em um Indicador Sintético”, produzido no âmbito da investigação nacional sobre “Bons Resultados no IDEB: fatores explicativos”, coordenado pelo Prof. Dr. Romualdo Portela de Oliveira.

Os dados mostram que sete dos dez municípios cearenses situam-se no grupo socioeconômico cinco, que é formado por 907 municípios com uma população de 17,8 milhões de habitantes em 2008 (11,0% da população brasileira) e taxa de urbanização de 45,9%. Nesse grupo estão os municípios com os piores indicadores de condições de vida, localizados nas regiões Nordeste (91,1%) e Norte (7,3%), principalmente nos Estados da Bahia, do Maranhão, de Pernambuco e do Ceará.

Quando se observam os agrupamentos do IDEB, 50% dos municípios selecionados do Ceará localizam-se no grupo um¹⁶, que apresentaram baixo IDEB em 2005 e alta variação em 2007.

Com vistas a garantir a interpretação dos valores observados para os indicadores, é importante atentar para o fato de que para os grupos do IDEB a escala de valor se dá de forma crescente, onde o menor número representa resultado ruim e o maior um bom resultado. Já em relação aos grupos socioeconômicos a relação acontece de maneira inversa, onde o maior representa situação negativa e o número menor situação positiva.

Considerando-se as condições descritas, foram escolhidos para esta pesquisa os municípios de Martinópolis e São Gonçalo do Amarante. Martinópolis se insere no grupo um do IDEB e Grupo socioeconômico cinco, enquanto São Gonçalo do Amarante está localizado no Grupo cinco do IDEB e no Grupo socioeconômico quatro. Estes dois municípios são representativos de grupos diferenciados de IDEB e condição socioeconômica, portanto, com potencial analítico para se compreender a relação entre formação dos gestores e desempenho das escolas no IDEB, razão por que foram selecionados para o estudo.

Na Tabela 3 e no Gráfico 1 constam o IDEB nesses municípios no período de 2005-2009, série que permite visualizar a evolução desse índice.

Nome do Município	IDEB 2005 (N x P)	IDEB 2007 (N x P)	IDEB 2009 (N x P)	Evolução IDEB. 2005/2007	Evolução IDEB. 2007/2009
MARTINOPOLE	3,0	4,0	4,4	33,3%	10,0%
SAO GONCALO DO AMARANTE	3,8	4,5	4,7	18,4%	4,4%

Tabela 3: Municípios de Martinópolis e SGA com IDEB 2005-2007-2009 e evolução

¹⁶ Importante é destacar que os resultados do IDEB em anos iniciais do ensino fundamental de três municípios em 2005 – Boa Viagem, General Sampaio e Ipu – colocou-os entre os 36 piores do Ceará e entre os 1.000 piores do Brasil, o que levou o MEC a elegê-los como municípios prioritários para o desenvolvimento de ações focalizadas na melhoria do IDEB.

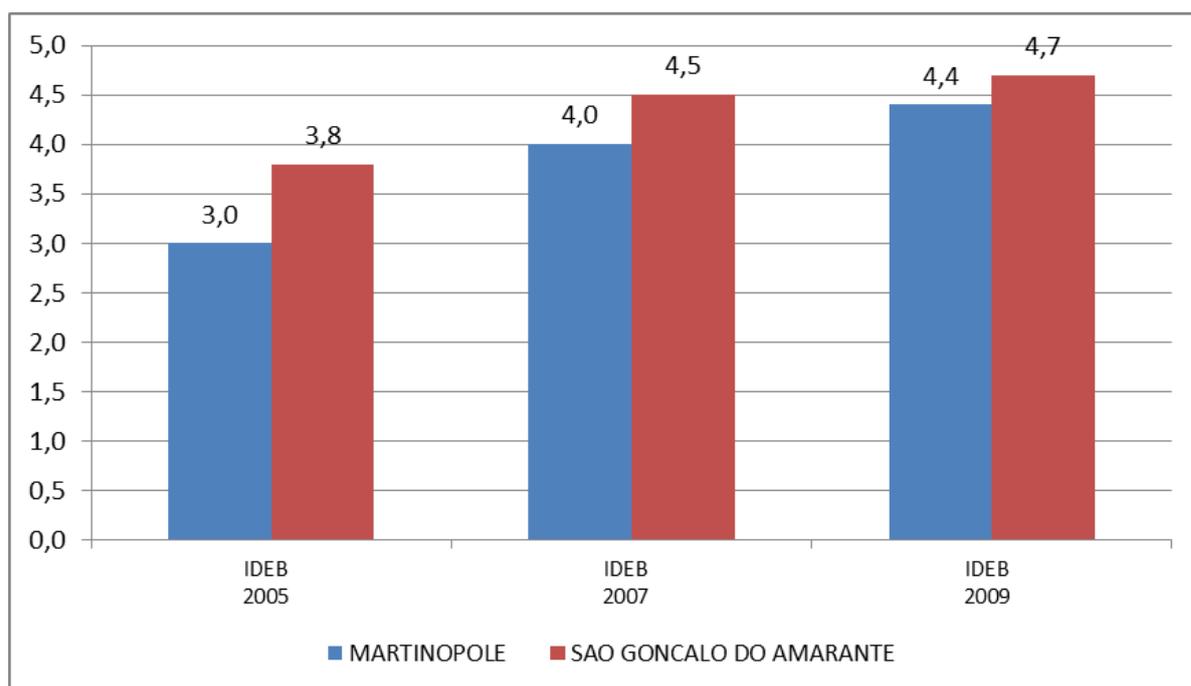


Gráfico 1: Martinópolis e São Gonçalo do Amarante – IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental - 2005 - 2007 - 2009.

Nesses municípios foram selecionadas quatro escolas da rede municipal de ensino que atendessem alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e registrassem, em cada ente federado, o maior e o menor IDEB nos anos de 2005, 2007 e 2009. Vale destacar que, somados, esses dois municípios possuem 42 escolas, dentre as quais foram selecionadas aquelas destacadas na Tabela 4.

Conforme a Tabela 4, tanto em Martinópolis quanto em SGA, as escolas de mais baixo IDEB nos anos de 2007 e 2009 não apresentaram IDEB em 2005 (ou seja, não participaram do SAEB). Desta forma, a inclusão destas escolas no presente estudo neste experimento deu-se com base no IDEB de 2007. Importante é registrar que no ano 2007 das 8.773 escolas existentes no Ceará apenas 1.508 (17,19%) foram identificadas com seus IDEB.

Município	Nome da Escola	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	Evolução IDEB 2005-2007	Evolução IDEB 2007-2009
Martinópolis	Pe. Jose Roberto EEF	3,8	4,5	5,3	18,4%	17,8%
Martinópolis	Prof. Joao Ricardo EEF	-	3,7	3,4		-8,1%
São Gonçalo do Amarante	Adelino Alcantara Filho EEF	3,3	5,3	5,5	60,6%	3,8%
São Gonçalo do Amarante	EEF Leonice Alcantara Brasileiro	-	3,9	3,7		-5,1%

Tabela 4: Escolas dos municípios de Martinópolis e SGA com anos iniciais (até 4º/5º série) do ensino fundamental com mais altos e baixos IDEB e maiores variações do IDEB (2005-2007) e (2007-2009).

Como mostra a Tabela 4, em cada município, selecionaram-se duas escolas, sendo uma de mais alto IDEB e outra de mais baixo.

A rede escolar municipal de Martinópolis é composta de 22 escolas, e a de SGA é constituída de 20 (vinte), somando 42¹⁷ escolas. Responderam ao questionário aplicado 39 diretores das 42 escolas dos dois municípios.

Participaram da investigação gestores atualmente no exercício da função exceto em Martinópolis, onde se acrescentou uma ex-diretora da escola de maior IDEB, os atuais dirigentes municipais de educação dos dois municípios, juntamente com seus antecessores imediatos.

2.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

Os dados da pesquisa de campo foram coletados mediante questionários, entrevistas e análise documental.

¹⁷ A rede escolar de Martinópolis é composta de 22 unidades, enquanto SGA, após processo de nucleação, possui 20 escolas. Conforme Resolução CEE nº 396/2005, entende-se por nucleação a reorganização do parque escolar público, concentrando várias escolas sob a coordenação unificada de uma que será denominada Escola-Polo, garantidas a qualidade e a eficiência da gestão.

O questionário é uma técnica que possibilita o levantamento estruturado de informações mais adequadas ao tratamento quantitativo. Considerando essa possibilidade, aplicou-se aos gestores das 42 escolas dos dois municípios pesquisados um questionário abordando temas referentes a políticas de formação de gestores e de avaliação com foco no IDEB, características dos gestores para identificar seu perfil e conteúdos dos cursos de formação que subsidiaram a prática dos gestores escolares.

Responderam ao questionário 39 diretores das 42 escolas dos dois municípios. Estes dados serviram de base para se conhecer quem são os gestores dos municípios, possibilitando situar os quatro gestores das escolas. Compõem um universo de contrastes, diferenças e possibilidades.

Outro procedimento utilizado foi a entrevista. Para Bogdan e Biklen (1994, p.134), a entrevista “[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira com que os sujeitos, interpretam aspectos do mundo”. A entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o pesquisador para realizar a coleta de dados. Triviños (2008) ensina que esta, em geral, é aquela que parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa. Seu emprego valoriza a presença do investigador, oferece as oportunidades para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Este tipo de entrevista foi escolhida porque possibilita a compreensão dos significados produzidos pelos sujeitos. Elas foram realizadas com secretários municipais de educação em exercício e os secretários que os antecederam, portanto, quatro secretários. Privilegiaram os gestores escolares das escolas de maior e mais baixo IDEB de cada município, sendo no total cinco entrevistados de Martinópolis e quatro em SGA. Note-se que em Martinópolis foi incluída como entrevistada, a ex-diretora da Escola de maior IDEB, que havia se afastado da função pela aposentadoria, perfazendo assim um total de cinco diretores. Vale destacar que a ex-diretora da escola de maior IDEB foi substituída pela diretora da escola de mais baixo IDEB do Município, fato este explicado pelo entrevistado em decorrência de seus relevantes serviços.

Os roteiros de entrevistas foram elaborados em três versões para atender a diversidade dos papéis desenvolvidos pelas pessoas envolvidas.

Os contatos iniciais com os sujeitos da investigação ocorreram, ainda, durante o trabalho de campo realizado no âmbito das atividades do grupo da pesquisa do Observatório-UECE, em junho de 2009, com uma visita a SGA. Em Martinópole, ocorreram em outubro do mesmo ano. Posteriormente, foram realizadas mais duas visitas ao Município de Martinópole e três a SGA, em abril de 2011, quando foram aplicados os questionários, realizadas as entrevistas e coletados alguns documentos, especificamente, para este recorte da pesquisa.

A aplicação das entrevistas em Martinópole com a atual secretária, a anterior e a ex-diretora da escola com os melhores resultados do IDEB ocorreu na sede da Secretaria de Educação, de forma individualizada numa mesma data. Os gestores foram entrevistados nas escolas onde trabalham. Em SGA, essas entrevistas também foram realizadas na sede da Secretaria com os secretários e a gestora da escola de mais baixo IDEB, pois no momento da visita à escola ela estava viajando para participar de reunião na CREDE. A gestora da escola de alto IDEB foi entrevistada na escola. O atendimento aconteceu em dias diferentes pela dificuldade da agenda dos secretários.

No Quadro 2 é possível visualizar os sujeitos participantes da pesquisa, cuja identificação utilizou código.

Municípios	Sujeito	Código
Martinópole (MAR)	Secretária de Educação atual	Secretário MAR 1
	Secretária de Educação anterior	Secretário MAR 2
	Diretora da Escola de alto IDEB	Diretora EAI 1
	Ex-Diretora da Escola de alto IDEB	Diretora EAI 2
	Diretora da Escola de baixo IDEB	Diretora EBI 3
São Gonçalo do Amarante (SGA)	Secretária de Educação atual	Secretário SGA 1
	Secretário de Educação anterior	Secretário SGA 2
	Diretora da Escola de alto IDEB	Diretora EAI 4
	Diretora da Escola de baixo IDEB	Diretora EBI 5

Quadro 2: Sujeitos pesquisados.

Soma-se ainda aos procedimentos de coleta de dados a análise de documentos, uma vez que [...] “os documentos podem completar informações e ou desvelar aspectos novos acerca de um problema neste mesmo contexto” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

Esta estratégia visou compor um retrato das orientações dos programas de formação voltados para os gestores. Com efeito, foram usados os seguintes documentos: Análise Comparativa de Programas de Formação de Gestores Escolares (RIBEIRO *et. al*,

2006), Escola de Gestores da Educação Básica: relato de uma experiência (SCHOLZE; ALMEIDA; ALMEIDA, 2006).

As informações provenientes da análise dessas fontes serviram de subsídio para compreender as políticas de formação dos gestores e sua interface com as demandas da prática, especialmente aquelas relacionadas à melhoria do desempenho escolar.

Todos os dados colhidos experimentaram tratamento analítico qualitativo, tendo como base a triangulação das informações.

A princípio, deu-se tratamento estatístico aos dados oriundos do questionário, tendo utilizado para tanto o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Esta análise possibilitou a produção de gráficos e tabelas apresentados neste trabalho, bem como a composição de perfis e cenários.

A análise documental permitiu extrair informações sobre os fundamentos, objetivos e conteúdos das propostas de formação dos gestores desenvolvidas no período abordado.

Nas entrevistas, procedeu-se à identificação da perspectiva dos gestores escolares e dos secretários sobre os diversos temas abordados, o que foi efetuado por um processo de categorização simples (MINAYO, 1994).

O conjunto dessas análises está condensado nos capítulos que se seguem.

3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, AS BASES TEÓRICAS E TENDÊNCIAS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

Este capítulo exprime o modo como as políticas educacionais brasileiras se delinearão na década de 1990. A intenção é evitar o estudo da política educacional como um fato isolado, mas analisá-la como parte de um todo condicionado por fatores políticos, econômicos e socioculturais, que marcaram a relação produtiva no final do último século, a qual se estabeleceu mundialmente com a denominação de globalização.

O capítulo contém três tópicos: reforma do Estado e da Educação pós 1990; movimentos teóricos no campo da Administração Escolar no Brasil, dos precursores aos autores críticos, e administração gerencial e gestão democrática como tendências atuais da gestão escolar.

3.1 Reforma do Estado e da Educação pós-1990

As políticas educacionais brasileiras, estabelecidas a partir da década de 1990 foram atreladas à reforma do Estado. Assim, torna-se importante delinear o quadro mais amplo em que essas políticas se configuraram e focar alguns determinantes políticos e econômicos que explicam as mudanças na gestão da educação básica, no final do século XX. Nas últimas décadas do século XX, ocorreram grandes mudanças no contexto econômico global. Tais mudanças exigiram a reconfiguração do Estado, tendo como fundamentos importantes, conforme Bruno (2009): “*a globalização da economia e a transnacionalização das estruturas de poder*”. Estes fenômenos, embora não sejam novos, se intensificam e se redimensionam nos anos 1990.

A globalização da economia faz parte da evolução histórica dos modos de produção capitalista. Insere-se no movimento de internacionalização do capital, que ocorre quando esse movimento deixa de ser essencialmente nacional e se articula com a produção no exterior. A globalização diz respeito, portanto, à expansão da área de atuação das grandes empresas em vários territórios, o que pôde ser alcançado pelo desenvolvimento de tecnologias de informação e de telecomunicação.

A transnacionalização das estruturas de poder emerge do contexto da globalização, tornando possível a concentração de poder e de riquezas nas grandes empresas, as quais passam a assumir um papel preponderante na ordenação político-econômica. Pode-se afirmar que, com o surgimento de organizações transnacionais, põe-se em causa, ainda segundo Bruno, “*a possibilidade de qualquer governo conduzir uma política monetária própria, dada a capacidade de acumulação e de transferência financeira que possuem as grandes empresas*” (idem, p. 20).

Nessas corporações estão concentrados o poder de decisões e a gestão da economia mundial. Assim, tanto as transformações na esfera econômica quanto as estruturas do poder político passem por alterações significativas. Antes, a coordenação da economia estava concentrada na mão do Estado, mas com a economia internacionalizada e a concentração do capital nas empresas transnacionais, estas é que assumem a coordenação da política mundial.

Como frisa Bruno (2009), a nova estrutura de poder é constituída por múltiplos polos, sob a coordenação dos maiores grupos econômicos que detêm o centro das decisões, tanto no que diz respeito aos modelos de desenvolvimento econômico quanto no que se refere aos aspectos políticos, sociais, éticos e culturais. Sua influência acontece mediante a difusão de valores, hábitos de consumo e normas sociais. Entre esses grupos, destacam-se as agências de financiamento e fomento internacional, tais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM).

O Banco Mundial tem grande importância para a análise das políticas educacionais, por ser uma agência que conta com os maiores recursos financeiros para o financiamento do setor social e, especificamente, da educação. Pode-se dizer que o Banco foi um dos grandes colaboradores na formulação das políticas educacionais brasileiras nos anos de 1990.

Outros polos de poder derivam também das diferentes instâncias governamentais (federal, estadual e municipal) e dos diversos setores da sociedade civil, tais como sindicatos, associações, universidades e organizações não governamentais (ONG). É na rede de relações entre esses diferentes atores políticos que são geradas as políticas de educação.

Uma das consequências da reestruturação mundial foi a Reforma do Estado Brasileiro ocorrida na década de 1990, porém, medidas de ajuste econômico já vinham sucedendo no período pós-militar. A partir do primeiro governo civil, em 1985, a agenda da discussão política foi composta, segundo Nogueira (1998), por duas necessidades básicas:

remodelar a Administração Pública, alvo de muitas críticas, para atacar os seus problemas de centralismo, formalismo e burocratização e a de atender demandas e expectativas reprimidas com as políticas dos governos militares.

No ano de 1995, o Governo Fernando Henrique Cardoso implantou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, sob a responsabilidade do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), cujo ministro, à época, era Luís Carlos Bresser Pereira. Esse plano foi conhecido como Plano Bresser Pereira.

O Plano propôs a transformação da Administração Pública burocrática em Administração Pública Gerencial. Para Bresser Pereira, a Administração Pública burocrática havia se tornado inadequada e ineficiente com a expansão do Estado que, no decorrer do século XX, havia assumido um número crescente de serviços e papéis econômicos. Ao mesmo tempo, a Administração Pública gerencial compatibilizava-se com a atual fase do capitalismo competitivo, porque privilegiavam formas mais descentralizadas e flexíveis, correspondendo ao “novo Estado em um mundo globalizado” (PEREIRA, 2006, p. 21).

A Administração gerencial, segundo Bresser Pereira, satisfaria não somente às exigências internas, como às externas, advindas dos investidores estrangeiros e das agências financeiras internacionais. Com a reforma, o Estado definiu suas funções, seguindo o postulado de retirada do Estado da Economia, deixando de ser “[...] o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (MARE, 1995, p. 4)). Impõe-se assim uma nova estratégia gerencial, ancorada nos princípios da flexibilidade e da descentralização. Esta última ganhou centralidade por ser considerada como mecanismo de transferência de responsabilidades do Estado para os níveis estadual e municipal, assim como para o setor de serviços, antes considerados estatais, assumindo a natureza pública não estatal. A esses princípios agregaram-se os de eficiência e controle dos resultados. A eficiência é entendida como uma forma de atender o cidadão com boa qualidade a um custo baixo. O Estado manteve-se forte pelo controle dos resultados, embora se afastasse dos encargos administrativos diretos. A Administração gerencial enfatiza a preocupação com os resultados, levando em conta a redefinição da gestão, a qual se baseia na diminuição dos níveis hierárquicos, assumindo formas flexíveis e colaborativas de trabalho.

A reforma administrativa brasileira é referência para a formação dos gestores escolares, preparados para dar uma resposta adequada às diretrizes e procedimentos que permeiam a Administração gerencial.

Seguindo a linha de pensamento de Bresser Pereira (2006), os sistemas educacionais encontravam-se obsoletos, ineficientes, ineficazes, em face da baixa produtividade e de sua estrutura centralizada e burocrática, diante das demandas empresariais. Daí a necessidade de modernizar e adotar nos sistemas de ensino modelos gerenciais que ajustassem a educação às emergentes exigências da economia e do mercado de trabalho. O mercado exigia a formação de um novo tipo de trabalhador capaz de se adequar às transformações ocorridas no modo de produção.

Em sintonia com a Reforma do Estado Brasileiro, reformas educacionais concentraram-se na década de 1990, as quais contemplaram mudanças organizacionais e administrativas nos sistemas de ensino.

Merecem destaque, na década de 1990, as conferências internacionais apoiadas pelas agências de crédito, como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), além de outras organizações vinculadas à Organização das Nações Unidas (ONU), como o UNICEF, a UNESCO e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

Destaca-se nesse movimento internacional a Conferência Mundial para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, considerada referência para a formulação de políticas educacionais desse período. As diretrizes e metas ali estabelecidas referenciaram as políticas educacionais dos países signatários e, no caso brasileiro, influenciaram a LDB 9.394/96, além de ter fundamentado o Plano Decenal de Educação 1993-2003. A Declaração de Nova Delhi, que revalidou em 1983 os compromissos anteriormente assumidos na Conferência de Jomtien, foi outro documento importante para a formulação das políticas de educação básica dos países participantes¹⁸.

Entre os organismos internacionais, o Banco Mundial tornou-se o principal agente relacionado à educação nos anos de 1990. Era de um lado a agência com maior concentração de recursos para o financiamento do setor social dos países em desenvolvimento. De outro, porque lhe coube a coordenação dos ajustes econômicos dos anos de 1990, além de ser o principal negociador da dívida externa dos países-membros, o que lhe deu grande poder de negociação junto aos países credores.

É importante ressaltar que, a despeito de qual tenha sido a sistemática de financiamento do Banco, é fundamental perceber que a inclusão das propostas do Banco na

¹⁸ Assinaram a Declaração de Nova Delhi os países mais populosos: Bangladesh, Brasil, Chile, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

pauta educacional brasileira (ou dos estados) resultou da visão compartilhada entre as orientações dos técnicos desta agência internacional e a aquiescência da cúpula das administrações do MEC e das secretarias de Educação que negociaram os acordos.

Conforme análise de Fonseca (1998) e Fonseca e Oliveira (2003) durante o período de 1971-1990 foram assinados cinco acordos para a execução de projetos para a educação básica, o que constituiu prioridade na década de 1970. A alocação de recursos neste nível de ensino (ensino mínimo e de baixo custo, centrado nas quatro primeiras séries) foi defendida como estratégia para o controle populacional (planejamento familiar) e inserção da mulher no setor produtivo. Foram beneficiados o Projeto Edurural (região Nordeste 1980-1987) e o Projeto Monhangara (regiões Norte e Centro-Oeste 1984-1992).

O final da década de 1980 foi a fase preparatória para os ajustes econômicos exigidos pelo globalismo. O Banco passou a enfatizar a maior produtividade do sistema e a eficiência dos gastos públicos. Nos anos de 1990, o Banco firmou dois acordos com o MEC, além de outros diretamente com os governos estaduais. Situa-se o Projeto Educação Básica para o Nordeste (abrangeu os nove estados da Região, deu continuidade ao EDURURAL) e o Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDOESCOLA), que abrangeu as Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Além desses acordos, o Banco executou vários projetos firmados diretamente com os governos estaduais, entre eles, o do Ceará.

O Banco Mundial considera que o principal problema do sistema educacional brasileiro é a baixa qualidade de ensino. É com base no diagnóstico de baixo desempenho educacional que o Banco Mundial estabeleceu as ações prioritárias de investimento, atendendo a análises essencialmente econômicas.

A crítica à lógica econômica que rege a orientação internacional na definição das políticas educacionais é identificada por alguns autores aqui citados como uma transferência de objetivos e práticas empresariais para o campo educacional, que visa à reestruturação do setor produtivo. Assim, para reverter o quadro de baixos índices de desempenho escolar, as diretrizes dos organismos internacionais propõem mudanças na gestão escolar capazes de promover o aumento de eficiência e racionalidade no uso dos recursos materiais e humanos, como requisitos para o alcance da qualidade educacional.

3.2 Movimentos teóricos no campo da Administração Escolar no Brasil: dos autores clássicos aos críticos

Machado e Maia (2007) assumem a posição de defesa por uma formação específica para os profissionais da educação, em cumprimento ao artigo 64 da LDB. No caso da Administração da Educação, considerando ser ela uma área de conhecimento que exige formação específica, (gestor escolar) com fundamento em uma base docente, encontrando apoio, tanto nos estudos realizados em décadas passadas como nas discussões atuais.

A Administração Escolar nem sempre foi alvo da atenção na produção acadêmica dos intelectuais na História da Educação. Os primeiros escritos teóricos datam da década de 1930, não significando que não existisse prática administrativa na Educação, até esse período. A ausência, à época, de um sistema de ensino para a população, não favoreceu o desenvolvimento de um corpo teórico em relação à administração educacional (DRABACH e MOUSQUER, 2009).

Nesse período, o contexto educacional estava sob a influência do movimento pedagógico da Escola Nova e os principais intelectuais brasileiros defendiam uma maior cientificidade no campo educacional e maior oferta de ensino para a população. É nesse momento histórico que surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que, dentre outras questões, enfocava a falta de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar como principal responsável pela desorganização do aparelho escolar (MANIFESTO, 1984).

Com efeito, adquiriram destaque as produções dos pioneiros: Antônio Carneiro Leão (1953), José Querino Ribeiro (1986), Manoel Bergestron Lourenço Filho (1963) e Anísio Spínola Teixeira (1961; 1964; 1997). Esses escritos são considerados os primeiros traços conceituais sobre Administração Escolar, onde se buscará compreender os primeiros contornos teóricos sobre a temática no Brasil (SANDER, 2007b).

Uma dessas obras tornou-se clássica e foi publicada no ano de 1939 pelo educador, advogado e jornalista pernambucano Carneiro Leão, intitulada **Introdução à Administração Escolar**. O autor reconhecia a importância da educação para alavancar o

desenvolvimento e a modernidade do Brasil. Com essa crença, introduziu no Brasil os métodos pedagógicos da Escola Nova, enfatizando a necessidade de formação de professores primários e diretores de escola conforme o novo enfoque educacional.

Com a expansão da oferta de ensino e, como consequência, a complexidade do processo administrativo do ensino, Carneiro Leão acreditava que dirigir a educação passava a ser um trabalho mais difícil e propunha que se desenvolvesse na área educacional uma administração mais modernizada, inspirada na organização inteligente das empresas. Ele opunha-se à administração decorrente apenas da prática, mediante o exercício funcional, e situava a Administração Escolar no âmbito da Administração geral, onde a forma de organização privilegiava a hierarquia das funções. Essas elaborações se sustentavam, na base teórica, em Henry Fayol. Com essa fundamentação de Administração, os diretores escolares deveriam assumir papel relevante, pois são eles que dirigem o trabalho de todos com repercussão em outras vidas e na comunidade. Ele seria o líder, condutor de sua gente, o árbitro nos assuntos de educação (DRABACH e MOUSQUER, 2009).

Na idéia de Leão, o Diretor Escolar é um dos responsáveis pela materialização da política educacional, definida no âmbito da Diretoria da Educação (atuais secretarias de Educação) que sua função não deveria ser apenas administrativa, mas também pedagógica. Para o autor, o diretor deve ser um educador com o conhecimento da política educacional e dos saberes técnico-administrativos. Com o entendimento de que ele sozinho não seria capaz de administrar e orientar uma grande comunidade escolar, Leão defendia ainda a divisão de trabalho, onde considera o professor um técnico. Ele propagava que a Administração não é nem privilégio exclusivo nem uma sobrecarga pessoal do chefe ou dos dirigentes, é uma função repartida, como as demais funções especiais, entre a cabeça e os membros do corpo social, portanto, o Diretor da Educação teria a competência de pensar a política educacional (diretrizes, linhas gerais) e os membros (professores, diretores, supervisores, técnicos e outros), aqueles a quem compete colocar em prática a referida política educacional.

Leão era enfático ao defender a exigência do conhecimento e da capacitação para a função diretiva:

Nenhum problema escolar sobrepuja em importância o problema da Administração. O recente desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e a complexidade crescente dos serviços requeridos na organização e no funcionamento de uma escola moderna estão exigindo a formação de técnicos de administração realmente capazes. A exigência é tanto mais

premente quanto, por toda parte, se descurou por completo da preparação desse elemento essencial ao êxito de qualquer empresa, particular ou pública. A ideia foi sempre considerar a administração uma conquista empírica, obtida no exercício funcional. Enquanto se exigia para a prática do magistério diploma de professor e, por consequência, cultura geral, científica e técnica, definida, para a administração de uma escola e, principalmente, de um sistema escolar, nada se pedia concernente ao conhecimento e à capacidade de direção. Esse mal não se limitou aos negócios do ensino. No próprio mundo industrial e comercial a formação dos educadores tem sido descurada. (CARNEIRO LEÃO, 1953, p. 13).

Carneiro Leão elencou as qualidades e valores primordiais para o adequado desempenho do papel de administrador escolar, quais sejam: “personalidade, saúde, simpatia, distinção pessoal (influência na direção de homens), inteligência, cultura geral e especializada (indispensável para a autoridade do professor) cooperação, comportamento social, justeza de julgamento, capacidade de expressão, habilidade na escolha de auxiliares, força de persuasão e magnetismo pessoal, sentimento de justiça. Interesse e entusiasmo” (IBID, p. 134).

Outro precursor é o educador paulista José Querino Ribeiro. Consagrou-se com a obra publicada em 1952, considerada clássica na área de Administração Escolar, a tese **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar**, que se constituiu na primeira bem-sucedida tentativa no País de apresentar um ensaio que sugere formas de organização e administração escolar, ao mesmo tempo em que teoriza sobre esses assuntos (SOUZA, 2006).

Importa rememorar que o contexto econômico em que Querino Ribeiro editou esta obra caracterizava-se por uma acirrada competição no mundo dos negócios. Havia no meio produtivo uma preocupação com os desperdícios, com o planejamento a longo prazo, com o controle, o funcionamento e o rendimento das organizações. O desenvolvimento de estudos de Administração das Empresas privadas surgia conjugado aos estudos técnicos de produção.

Em função do progresso social ocorrido à época, a escola ganhou importância e suas funções específicas foram sobrecarregadas pela multiplicidade, variação e extensão dos elementos que devem ensinar e fazer aprender (RIBEIRO, 1986). Além do mais, a estatização do ensino implicou o financiamento público e a responsabilidade da escola de apresentar resultados satisfatórios, em razão dos investimentos nela efetivados.

A escola, ante a necessidade de coordenar suas funções tradicionais e as novas demandas decorrentes do desenvolvimento social e econômico do País, buscou, pois, na efetivação de uma administração escolar, os meios que assegurassem os bons resultados do seu trabalho.

A complexidade da escola era explicada também pelo avanço do conhecimento principalmente das áreas da Biologia, Psicologia e Sociologia. À medida que o conhecimento sobre o processo educativo evoluía, também se ampliavam e se diversificam as responsabilidades da escola, criando-lhe novos objetivos, afetando a política educacional e, por extensão, a Administração Escolar.

Na visão do autor referenciado, os fundamentos da Teoria da Administração estão assim expressos: as atividades da escola baseiam-se numa filosofia e política de educação e em ciências correlatas ao processo educativo; os princípios em que se assenta o processo de escolarização moderna com base nos pressupostos da Escola Nova: liberdade, responsabilidade, unidade, economia, flexibilidade; o último fundamento está nos estudos da administração geral.

Os princípios da Administração, a exemplo do que já ocorria nas empresas privadas e no Estado, para enfrentar as dificuldades produzidas pelo progresso social, foram adotados, “a escola não precisou mais do que inspirar-se neles para resolver as suas [...] teve apenas de adaptá-los a sua realidade.” (RIBEIRO, 1986, p. 60).

As principais contribuições de Ribeiro a respeito da Administração, expressas na sua Teoria da Administração Escolar, foram subsidiadas pela Teoria da Administração Científica, baseadas em Taylor e pela Teoria Clássica, arrimada em Henri Fayol. A concordância com os elementos da administração científica conduziu Ribeiro a defender a ideia de que:

- a) A Administração Escolar é uma das aplicações da Administração Geral: ambas tem aspectos, tipos processos, meios e objetivos semelhantes.
- b) A Administração Escolar deve levar em consideração os estudos que se fazem nos outros campos da Administração e, por sua vez, pode oferecer contribuições próprias utilizáveis pelos demais (p. 95).

Ribeiro também menciona os principais objetivos da Administração Escolar - unidade e economia. O primeiro refere-se a uma das razões da necessidade da Administração

Escolar, a complexidade da escola com risco à unidade de seu trabalho. O segundo diz respeito à realização do trabalho escolar com o melhor desempenho com o mínimo de recursos (RIBEIRO, 1986).

Os processos da Administração Escolar são tratados em Ribeiro em três etapas sucessivas: a) antes das atividades específicas e supletivas da escola - planejamento e organização; b) simultaneamente a elas - comando e assistência à execução; e c) e ao fim de cada etapa de atividades - avaliação de resultados e relatório crítico.

Ao expor ao longo da obra os elementos da Teoria da Administração Escolar (fundamentos, objetivos e processos), Querino Ribeiro menciona que, na estruturação de órgãos o princípio fundamental é o da autoridade, entendida por ele como “o direito de mandar e de se fazer obedecer” (P.137) e que é imprescindível à estrutura hierárquica da organização. O diretor é a autoridade máxima da escola, ele “manda em virtude de uma lei que lhe dá este direito e, também, porque mandar é uma das competências inerentes ao seu cargo” (P. 137). O autor expressa também que a base das relações humanas na escola é a colaboração consentida e não imposta pela autoridade. Ressalta que há necessidade da regulação das relações e em administrar o pessoal e o material escolar, para que os objetivos da instituição sejam atingidos. Refere-se, ainda, ao estímulo que deve existir a cada uma das pessoas que trabalha na escola; a orientação dos trabalhos escolares, pois “presume-se, que um diretor tem uma visão de conjunto melhor que o professor.” (P.169). Apresenta assim suas conclusões:

Administração Escolar é o complexo de processos, cientificamente determináveis, que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares, para garantir-lhes unidade e economia. (P. 179).

Entre as obras mais significativas da década de 1960 encontra-se a **Organização e Administração Escolar** – curso básico (1963) do educador Manuel Bergestron Lourenço Filho. A produção intelectual desse educador tornou-se referência acadêmica e profissional, bem como fonte de pesquisa na área da Educação Brasileira.

Ele ressalta a concepção que tem dos vocábulos organização e administração, que compõem o título do livro. Expressa que esses termos tanto se empregam na linguagem comum como na codificação técnica e podem sugerir diferentes ideias a variadas pessoas,

embora em muitos contextos possam ter o mesmo sentido. Após detalhadas formulações, o autor expressa também que *organizar* é aparelhar para a ação, combinar ou dispor elementos (coisas e pessoas), com suporte em condições operativas (modos de fazer), a fim de que algo funcione e atinja os fins desejados. A ação de *administrar* (de ministrar, servir) pode ser compreendida como a de congregar pessoas, distribuir-lhes tarefas e regular-lhes as atividades, para o conjunto bem produzir e servir aos propósitos que tenha em vista. (LOURENÇO FILHO, 1963)

Afirma, ainda, que “as escolas surgem, multiplicam-se e se desenvolvem, como empreendimentos que bem produzam ou que apresentem rendimento útil” (P. 35). Com tal visão, o autor acredita que

Os princípios de Organização e Administração devem dizer-nos como tais finalidades poderão ser obtidas, mediante a definição de objetivos graduados e sistemáticos, formas de estrutura e relacionamento de funções, que evitem desperdício de tempo, energia e dinheiro. Ou será assim, ou não passarão de divagações estéreis (P. 35).

Significa dizer que a Administração Escolar é uma atividade que não comporta improvisação e deve se desenvolver em base racional, ou seja, científica. Lourenço Filho ressalta ainda que não se deve admitir que as providências de organização e administração valham como um fim, por si mesmas, devem ser entendidas, sempre, como um meio, o de tornar as instituições escolares mais eficientes e, assim, suscetíveis de justificar os esforços para seu bom funcionamento. O desenvolvimento dessa ideia é que conduz a criar doutrinas e teorias gerais de Organização e Administração válidas como modelos gerais, para quaisquer empreendimentos, inclusive os escolares (LOURENÇO FILHO, 1963).

A importância conferida às relações humanas nos processos de organização e administração escolar não dispensa a estrutura hierárquica que o autor prescreve, em quatro níveis, em que se pauta a Administração Escolar: alunos, mestres, diretores de escola e chefes de órgãos de maior âmbito.

Lourenço Filho indica dois grupos de teorias gerais que apresentam as bases conceituais e diretrizes da organização e administração à época: o de teorias clássicas e o de teorias novas. Suas proposições buscam superar o pensamento de corte clássico, defendido pelos precursores, baseando-se nas teorias administrativas mais recentes, como os estudos

sobre a motivação para o trabalho. Uma visão de complementaridade entre as diferentes concepções teóricas da Administração evidencia-se no trecho abaixo:

Não rejeitando essa análise clássica, as teorias novas procuram contemplá-la com uma visão funcional dos elementos pessoais e humanos, ressaltando a influência que nas pessoas exerçam as condições formais de estruturação dos empreendimentos. Nas teorias clássicas, havia a intenção de descrever o processo administrativo formal, ao passo que, nas teorias novas, dá-se também atenção especial à motivação para o trabalho, nos indivíduos e grupos que formem (IDEM, IBIDEM, P. 62).

Lourenço Filho esteve atento à questão motivacional, ligado a uma de suas áreas de estudo, como professor de Psicologia. Ele achava que a boa Administração Escolar deve dispor de “incentivos” como progresso na carreira, aperfeiçoamento e participação, tendo em vista o melhor desempenho produtivo do pessoal da escola, segundo o enfoque motivacional.

O autor, pensando em novas formas de conceber a Administração Escolar no Brasil, o que já vinha acontecendo na prática, especificamente no ensino secundário, propôs a participação dos professores no trabalho geral da escola. Ele estimula o debate, entre os professores, dos planos e programas elaborados nos órgãos centrais dos sistemas de ensino, com a finalidade de adaptá-los à realidade local.

Lourenço Filho, em sua obra, divide as funções administrativas em administração dos alunos, administração dos professores e administração de serviços gerais. Quanto ao diretor, estipula assim suas atribuições:

O diretor prevê as condições materiais do funcionamento da escola: vigia pela frequência e pontualidade dos alunos e dos mestres; coordena de modo geral os serviços didáticos; faz observar os horários ou normas de distribuição das aulas, além de coordenar a escrituração geral dos estabelecimentos. (IBIDEM, p.118-119).

No rol das atribuições do diretor, pode-se entrever a preocupação com o controle das ações desenvolvidas na instituição escolar. Aborda em outro trecho os elementos que esclarecem como o diretor deverá coordenar de modo geral os serviços didáticos:

[...] necessário o entendimento entre o corpo docente e a direção da escola para coordenação geral dos trabalhos. O diretor deve exercer ação de estímulo e conhecimento. [...] O que cumpre ao diretor, em reuniões frequentes, é suscitar melhor interpretação, proporcionando material de estudo e esclarecendo a relação de cada parte do programa com os objetivos gerais do ensino. No caso de escolas em que existam coordenadores, ou

orientadores pedagógicos, boa parte desse trabalho lhes caberá, sem que o diretor deixe de por ele interessar-se (p. 121).

Seguindo os princípios da Escola Nova, Lourenço Filho recomenda a superação da ótica tradicional de escola transmissora de conhecimento, assumindo a missão de desenvolver as potencialidades do indivíduo.

Com as mudanças que vinham se processando nos estudos da Administração Escolar, a necessidade da formação dos administradores escolares mereceu destaque na obra do autor. Só que essa formação deverá envolver o conhecimento interdisciplinar, ou seja, captar subsídios de várias fontes:

[...] os estudos sobre o processo administrativo deverão ser completados com outros, referentes ao comportamento administrativo. Nesse comportamento, influem não só os elementos de cada instituição escolar como os da comunidade em que esteja atuando. Todas as questões de planejamento, distribuição de tarefas e controle dos resultados devem ser agora analisados e reinterpretados à luz dessas novas ideias. Para isso ter-se-á de examinar a ação dos administradores, suas reações e atitudes, nas tarefas que normalmente lhe são confiadas (p. 63).

Com a visão de escola possuidora de uma função social, torna-se importante promover a formação constante dos diretores e mestres para a compreensão dos objetivos sociais. Isso significa uma visão mais política da Administração Escolar:

Em qualquer hipótese, os administradores devem preocupar-se com a formação básica dos mestres e diretores e seu aperfeiçoamento constante. Isso não só quanto à feição estritamente didática do trabalho, mas quanto à compreensão dos objetivos sociais da escola que, na própria didática, vem a influir. Nesse sentido, o estreitamento das relações entre cada escola e a comunidade local torna-se indispensável. Disso resultará melhor adaptação dos programas de ensino, e, em consequência, maior ação propriamente educativa de cada estabelecimento. Onde assim se proceda, haverá maior integração dos objetivos limitados de cada escola com os planos gerais em relação aos seus filhos (p. 129).

O alcance dos objetivos sociais da escola é, para o autor, o “ajustamento dos alunos à vida coletiva”, o que pressupõe não apenas escrever, ler e contar, mas também a “formação de hábitos sociais e morais básicos.” (p. 110). Para um objetivo de tal alcance, era imprescindível a formação de um ‘quadro técnico de alto nível’. O diretor de escola deveria

possuir capacidade técnica, cultura geral, habilidade e tato. São esses os atributos que a Administração moderna requeria do administrador.

Outro autor importante na área é Anísio Spínola Teixeira, que se inclui nos educadores brasileiros mais representativos. Dedicou-se à educação, com destaque para a pesquisa, especialmente quando à frente do INEP. Propôs e executou reformas dos sistemas de ensino fundadas no ideário escolanovista. Implementou, de forma pioneira no Brasil, escolas públicas de todos os níveis, concretizando o ideal de ampliar o tempo de instrução popular.

Teixeira compreendia o impacto da expansão das oportunidades educativas. O que antes era destinado a uma elite agora deveria se estender a todos, não se tratando de escola para todos, mas que todos aprendessem. As suas palavras expressam a preocupação com a qualidade do ensino e as implicações para a Administração:

Como tenho que educar toda a população, terei de escolher os professores em todas as camadas sociais e intelectuais e, a despeito de todo o esforço de prepará-los, trazê-los para a escola ainda sem o preparo necessário para que dispensem eles a administração. Esta se terá de fazer altamente desenvolvida, a fim de ajudá-los a realizar aquilo que faziam se fossem excepcionalmente competentes [...] Quanto mais imperfeito for o magistério mais preciso de melhorar as condições da administração. (TEIXEIRA, 1961, p. 86).

Abordou explicitamente a especificidade da Administração da Educação no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado em São Paulo em 1961.

Ao distinguir a natureza, função e especificidade da organização do trabalho da escola, contestou o pensamento de seus contemporâneos quanto a identificar a Administração Escolar como um ramo da Administração Industrial. A Administração Educacional passou a receber um impulso significativo pelo pensamento e ação desse educador e advogado baiano.

Anísio se opôs ao modelo de progresso, de racionalização de serviços, de eficiência e de controle implementados pelo Estado Novo, que se legitimou pelo conjunto de leis uniformizadoras e centralizadoras na organização política, jurídica e administrativa do País. Em oposição a essa situação, Teixeira defendeu a organização de um Estado Democrático.

Quanto à legislação educacional, Teixeira entendeu que esta não deveria indicar os objetivos da educação e nem prescrever condições para a sua efetivação, [...] *pois essas condições são resultantes de uma ciência e uma técnica em constante desenvolvimento, e objeto do controle da consciência profissional dos próprios educadores, e não de leis* (TEIXEIRA, 1956, p.36).

Embora a autonomia tenha sido considerada como princípio fundamental das organizações de ensino, Anísio Teixeira estabeleceu limites à autonomia escolar. Os graus dessa autonomia deveriam variar de acordo com a experiência e a aprendizagem dos professores e dirigentes para aplicação desse princípio. [...] *compreende-se, contudo, que a limitação da autonomia não significa a subordinação da escola a decisões finais do centro, mas a um mecanismo de organização e supervisão, pelo qual os professores sejam assistidos e auxiliados em seus planos.* (1956, p. 35). Com esta visão, percebe-se, Teixeira levantou questões que se mostram atuais no âmbito da política educacional, tais como as que postulam a descentralização, a autonomia e o planejamento em equipe.

A importância e a necessidade da Administração Escolar para o autor decorriam da complexidade da escola moderna e da formação dos professores. A Administração se fazia necessária para atender à ampliação do ensino com a expansão do número de escolas que teria “que depender do administrador e de seus *staffs* altamente especializados, que elaborem especificamente todo o conjunto de ensinamentos e de experiências, que antigamente constituía o saber do próprio professor...” (TEIXEIRA, 1961, p.48).

Sobre a formação dos administradores, afirma ele que “a carreira de educador compreenderá na base o professor que, ao longo do seu ministério, poderá especializar-se em supervisor, ou professor de professores, em conselheiro ou orientador, ou guia dos alunos, ou em administrador escolar”. (TEIXEIRA, 1964, p.5).

O autor preocupava-se com o descaso com que a formação dos administradores escolares era tratada, o que o levava a afirmar que

É comum, entre nós, pensar que aquilo que não se aprende senão em muitos anos, não se precisa aprender. Daí não se precisar preparar o administrador [...] Não me consta que os administradores se preparem no Brasil. Parece que não há administração no Brasil no sentido real de algo que se possa aprender e, muito menos, em educação, onde, ao que parece, nunca houve busca de administradores para as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino. (TEIXEIRA, 1961, p. 14).

Efetivamente, as funções de administrar, ensinar e guiar que o professor desenvolvia no ato de educar passaram a pertencer às funções da Administração Escolar. Como essas funções são intrínsecas ao trabalho educativo, Teixeira defende a ideia de que “somente o educador ou o professor pode fazer administração escolar.” (TEIXEIRA, 1964, p. 14).

Mesmo que o autor não tenha detalhado sobre como deveria ser a formação de administradores escolares, deixou claro que a Administração Escolar é uma função que deve ser exercida exclusivamente por educadores, mediante cursos de pós-graduação. Os cursos de graduação, entretanto, poderiam familiarizar o professor com aspectos da Administração Escolar.

Somente o educador ou o professor pode fazer administração escolar. Administração de ensino ou de escola não é carreira especial para que alguém se prepare, desde o início, por meio de curso especializado, mas opção posterior que faz o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho, e cuja especialização somente se pode fazer em cursos de pós-graduação (1968, p.14).

A diferença entre Teixeira e os outros pioneiros é que ele compreendia que a natureza da Administração Escolar era de “*subordinação e não de comando da obra da educação que efetivamente, se realiza entre o professor e o aluno.*” (TEIXEIRA, 1964, p.17). Anísio Teixeira não corroborou a tendência dos intelectuais de sua época de aplicar o ideário da Administração Geral na Administração das Escolas, concebendo-as opostas entre si. Condenou o modismo brasileiro de copiar dos países em desenvolvimento os aspectos da Administração Industrial. Ainda, ao considerar a relação de dependência (e não de superioridade do diretor) para com o professor, o autor identifica ponto de discordância em relação aos princípios administrativos defendidos pelos intelectuais da época.

Do exposto, conclui-se que a Administração da Educação brasileira, na primeira fase, reflete a busca do conhecimento científico para fundamentá-la. Com Carneiro Leão e Querino Ribeiro, o período caracterizou-se pela adoção de soluções técnicas, pela reforma da Administração e da capacitação dos administradores para resolver os problemas educacionais, pautando-se por procedimentos como: normatização; separação entre Política e Administração; planejamento e organização; coordenação e controle do processo administrativo; aplicação da racionalidade e eficiência. No período de Lourenço Filho e

Anísio Teixeira, a ênfase nos princípios da Administração Clássica deu lugar a tendências mais humanas da Administração Escolar, calcadas nos enfoques organizacionais voltados para o “comportamento” e para as “relações humanas”.

Anísio Teixeira, entre os precursores, destaca-se pela originalidade do seu pensamento. Pela atualidade de suas ideias, inspira até hoje o debate entre os pensadores de variadas correntes que se dedicam ao estudo da Administração Escolar.

Nas discussões atuais, após o movimento de reabertura política no Brasil, surgiram novas elaborações teóricas no campo da Administração Escolar, com ênfase no “enfoque sociológico” (SANDER, 1995). Constituiu-se, desde as lutas pelo retorno à democracia, consolidação dos estudos de pós-graduação no Brasil e disseminação da literatura sociológica, com base marxista.

Com efeito, a discussão sobre a Administração Escolar auferia uma polarização mais acentuada, destacando-se os trabalhos de Félix (1985) e Paro (1986), que criticam o enfoque tecnocrático da Administração Escolar ao adotar as aplicações das teorias da Administração geral. Félix desenvolve a crítica à Administração Escolar no sentido de que a prática administrativa como se apresenta, baseada nas teorias de Taylor e Fayol, é fruto da organização capitalista do trabalho, tendo, esse modo de produção, o objetivo de acumular capital em decorrência exploração do trabalho. A função administrativa tem como propósito *“exercer pleno controle sobre as forças produtivas, o que ocorre desde o planejamento do processo de produção até o controle das operações executadas pelo trabalhador.”* (FÉLIX, 1985, p. 35). Assim, a pretensa universalidade e neutralidade das teorias da Administração Geral não se sustentam, pois são fruto de uma determinada demanda econômico-capitalista, em que a produção científica não está alheia ao contexto onde está inserida.

Félix é contrária à generalização da aplicação da Teoria da Administração da Empresa a qualquer outra organização.

Procedendo a uma análise histórica do processo de formação do Estado capitalista no Brasil, a autora pôde inferir que a importância atribuída à Administração Escolar é decorrente da responsabilidade que lhe cabe em relação ao funcionamento eficiente da estrutura burocrática, o que, por sua vez, é condição para expansão do capitalismo.

[...] por um lado, de criar funções cada vez mais diferenciadas mediante a divisão do trabalho e a especialização, gerando um número cada vez maior de instituições conforme um modelo único que possibilite um controle cada vez mais abrangente sobre as forças antagônicas que existem no seio da própria sociedade e de todas as suas instituições e que ameaçam romper a ordem, as estruturas da sociedade capitalista. Enquanto o imperativo do cumprimento da sua função deve provocar mudanças internas na estrutura do sistema escolar, o seu parâmetro externo deve ser o equilíbrio e a estabilidade. Noutras palavras, as instituições devem se adaptar ao modelo que lhe impõe a sociedade capitalista e, ao atingirem o padrão de organização estabelecido, deverão contribuir para a manutenção do equilíbrio externo (IBID, p. 89).

Com essa compreensão, Félix procura superar a perspectiva instrumental de Administração Escolar. Ao fazer a crítica à visão que tende a reduzir as questões políticas da Administração do sistema escolar brasileiro a questões técnicas (estrutura organizacional, operacionalização dos procedimentos administrativos), propõe em contrapartida uma reflexão sobre a dimensão política do processo educacional que procure compreender a relação histórica entre a estrutura do sistema escolar e o processo de desenvolvimento do sistema capitalista do País.

Quanto à formação do diretor escolar, Félix(1985) entende que esta deve partir da compreensão da realidade educacional em meio ao contexto econômico, político e social. Não deve se fundar em princípios burocráticos e em modelos de eficiência, racionalização e produtividade, mas em uma concepção dialética da reprodução e da transformação da escola e da sociedade. A formação do administrador deve estar mais voltada para a educação do que para as funções administrativas, a fim de garantir uma educação para a cidadania e não somente para o mercado. Nessa concepção, nota-se que a escola perde sua neutralidade em relação à sociedade. Ao romper com o tecnicismo, o gestor deve desenvolver suas habilidades políticas na condução do trabalho escolar.

Em decorrência dessa posição, esse profissional precisa desenvolver a consciência crítica da realidade social, a fim de servir aos interesses das classes trabalhadoras, objetivando a transformação social. Em outra direção, deve ter competência técnica, tanto nos aspectos propriamente pedagógicos, quanto na atividade administrativa.

Em suma, a autora no livro **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial** (1985), demonstra o seu comprometimento com a transformação da realidade e não com a manutenção da estrutura social vigente, inclusive na condução da escola.

Os trabalhos de Paro, especialmente o livro **Administração Escolar**: introdução crítica (1986) vem ao encontro do panorama de crítica que se estabelece na década de 1980 em relação à Administração Escolar. Tendo de início uma base marxista de análise, parte da natureza do trabalho como elemento central à vida humana e do caráter que este adquire com procedência no modo de produção capitalista. À necessária divisão do trabalho, a Administração se apresenta como prática que visa a racionalizar o emprego da força de trabalho, a fim de atender, com eficiência e eficácia, os objetivos da produção capitalista.

A Administração adquire então diversas conotações, em virtude dos seus condicionamentos históricos, mas, em sentido geral, Paro (1986) considera como sua tarefa a “*utilização racional de recursos para a realização de fins determinados*” (p.18), podendo ser adotada em processos de naturezas diferentes. O autor não nega o contributo da Administração para os processos educativos, nos ressalta a natureza da racionalidade empregada na prática administrativa. A sua crítica recai sobre a racionalidade capitalista, que transforma o trabalho, do sentido da existência humana, em exploração da vida, colocando-o a serviço de uma determinada classe social – a classe dominante dos meios de produção.

Como a Administração capitalista, embora hegemônica na sociedade, é apenas um tipo de Administração, isso não impede de se conceber processos administrativos orientados por outra razão. O autor avança em relação às críticas anteriores e investe na ideia de que é possível, mesmo com os condicionantes sociais, históricos, políticos e econômicos, desenvolver uma Administração Escolar voltada para a transformação social, contrapondo-se ao caráter conservador daquela Administração pautada na racionalidade capitalista.

Paro admite que uma nova atitude administrativa, constituída pela introdução e consolidação de práticas democráticas no interior da escola, esbarra em condicionantes sociais, culturais e econômicos, os quais, muitas vezes, dificultam que as decisões sobre a vida escolar sejam tomadas pelo grupo. Decerto, a Administração Escolar, fundamentada na participação e na colaboração mútua, não é tarefa simples, espontânea, nem ocorre de inopinadamente. Por um lado, requer o convencimento entre os sujeitos sobre a necessidade de transformação das relações que ocorrem. De outra parte, para qualquer mudança que se tencione na Administração da escola, é preciso considerar que as condições concretas da realidade escolar e da sociedade em que esta se situa constituem o ponto de partida. São essas condições que revelam as possibilidades, limites, obstáculos. Portanto, o “projeto de mudança administrativa” é algo para ser permanentemente conquistado, para gradual fortalecimento da

unidade escolar. Como lembra Paro, tal fortalecimento não advém da autoridade única do diretor. É pela via da articulação das pessoas em relação ao processo escolar, com base no consenso de decisões coletivas, que o grupo se fortalece, resiste a pressões externas e impõe que seus interesses e reivindicações sejam respeitados e garantidos. De tal modo, as vantagens da Administração Participativa não se limitam à democratização interna da escola, mas extrapolam os seus muros, constituindo também um importante instrumento de transformação social.

3.3 Gestão democrática ou gerencial: tendências atuais da gestão escolar

Antes de tecer considerações sobre as atuais tendências da Gestão Escolar no Brasil, torna-se oportuno situar o sentido em que os termos Administração e Gestão têm emprego. É, com base nas críticas ao conceito de prática da Administração Escolar, baseada no enfoque tecnocrático e no marxismo, que começa a aparecer o conceito Gestão Escolar. Considera-se que o caráter de essência política e de preocupação com o pedagógico dão base ao conceito Gestão Escolar, como forma de diferenciar-se da visão técnica que historicamente permeou o conceito de Administração Escolar.

Recorre-se à pesquisa sobre o estado da arte deste campo, desenvolvida por Gracindo e Kenski, para tentar esclarecer a questão. Constatam que

Os termos gestão e administração [da educação] são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes, gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa; em outras, seu uso denota a intenção de politizar essa prática. Apresenta-se também como sinônimo de gerência, numa conotação neotecnicista, e, em discursos mais politizados, gestão aparece como a nova alternativa para o processo político-administrativo da educação (2001, p. 113).

As autoras citadas também alertam para os diferentes significados da palavra gestão e as motivações de seu uso, que podem estar alicerçados em diferentes pressupostos ou objetivos. Assim, a abrangência assumida pelo termo gestão e os espaços que o envolvem, podem propiciar oportunidades de serem cooptados pelo discurso de campos e agentes até

mesmo antagônicos. Constatam-se, portanto, a polissemia do vocábulo e os perigos de persuasão, desde os empregos de uma mesma linguagem.

No quadro das reformas no campo educacional, diferentes propostas da gestão coexistem no âmbito dos sistemas de ensino, as quais, neste trabalho, terão a denominação de Administração Gerencial e Gestão Democrática. Embora orientadas por diferentes, senão antagônicos, enfoques conceituais, é comum que essas propostas se refiram à “gestão democrática” para conceber, caracterizar e propor o seu estilo da gestão.

- **Gestão democrática**

Em 1988, a Gestão Democrática da Educação pública tornou-se matéria constitucional. A inserção desse dispositivo na legislação só foi possível graças ao amplo debate ocorrido durante a Assembleia Constituinte, quando os segmentos sociais organizados situaram no centro da discussão a Educação como direito social e defenderam a participação da sociedade na gestão da escola pública. Ao ser incluída na Constituição Federal, a Gestão democrática da educação inscreveu-se formalmente na história do País, em contraposição aos modelos tecnicistas da gestão.

O perfil do gestor democrático pode ser compreendido, sinteticamente, segundo a concepção de Bordignon e Gracindo (2006). Para esses autores, o gestor democrático assume o papel de coordenador-mediador com a competência técnica e a percepção política. Sua formação deve cobrir a competência técnica, a qual compreende fundamentos da Educação e da Pedagogia (formação docente) e de processos da gestão de uma organização; assim como o desenvolvimento da percepção política, que se refere à percepção e antecipação aos movimentos da realidade, à capacidade dialética de negociação de conflitos nas relações interpessoais, e à coordenação das forças institucionais na direção de sua finalidade – cumprimento de seu papel social.

Desta forma, o perfil do gestor escolar, na tendência democrática, é de um líder organizacional, com as competências e habilidades com vistas a mobilizar uma equipe atuante na definição das diretrizes da escola a fim de garantir as condições necessárias para o desenvolvimento de seu projeto pedagógico.

A abordagem democrática de Administração, conforme Marques e Silva (2004) sustenta-se nos princípios de autonomia e participação, contrapondo-se à abordagem burocrática, mais tradicional, como a atual abordagem gerencial:

Os traços da organização hierárquica cedem lugar à horizontalidade do poder e das competências e, a percepção fragmentada da realidade é substituída pela visão integral da escola e dos objetivos a realizar, a divisão rígida do trabalho dá lugar à ação solidária e à cooperação em direção ao alcance de objetivos definidos coletivamente. No espaço das negociações, as incertezas, ambiguidades, contradições e tensões constituem fatores a serem superados no estabelecimento dos consensos substitutivos, resultantes da articulação dos interesses em jogo (p.44).

Baseada nos autores mencionados, percebe-se que a autonomia na perspectiva democrática é diferente da lógica racional-instrumental que norteia o enfoque gerencial. A mera transferência de ações, de tarefas ou de decisões chamadas de segunda ordem dos órgãos centrais para a escola não pode ser compreendida como avanço expressivo em termos de maior autonomia da escola.

A autonomia, no sentido democrático, inclui uma função política que envolve a divisão de poder e que reduz o alcance da influência exercida pelos órgãos centrais do sistema de ensino. Assim, confere às escolas espaço para tomar e assumir decisões políticas. Segundo Lima (2011), esta autonomia estimula a atuação de sujeitos, a auto-organização, a produção de regras próprias. Por isso, a autonomia escolar deve ser entendida como um desafio a ser continuamente conquistado pelos sujeitos escolares e não apenas m produto de uma concessão decretada pelo Poder Central. A demanda por maior autonomia escolar em busca das relações democráticas na gestão da escola implica, ao mesmo tempo, o cumprimento do papel do Estado, na qualidade de provedor e também responsável pela qualidade social da educação para todos.

A gestão democrática encontra na construção coletiva do PPP um meio de materializar-se. Segundo Veiga (1995), o PPP exhibe uma natureza política e pedagógica da ação escolar, as quais são indissociáveis. A natureza política é expressa com a explicitação dos compromissos educativos assumidos pela comunidade escolar com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Por isso, a implementação do PPP requer escolhas conscientes, definição de propósitos, opções quanto aos fundamentos políticos e filosóficos que permeiam a prática pedagógica. A natureza pedagógica do PPP reside na possibilidade da efetivação da

intencionalidade da escola, “no sentido de definir ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos.” (VEIGA, 1995, p.13).

- **Administração gerencial**

A tendência gerencial da Gestão Escolar, conforme Teixeira (2003), surgiu no contexto das reformas do Estado. A tendência gerencial da Gestão Escolar difere das proposições da linha democrática por ter base administrativo-economicista, segundo a qual Educação e Mercado estão em relação intrínseca.

Em meio às medidas de descentralização administrativa do ensino e da autonomia da escola promovidas pela reforma, essa tendência tem como características os seguintes aspectos: autogestão; eficiência e eficácia organizacional; avaliação de desempenho organizacional, por meio de mecanismos externos à escola; gestão orientada a resultados e produtos; mecanismos de controle e regulação estatais; promoção de inovações no interior da gestão e da escola; performatividade; participação; autonomia; descentralização; gerenciamento; competitividade organizacional; coletividade e flexibilidade.

Com tais características, é possível perceber que a tendência gerencial de gestão escolar aproxima-se dos objetivos proclamados pela reforma do Estado brasileiro na década de 1990, ao enfatizar o aumento da eficiência e efetividade da escola, bem como a responsabilização do servidor público pelos seus resultados passou a evidenciar aproximações e distanciamentos com a tendência democrática.

Também se posicionando acerca da tendência gerencial de gestão, Sander (2005) considera produtivista, acentuando que ela valoriza conceitos de eficiência e produtividade acima do processo educativo. Além disso, promove a competitividade organizacional, comportamentos clientelistas e consumistas, estimula a criação de instrumentos de controle da gestão que realimentam processos decisórios preocupados com resultados imediatos e utilitários, e estabelece a avaliação educacional em uma lógica econômica e meritocrática.

A distinção dos enfoques produtivo e democrático está em que o primeiro, de natureza comercial, se volta para as forças do mercado, influenciadas pela globalização da economia e da atividade humana. O enfoque democrático, por sua vez, é de natureza participativa e orienta-se para as instituições científicas comprometidas com a formação

política e cultural da cidadania (SANDER, 2005). Então, o autor enfatiza que, ao situar a importância do gerenciamento na gestão escolar, a tendência gerencial traz de volta a utilidade da ênfase nos aspectos e fundamentos administrativos na formação do gestor escolar.

Com amparo na reflexão de Teixeira (2003) pode-se dizer que, a formação do gestor escolar gerencial, ou seja, do gerente escolar, requer a formação de um líder, altamente capacitado para a gerência, com vistas à racionalidade e à eficiência organizacionais, ao controle de qualidade e à capacidade de mobilização e motivação interpessoais. Ao enfatizar a formação do gestor escolar nas dimensões técnica e política, entretanto a tendência gerencial redireciona aos aspectos pedagógicos, exclusivamente, para a lógica de mercado.

Em razão das críticas apresentadas ao gestor gerencialista, deve-se, no entanto manter o debate acerca do perfil e da formação do gestor escolar para a escola contemporânea, na qual diferentes tendências da gestão podem estar presentes simultaneamente. De tal sorte, é relevante recuperar a declaração de Teixeira (2003):

No cotidiano das escolas, traços característicos dessas diferentes tendências podem se apresentar simultaneamente. Vivemos um momento de transição, no qual a escola experimenta, perante a administração do sistema, uma situação contraditória. Embora se proclame a descentralização e a autonomia da escola, a unidade de ensino continua, em muitos aspectos, tutelada por normas rígidas e formais (p.28).

Após as considerações expressas, pode-se dizer que, na definição de seus objetivos, a gestão escolar é a mediadora da contradição entre as finalidades de reprodução ou de transformação social; que as tendências da gestão, podem se desenvolver concomitantemente na escola. Por este motivo, justifica-se a afirmação de que a tendência democrática da gestão ainda continua em formulação.

Em virtude da preocupação quanto à formação dos gestores escolares, considerando as reformas do Estado e sua repercussão no campo educacional, ótica dos precursores da Educação e dos autores atuais acerca da Administração Escolar e das tendências de gestão discutidas ao longo deste capítulo, serão expostos a seguir, de forma panorâmica, os aspectos legais dessa formação, o IDEB como um indicador da política de avaliação adotada no Brasil e os programas de formação concebidos e implementados pelo CONSED e MEC em âmbito nacional.

4 FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES: dos aspectos legais aos programas implementados

Este capítulo está organizado em três partes. A primeira aborda a base legal da formação inicial e continuada dos gestores escolares. A segunda trata do IDEB. Na terceira apresentam-se os principais programas nacionais de formação, descrevendo seus pressupostos, concepções de educação, escola, gestão e comunidade escolar. Exibe, ainda, dessas iniciativas os principais objetivos, o público-alvo, as instituições responsáveis e parceiros, os pressupostos da metodologia, a abrangência dos programas, as dimensões da gestão priorizadas, principais conteúdos abordados e as competências e habilidades a serem desenvolvidas nessas iniciativas.

4.1 Fundamentos legais da formação dos gestores escolares

Atualmente, a formação dos gestores das escolas públicas é bastante enfatizada, e orienta-se pelo novo paradigma mundial de educação e pelos consensos nacionais consubstanciados na Constituição Federal de 1988 (Artigo 206, inciso VI), na LDB – Lei n. 9394/96 (Artigos 12, 13, 14, 15, 30, inciso VIII, 64, 67) – No Plano Nacional de Educação/PNE, instituído pela Lei n. 10.172/2001 (Capítulo V – 11.3.2, itens 22, 24, 28, 34, 35) e pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, dentre outros determinantes normativos.

O curso de Pedagogia nas últimas décadas é o responsável pela formação dos profissionais para a Educação Básica, que atuam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, dentre eles, o gestor, este considerado como profissional de Educação para Administração.

Até o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a formação do gestor, na habilitação Administração Escolar do Curso de Pedagogia, processou-se nos termos da Resolução nº 02/1969. O curso sempre foi objeto de questionamento dos educadores, desde sua organização nos termos do Decreto nº 1.190, de 1939, pelo seu caráter

enciclopédico, até sua fragmentação em habilitação. A nova LDB suprimiu as habilitações, oferecendo duas possibilidades de formação do profissional para Gestão Escolar: graduação no Curso de Pedagogia ou em curso de pós-graduação, conforme dispõe o Artigo 64 da referida lei:

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 (grifo nosso).

Assim, a formação inicial do gestor escolar está prevista em lei e se efetiva no curso de Pedagogia, ou no patamar DA pós-graduação, tendo por base a docência. Com isso, torna-se importante tecer considerações sobre a formação inicial e continuada dos professores, pois na legislação vigente, conforme o Art. 67 da Lei n.9394/1996, a experiência docente é prerequisite para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério. A docência é a base de formação dos profissionais da Educação, logo, a licenciatura precede a formação para as demais áreas de atuação dos profissionais nos contextos escolares, no caso, a Gestão Escolar.

Garcia (1997) admite a necessidade de conceber a formação de professores como um *continuum* que, mesmo composto por fases diferenciadas do ponto de vista curricular, deve manter princípios comuns, independentemente do nível de formação em causa.

A linha que pretende limitar a formação inicial da continuada é tênue e muitas vezes considerada inexistente. Após o movimento crítico dos anos 1980, foi possível conceber, com estudiosos de outros países, a ideia de formação em *continuum* (educação inicial e continuada) no Brasil.

Tem-se presente o fato de que a formação inicial constitui o primeiro estágio da formação continuada, a qual deve acompanhar o profissional durante toda a sua carreira e auxiliá-lo a constituir sua identidade profissional (FALSARELLA, 2004).

Sobre essa relação entre formação inicial e continuada, Perrenoud (1998) destaca que a elaboração de competências profissionais coerentes com a evolução da profissão e do sistema educativo deve orientar a uma e a outra, entendendo por competências o desenvolvimento de estratégias para fazer frente aos problemas complexos. Para ele, a

formação contínua dos professores está em vias de institucionalização, mas anda ainda à procura de seu lugar.

De acordo com Fusari e Rios (1988), há uma tendência dos pesquisadores da área na utilização da terminologia *Formação Contínua* (formação inicial e continuada), entretanto, permanecem a ambiguidade na utilização de variados termos, bem como o desafio da busca permanente de precisão.

Outro instrumento que normatiza a formação do professor, potencialmente um gestor, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Pedagogia, licenciatura (DCNCP) (BRASIL, CNE, 2006).

A década de 1990 foi declarada como a “Década da Educação” e esta foi marcada pela promulgação da LDB – Lei nº 9.394/96, que promoveu uma mudança na formação dos profissionais da educação. O artigo 64 dessa Lei aponta o Curso de Pedagogia como instância de formação dos profissionais da Educação para as atividades de apoio à docência.

Nesse período, no concernente à formação dos gestores e especialistas em Educação, uma das discussões travadas no País dizia respeito à inadequação dos cursos de Pedagogia ao mercado de trabalho para o pedagogo (CASTRO, 2007). Segundo a autora, em diferentes estados do Brasil, o cargo do diretor era exercido por professores e especialistas da escola, por meio de eleições¹⁹ diretas, e o supervisor escolar dividia o seu espaço com o coordenador de área que, na maioria das vezes, era um professor licenciado, que não possuía formação específica em Pedagogia. Considera que “a ênfase nos Projetos Pedagógicos coletivos alterou, também, a gestão e a atividade dos profissionais da escola, que passaram a atuar de forma interrelacionada, sem a divisão rígida do trabalho.” (CASTRO, 2007, p.209).

A corrida para a formação dos professores nos cursos normais superiores, o esvaziamento das escolas normais, a criação, pelos sistemas estaduais de ensino, de cursos semipresenciais para formação em nível superior, de professores em exercício nas redes públicas estaduais e municipais, a exemplo do Ceará, com o projeto *Magister* e os cursos de Pedagogia em Regime Especial – tudo isto provocou uma descaracterização na formação do pedagogo.

¹⁹ No Ceará as eleições para diretores das escolas do sistema de ensino estadual foram realizadas pela primeira vez em 1995. Vieira. Sofia Lerche (Coord.). **Eleição de Diretores: o que mudou na escola?**. Brasília: Editora Plano, 2001.

A Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) preocupou-se com outra concepção de pedagogo, que superasse a sua formação para o magistério e para a especialização, proposta vivenciada após a edição do Parecer CNE n. 252/1969. A proposta assim se evidenciou:

Um pedagogo cuja formação básica na docência das séries iniciais do ensino fundamental seja abordada em uma dimensão mais ampla e articulada a um conjunto teórico e prático de conhecimentos que contribuem para a compreensão, a análise crítica do todo que constitui o administrativo e o pedagógico da prática escolar. (ANFOPE, 1998).

Acreditava-se que, assim, seria garantida uma sólida formação teórica, que possibilitasse um bom desempenho da docência nas séries iniciais do ensino fundamental e para as funções pedagógicas e administrativas na escola, podendo ser complementada e ampliada para atuação em outros espaços institucionais de educação escolar e não escolar. Assim, a ANFOPE propunha a formação de um profissional que, além de atuar na docência, fosse capaz de

[...] estudar, refletir e pesquisar temas e problemas da educação; articular, organizar e desenvolver atividades pedagógicas dentro da escola e em outros espaços de educação não formal, coordenar a formação continuada de profissionais de educação; planejar a educação à distância, pesquisar novas tecnologias e sua aplicação nos diferentes campos de atuação profissional. (ANFOPE, 1998).

Em meio às discussões travadas pelos educadores do final da década de 1990 ao início do século XXI desenvolveu-se a luta pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Preocupadas com a política de formação dos educadores, várias associações realizaram inúmeras reuniões, encontros e documentos, encaminhados ao CNE, na tentativa de interferir na política de formação dos educadores.

Em 1999, foi elaborado o Documento Norteador para a Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores. A ANFOPE e a Comissão de Especialistas de Pedagogia indicavam nesse documento a necessidade de se tratar, de modo integrado e simultâneo, a formação de todos os profissionais da Educação, licenciados e pedagogos. Em seguida, ocorreram marchas e contramarchas no âmbito do MEC e CNE, levando à paralisação das Diretrizes da Pedagogia.

Após vários conflitos, muitas negociações e contribuições, segundo Saviani (2008), foi aprovado, em 13 de dezembro de 2005, pelo CNE, o Parecer CNE/CP nº5/2005 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Este documento foi reexaminado pelo Parecer CNE/CP n.3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo ministro da Educação em 10 de abril de 2006. Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia foram expressas na Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006, que definem como atribuição básica do curso a formação de professores, ampliando o conceito de docência, que extrapola a sala de aula e envolve a participação na gestão e em todas as atividades escolares (CASTRO, 2007).

O texto do Parecer foi acompanhado de uma Resolução que traduziu em artigos a normatização das considerações expressas no corpo do Parecer. Observe-se que a Resolução aprovada como anexo do Parecer CNE/CP n. 5/2005 deu ao Artigo 14 a seguinte redação:

A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei n. 9394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.

Parágrafo Único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art.67 da Lei n. 9394/96.

Esses documentos citados foram aprovados, por unanimidade, no Conselho Pleno. Registre-se que, em sua declaração de voto, um dos conselheiros chamou a atenção para o conflito do disposto no Artigo 14 com o enunciado do Artigo 64 da LDB, entendendo “que aquilo que a Lei dispõe, só outra Lei poderá dispor em contrário”. Encaminhada a matéria para homologação, após análise da área técnica do MEC, o ministro devolveu o processo ao CNE para reexame, apresentando proposta de alteração do Artigo 14 nos seguintes termos:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP n. 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação previstas no art.64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3 da Lei n.9394/96.

Parágrafo 1. Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

Parágrafo 2. Os cursos de pós-graduação indicados no parágrafo 1 deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei n. 9394/96.

Mediante o Parecer CNE/CP n. 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro, o Conselho Pleno acolheu a proposta de alteração e deu redação definitiva à Resolução, finalmente

homologada pelo MEC em 10 de abril de 2006. Com base nessa homologação, o Conselho Nacional de Educação baixou a Resolução CNE/CP N. 1/2006, de 15 de maio de 2006, publicada no *Diário Oficial da União* de 16 de maio de 2006.

É importante considerar que as Diretrizes aprovadas se encontram permeadas por uma ambiguidade que se fazia presente na primeira versão, quando se havia excluído deliberadamente a formação dos “especialistas” em Educação. As funções da gestão, planejamento, coordenação e avaliação, entendidas tradicionalmente como próprias dos especialistas em Educação, haviam sido assimiladas à função docente, sendo consideradas atribuições dos egressos do curso de Pedagogia, formados segundo as Novas Diretrizes. Com a alteração do artigo 14, a ambiguidade torna-se explícita no próprio texto normativo uma vez que, mesmo sem regular a formação do especialista, esta é formalmente admitida.

As análises elaboradas sobre as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia por diversos educadores levam às seguintes constatações: o texto aprovado das diretrizes foi uma solução negociada entre as diversas associações e o CNE, resultado dos esforços travados pelas associações científicas e profissionais desde a década de 1980; segundo Saviani (2008) as diretrizes são ao mesmo tempo bastante restritas e demasiado extensivas, significando um paradoxo. Isto é: restritas no essencial, naquilo que se refere ao que configura a pedagogia como um campo de conhecimentos e experiências; e excessivas no acessório, o que se manifesta nas reiterativas referências à linguagem atualmente em evidência; as instituições estão tendo dificuldades na organização do curso, pois não é fácil identificar na Resolução uma orientação que assegure substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao curso.

À vista desse quadro, surgiram várias críticas ao texto, tais como: a falta de clareza sobre o significado de Pedagogia e sua redução à docência. Com base em várias falhas identificadas no texto, os críticos concluem que: “a Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional.” (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007, p.94).

Espera-se que essas dificuldades sejam motivadoras de oportunidades para se aprimorar o Curso de Pedagogia e a formação dos professores.

4.2 O IDEB e as iniciativas de formação dos gestores escolares

Como mencionado amplamente, nas últimas décadas, ocorreram mudanças importantes no campo educacional, sobretudo em relação aos marcos legais, à sistemática de financiamento, ao processo da gestão dos sistemas de ensino e à ampliação do acesso à escola.

Pode-se garantir que, embora o direito à educação esteja assegurado em âmbito internacional e nacional, no Brasil ainda não se alcançou o patamar desejado para a educação básica, sobretudo no que se refere ao acesso e à qualidade, considerando os diferentes indicadores oriundos, dentre outros, de pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP/MEC.

Nessa conjuntura, é importante sempre lembrar que não basta ser assegurada a democratização do acesso à escola, mas, também, garantido o ensino a todos com qualidade.

As diferentes necessidades de definição, acompanhamento, mensuração e controle dessa qualidade fazem ressurgir a discussão em torno de um tema recorrente em Educação, que é a avaliação.

A avaliação, com suas múltiplas concepções, formas e modelos, é assunto que suscita debates, estudos e pesquisas, porém permanece polêmico e bastante presente, sobretudo, no atual contexto educacional.

Quanto à Avaliação Educacional, aplicada aos diferentes níveis de ensino dos sistemas educacionais, é considerada um dos temas frequentemente presente na agenda das discussões, tanto dos especialistas da área, quanto daqueles que se dedicam ao tema das políticas públicas.

Em todas as suas dimensões, a avaliação aufere outros contornos, servindo também para atender a exigências de organismos internacionais de financiamento sobre seus investimentos realizados, como mecanismo de controle, cumprindo a função *accountability*, ao permitir à sociedade o acompanhamento dos resultados das políticas públicas no setor educacional.

Nessas circunstâncias, sistemas de ensino de países diferentes, em particular, os em desenvolvimento, como é o caso do Brasil e de outros países da América Latina, passaram a desenvolver, por iniciativa própria, indução ou imposição das instituições internacionais,

mecanismos ou políticas de Avaliação Educacional dos seus sistemas de ensino. Esses sistemas de avaliação focalizavam, prioritariamente, o rendimento dos alunos, para diagnosticar o desempenho dos sistemas em função dos investimentos decorrentes dos empréstimos contraídos.

No Brasil, essas tendências de avaliação irão confirmar-se com a institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que se originou nas demandas do Banco Mundial pelo desenvolvimento de um sistema de avaliação para verificar o impacto do então Projeto Nordeste, depois expandido com outras finalidades. O SAEB avalia a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino e da aprendizagem na Educação Básica. É realizado bienalmente nos anos ímpares. Os resultados do SAEB subsidiam municípios, estados, o Distrito Federal e a União na formulação de políticas educacionais.

Com um sistema nacional de avaliação já consolidado, o MEC/INEP criou em 2007 o IDEB, há pouco referido, que reúne num só indicador dois conceitos relacionados à qualidade da educação:

- Fluxo Escolar – obtidos no Censo Escolar (EDUCACENSO);
- Médias de Desempenho nas Avaliações – obtidas no SAEB (País e Estados) e Prova Brasil (Municípios e Escolas).

O IDEB, portanto, relaciona rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiência) em exames padronizados, e caracteriza-se como uma proposta de apresentação de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas de ensino, produzindo indicador por escola, município, estado, região e país.

Ao relacionar fluxo e aprendizagem, esse indicador permite aferir dois objetivos essenciais da política educacional em curso no País, com impacto em todo o sistema educacional (federal, estaduais, distrital e municipais): a contenção do abandono escolar e a garantia da aprendizagem efetiva. O IDEB é uma medida que permite avaliar parte importante do dever do Estado para com a educação, pois proporciona condições de se compreender a extensão da ação pública no cumprimento ao dispositivo constitucional sobre a necessidade de se garantir educação de qualidade a todos (BRASIL, 1988, art. 206, VII); portanto, o IDEB

é um instrumento que pode dimensionar, mesmo que em parte, a efetividade das políticas educacionais.

A criação do IDEB possibilita um diagnóstico atualizado da situação educacional em todas as esferas citadas; a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino; ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação; constituir-se ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a Educação básica; a mobilização da sociedade em favor da Educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da Educação – aprendizagem e fluxo.

Foram estabelecidas metas com a finalidade de levar o Brasil a atingir o patamar educacional que têm hoje a média dos países da OCDE que participam do PISA, dentre eles, Alemanha, Rússia, Canadá, Estados Unidos, Finlândia, Coreia do Sul, Japão, Uruguai e México. As metas intermediárias para o IDEB, em todas as esferas, são calculadas pelo INEP no âmbito do programa de metas fixadas pelo Compromisso Todos pela Educação, eixo do PDE, do MEC, que trata do ensino básico. Isso significa evoluir de 3,8 em 2005 para 6,0 em 2022. Essas metas são diferenciadas para cada rede de ensino e escola, e são apresentadas bianualmente de 2007 a 2021. Estados, municípios e escolas deverão melhorar seus índices e contribuir, em conjunto, para que o Brasil chegue à meta 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência.

A definição de um IDEB nacional igual a 6,0 teve, novamente, como referência a qualidade dos sistemas em países da OCDE. Essa comparação internacional só foi possível graças a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA e no SAEB.

O IDEB (BRASIL, 2007) é calculado pela fórmula geral dada por:

$$\text{IDEB } j_i = N_{ji} P_{ji}$$

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar.

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre zero a dez, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino.

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j .

Os gráficos 2, 3, 4 e 5 representam os elementos de composição do cálculo do IDEB

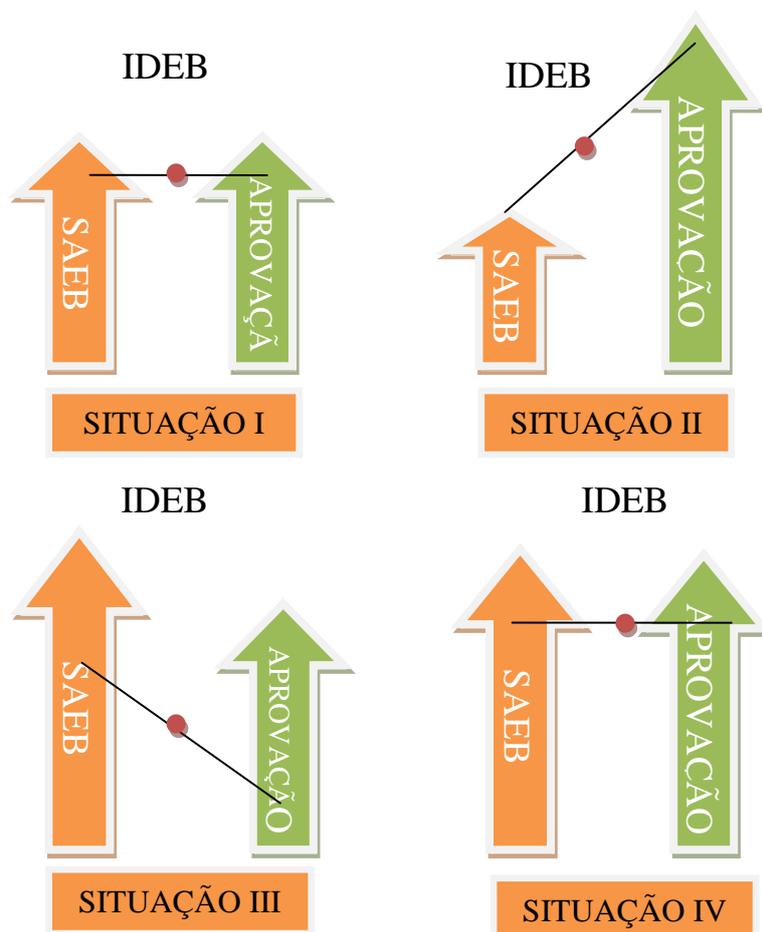


Gráfico 2, 3, 4 e 5: Elementos de composição do cálculo do IDEB. Fonte: SEDUC-CE, Ano 2008.

Pode-se considerar como vantagens do IDEB os que estão delineados na sequência.

- É um indicador simples, de fácil compreensão pelo público em geral (utiliza uma escala de 0 a 10 pontos).
- Busca conciliar as dimensões Quantidade X Qualidade (fluxo e desempenho).
- Estabelece um horizonte a alcançar (meta a atingir).

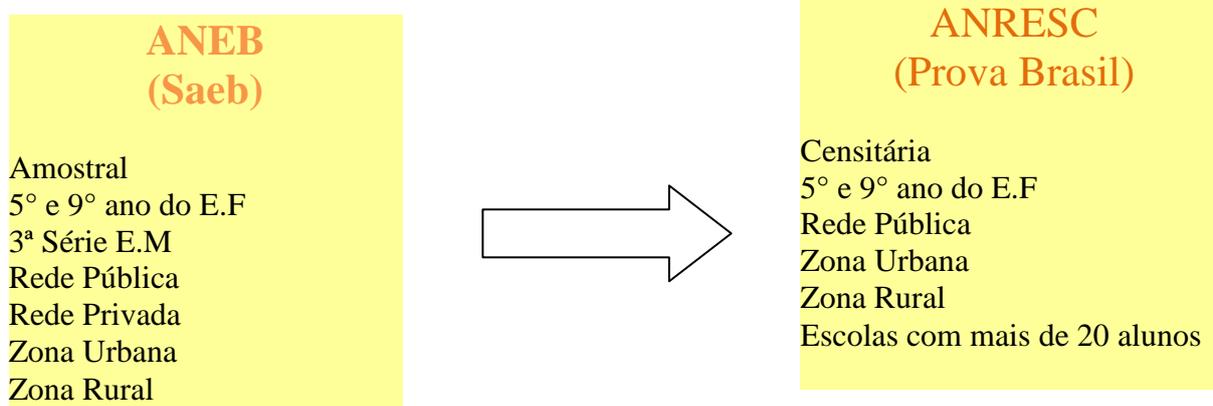
- Dar publicidade ao desempenho da educação pública (resultado por escolas, municípios e estados).
- Aumenta a possibilidade de controle social (*accountability*).

Dentre as desvantagens do IDEB estão as seguintes.

- Redução da avaliação a um número (índice).
- Divulgação concomitante ao SAEB ofusca os resultados da avaliação, restringindo as possibilidades de sua leitura pedagógica.
- Leva a comparações diretas, tratando de forma igual os diferentes.
- Não permite uma análise qualitativa.
- Favorece a construção de *ranking*, com foco limitado aos primeiros e últimos lugares.

Para a composição do IDEB, são considerados aspectos de ordem *cognitiva* – resultantes de testes de Língua Portuguesa e Matemática para 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio; *contextuais* – questionários aplicados a professores e diretores sobre o perfil, a prática docente e da gestão, questionário de alunos sobre o perfil socioeconômico cultural e hábitos de estudo das escolas que participam do IDEB; fatores associados – para verificar os fatores de contexto associados ao desempenho dos estudantes avaliados pelo IDEB.

As características e evolução das avaliações do SAEB podem ser visualizadas da forma abaixo:



Fonte: MEC/INEP

Unidade da Federação	Etapa de Ensino	IDEB		
		2005	2007	2009
Brasil	4ª EF	3,8	4,2	4,6
	8ª EF	3,5	3,8	4,0
	3ª EM	3,4	3,5	3,6
Nordeste	4ª EF	2,9	3,5	3,8
	8ª EF	2,9	3,1	3,4
	3ª EM	3,0	3,1	3,3
Ceará	4ª EF	3,2	3,8	4,4
	8ª EF	3,1	3,5	3,9
	3ª EM	3,3	3,4	3,6

Quadro 3: Resultados do IDEB referentes aos anos 2005, 2007 e 2009.

O Quadro 3 mostra, ainda, a evolução do desempenho cearense no período 2005-2009. Por sua vez, o Gráfico 6 permite visualizar que, dos 184 municípios cearenses existentes em 2009, a maioria encontra-se no intervalo de 4 – 4,9, situação um pouco animadora, considerando que em 2007, 141 dos 184 municípios encontravam-se no intervalo 3 - 3,9. Dois municípios encontram-se na faixa 6 - 6,0, conforme pode ser verificado no Gráfico 6.

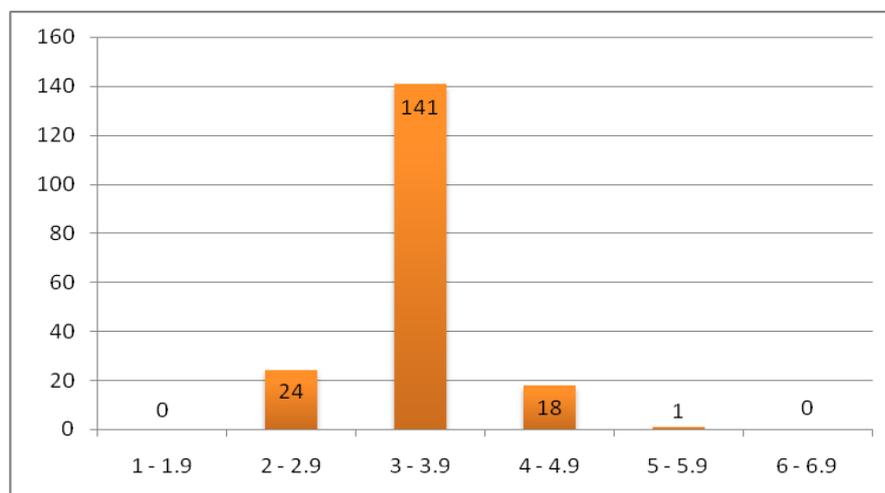


Gráfico 6: Número de municípios do Ceará por desempenho no IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental – Ceará, 2007. Fonte: SEDUC-CE.

Esta informação precisa ser relativizada, considerando que, das 8.773 escolas de Ensino Fundamental, somente 2181 (24,86) participaram da Prova Brasil em 2009, como

mostra o Gráfico 7. Esta enorme quantidade de escolas, no entanto, não se traduz em elevado número de alunos em escolas.

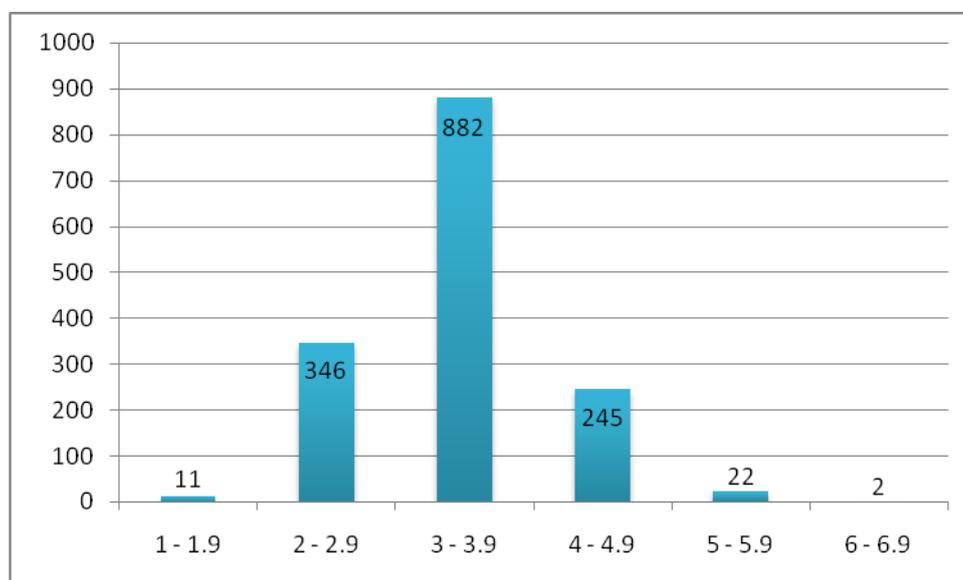


Gráfico 7: Número das escolas públicas do Ceará por desempenho no IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental. Ceará, 2007. Fonte: SEDUC.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e os demais indicadores educacionais evidenciam que a melhoria da qualidade da educação depende, de maneira integrada, tanto de fatores internos, quanto de fatores externos que impactam no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, fazem-se necessárias a implementação e a articulação de um conjunto de políticas públicas sociais e educativas que viabilizem melhores condições sociais e culturais e de exercício pleno da cidadania, o que inclui o direito a uma educação de qualidade.

Com suporte nessa compreensão, o MEC desenvolve programas, projetos e ações de apoio à gestão da Educação básica com o objetivo de fortalecer a escola pública. Do conjunto das políticas públicas para a Educação básica, destacam-se os programas que visam à formação dos gestores escolares. Dentre as diversas ações, pode-se mencionar, conforme Ribeiro et al. (2006),

1. Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO)
2. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (Escola de Gestores)

3. Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental (PROGED)
4. Programa do Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores (CINFOP)
5. Programa de Formação de Gestores da Educação Pública (CAED/UFJF)

Essas iniciativas, conforme consta no documento (RIBEIRO *et al*, 2006) *Análise Comparativa de Programas de Formação de Gestores Escolares* constituem o rol das principais ações implementadas no período em foco neste estudo.

4.3 Programas nacionais para a formação dos gestores escolares

O MEC e o CONSED podem ser destacados como promotores-chave de políticas induzidas de formação continuada para gestores escolares na cena sociopolítica nacional, especialmente com início nos anos 2000.

Os cinco programas antes mencionados são emblemáticos da atuação dessas organizações nesse campo. Para melhor compreender a importância de tais políticas empreende-se a seguir, detalhamento de cada uma dessas cinco iniciativas.

O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO, curso na modalidade a distância destinado à formação continuada dos gestores escolares que se encontram em exercício, foi elaborado pelo CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação – com a adesão de várias secretarias de Educação, via consórcio. Tais secretarias não só compartilharam o financiamento do material didático, mas também participaram de todo o processo de produção e formulação de estratégias de implementação do Programa. Foram usadas tecnologias apropriadas à EaD, para apoiar a formulação do Programa e firmadas as parcerias institucionais com a Universidade Nacional de Educação à Distância (UNED) Espanha, com a Fundação Roberto Marinho e a Fundação FORD.

No Quadro 4 apresenta-se uma síntese, contendo o objetivo, o público-alvo, as instituições parceiras e os pressupostos metodológicos.

Objetivo Geral do Programa	Público Alvo	Instituições Responsáveis e parceiros	Pressupostos da Metodologia
-Formar lideranças escolares. -Contribuir com a construção de um projeto de gestão democrática da escola pública focada no sucesso escolar do aluno. -Melhorar o desempenho das funções dos gestores	-Diretores, Vice-diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos e, em alguns casos, professores que se destacam por sua liderança	- Responsável: CONSED-Conselho Nacional de Secretários de Educação - Parceiros: Secretarias Estaduais de Educação : Universidade Nacional de Educação a Distância UNED/Espanha; Fundação Roberto Marinho; Fundação FORD	- Prática profissional do gestor-cursista como referência fundamental. - Tempo limitado do cursista. - Garantia do princípio da flexibilidade, próprio da EaD: formato em módulos permite diferentes arranjos de operacionalização. Material instrucional atraente; sistema de apoio por meio da tecnologia da informação. - Problema da exclusão digital no país. - Material didático atraente e condizente com pressupostos da EaD (linguagem acessível, simplicidade, relação com o interesse do cursista etc).

Quadro 4: Objetivo geral, público-alvo, instituições responsáveis e parceiros, pressupostos da metodologia do programa PROGESTÃO.

Vale acrescentar que o PROGESTÃO, de abrangência nacional, foi inicialmente executado em 20 dos 27 estados²⁰ da Federação.

A proposta do PROGESTÃO visa ao fortalecimento da gestão educativa no plano regional e local e tem como desafios: capacitar gestores na contextura nacional para melhorar o desempenho profissional e qualidade dos serviços das escolas e desenvolver uma experiência de educação a distância que, pela adoção das tecnologias e meios avançados, possibilitasse o alcance de grande número de participantes, além de orientá-los na prática de pensamento complexo e reflexivo sobre questões de gestão que enfrentam no chão das

²⁰ Os estados contemplados com o PROGESTÃO foram Santa Catarina (SC); Pernambuco (PE); Rio Grande do Norte (RN); Sergipe (SE); Maranhão (MA); Pará (PA); Ceará (CE); Piauí (PI); Goiás (GO); Mato Grosso (MT); Espírito Santo (ES); Bahia (BA); Paraíba (PB); Rondônia (RO); São Paulo (SP); Tocantins (TO); Acre (AC); Roraima (RR); Minas Gerais (MG) e *Rio Grande do Sul (RS). *No RG a articulação foi feita com a UNDIME.

instituições que dirigem. Suas dimensões priorizadas, conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas podem ser visualizadas no Quadro 2:

Dimensões priorizadas	Principais conteúdos abordados	Competências e habilidades a serem desenvolvidas
<p>-Prioriza as seguintes dimensões:</p> <p>-Dimensão sócio-cultural: função social da escola e implicações junto à comunidade.</p> <p>-Dimensão político-pedagógica: participação da comunidade escolar e local e planejamento escolar. permanência e sucesso escolar.</p> <p>-Dimensão administrativo-financeira: autonomia vinculada à gerência de recursos humanos, financeiros, físicos e do patrimônio escolar.</p>	<p>-Novos marcos da educação nacional – CF, LDB e PNE.</p> <p>- Democracia e cultura.</p> <p>-Função social da escola no mundo contemporâneo.</p> <p>- Convivência democrática, autonomia e incentivos à participação.</p> <p>-Correntes psicológicas de ensino-aprendizagem focadas no sucesso e permanência do aluno.</p> <p>- Dimensões e princípios do projeto e prática pedagógicos na escola.</p> <p>- Legislação e organização do sistema educacional brasileiro.</p> <p>- Financiamento da educação e mecanismos gerenciais de recursos financeiros, espaço físico, patrimônio e servidores escolares.</p> <p>-Mecanismos avaliativos.</p>	<p>- Comunicar, estimular, articular e participar da elaboração de projetos junto à comunidade escolar, com certo carisma.</p> <p>-Trabalhar em equipe.</p> <p>-Coordenar a elaboração participativa do projeto pedagógico da escola, articulando prática pedagógica e projeto pedagógico da escola.</p> <p>-Identificar aspectos que ajudem a tornar a aprendizagem dos alunos eficiente e bem sucedida, considerando-os na gestão da escola.</p> <p>-Definir, coordenar e avaliar ações coletivas que contribuam para a valorização dos profissionais da educação.</p> <p>-Analisar os resultados de desempenho dos alunos visando ao aprimoramento do planejamento pedagógico.</p> <p>-Promover o desenvolvimento profissional da equipe escolar, assegurando relações de confiança e de respeito mútuo.</p> <p>-Desenvolver e acompanhar a gestão financeira, de acordo com os princípios de ética e responsabilidade administrativa.</p> <p>-Planejar e executar a gestão dos recursos físicos e do patrimônio da escola</p> <p>-Desenvolver ações de melhoria da gestão financeira, patrimonial, do espaço físico e dos servidores da escola.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver iniciativas de avaliação de desempenho profissional. -Criar e avaliar mecanismos para a democratização das informações. -Planejar a utilização dos recursos físicos e do patrimônio da escola de forma a favorecer o convívio entre os vários segmentos. -Motivar professores e funcionários com vistas à melhoria do padrão de qualidade da escola e da aprendizagem dos alunos. -Desenvolver avaliação institucional e ações para auto-avaliação dos profissionais.
--	--	--

Quadro 5: Dimensões priorizadas, principais conteúdos e competências e habilidades do PROGESTÃO.

Do conjunto das políticas para a Educação básica propostas e coordenadas pelo MEC encontra-se o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (Versão piloto), desenvolvido sob a coordenação do INEP/MEC, com ênfase significativa na participação de secretarias municipais via União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Como corresponsáveis pela realização do Programa na sua fase-piloto, destacam-se o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação à Distância (SEED).

No Quadro 6 apresenta-se uma síntese contendo o objetivo geral, o público-alvo, as instituições responsáveis e parceiras e os pressupostos metodológicos.

Objetivo Geral do Programa	Público-Alvo	Instituições Responsáveis e parceiros	Pressupostos da Metodologia
<ul style="list-style-type: none"> -Garantir a formação continuada do gestor escolar para o efetivo exercício da liderança. -Desenvolver instrumentos que 	-Diretores	<ul style="list-style-type: none"> - Responsável: Ministério da Educação (Coordenada pelo INEP e disseminado pela Secretaria de Educação Básica 	<ul style="list-style-type: none"> - O gestor é uma liderança fundamental na comunidade escolar. - O gestor precisa ser instrumentalizado para executar o seu papel de líder de processos de melhoria da qualidade da educação da escola que dirige.

<p>apóiem a qualificação da gestão escolar tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino.</p> <p>-Fomentar o uso de tecnologias como ferramenta gerencial escolar cotidiana visando o aperfeiçoamento e otimização dos processos de trabalho.</p>		<p>- SEB)</p> <p>- Parceiros: UNDIME UNICEF Ação Educativa Ministério da Saúde Programa Fome Zero Secretaria de Educação Especial - SESP</p>	<p>- A tecnologia da informação pode contribuir muito para facilitar a execução das atribuições de um gestor.</p> <p>- A formação deve estar essencialmente vinculada às dificuldades e atribuições diárias dos gestores.</p> <p>- A troca de experiências entre os cursitas oferece pistas de ação e incentiva a participação.</p> <p>- Num país que apresenta tantos desafios em relação ao desempenho dos alunos, os processos formativos dos profissionais de educação devem ter como objetivo estimular projetos que visam à melhoria da educação nas escolas.</p> <p>- As pessoas superam com maior facilidade a barreira em relação à tecnologia da informação quando estão fazendo algo que têm sentido para elas (aprender fazendo).</p> <p>- Ação-reflexão-ação e aprender fazendo.</p>
--	--	---	---

Quadro 6: Objetivo geral, público-alvo, instituições responsáveis e parceiros, pressupostos da metodologia do Programa Escola Nacional de Gestores (versão piloto)

Vale ressaltar que o Programa Nacional Escola de Gestores, de abrangência nacional, foi realizado em sua etapa- piloto em 2005 com 400 gestores, em dez estados²¹ da Federação com a utilização do suporte tecnológico do e-Proinfo.

A proposta do Programa Escola de Gestores, de acordo com os dados do MEC, surgiu da necessidade de se constituir uma formação de formação dos gestores escolares que privilegiasse a concepção do direito à educação escolar e seu caráter público de Educação e a busca de sua qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática, olhando a escola na perspectiva da inclusão social e da emancipação humana. A primeira edição do Curso foi

²¹ No Nordeste, Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí e Rio Grande do Norte; no Centro Oeste Mato Grosso; no Sudeste Espírito Santo; no Sul Rio Grande do Sul e Santa Catarina e Nore Município de Palmas, em Tocantins.

implementada para o período 2006-2007. Suas dimensões priorizadas, conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas podem ser visualizadas no Quadro 7:

Dimensões priorizadas	Principais conteúdos abordados	Competências e habilidades a serem desenvolvidas
O curso da Escola de Gestores em sua versão piloto não explicitou em seus materiais as dimensões prioritárias para a gestão escolar	Sem informações	Sem informações

Quadro 7: Dimensões priorizadas, principais conteúdos e competências e habilidades do Programa Escola de Gestores (versão piloto).

A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) implantou em 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, criada com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos.

Composta por universidades por meio de seus Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, a Rede possui uma área específica em Gestão e Avaliação, da qual fazem parte a Universidade Federal da Bahia/UFBA; a Universidade Federal do Paraná (UFPR); e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/MG).

O PROGED é a estrutura criada pela UFBA para integrar a Rede Nacional de Formação Continuada. O objetivo geral do Programa é melhorar a qualidade da Educação básica por meio do aperfeiçoamento da Gestão Educacional no ensino público.

Ele atua por meio de quatro ações ou projetos. Em uma delas, desenvolve programas de formação continuada a distância para gestores da rede de Educação Básica, dentre eles o Curso de Formação para Gestores de Unidades Escolares.

No Quadro 8, apresenta-se uma síntese, contendo o objetivo geral, o público-alvo, as instituições responsáveis e parceiras e os pressupostos metodológicos.

Objetivo Geral do Programa	Público-Alvo	Instituições Responsáveis e parceiros	Pressupostos da Metodologia
Melhorar a qualidade da Educação Básica	Diretores. -Vice-diretores. -Secretários de	- Responsável: Centro de Estudos	-Educação permanente/ continuada e educação à distância.

<p>através da qualificação de gestores de unidades escolares (diretores, vice-diretores, secretários) e membros de conselhos escolares.</p> <p>-Aperfeiçoar a gestão educacional de unidades escolares de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com ênfase nos princípios da autonomia e da gestão democrática para que possam promover um atendimento escolar de qualidade à população.</p>	<p>escolas e membros de conselhos Escolares</p>	<p>Interdisciplinar es para o Setor Público - ISP</p> <p>- Parceiros: Rede Nacional de Formação Continuada SEB/MEC</p>	<p>- Provisoriedade do conhecimento: necessidade de promover aprendizagens de modo processual e flexível, permitindo a incorporação de novas vertentes e saberes.</p> <p>-Interdisciplinaridade.</p> <p>-Educação como processo dialógico: educação à distância entendida como processo de construção de conhecimento assentado em diálogos entre o aluno e: material, tutor, outros alunos, outras pessoas, etc.</p> <p>- Pesquisa como princípio educativo e processo emancipatório: possibilidade do aluno imergir na prática da pesquisa como sujeito da construção de seu próprio conhecimento.</p> <p>- Autonomia do educando: possibilitar ao aluno promover a construção do conhecimento através de sua própria experiência, que com relativa autonomia pode escolher o que estudar e ler, de que forma e quando fazê-lo.</p> <p>- Necessidade de novas competências: com o acesso facilitado à informação, a questão é a possibilidade de formação de uma atitude investigadora, crítica, comparativa e seletiva, num modelo não linear.</p>
--	---	--	---

Quadro 8: Objetivo geral, público-alvo, instituições responsáveis e parceiros, pressupostos da metodologia do PROGED.

Cabe acrescentar que o PROGED, de abrangência nacional, foi lançado em 2005 e em sua primeira edição foi executado em 20 municípios²² do Estado da BAHIA.

A proposta do PROGED visa ao fortalecimento da gestão educativa. Suas dimensões, principais conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas podem ser visualizadas no Quadro 9:

Dimensões priorizadas	Principais conteúdos abordados	Competências e habilidades a serem desenvolvidas
<p>O curso do PROGED propõe a existência de três dimensões na gestão escolar:</p> <p>-Dimensão pedagógica: ações e procedimentos diretamente associados à aprendizagem dos alunos, como gestão do currículo, tempo pedagógico, equipes docentes, formação continuada, recursos didáticos e desenvolvimento de projetos educativos.</p> <p>-Dimensão política: formulação de mecanismos de participação da comunidade local e escolar na construção de um projeto político pedagógico, bem como a implementação das relações da escola com o sistema de ensino e com a sociedade.</p> <p>-Dimensão administrativa: desenvolvimento de condições para a concretização da proposta educativa da escola, envolvendo a gestão financeira e do patrimônio da escola, manutenção e conservação do espaço físico e administração de pessoal.</p>	<p>Novos marcos da educação nacional – CF, LDB e PNE.</p> <p>-Função social da escola, papéis e processos da gestão escolar.</p> <p>-Colegiados escolares.</p> <p>-Planejamento da escola.</p> <p>-Gestão do ambiente físico escolar (Conforto ambiental; Gestão do patrimônio; Gestão de material e segurança; Organização dos espaços pedagógicos; Parcerias locais e institucionais).</p> <p>-Gestão de pessoas na escola (formação continuada dos profissionais da escola, processos participativos).</p> <p>-Gestão dos recursos financeiros da escola.</p> <p>-Projeto político pedagógico.</p> <p>-Avaliação da aprendizagem na escola.</p> <p>-Convivência na escola (cultura de paz, protagonismo juvenil, pacto de convivência na escola).</p> <p>-Indicadores de qualidade da escola como base para a gestão escolar.</p>	<p>Segundo o texto de introdução do material do Curso de Formação Continuada de Gestores de Unidades Escolares, o pouco tempo disponível para elaboração do programa do curso impossibilitou a realização da etapa inicial prevista de elaboração de uma matriz de competências que seria a base curricular do curso, a partir do qual seriam elaborados os módulos. A matriz seria retomada no ano de 2005, mas não nos foi remetida.</p>

Quadro 9: Dimensões priorizadas, principais conteúdos e competências e habilidades do PROGED.

²²Salvador, Camaçari, Candeias, São Félix, Ibicoara, Muritiba, Madre de Deus, Itabuna, Baixa Grande, Itaetê, São Francisco do Conde, Feira de Santana, Lauro de Freitas, Mutuípe, Itaitim, Itajuípe, Ouriçangas, Laje, Cansanção, Mirangaba.

O CINFOP foi criado na Universidade Federal do Paraná. Este Centro desenvolve vários cursos, dentre eles Gestão de Redes e Unidades de Educação Pública (objeto deste estudo) que foi lançado em 2005. No Quadro 10, mostra-se uma síntese, contendo o objetivo, público-alvo, as instituições parceiras e os pressupostos metodológicos.

Objetivo Geral do Programa	Público Alvo	Instituições Responsáveis e parceiros	Pressupostos da Metodologia
<p>Analisar a gestão da escola a partir do pressuposto de que a natureza do trabalho desta instituição só pode se realizar a partir da prática democrática.</p> <p>-Desenvolver a tecnologia educacional.</p> <p>-Elaborar materiais didáticos.</p>	<p>-Professores.</p> <p>-Pedagogos.</p> <p>-Diretores de escolas públicas</p>	<p>- Responsável: Universidade Federal do Paraná - UFPR</p> <p>- Parceiros: Rede Nacional de Formação Continuada - SEB/MEC Universidade Federal do Espírito Santo - UFES</p>	<p>Não tem informações</p>

Quadro 10: Objetivo geral, público-alvo, instituições responsáveis e parceiros, pressupostos da metodologia do CINFOP

Cabe acrescentar que o CINFOP é oferecido nacionalmente, e foi executado inicialmente nas redes municipais do Estado do Espírito Santo em parceria com a Rede Nacional de Formação Continuada SEB/ e a Universidade Federal do Espírito Santo.

A proposta do CINFOP visa ao fortalecimento da gestão educativa. Suas dimensões, principais conteúdos, Competências e habilidades a serem desenvolvidos podem ser visualizadas no Quadro 11:

Dimensões priorizadas	Principais conteúdos abordados	Competências e habilidades a serem desenvolvidas
<p>O material do CINFOP não faz referência às dimensões da gestão escolar. Contudo, fica evidente à prioridade dada à dimensão político-pedagógica. O pedagógico sempre é utilizado no</p>	<p>- Gestão democrática Autonomia</p> <p>- Funções políticas e técnicas da equipe dirigente/ gestora da escola</p> <p>- Planejamento – função social da escola, relação entre o currículo e a avaliação,</p>	<p>O material não faz referência ao termo competências e também pouco há sobre as atribuições mais operacionais do gestor escolar, assim como em relação às suas qualidades ou características Privilegiou o</p>

<p>binômio político-pedagógico, ressaltando o caráter político da ação educativa. As dimensões administrativa e financeira são pouco abordadas pelo material.</p>	<p>planejamento no âmbito dos Sistemas e Redes de Ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeto político pedagógico (conceito e concepção, processos de construção, a inclusão e a democratização das práticas e saberes escolares como temas a compor o PPP, relação escola-comunidade na sua elaboração) - Avaliação e gestão educacional – avaliação da qualidade da educação no Brasil, perspectivas de controle social, SAEB, aspectos das avaliações de sistema. 	<p>desenvolvimento da capacidade de atuação política do gestor, principalmente como agente político na construção democrática do projeto político pedagógico</p>
---	--	--

Quadro 11: Dimensões priorizadas, principais conteúdos e competências e habilidades do CAEd.

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), oferece o Programa de Formação de Gestores da Escola e, também, faz parte da Rede Nacional de Formação Continuada – SEB/MEC. O primeiro curso do Programa de Formação de Gestores da Escola Pública foi lançado em 2005. A ideia era de que o Programa se expandisse para os diversos estados brasileiros. Inicialmente trabalhou em parceria com a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro para atender a rede municipal do Estado. O desenho do curso possibilita sua implementação em diversos formatos, podendo ser adequado às necessidades específicas de cada local onde é desenvolvido. Atualmente está atuando no Ceará capacitando gestores escolares da rede estadual de ensino. No Quadro 12, exibe-se uma síntese, contendo o objetivo, o público-alvo, as instituições parceiras e pressupostos metodológicos.

Objetivo Geral do Programa	Público-Alvo	Instituições Responsáveis e parceiros	Pressupostos da Metodologia
<p>Garantir a qualidade da educação básica através de formação profissional consistente para os gestores das escolas públicas.</p> <p>-Realizar a capacitação por meio da formação continuada e da especialização</p> <p>-Integrar nas ações do diretor, todos os processos que envolvem a escola, desde os aspectos administrativos até os pedagógicos.</p> <p>-Orientar o estudo em torno das maiores dificuldades enfrentadas nas escolas.</p> <p>-Promover pesquisas bibliográficas e enriquecer o conteúdo teórico do curso.</p>	<p>Diretores.</p> <p>-Coordenadores.</p> <p>-Supervisores pedagógicos.</p> <p>-Professores efetivos que desejam se preparar para função gestora.</p> <p>-Especialistas que atuam em funções de administração e planejamento educacional nas secretarias estaduais e municipais de educação</p>	<p>- Responsável: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)</p> <p>- Parceiros: Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro</p>	<p>-Importância da articulação com processos de modernização da gestão escolar e das redes de ensino.</p> <p>-Possibilidade de abrangência que a formação à distância proporciona.</p> <p>-Necessidade de investir na familiarização dos gestores em relação às ferramentas oferecida pela tecnologia nos processos de aprendizagem.</p> <p>-Facilidade de adequação às necessidades específicas de cada local em que o programa está inserido, no que se refere ao tempo e ao espaço em que a formação se realiza.</p> <p>-Necessidade de integrar as aprendizagens teóricas com a prática cotidiana dos cursistas.</p>

Quadro 12: Objetivo geral, público-alvo, instituições responsáveis e parceiros, pressupostos da metodologia do CAEd.

A proposta do CAEd visa ao fortalecimento da gestão educativa. Suas dimensões, principais conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidos podem ser visualizadas no Quadro 13:

Dimensões priorizadas	Principais conteúdos abordados	Competências e habilidades a serem desenvolvidas
<p>-O programa compreende as dimensões, pedagógica, política e administrativa de gestão escolar. Entretanto, estabelece outra classificação que inclui novos aspectos: As dimensões destacadas são:</p> <p>-Dimensão Institucional: dimensão referenciada no papel da escola.</p> <p>-Dimensão Cultural e Científica: onde o gestor deve “conhecer o que se ensina e o que se aprende na escola pública, bem como o papel desempenhado pelos conhecimentos prévios dos alunos e as experiências dos professores”.</p> <p>-Dimensão Individual: o gestor deve compreender o processo de desenvolvimento das crianças, dos adolescentes e dos jovens.</p> <p>-Dimensão da Organização: relacionada à gestão das relações profissionais e administração no dia-a-dia da instituição.</p>	<p>-O currículo da formação proposta pelo Programa está estruturado a partir dos seguintes conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Direito -Cultura -Linguagem -Infância -Adolescência -Juventude -Trabalho -Escola -Conteúdos básicos de matemática e de linguagem, trabalhados por meio de atividades complementares e das etapas de desenvolvimento de pesquisas (no caso da opção “especialização”). 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar as implicações do direito à educação de qualidade no contexto do Estado democrático. -Participar da elaboração coletiva da proposta político pedagógica da rede escolar e coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico da escola. -Identificar as responsabilidades do dirigente escolar. -Gerenciar uma escola. -Conhecer mecanismos de financiamento da educação. -Administrar o orçamento da escola. -Colaborar com outras escolas. -Articular as dimensões pedagógica e administrativa. -Comunicar-se competentemente. -Aprimorar a interação dos gestores. -Promover a interação dos segmentos da comunidade escolar. -Mediar conflitos. -Viabilizar a integração da escola com a comunidade. -Respeitar a diversidade. -Acompanhar e avaliar as ações da escola.

Quadro 13: Dimensões priorizadas, principais conteúdos e competências e habilidades do CAEd.

Os cinco programas foram formatados com suporte em EAD e executados em regime de colaboração entre União, estados e municípios. Os cursos do PROGED, CINFOP e CAEd, concebidos por instituições de ensino superior (IES), foram desenhados exclusivamente para integrar a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica do MEC. Portanto, quatro dos programas aqui apresentados são fruto, direta ou indiretamente, de iniciativas encampadas por instâncias governamentais federais e um deles, o PROGESTÃO resultado da mobilização de instâncias governamentais estaduais.

Com o intuito de ampliar a caracterização dessas cinco iniciativas, passa-se, a seguir, a detalhar aspectos relacionados aos seus fundamentos.

A princípio, registra-se que a preocupação com a prática cotidiana dos profissionais que fazem a gestão das escolas aparece nos pressupostos, de formas distintas, em quatro dos Programas aqui enfocados, exceto no CINFOP. No Programa do PROGED ela é explicitada com menor contundência, fazendo-se menção à necessidade de desenvolvimento de novas competências.

A Escola de Gestores (versão piloto) e o Programa do CAEd/UFJF têm como um de seus pressupostos a ideia de que os gestores escolares precisam se apropriar das ferramentas oferecidas pelas Tecnologias da Informação e das Comunicações (TICs), para que sua gestão seja mais eficiente. Já o PROGESTÃO considerou a realidade de exclusão digital vivenciada pelo País, razão pela qual não investiu tanto nas TICs como os dois programas há pouco citados.

Na Escola de Gestores (versão piloto), os pressupostos demonstram com grande foco a necessidade de fortalecimento do papel do gestor como líder de uma equipe para de uma gestão democrática, o que, talvez, possa explicar a escolha de seu público alvo (é o único programa a se voltar somente para o diretor, excluindo outros membros das chamadas equipes gestoras). É também o único a fazer menção à necessidade de oferecer aos gestores instrumentos de aperfeiçoamento de suas práticas e a explicitar, claramente, o desejo de estimular os participantes a desenvolverem projetos que gerem a melhoria da qualidade da Educação durante a realização do curso.

Princípios de EaD como flexibilidade, autonomia do educando, simplicidade do material e linguagem acessível, são todos focalizados nos pressupostos do PROGESTÃO e parcialmente abordados nos do PROGED. Não são mencionados nos pressupostos do Programa do CAEd/UFJF e no Escola de Gestores (versão piloto).

Que concepção de educação, escola, gestão, comunidade escolar subsidiam as propostas desses cinco programas de formação dos gestores? Estes aspectos são tratados a seguir.

4.3.1 Concepção de Educação

O PROGESTÃO dialoga com uma ideia de educação fundamentada na noção de autonomia do sujeito, pautada em práticas democráticas, no pluralismo de ideias e no respeito à diversidade cultural; acredita que processos educativos de qualidade são capazes de oferecer uma formação cultural ampla, global, rumo ao pleno desenvolvimento humano; considera o trabalho coletivo e a gestão democrática como elementos fundamentais para a ressignificação do papel social da escola, como organismo vivo e instituição responsável pela formação humana, transmissão de saberes e exercício da cidadania.

Neste programa, a Educação é vista sob duas faces: como valor e como processo respeitando as novas diretrizes da educação nacional, que visa conforme Gomes (1998, p.31) “ao desenvolvimento permanente e à preparação dos sujeitos para o trabalho e cidadania”. Ressalta a importância de uma educação abrangente e dinâmica capaz que seja capaz de acompanhar o atual ritmo das mudanças na sociedade contemporânea.

O PROGESTÃO admite que, em termos gerais, a Educação hoje ainda é ministrada com graves deficiências, tanto no que diz respeito à universalização do acesso quanto no que tange à sua qualidade. Considera ser em esses dois aspectos – acesso e qualidade - objetivos fundantes do trabalho a ser realizado pelos cursistas nas escolas pelas quais têm responsabilidades.

O Programa Escola de Gestores (versão piloto) ressalta a necessidade de se oferecer a qualidade social da Educação para todos. Ao propor aos Estados que escolhessem entre diferentes instrumentos de apoio à avaliação e planejamento com concepções muito diversas (Indique, PDE e outros), evidencia-se uma opção por deixar a cargo dos parceiros locais, a tarefa de definir parte importante das bases conceituais sobre as quais o Programa atua.

Para o PROGED, a prática educativa deve estar fundamentada em valores como respeito à diversidade, tolerância, necessidade de reconhecimento, aceitação, pertença, solidariedade, participação, cooperação, autonomia e liberdade. Considera a Educação como fenômeno interligado com a cultura e a cidadania, de forma que, para dar um novo significado à gestão escolar e à prática pedagógica, ambas devem estar orientadas por um enfoque cultural. A Educação deve estar a serviço de um projeto de futuro de uma sociedade e uma nação. Espera-se que a Educação e a Cultura sejam constituídas na diversidade e, para ela, e que a escola seja realmente inclusiva.

No CINFOP, defende-se uma ideia de Educação essencialmente política, pautada pela cidadania, que toma o educando em suas múltiplas dimensões, visando à autonomia intelectual e também moral e à emancipação dos sujeitos. O programa foi elaborado a partir das finalidades da educação básica que incluem:

- as possibilidades de desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional do educando, tendo em vista a construção de sua autonomia intelectual e moral;
- o desenvolvimento das capacidades de comunicação, por meio das diferentes linguagens e das formas de expressão individual e grupal;
- o incentivo ao gosto pela aprendizagem, pela investigação, pelo conhecimento, pelo novo; pelo exercício do pensamento crítico, por meio do aprimoramento do raciocínio lógico, da criatividade, e da superação de desafios; e
- o estímulo ao desenvolvimento psicomotor partindo das habilidades física, motoras e diferentes destrezas.

Significa, assim uma educação que favoreça a socialização, isto é, a produção da identidade e da diferenciação cultural, mediante a localização de si próprio como sujeito, da participação efetiva na sociedade e da localização espaciotemporal e sociocultural. Ressalta-se, também, a importância das dimensões física, social, cognitiva e afetiva no processo educativo.

Para o Programa de Formação de Gestores da Escola Pública do CAEd/UFJF (2005, p.7), educar significa “dialogar verdadeiramente com as diferentes vivências culturais dos alunos e encontrar formas efetivas de promover o seu acesso ao conjunto dos bens produzidos pela humanidade.”. Busca fundamentar-se no entendimento da Educação como direito de todos para o desenvolvimento de cada um e da vida em sociedade, em consonância,

portanto, com as diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.

Um ponto comum a ser ressaltado em todos os programas é que eles acolhem os compromissos pela Educação básica estabelecidos pela Declaração Universal de Direitos Humanos, Declaração de Jontiem e Plano de Ação Dakar que estabelecem o direito à Educação de qualidade e equânime, considerando as diferenças e as diversidades culturais.

Tanto o PROGESTÃO quanto o PROGED tratam a Educação partindo de sua globalidade, primando pelo compromisso de que seja oferecida para todos, considerando o direito humano de se beneficiar de uma Educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, incluindo oportunidades para *aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser*. Reforçam a importância de captar o potencial e talentos de cada pessoa para que possam dar continuidade ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e, assim, transformar suas realidades (DAKAR, 2000).

Esses dois programas trabalham uma ideia educacional que busca conciliar o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo com o desenvolvimento de competências necessárias ao atual contexto social, a exigir a expressão clara de ideias, o domínio da linguagem oral e escrita, a habilidade para se comunicar bem, entre outras, focados na democratização das atuais estruturas da gestão.

O principal elemento que dá substância à ideia de educação do Programa do CAEd é a educação como direito. Nesse sentido, dialoga com o compromisso de que seja oferecida para todos, evocando também a importância do desenvolvimento de competências.

O CINFOP reforça o caráter mais político da Educação, centrado na Educação como bem público, na consolidação de sujeitos de direito e na Educação que parte de um projeto sócio-histórico. Essa opção política é também um pilar importante do Programa do CAEd, porém, o CINFOP não usa, no material avaliado, a terminologia “desenvolvimento de competências” e sua ideia de Educação está mais diretamente centrada na relação dialética entre Educação e transformação da sociedade.

4.3.2 Concepção de escola

O PROGESTÃO reconhece a escola como espaço social onde todos aprendem e exercitam a cidadania. Seu papel é contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para a cidadania e qualificá-la para o trabalho. Reafirma a ideia de que, no Brasil, escola é uma instituição que com propósitos definidos na Constituição e regulamentos e objetivos estabelecidos pela LDB. Revela a necessidade de se constituir uma escola de qualidade social de perspectiva inclusiva, com práticas solidárias que tenham como objetivo a criação de um ambiente que promova o acesso, a pertença e a permanência dos alunos.

Orienta-se, com base no cotidiano escolar do cursista, que é estimulado a estar atento às perspectivas de vida e preferências culturais da comunidade da qual sua escola faz parte. Reforça o dever da escola de se pautar no respeito ao outro e no sucesso do ensino-aprendizagem do aluno. O Programa revela, portanto, a concepção de uma escola que abarca as dimensões sociocultural e político-pedagógica.

Natureza sociocultural porque relaciona a escola com a sociedade contemporânea e suas influências na vida de cada comunidade, conseqüentemente, de cada escola; e também porque chama o gestor a considerar as especificidades socioculturais da sua comunidade escolar. Político-pedagógica porque a ação coletiva que caracteriza uma gestão escolar democrática exige um comportamento eminentemente político e também pedagógico dos membros da escola, na criação das possibilidades organizacionais e de convivência necessárias ao sucesso e à permanência do aluno.

Para o PROGESTÃO, uma escola precisa se preocupar em atender as necessidades específicas da comunidade na qual está inserida, assim como planejar seu trabalho coletivo a médio e longo prazo, visando ao estabelecimento de uma identidade própria.

No Escola de Gestores (versão piloto), a escola constitui espaço de aprendizagem, vivência e convivência, onde é possível criar e recriar formas de organização do trabalho escolar, visando à aprendizagem e à cidadania. Para esse Programa, a escola se pauta no exercício de práticas cooperativas, coletivas e de solidariedade, no âmbito das relações sociais.

A concepção de escola que se desvela no material do PROGED situa a instituição como cumpridora de um importante papel no enfrentamento de questões sociais, políticas,

econômicas e culturais. Afirma-se, que na sociedade contemporânea, há uma centralidade do conhecimento e que as transformações em curso na base social e tecnológica trazem novas atribuições à escola, relacionadas à formação para a sociedade da informação. Para esse Programa, a cidadania e a cultura são as principais referências para a constituição de uma escola inclusiva.

O CINFOP afirma que a função social da escola é a garantia da cidadania, entendida principalmente como a capacidade de compreender e agir, de forma consciente e autônoma, sobre a realidade, de modo que assegure a produção da vida de forma digna, bem como o acesso às demais práticas sociais e atuando no sentido da superação da exclusão social e educacional. Para o CINFOP, se o objetivo da Educação é a autonomia, a escola deve propiciar, ao mesmo tempo, a adaptação e a emancipação, e considerar a identidade e a diferença.

De acordo com o Programa de Formação de Gestores da Escola Pública do CAEd/UFJF, a escola é “uma instituição social fundamental para a reprodução/transformação da cultura, a integração da sociedade e a socialização do indivíduo”, devendo ser compreendida em sua “dupla face institucional: antropológica, por assim dizer (instituição da cultura e da sociedade), e estatal (instituição que assegura o conhecimento do direito a ter direitos e por isso fundante da cidadania).”(DECLARAÇÃO DE DAKAR, 2000).

O CINFOP atribui explicitamente à escola um papel de superação das desigualdades sociais. Expõe uma concepção de escola fundada em dimensões política e pedagógica, já que o seu papel inclui tanto a intervenção pela transformação ou pela manutenção do *status quo* (dimensão política), quanto o desenvolvimento dos indivíduos (dimensão pedagógica). Considera ainda que a escola precisa de uma gestão escolar e práticas educativas que lhe permitam-se adequar às exigências da sociedade contemporânea, onde tal instituição ocupa um lugar central.

4.3.3 Concepção de gestão escolar

O PROGESTÃO adota o conceito Gestão Escolar democrática previsto na LDB o qual focaliza a importância das práticas coletivas voltadas para a função social da escola,

cujos focos são o sucesso do aluno, a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania. Considera que fazer gestão democrática na escola exige habilidades profissionais específicas e a aquisição de competências mais amplas, necessárias para que o indivíduo possa não só adaptar-se a situações diferentes e conflituosas, mas também saber conviver democraticamente e trabalhar em equipe.

Na sua aaliação pensar a gestão num enfoque democrático exige ir além de uma gestão meramente administrativa. Implica atuar de forma horizontal, mas com forte liderança, descentralizando processos de tomada de decisões, dividindo responsabilidades e avaliando os resultados; uma gestão voltada para o planejamento de processos operacionais para ações de ordens diversas, sejam políticas, pedagógicas, administrativas e, ou financeiras.

Para o PROGESTÃO, a gestão democrática deve ser capaz de

- Comprometer os envolvidos.
- Decidir e implementar, de forma participativa, as ideias acordadas.
- Utilizar procedimentos institucionais adequados à igualdade de participação da comunidade escolar e local por meio de um processo aberto de comunicação.
- Qualificar a educação, o projeto pedagógico e o ambiente escolar através da articulação dos interesses coletivos.
- Estabelecer mecanismos de controle público das ações.

Dentre as atribuições do gestor destacam-se:

- Desenvolver com a comunidade escolar a função social da escola a partir das especificidades locais.
- Promover espaços de participação de pessoas e setores da escola.
- Construir a autonomia na escola, buscando ações que estimulem possibilidades reais de mudança do clima escolar e das condições de trabalho.
- Construir coletivamente o projeto-pedagógico, conhecendo as dimensões e princípios norteadores da gestão democrática, articulando planejamento e prática pedagógica.
- Promover o sucesso da aprendizagem do aluno verificando como é realizado o trabalho pedagógico.
- Criar condições para a convivência democrática dentro da escola, com estratégias de enfrentamento das possíveis barreiras e potencializar caminhos que otimizem a convivência e as parcerias.

- Identificar e planejar a execução financeira dos recursos da escola, partindo de princípios éticos de administração pública, estando apto a prestar contas do que foi gasto.
- Gerenciar o espaço físico e o patrimônio através da construção de uma identidade e da autonomia escolar, desenvolvendo habilidades para utilização, manutenção e conservação do patrimônio.
- Desenvolver a gestão dos servidores através do embasamento legal sobre gestão de pessoal, direitos e deveres assegurados e da avaliação de desempenho.
- Realizar a avaliação institucional de forma integrada ao projeto pedagógico da escola, considerando seus princípios, finalidades e objetivos e a adequação dos processos metodológicos.
- Estimular a utilização adequada dos resultados da avaliação.

O Programa Escola de Gestores (versão piloto) em seus pressupostos afirma a necessidade de se constituir um processo de formação dos gestores escolares, que cubra a concepção do caráter público da Educação e da busca de sua qualidade social, baseada nos princípios da Gestão democrática, no entanto, não apresenta, além de sugestões de textos-referências para leitura dos cursistas, uma ideia clara e detalhada de gestão democrática como fazem o PROGESTÃO e o PROGED.

O PROGED define dois âmbitos de atuação da gestão escolar: dimensão externa e interna à escola.

Na externa, o gestor deve procurar conhecer bem a comunidade em que a escola está inserida, suas condições, necessidades e aspirações; deve estimular a comunidade a apropriar-se da escola como um bem público, participando das suas atividades; manter uma relação de conhecimento e diálogo com as famílias dos alunos, lideranças comunitárias, comércio local e outras escolas e instituições, a fim de criar um contexto de apropriação da escola como um equipamento comunitário de alta relevância. Para isso, é fundamental cultivar a transparência da gestão, com a divulgação de ações, projetos, custos e necessidades. A dimensão externa também está na forma como se estabelecem as relações com a secretaria, conselhos de educação e outras instâncias educacionais.

A dimensão interna refere-se à organização dos espaços e atividades escolares, de modo que os vários segmentos da escola possam ter condições iguais de expressar suas opiniões, questionando, analisando, avaliando e decidindo. Com efeito, explora a importância de se instalar uma cultura de avaliação permanente de suas atividades.

No PROGED destacam-se como principais atribuições do gestor escolar as ações a seguir expressas.

- Reconhecer a escola pública como espaço público de convivência democrática e como espaço de exercício da cidadania.
- Criar clima apropriado de trabalho para que os profissionais da escola exerçam com alegria, tranquilidade e espírito de equipe as suas funções.
- Coordenar o trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica.
- Gerir juntamente com a unidade executora da escola, os recursos financeiros a ela repassados, tendo em vista as metas expressas na proposta pedagógica.
- Incentivar a criação de projetos que promovam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.
- Incentivar a troca de experiência com outras escolas.
- Constituir a escola como espaço de formação contínua de todos os profissionais que dela participam, estimulando momentos sistemáticos de estudos, debates e trocas de experiência.
- Acompanhar continuamente, juntamente com os professores e a coordenação pedagógica, o desempenho dos alunos, identificando os problemas existentes e buscando as soluções necessárias.
- Estimular o processo de auto avaliação da escola, com base em indicadores que possam ser operados por todos com clareza.
- Estabelecer relações entre a escola e a comunidade, estimulando a participação dos pais nos conselhos escolares, nas reuniões e demais atividades da escola.
- Representar a escola em suas relações com a comunidade e buscar parcerias locais ou externas.
- Coordenar a administração de pessoal e de material no âmbito da escola, a fim de que estejam sempre presentes as condições necessárias para as aprendizagens dos alunos.
- Promover uma cultura de paz na escola.
- Supervisionar os espaços da escola, cuidando para que sejam um reflexo da proposta pedagógica.
- Buscar o apoio das autoridades competentes, reivindicando o atendimento às necessidades da escola.

- Orientar a atuação da equipe escolar pelos resultados do acompanhamento e da avaliação de suas ações.

No Programa do CINFOP a gestão escolar é concebida como ação político-pedagógica a serviço da qualidade do ensino público, devendo-se pautar pelos princípios da democracia, igualdade, universalidade e laicidade. Afirma-se que não pode ser considerada um fim em si mesma, uma vez que as relações pedagógicas que ocorrem entre professores e alunos sempre foram e continuam sendo a parte central da Educação.

A natureza política da Gestão Escolar é muito ressaltada no texto. A própria Gestão Escolar democrática é definida como um processo político, mais precisamente como uma política pedagógica que tem por objetivo a formação humana.

Da mesma forma, a função do dirigente escolar é vista como eminentemente política, uma vez que opera em meio a relações de poder. Afirma-se uma suposta dualidade da função do dirigente, na qual os papéis de administrador e de pedagogo por vezes se contrapõem, assim como com os duplos papéis de representante dos interesses da comunidade escolar, de um lado, e dos interesses do Poder Público, de outro, que nem sempre são coincidentes.

As funções do gestor escolar estão contextualizadas nos princípios da gestão democrática. Afirma-se que a equipe dirigente da escola tem a tarefa de assumir a articulação do trabalho coletivo com o fim de atingir os fins educacionais. Situa-se o planejamento como peça fundamental na articulação do trabalho e no controle sobre o próprio processo diretivo.

Ressalta-se que o diretor deve ser, antes de tudo, um educador, pois a escola é uma instituição de natureza educativa. Defende-se claramente a eleição direta para o cargo de gestor escolar, compreendida como a forma que mais se aproxima dos princípios democráticos.

As funções do diretor não são descritas de forma muito articulada. A existência das tarefas administrativas e financeiras apenas é citada, sem constituir objeto de maior reflexão ou descrição. Na questão financeira, dá maior espaço para a discussão do caráter público ou privado dos recursos financeiros administrados pelas escolas públicas.

De acordo com as concepções apresentadas pelo Programa de Formação de Gestores da Escola Pública desenvolvido pelo CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora, a Gestão Escolar tem como papel promover as transformações necessárias na cultura da escola

e procurar garantir as condições para que a escola possa exercer da melhor maneira as suas atribuições.

Assim, cabe ao gestor participar da elaboração da proposta político-pedagógica da rede escolar e coordenar a organização do projeto político-pedagógico da escola; articular as dimensões pedagógica e administrativa da gestão escolar; administrar o orçamento da escola; promover a integração da escola com a comunidade; acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas no âmbito escolar.

A gestão escolar autônoma, participativa e democrática é a concepção-base dos cinco programas apresentados. Nesse sentido, o conceito Gestão Escolar é introduzido dentro de uma análise do atual contexto educacional, tratando da relação entre escola, cultura e cidadania. Ao discutir a função social da escola, os novos paradigmas trazidos pelas conferências mundiais de Educação e a centralidade que a escola ocupa na contemporaneidade, os programas apontam a necessidade de ressignificação da gestão escolar dentro de um processo que exige a apropriação de valores e princípios, como autonomia, participação e democracia.

De forma geral, pode-se dizer que todos os programas compreendem como o maior desafio de um gestor a consecução de uma escola de qualidade dentro dos princípios da gestão democrática, o que significa partilhar responsabilidades, atuar em conjunto com a comunidade escolar, incluindo alunos e suas famílias, com base em objetivos definidos e processos planejados coletivamente.

Todos os programas, incluindo o Escola de Gestores (versão piloto), reconhecem a relação fundamental entre Gestão democrática e sucesso na aprendizagem dos alunos, compreendendo a Gestão como área-meio. Destacam também a liderança a ser exercida pelo gestor na escola. Vale ressaltar que o Programa do CINFOP e o do CAEd/UFJF, ao discutirem o papel do gestor, privilegiam a dimensão política da sua atuação, sendo que o CINFOP chega a expressar em seu material sua opção pela eleição de diretores.

4.3.4 Concepção de comunidade e de participação da comunidade escolar

O PROGESTÃO trabalha com o conceito de comunidade escolar e comunidade local. A primeira é composta pelos professores, alunos e pais dos alunos. A segunda pelos representantes das associações, do Poder Público e de outras entidades existentes no local. Considera que, quanto maiorES a motivação e o envolvimento da comunidade em geral na escola, maior será o sucesso do aluno. Pretende favorecer a autonomia na comunidade, consolidando mecanismos e procedimentos de tomada de decisões, compartilhamento do poder e da gestão colegiada na escola.

O Programa valoriza ações da comunidade que está disposta a aprender a *viver* com os outros de forma tolerante, plural com respeito às diferenças (DELORS, et alli 2001). O programa chama especial atenção para o fato de que alunos, pais, professores, funcionários e membros da comunidade na qual a escola se insere, ao participarem da vida escolar, educam e são educados na formação de um bem comum público: a escola.

O Programa defende a noção de ser um dever da escola, aceitar como um desafio o convívio democrático, oferecendo as condições favoráveis a uma Educação de qualidade. Com efeito, estimula a adoção, pelos gestores, de procedimentos de acompanhamento e monitoramento permanentes que os informem sobre a convivência na escola. Acredita ser o regimento escolar e a busca por parcerias instrumentos que podem promover a convivência democrática.

O PROGESTÃO objetiva fazer com que a Gestão aprenda a neutralizar conflitos provenientes das diferenças no ambiente escolar. Para tanto, traz até os cursistas reflexões sobre situações concretas do seu cotidiano escolar, buscando assim desenvolver suas aptidões para a administração desses conflitos. O programa visa, ainda, a estimular a criação de projetos de inserção social e a consideração a aspectos relevantes no estabelecimento de parcerias.

Para o PROGESTÃO, quanto maiores a participação e o envolvimento da comunidade nas escolas, maiores as chances de se alcançar condições de exercício da cidadania, tais como:

- respeito à diversidade cultural, coexistência de ideias e concepções pedagógicas;

- reconhecimento e aceitação das diferenças mediante diálogo aberto, franco, esclarecedor e respeitoso; e
- participação e convivência de sujeitos sociais diferentes em um espaço comum de decisões educacionais.

Para o Programa, a participação é que estabelece as relações de reciprocidade entre a escola e a comunidade local. A participação de novos agentes e a divisão de responsabilidades precisam estar compatibilizadas com a reorganização e fortalecimento dos órgãos colegiados da gestão, considerando que estas instâncias são um importante espaço de mediação, interlocução e compartilhamento do poder na tomada de decisões no interior da escola.

Considera como um dos grandes desafios à gestão o fortalecimento das instituições coletivas da gestão educacional presentes na escola e na sociedade. Dentre os espaços voltados à participação coletiva se destacam os seguintes.

- Associações ou conselhos escolares.
- Grêmios estudantis.
- Processos de escolha dos dirigentes escolares.
- Conselhos estaduais e municipais de educação.
- Associação de pais e mestres.
- Caixa escolar.
- Clube das mães.
- Conselhos tutelares dos direitos da criança e do adolescente.
- Conselhos de acompanhamento e supervisão dos recursos do FUNDEB;
- Conselhos alimentares, entre outros.

O PROGESTÃO tem um módulo específico onde o cursista é estimulado a reinventar opções de participação. Propõe o desafio de formular e aprimorar ações favoráveis à inclusão de mais pessoas na gestão da escola pública, partindo de diagnósticos e processos participativos capazes de modificar os problemas mais cotidianos das escolas. Oferece atividades reflexivas, com dicas para incentivar a avaliação e a participação na escola. Outra proposta é a elaboração de um quadro de referência sobre a realidade escolar, contendo informações, tais como: decisões coletivas da escola, os segmentos da comunidade escolar e local, as modificações necessárias para tornar realidade estas decisões, os grupos e ou agentes

que contribuíram para tornar realidade tais medidas e os resultados alcançados, com aspectos positivos e negativos. Oferece ainda dicas para a implementação de mecanismos de integração, de constituição de espaços e ações concretas de participação dos membros da comunidade escolar, como, por exemplo, conselhos escolares ou órgãos colegiados equivalentes.

Por meio de situações-problemas e da participação das comunidades escolar e local, o PROGESTÃO propõe novas formas de organização e estratégias de superação dos problemas. Acredita que os espaços colegiados são essenciais à prática social democrática na medida em que possibilitam o aprofundamento das discussões e a valorização da diversidade de opiniões. Ressalta a importância de se promover espaços e fortalecer os existentes por meio de habilidades como as que vêm.

- Estar atento às percepções e solicitações da comunidade.
- Aprender a escutar as diferentes opiniões.
- Dar voz a cada um dos agentes.
- Delegar responsabilidades ao máximo possível de pessoas, reconhecendo a importância do papel de cada um dos envolvidos.
- Respeitar as decisões tomadas.
- Propiciar ambientes físicos agradáveis para as reuniões.
- Valorizar o trabalho participativo, a presença de todos e a importância da integração das pessoas.
- Submeter o trabalho da escola às avaliações da comunidade e conselhos ou órgãos colegiados.
- Tornar o espaço escolar aberto e disponível para a comunidade, ressaltando a importância da comunidade no estabelecimento da identidade escolar.

O Programa Escola de Gestores, em sua versão-piloto, não apresentou explicitamente uma concepção de comunidade escolar. A importância da participação é ressaltada nas atividades. Os instrumentos de apoio à avaliação e planejamento têm concepções de comunidade escolar distintas e enfocam sua participação na vida escolar também de forma diferenciada.

Para o PROGED, a participação da comunidade é um dos principais pilares da gestão democrática. Embora em nenhum momento defina comunidade escolar de modo mais

direto, transparece no texto do material uma concepção ampla, que abarca todos os segmentos da escola – professores, funcionários, coordenadores pedagógicos e supervisores, alunos, pais, mães e familiares – e também representantes de instituições da sociedade civil e do Poder Público que tenham alguma ligação com a escola.

O PROGED afirma que “democratizar a gestão da escola implica avaliar criteriosamente os procedimentos adequados ao exercício da participação de pais, professores, gestores, alunos, servidores de apoio e entidades da sociedade na gestão da escola e do sistema de ensino” e que “é fundamental assegurar a participação de todos os indivíduos que constituem a comunidade escolar, visando a assegurar a convivência democrática, a expressão dos diversos pontos de vista dos seus representantes e a participação dos vários segmentos nas tomadas de decisão da escola”.

O principal canal de participação destacado pelo material do curso do PROGED é o colegiado escolar. Os colegiados são descritos como instrumentos de participação dos vários segmentos da escola, formados por uma distribuição equitativa de poder entre os vários membros, garantindo o princípio de igualdade de condições nos processos decisórios. São citados os seguintes colegiados: Conselho Escolar, Conselho de Classe, Coordenação Pedagógica, Grêmios Estudantil, Associação de Pais e Mestres e Conselho de Representantes-líderes de turma. Cita também a Assembleia escolar, plenária que congrega professores, servidores, pais e alunos, visando à tomada de decisões sobre questões relevantes da escola. Refere-se ao cuidado necessário para que as reuniões dos colegiados não se tornem mera formalidade, de modo que alcancem seus objetivos e sejam proveitosas.

O Programa defende a ideia de que a participação deve se dar com funções e responsabilidades distintas entre os diferentes membros da comunidade. Na elaboração da proposta pedagógica, por exemplo, afirma que, apesar de nenhum segmento ter importância menor do que a do outro no trabalho coletivo de elaboração da proposta, é importante definir, com clareza, as responsabilidades que cada um deve assumir, considerando a existência de funções e níveis hierárquicos diferenciados dentro da escola. Ou seja: todos devem ter seu espaço de participação, mas não se pode confundir as atribuições, ultrapassando os limites de competência de cada um.

Desta maneira, é definida a forma de participação de cada um dos segmentos, ficando aos pais e à comunidade as questões relativas ao orçamento e utilização dos recursos financeiros que a escola recebe e as discussões sobre as características do cidadão que se quer

formar, sobre o uso do espaço e do tempo escolar e acerca das formas de organização do ensino que a escola deve adotar.

O material também se refere ao desafio expresso para as lideranças da escola em descobrir formas de contato com as famílias dos alunos que superem as tradicionais – as eventuais reuniões de pais para tratar da indisciplina e das notas baixas dos alunos – de maneira a atraí-las a participar sistematicamente da vida escolar de seus filhos e a participar do processo de formulação e acompanhamento da proposta pedagógica.

No CINFOP, ao contrário dos programas descritos, o conceito de comunidade escolar não é definido nem muito usado no material impresso ao qual se teve acesso. Na maior parte das vezes, utiliza-se apenas o termo “comunidade”, não ficando claro se engloba ou não os agentes da escola ou se refere somente à comunidade extramuros. Apesar de haver no título de uma das unidades a referência à comunidade escolar interna e externa, na maior parte das vezes em que se fala sobre comunidade e participação se faz referência a um conceito de comunidade escolar que engloba somente professores, funcionários, pais, familiares e alunos.

Vários autores, como Sá (2001), Veiga (2001) e Rossa (1999) são citados para demonstrar a importância da participação da comunidade na escola, especialmente nos processos de planejamento e de elaboração do PPP. Afirma-se a necessidade de se considerar a não homogeneidade dos pais e a existência de interesses conflitantes entre eles; de se articular família, escola e comunidade, para que se faça um projeto político-pedagógico emancipatório; e de se edificar uma cultura da participação.

A (re) constituição da relação entre escola e comunidade, para o CINFOP, é um dos grandes desafios para a construção e gestão do PPP, a partir do princípio de participação democrática. Para o Programa é preciso que haja o envolvimento da comunidade em todo processo de construção do PPP, de modo que esta participe da condução política da escola e que se proceda à inserção da escola no espaço da comunidade, no sentido de conhecê-la, compreendê-la, problematizá-la e colaborar com ela, operando uma educação com a comunidade e não para a comunidade.

O CINFOP considera que há dois pressupostos básicos para que o planejamento educacional ocorra de forma participativa: unidade entre pensamento e ação (produção de uma direção comum e de uma convergência teórica entre todos) e o redimensionamento do

sentido da hierarquia e da divisão tradicional do trabalho na escola, principalmente no que se refere à tomada de decisões.

Sobre divisão de responsabilidades e definição de papéis para a participação, cita-se a seguinte frase: “a participação dos diversos segmentos não significa que todos passem a exercer o mesmo papel. É preciso, por exemplo, que haja um responsável pelo processo de coordenação e de articulação entre os diversos segmentos”.

O CINFOP trabalha um conteúdo importante acerca da participação da comunidade escolar e da gestão democrática: a tomada de decisões de forma coletiva, como ação por excelência de um planejamento participativo, que pode significar a revisão de muitos aspectos da cultura escolar enraizada em práticas autoritárias e centralizadoras. Ghanem (1998) assevera que as maneiras de entender a participação variam muito, indo da pura colaboração à co-decisão. O material do CINFOP deixa transparecer uma ótica de participação escolar sintonizada com uma perspectiva mais avançada, mais próxima de uma real gestão escolar democrática.

Para o Programa de Formação de Gestores da Escola Pública do CAEd/UFJF, a comunidade escolar é composta pelos profissionais da Educação, pelos alunos, pais e demais membros da comunidade em que a escola está inserida.

A gestão democrática da escola estabelecida pela LDB é fortemente defendida pelo Programa como um meio, e não um fim em si mesmo, para a promoção de um projeto coletivo de sociedade.

Assim, os sistemas de ensino e as escolas devem viabilizar a participação ativa da comunidade escolar nas decisões administrativas, políticas e pedagógicas. Isto, nas palavras de Ghanem (1998, p.87), “não se trata de paternalismo, mas de compromisso com a estruturação de um Estado baseado em preceitos democráticos”.

O exame dos fundamentos das propostas dos cinco programas evidencia a presença da ideia da Gestão democrática matizada por princípios da gestão de cunho gerencial. Outra constatação incide sobre a ausência de metodologia definida de avaliação de processo (avaliação formativa), de resultados e de impacto. Num país com enormes problemas relacionados ao desempenho dos alunos, não se deveria investir recursos sem que houvesse uma avaliação consequente dos resultados, visando ao aprimoramento das políticas públicas. Entende-se que a definição dos processos de implementação e de indicadores de

avaliação de cada processo, dos resultados e impactos, precisa ser parte constituinte da metodologia a ser elaborada durante a fase de formulação do Programa.

O inventário realizado amplia a compreensão do objeto de estudo. Percebe-se que as políticas de formação dos gestores escolares, nos estados e municípios, têm, geralmente, sido induzidas pela União e desenvolvidas em regime de colaboração com esses entes federados. As TICs e metodologia da EaD são muito utilizadas nos programas ofertados e consideradas áreas com desenvolvimento ainda muito embrionário nos municípios cearenses. Isso, decerto, repercute de forma precária na formação dos gestores, comprometendo, por consequência, a formação dos alunos.

5 A FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES NOS MUNICÍPIOS DE MARTINÓPOLE E SÃO GONÇALO DO AMARANTE: os dados coletados na investigação e sua análise

Este capítulo tem como objetivo discutir os achados empíricos desta investigação, considerando os Municípios de Martinópole e São Gonçalo do Amarante, tendo como referência escolas com altos e baixos IDEB. Traz, nesse sentido, dados que buscam situar os contextos pesquisados e os achados empíricos em relação aos caminhos da formação dos gestores escolares nesses dois entes da Federação.

5.1. MARTINÓPOLE: explicitando contextos e caminhos na formação dos gestores escolares

O Município de Martinópole está situado a 334,3 km de distância da Capital do estado (Fortaleza), na região noroeste cearense e tem por municípios limítrofes Granja, Uruoca e Senador Sá. As vias de acesso são a BR-222 e a CE-362. O seu território compreende uma área de 298,95km² e integra a microrregião Litoral de Camocim e Acaraú, da qual fazem parte os Municípios de Acaraú, Barroquinha, Bela Cruz, Camocim, Chaval, Cruz, Granja, Itarema, Jijoca de Jericoacoara, Marco, Martinópole e Morrinhos.

Inúmeros são os fatores que contribuem para a caracterização das condições de vida de uma dada população. No caso de Martinópole os dados disponíveis permitem uma visualização dos aspectos demográficos, estruturais, econômicos e sociais (Educação, prioritariamente). A população do Município é de 10.214 habitantes, sendo 8.007 na zona urbana e 2.207 na área rural, dos quais, 5.114 são mulheres e 5.100 homens, apresentando densidade demográfica de 34,17 hab/km².

Questões estruturais que se relacionam diretamente com a melhoria das condições de vida das pessoas são dentre outros, os serviços de coleta de lixo, saneamento e de energia elétrica. A oferta de tais serviços pelo Poder Público proporcionam ganhos à população que

extrapolam o conforto e a comodidade. Na coleta de lixo, o atendimento percentual era de 53,4% em 2001. O saneamento se subdivide em abastecimento d'água, que apresentava no Município um percentual de 93,3% de cobertura e serviços de esgoto, com zero de atendimento em 2009. O Município carece de uma série de melhorias que caracterizam as cidades mais desenvolvidas. O consumo de energia elétrica está distribuído entre consumo de 3.866 (mwh) e 3.879 consumidores. O censo (IBGE-2010) indica um total de 3.451 domicílios recenseados.

O instrumento coletado para expressar as condições de vida de Martinópole foi o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH²³, que visa a oferecer uma contraposição a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Existem ressalvas no caso do Brasil, pelos organismos internacionais, pela distorção que pode haver no PIB em decorrência da alta concentração de renda do País.

Outro elemento utilizado pela pesquisa é o criado pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), o Índice de Desenvolvimento Municipal – IDM²⁴. Este tem por objetivo sistematizar em índice único, diversas dimensões relacionadas ao desenvolvimento dos municípios e permitir a hierarquização de acordo com o nível de desenvolvimento observado. A Tabela 5 exibe os índices de desenvolvimento encontrados e a posição do Município de Martinópole quando comparado com os 183 municípios do Estado do Ceará:

²³O IDH pretende ser uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano dos países a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda PIB per capita). O índice, de acordo com o PNUD, varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Países, Estados ou Municípios com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo; IDH entre 0,500 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano; e IDH maior que 0,800 significa desenvolvimento humano considerado alto. Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em www.undp.org.br. Acesso em 28 de jul.2011.

²⁴Para o cálculo do IDM, são empregados 30 indicadores relacionados a aspectos sociais, econômicos, fisiográficos e de infraestrutura. Esses indicadores são agregados em quatro grupos: Indicadores Fisiográficos, Fundiários e Agrícolas; Indicadores Demográficos e Econômicos; Indicadores de Infraestrutura de Apoio; e Indicadores Sociais. Os Municípios cearenses são divididos em 4 classes, sendo a classe 1 a mais alta e 4 a mais baixa. A classe 1 (um) é composta apenas pelo município de Fortaleza com IDM igual a 85,41, a classe 2 (dois) é composta por municípios que possui IDM entre 40,75 e 64,86, a classe 3 (três) é composta por municípios que possui IDM entre 27,08 e 40,03 e a classe 4 (quatro) é composta por municípios que possui IDM entre 8,97 e 26,78. Disponível em www.undp.org.br. Acesso em 28 de jul.2011.

Índices	Valor	Posição no Ranking
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDM)-2008	24,97	114
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)-2000	0,583	169

Tabela 5: Valores dos índices de desenvolvimento e posição de Martinópole no *ranking* do Estado do Ceará, 2010. Fonte: IPECE/PNUD.

Outro indicador recolhido para expressar as condições de vida do Município foi o Índice de Gini, que mede o grau de desigualdade, correspondente a 0,61 para o Município no ano de 2000. No Ceará o dado é de 0,53 e do Brasil 0,54.

Com base nos dados do IBGE e do IPECE, o PIB *per capita* de Martinópole era de R\$ 2.450,00 em 2008, o menor PIB *per capita* de todos os municípios do Estado do Ceará. A Tabela 6 evidencia os valores e percentuais do PIB.

Discriminação	Município	Estado
PIB a preços de mercado (R\$ mil)	26.692	60.099.000
PIB <i>per capita</i> (R\$ 1,00)	2.450	7.111
PIB por setor (%)		
Agropecuária	8,9	7,1
Indústria	12,5	23,6
Serviços	78,5	69,3

Tabela 6: Número e percentual do Produto Interno Bruto - PIB, de Martinópole e do Ceará, 2008. Fonte: IBGE/IPECE.

Dos 184 municípios do Estado do Ceará, Martinópole ocupa a 170ª posição no que se refere ao PIB, ou seja, encontra-se entre os 15 municípios mais pobres do Estado. Os dados de 2008 (IBGE/IPECE) revelam que os serviços são a atividade mais desenvolvida no Município.

De acordo com o Anuário do Ceará 2011, das receitas totais do ano de 2010 (R\$ 15.758.355,01), somente 2,54% (R\$ 400.560,75) provêm de receita tributária do Município. O restante se constitui em repasses da cota parte do FPM, ICMS, SUS e FUNDEB. Isso demonstra o nível de dependência do Município das fontes do Tesouro da União e do Estado. Em janeiro de 2011, possuía 1.585 beneficiários do Bolsa Família.

No que se refere a Educação, o sistema municipal de ensino de Martinópole possui uma rede de 22 escolas para o atendimento das demandas educacionais relacionadas à educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (1º ao 9º ano) e EJA (ensino de jovens e adultos). Dessas escolas, 14 situam-se na área rural e oito na zona urbana. Não há

registro, dentre as demandas educacionais do Município, de atendimento às comunidades indígenas e quilombolas.

Com base nos dados apresentados, observa-se que 63,6% das escolas se localizam na área rural.

A Secretária de Educação informou que, na área rural, só são atendidos na educação infantil as crianças a partir de quatro anos somente em duas localidades maiores; geralmente as crianças só vão mesmo para a escola a partir dos seis anos de idade. Uma dificuldade enfrentada relaciona-se ao transporte escolar, pela precariedade das estradas, especialmente no período de chuvas. O transporte escolar é uma estratégia usada para remanejar os alunos de suas localidades de origem, para escolas maiores e com melhor nível de organização, maior quantidade de equipamentos e material didático.

A Tabela 7 contém a matrícula na rede municipal.

Modalidade/ Etapa	Matrícula por Ano			
	Ano	Urbana	Rural	Total
Regular/ Creche	2008	140	-	140
	2009	135	-	135
	2010	154	-	154
Regular/ Pré - Escola	2008	564	125	689
	2009	287	108	395
	2010	283	118	401
Regular/ Anos Iniciais Ensino Fundamental	2008	990	456	1.446
	2009	975	444	1.419
	2010	903	404	1.307
Regular/ Anos Finais Ensino Fundamental	2008	768	343	1.111
	2009	780	328	1.108
	2010	770	305	1.075
EJA/Ensino Fundamental	2008	-	-	-
	2009	130	29	159
	2010	122	41	163

Tabela 7: Matrículas por modalidade, etapa ano da rede municipal em Martinópolis. Fonte: MEC/INEP- Censo de 2010 acessado em 9-8-2011.

Os dados apontam para um decréscimo no número de matrículas do ensino fundamental. Em 2008, a matrícula correspondia a 2.557 alunos; passou para 2.527 em 2009 e no ano de 2010 apresentou 2.382 matrículas. A EJA demonstrou uma matrícula de 163 alunos no ensino fundamental em 2010. Não existe rede privada para o ensino fundamental. A rede estadual oferta o ensino médio com uma escola que em 2010 registrava matrícula de 550 alunos.

Para se aquilatar o desempenho educacional do Município, foram examinados os indicadores de escolarização líquida, o rendimento (constituída pelas taxas de aprovação, reprovação, abandono) e o número de alunos por sala de aula da rede de ensino. A Tabela 8 compreende taxas desses indicadores educacionais no ensino fundamental no ano de 2009 seguido da Tabela 9, que mostra o movimento e rendimento numa série histórica de 2000 a 2009.

Discriminação	Indicadores Educacionais	
	Ensino Fundamental	
	Município	Estado
Taxas (%)		
Escolarização Líquida	97,9	94,2
Aprovação	83,5	87,1
Reprovação	10,9	9,5
Abandono	1,9	3,6
Alunos por sala de aula	25,3	29,1

Tabela 8: Taxas de escolarização líquida, aprovação, reprovação, abandono e alunos por sala de aula do Município de Martinópole e do Estado do Ceará, 2009. Fonte: SEDUC/IPECE.

Ano	Movimento e Rendimento		
	Aprovação	Reprovação	Abandono
2000	77,7	12,7	9,6
2001	84,7	11,4	3,9
2002	73,3	21,5	5,2
2003	76,0	17,6	6,4
2004	69,2	19,5	11,3
2005	74,5	16,6	8,9
2006	-	-	-
2007	83,1	14,8	2,1
2008	83,5	13,7	2,8
2009	87,1	10,9	1,9

Tabela 9: Movimento e rendimento do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Martinópole de 2000 a 2009. Nota: Em 2006 o INEP não divulgou movimento e rendimento.

O Gráfico 8 mostra as taxas de rendimento. Constata-se que, no decorrer de nove anos a taxa de aprovação aumentou de 83,5% para 87,1% e a de reprovação diminuiu de 13,7% para 10,9%, enquanto a de abandono apontou uma significativa melhora, ficando em 1,9% em 2009. A distorção idade/série do Município é de 7,5% do 1º ao 9º ano sendo do 1º ao 5º ano de 5,0% e do 6º ao 9º ano de 10,5%. Como se observa, a distorção idade série é mais acentuada do 6º ao 9º ano. É importante salientar que, apesar de se observar melhorias nas

taxas de rendimento (aumento na taxa de aprovação e diminuição nas taxas de reprovação e abandono), essas mudanças podem ser consideradas pequenas para o tempo decorrido e investimentos realizados na área.

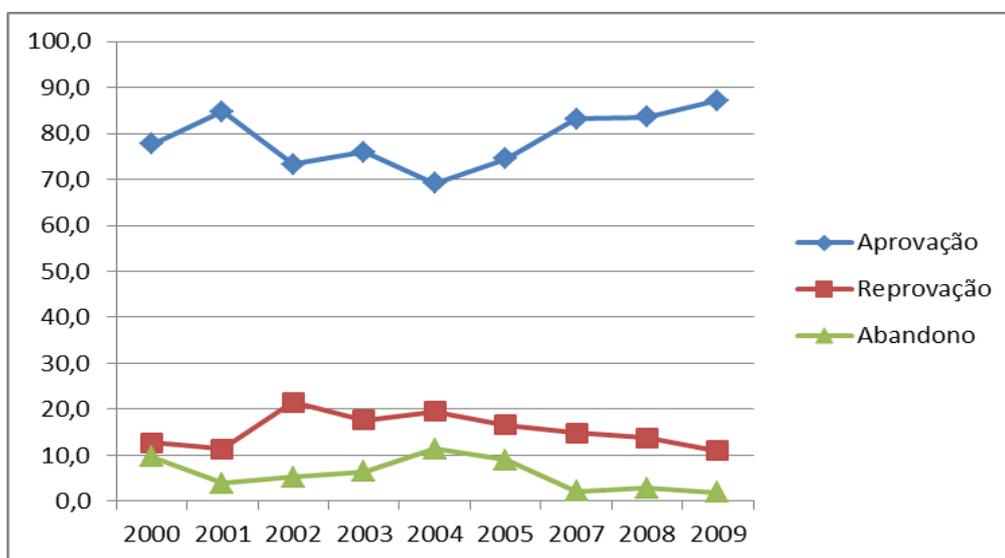


Gráfico 8: Taxa de rendimento da rede municipal de Martinópole de 2000 a 2009.

Em 2010, a rede Municipal de Martinópole possuía 213 funções docentes das quais, 44,1% eram exercidas por professores licenciados.

Quanto aos resultados do município é possível afirmar melhorias, embora tímidas, no desempenho dos alunos. Esta evolução, de certo modo, acompanha o movimento cearense e nacional. É o que mostram os Gráficos 9 e 10. É importante destacar que, em relação à Prova Brasil, em Matemática e Português, os valores encontrados para Martinópole iniciam-se (2005) acima dos valores médios para o Estado do Ceará e terminam (2009) abaixo dos valores encontrados para esse Estado. Isto demonstra que, apesar de ter começado com resultados vantajosos sobre a média estadual, houve reduzido avanço, ou um progresso abaixo da média, em relação aos valores estaduais. Isto evidencia uma aparente precariedade do sistema educacional do Município, e entretanto, quando os dados do IDEB são avaliados, o que se observa é o oposto, ou seja, o valor encontrado inicialmente em Martinópole está abaixo da média estadual e brasileira, enquanto que em 2009, este se encontra acima da média estadual e igual à média nacional. Sabendo-se que o IDEB é composto pela Prova Brasil e pela taxa de aprovação, pode-se notar que avanços podem ser vistos na taxa de aprovação. A explicação para isto não é clara, mas pode se atribuir a uma reação natural do próprio Município relacionada ao sistema de aprovação na rede escolar.

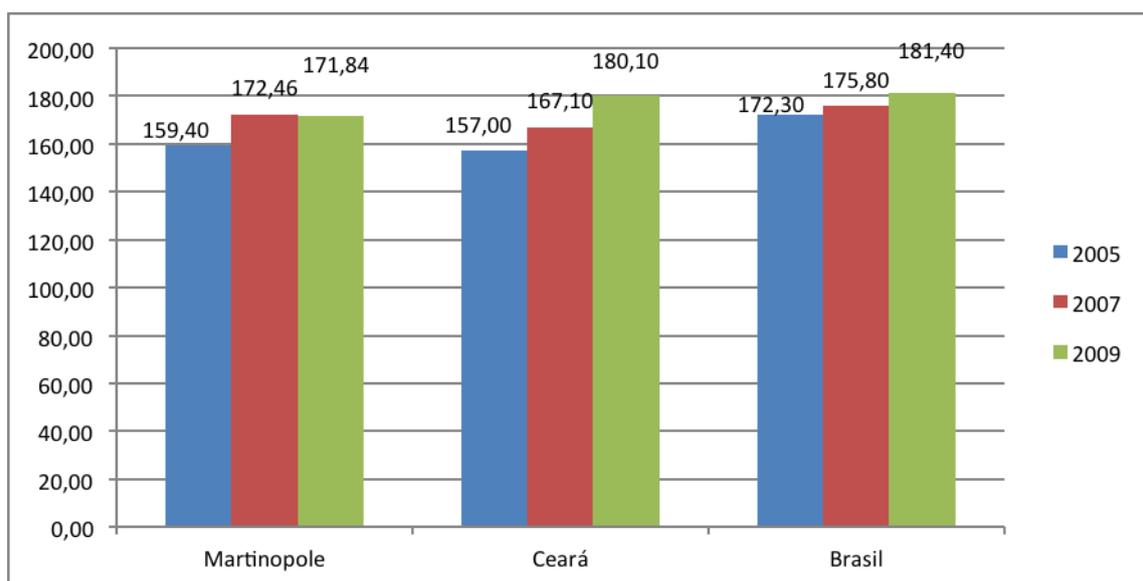


Gráfico 9: Comparação de desempenho da Prova Brasil em Português de Martinópole 2005, 2007, 2009, com o do Ceará e o do Brasil.

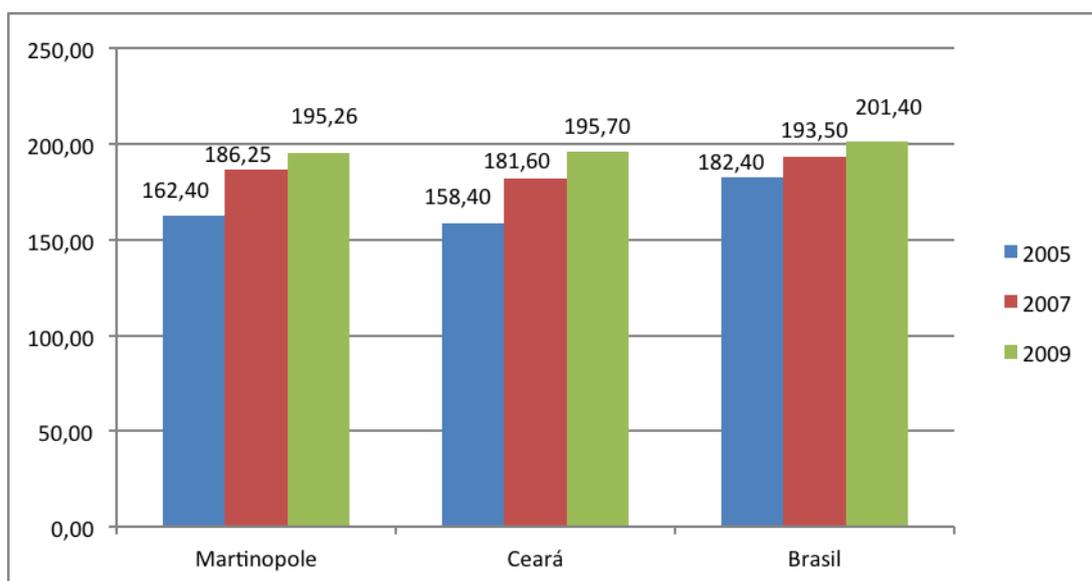


Gráfico 10: Comparação de desempenho da Prova Brasil em Matemática de Martinópole 2005, 2007, 2009 com o do Ceará e o do Brasil.

No Gráfico 11 revelam o IDEB de Martinópole comparado com o IDEB do Ceará e do Brasil.

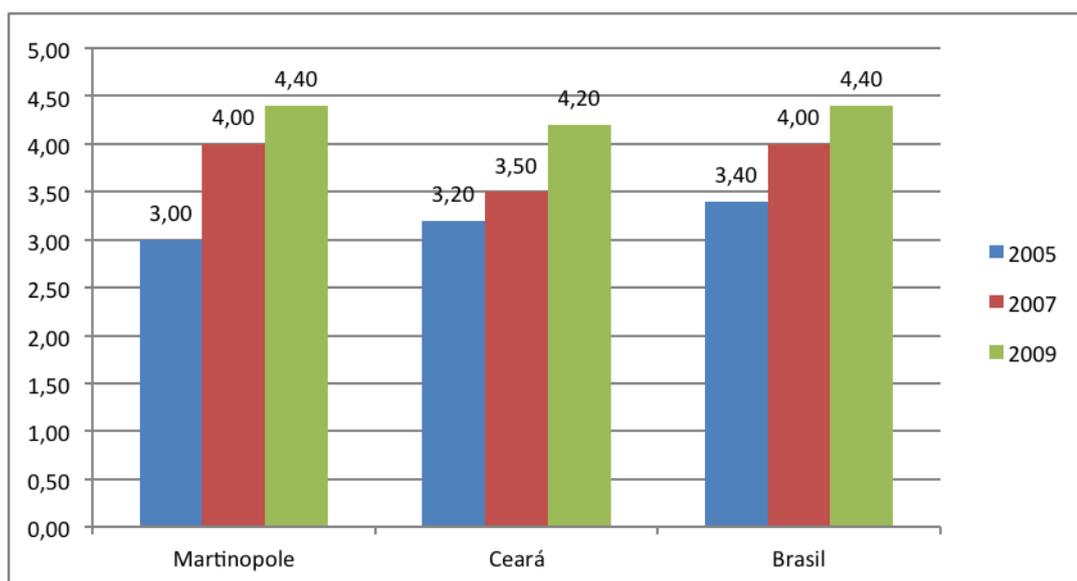


Gráfico 11: Comparação do IDEB de Martinópolis 2005, 2007, 2009, com o do Ceará e o do Brasil.

Após a apreciação dos dados municipais da educação, serão feitas referências sobre a política local e a sua repercussão no sistema de ensino. Nas últimas eleições houve uma mudança na política local, pois o grupo político que há décadas governava o Município perdeu as eleições. O atual prefeito de Martinópolis é dissidente desse grupo político e foi o candidato de oposição, eleito em 1º turno no ano de 2008. Chegou ao cargo em virtude da coligação composta pelos partidos PR/ PRP/ PPS. No pleito eleitoral, recebeu 3.612 votos, o que correspondeu a 56,53% dos sufrágios válidos. Com esse fato, foram adotadas novas atitudes administrativas, mas a Secretária de Educação do governo anterior que estava no exercício do cargo desde 2005 permaneceu. Foi substituída apenas em outubro de 2009.

Durante a visita ao Município e em decorrência das entrevistas realizadas, pôde-se deduzir que há sintonia da Secretaria Municipal de Educação com o trabalho da Gestão Municipal. O Prefeito apoia todas as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação, que também estabelece parcerias com outras secretarias municipais e órgãos descentralizados do Governo Estadual.

Martinópolis, como é possível depreender dos dados recolhidos, é um município pobre do semiárido cearense com recente mudança político-administrativa, com repercussão positiva na área da Educação, segundo se percebe. Os indicadores referentes à taxa de escolarização líquida, aprovação, reprovação, abandono e número de alunos por sala de aula e

distorção idade/série, desempenho escolar dos alunos expressos na Prova Brasil e no IDEB, revelam uma evolução positiva, intrigante, mas, de certa forma, animadora.

5.1.1 As escolas de alto e baixo IDEB em Martinópolis: o micro contexto da ação dos gestores

A **escola de Alto IDEB** pertence à rede municipal de ensino e conquistou o maior IBEB de Martinópolis. Situa-se no Centro da cidade, funciona em prédio próprio do Município. Suas instalações são sólidas e bem-conservadas, embora se percebam as marcas das ampliações feitas na sua estrutura. Funciona nos turnos manhã e tarde e dispõe de 11 salas de aula. Possui abastecimento de energia elétrica, água, coleta periódica de lixo, fossa, e conta com dependências para Diretoria, sala de professores, cozinha, depósito para merenda, laboratório de informática, quadra descoberta de esporte e conjunto de sanitários, biblioteca, sala adequada e específica para secretaria escolar e para coordenação pedagógica. Registra-se a ausência de laboratório de Ciências e de quadra coberta de esporte.

A escola dispõe de equipamentos básicos como aparelho de TV, videocassete, antena parabólica, aparelho de som, bebedouros e ventiladores.

Em relação aos equipamentos tecnológicos de informação e comunicação, a escola conta com computadores e impressoras. O acesso a tais equipamentos pelos alunos é feito mediante utilização do laboratório de informática. A área administrativa, sempre localizada na Secretaria da escola, dispõe desses equipamentos, porém, em número muito restrito. A caracterização da escola encontra-se no Quadro 14

Escola	Alfa Alto IDEB
Município	A
Zona	Urbana
Nível de Ensino	Ensino Fundamental (2º ao 9ºano)
Quadro técnico e administrativo	04
Nº de alunos	562
Nº de docentes	27
Nº de turmas	22
Equipamentos tecnológicos de informação (em uso)	15
Acesso à Internet	Sim

Quadro 14: Município, zona, nível de ensino, nº de alunos, nº de docentes, quadro técnico-administrativo, nº de turmas, equipamento tecnológico de informação, Internet na escola de alto IDEB - Martinópolis. Fonte: Sistema de Informatização e Simplificação de Processos (SISP) do CEE, 2010.

Os 27 professores lotados na escola pesquisada são graduados em curso superior, embora nem todos sejam licenciados de acordo com as suas funções de sala de aula. O que reflete a preocupação dos docentes do ensino fundamental e da Secretaria de Educação Municipal em atender as determinações da LDB, no artigo 62, que prioriza esse nível de formação, embora a Lei nº 9.394/96 também admita a formação mínima em nível médio, na modalidade normal.

Quanto aos alunos atendidos, a maior parte deles é residente em bairros próximos à escola. Os que moram mais distante se locomovem para a escola de bicicleta ou a pé, pois os maiores percursos são sempre inferiores a três quilômetros. A origem sócioeconômica das famílias dos alunos atendidos na escola é, predominantemente, da “nova classe média”²⁵, sendo boa parte composta por assalariados ou pessoas que vivem na economia informal e também da economia rural, como proprietário de terra. A atividade econômica dos pais é heterogênea. Alguns são desempregados ou não contam com uma renda fixa. Outro fator que caracteriza as famílias é que alguns alunos moram com avós, tios ou com um dos pais

²⁵ Nomenclatura para indicar determinado grupo que, após a política econômica adotada no Brasil nos anos 1990, teve acesso a certos bens de consumo pelo aumento da renda. Yaccoub.Helaine –“ **A chamada nova classe média**”: cultura material, inclusão e distinção social. Revista Horizontes Antropológicos, vol.17, nº56 Porto Alegre July/Dez 2011 p.1

separados. Os alunos quase não desfrutam de oportunidades de lazer, pois são limitadas as atividades culturais públicas oferecidas pelos municípios. Como o município não dispõe de rede privada de escolas de ensino fundamental é uma escola considerada de “elite”.

A avaliação externa é muito enfatizada nos sistemas de ensino brasileiro, especialmente após a criação do IDEB. Embora o Ceará já adotasse essa prática por dispor de um sistema permanente de avaliação (SPAECE)²⁶, e já viesse desenvolvendo essa prática desde 1992, foi principalmente com as avaliações do SAEB e a partir da Prova Brasil, em âmbito nacional, ocasião em que se tornou possível verificar o desempenho dos alunos por município e por escola, que a avaliação se tornou a grande preocupação da comunidade escolar, especialmente dos seus gestores, de quem são cobrados os “resultados” pelo Poder Executivo local.

O Gráfico 12 aponta o resultado do indicador de rendimento (taxa de aprovação) da escola de Alto IDEB. Os resultados registram melhorias nas taxas de aprovação, com variação de 0,91% a 0,97% no Município de Martinópole.

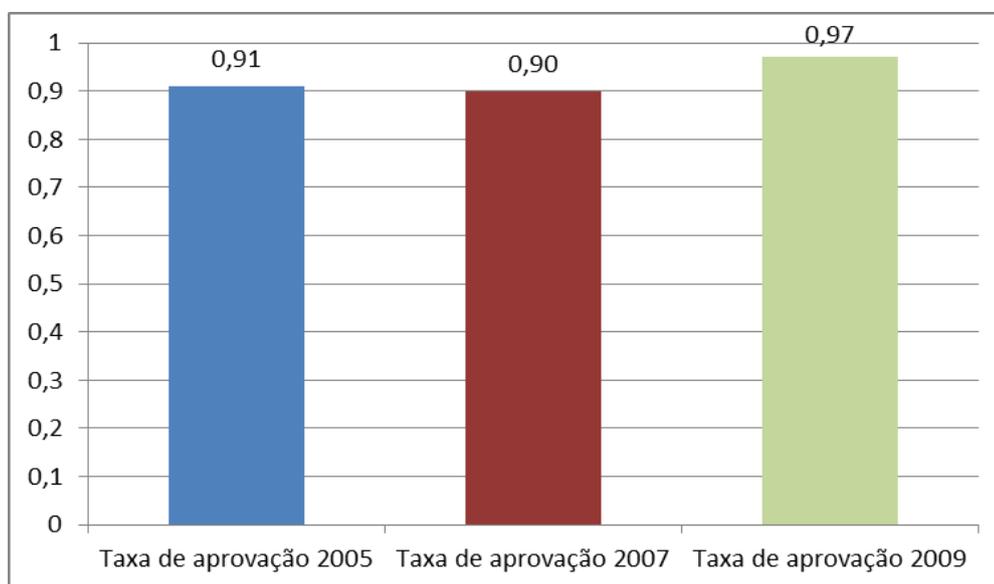


Gráfico 12: Taxa de aprovação da escola de alto IDEB em Martinópole 2005-2007-2009.

O Gráfico 13 mostra dados das avaliações de Português e Matemática em 2005-

²⁶ Em 2004, o SPAECE foi universalizado no Estado do Ceará, e as escolas e municípios passaram a ter informações sobre o desempenho de seus alunos.

2007-2009 na escola de maior IDEB no Município. Destaca-se o resultado de Matemática, com o maior crescimento no período 2005-2007, que variou de 30,4%. O crescimento em Português também foi observado, mas de uma maneira mais reduzida, variando de 10,1% entre 2005 e 2007, evoluindo 0,59% até 2009 de forma considerada inexpressiva. Consoante esse quadro, verifica-se que houve melhoria nos resultados da aprendizagem.

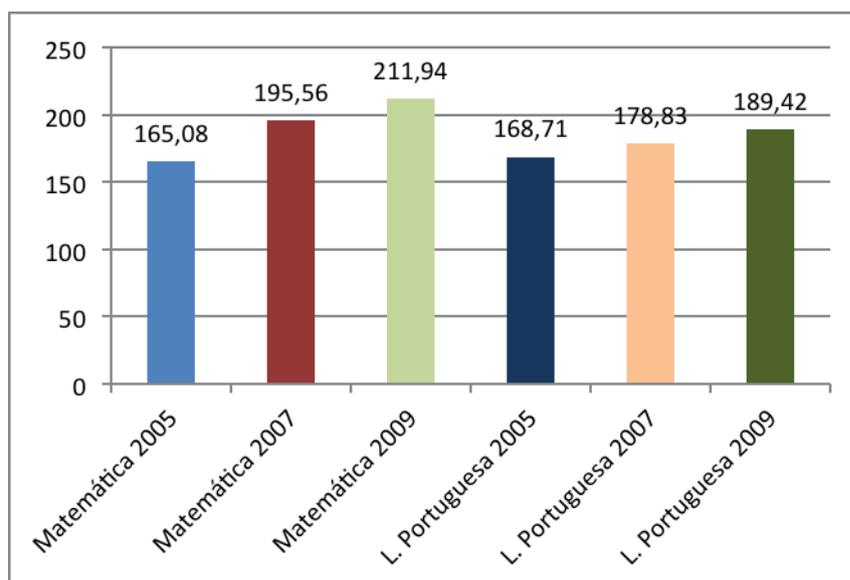


Gráfico 13: Resultados na Prova Brasil em Português e Matemática da escola alto IDEB em Martinópolis.

As duas variáveis que compõem o IDEB são aprendizagem (notas da Prova Brasil) e taxa de aprovação. Como os maiores problemas nas escolas situam-se ainda nos índices de repetência, abandono e baixos resultados nas avaliações, foi importante que na composição do IDEB tenham-se combinado desempenho nos exames e informações sobre taxa de aprovação.

Considerando os gráficos que demonstram esses resultados, observa-se que a Escola Alfa, independentemente do IDEB por ela alcançado, melhorou suas taxas de aprovação. Também foram significativos os resultados das provas de Português e Matemática, tendo até surpreendido as melhorias em seus resultados de Matemática. Assim, resta caracterizada a necessidade dos dois indicadores serem trabalhados na escola de forma simultânea e buscando-se entender sua relação com o IDEB.

A **escola de Baixo IDEB** pertence à rede municipal de ensino, situa-se na periferia urbana da Cidade, funciona em prédio próprio do Município e está construída em terreno de amplas dimensões. Suas instalações são bem conservadas e desfruta de boa ventilação e iluminação. Funciona nos turnos manhã e tarde e dispõe de oito salas de aula e com salas

específicas e especializadas para atendimento de pessoas com deficiência. Possui abastecimento de energia elétrica, água encanada, coleta periódica de lixo e conta com dependências para Diretoria, sala de professores, biblioteca, cozinha, depósito para merenda, laboratório de informática, salas para atendimento especializado para pessoas com deficiência que se constitui o Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado, área para recreação e conjunto de sanitários. Registra-se a ausência de laboratório de Ciências e de quadra coberta de esporte.

A escola dispõe de equipamentos básicos como aparelho de TV, videocassete, antena parabólica, aparelho de som, bebedouros e ventiladores.

Em relação aos equipamentos tecnológicos de informação e comunicação, a escola conta com computadores e impressoras. O acesso a tais equipamentos pelos alunos é feito mediante utilização do laboratório de informática. A área administrativa, sempre localizada na Secretaria da escola, também dispõe desses equipamentos, porém, em número muito restrito. A caracterização da escola encontra-se no Quadro 15.

Escola	Beta Baixo IDEB
Município	A
Zona	Periferia Urbana
Nível de Ensino	Ensino Fundamental (1º- 5º ano)
Quadro técnico e administrativo	03
Nº de alunos	209
Nº de docentes	19
Nº de turmas	13
Equipamentos tecnológicos de informação (em uso)	18
Acesso à Internet	Sim

Quadro 15: Município, zona, nível de ensino, nº de alunos, nº de docentes, quadro técnico-administrativo, nº de turmas, equipamento tecnológico de informação, acesso à Internet na escola baixo IDEB Martinópolis. Fonte: SISP-CEE, 2010.

Os 19 professores lotados na escola pesquisada, em sua maioria, possuem curso superior, dos quais 14 são licenciados, três com outro tipo de graduação e dois com ensino médio-magistério, o que reflete a preocupação dos docentes do ensino fundamental e da Secretaria Municipal de Educação em atender as determinações da LDB no que se refere à

formação docente. O artigo 62 prioriza esse nível de formação, embora a Lei nº 9.394/96 também admita a formação mínima em nível médio, na modalidade normal.

Quanto aos alunos atendidos, a maior parte deles é residente em bairros próximos à escola e se deslocam em transporte próprio, especialmente de bicicleta. O transporte escolar só atende aos alunos portadores de deficiência. A origem socioeconômica das famílias dos alunos atendidos na escola é proveniente, predominantemente, da “nova classe média”, sendo boa parte de funcionários públicos, empreendedores ou de pessoas que vivem na economia informal. Também exploram a economia rural. A atividade econômica dos pais é heterogênea. Alguns pais são desempregados ou não contam com uma renda fixa. As oportunidades de lazer são limitadas às atividades culturais públicas oferecidas pelo Município.

O Gráfico 14 mostra o resultado do indicador de rendimento (taxa de aprovação) da escola de mais baixo IDEB que participou da Prova Brasil apenas em 2007 e 2009. Observa-se que as taxas de aprovação nesse período, aumentaram de 0,83% para 0,90%.

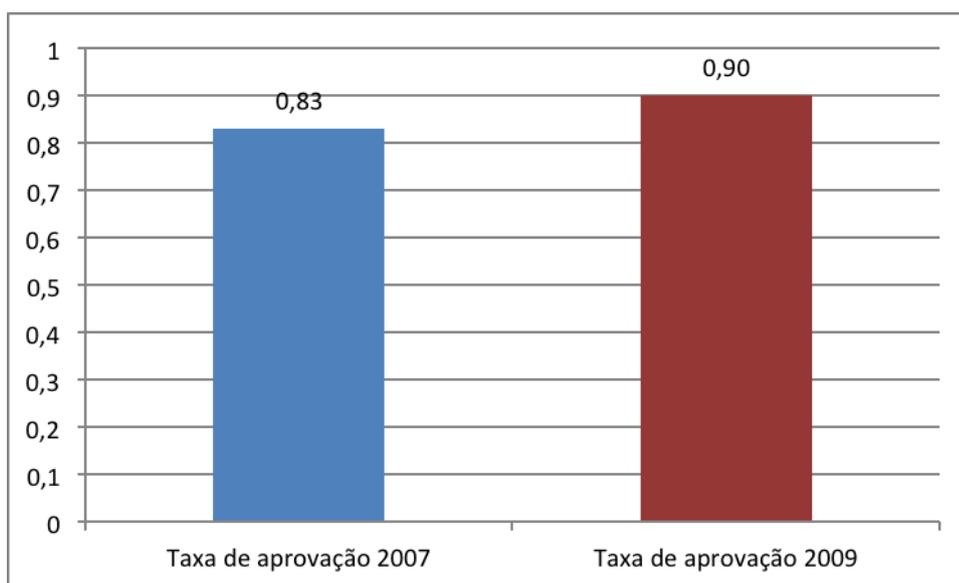


Gráfico 14: Taxa de aprovação da escola baixo IDEB em Martinópolis, anos 2007 e 2009.

O Gráfico 15 mostra os dados referentes à Matemática e Português da escola com mais baixo IDEB do Município. Percebe-se um decréscimo nos resultados dessas disciplinas entre 2007-2009. Não houve registro das notas da Prova Brasil em 2005 nas escolas.

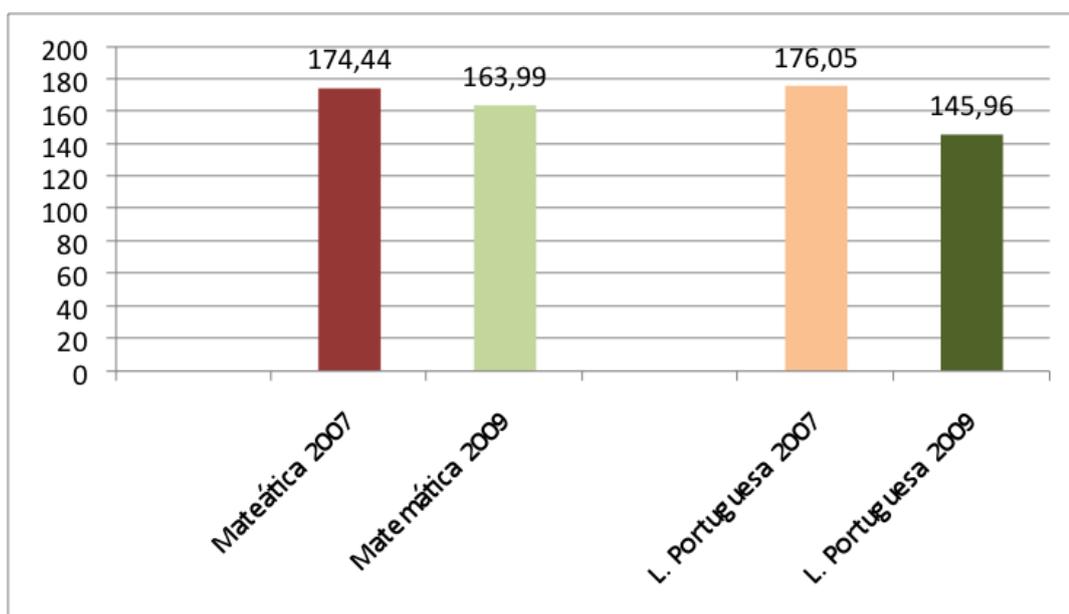


Gráfico 15: Resultados na Prova Brasil em Português e Matemática da escola baixo IDEB em Martinópolis, anos 2007 e 2009.

As duas variáveis que compõem o IDEB nas escolas são aprendizagem (notas da Prova Brasil) e taxa de aprovação. Como os maiores problemas nas escolas situam-se ainda nos índices de repetência, abandono e baixos resultados nas avaliações, foi importante que, na composição do IDEB, se tenha combinado desempenho nos exames e informações sobre taxa de aprovação.

Considerando os gráficos que demonstram esses resultados, observa-se que a escola, independentemente dos IDEB por ela alcançado, melhorou suas taxas de aprovação, no entanto, houve decréscimo nos resultados da Prova Brasil na escola Beta, de baixo IDEB no Município de Martinópolis. Assim, fica caracterizada a necessidade dos dois indicadores serem trabalhados na escola de forma simultânea.

5.1.2 Caminho na formação dos gestores escolares em Martinópolis: a perspectiva dos sujeitos

Qual a perspectiva dos gestores escolares municipais, responsáveis diretos pelo desenvolvimento de políticas educacionais no Município, em particular daquelas destinadas a gestores escolares, sobre as experiências implementadas no campo da gestão? E o que dizem os gestores escolares que atuam nas escolas de Alto e Baixo IDEB? Esta seção traz elementos que permitem compor um retrato do ponto de vista desses diferentes sujeitos sobre a formação vivenciada no contexto municipal de Martinópolis, em particular, nas escolas pesquisadas.

Inicia-se com as informações coletadas junto aos gestores da Secretaria de Educação do Município de Martinópolis, recolhidas por meio de entrevista, as quais estão organizadas em torno de três temáticas: as políticas e programas de formação dos gestores que chegaram aos municípios pesquisados; o perfil de formação dos gestores das escolas e a visão desses profissionais sobre os conteúdos dos cursos de formação por eles vivenciados.

- **As políticas e programas de formação dos gestores escolares**

Dentre as novas perspectivas educacionais, destaca-se uma tendência de valorização dos profissionais do magistério. Em âmbito nacional, foram definidas várias políticas para a formação dos gestores escolares, cada uma com características próprias, mas todas com o objetivo maior de formar o gestor escolar e garantir a melhoria no ensino público.

Ante as questões deste estudo em que a qualificação da gestão escolar foi afirmada como importante na consolidação das reformas educacionais, é que se resolveu investigar a política da formação dos gestores. Ela está expressa na legislação vigente, nas iniciativas/programas do MEC e do CONSED (política concebida e implementada por iniciativa dos secretários estaduais de educação) para a formação continuada e em outras normas de âmbito estadual e municipal.

É oportuno esclarecer, para melhor compreensão das políticas de formação, o conceito de política educacional, que pode apresentar significados diversos, conforme Vieira (2008). A autora ensina que, quando essa expressão é escrita com letra maiúscula “refere-se

ao setor da Ciência Política que estuda as iniciativas do Poder Público em Educação. Estas, por sua vez, denominam-se políticas educacionais”. Prossegue explicando que as políticas educacionais escritas em letras minúsculas são decorrentes das políticas sociais e que “as políticas educacionais referem-se a ideias e ações no âmbito do Poder Público” [...] “o importante é reter a noção de que o Poder Público desenvolve um conjunto de iniciativas que se denominam políticas”. (VIEIRA, 2008, p.21 e 22).

Para complementar, pode-se anotar que a autora também compreende a gestão como espaço privilegiado no qual “as intenções do Poder Público traduzidas em políticas, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão”. (VIEIRA, 2008, p.24).

Com origem nessa política, surgem as de formação para gestores escolares, sendo importante se identificar como essas políticas ensejaram iniciativas/programas que se apresentam no Município de Martinópolis. As falas a seguir apontam dados da realidade encontrada.

Na entrevistas com a secretária de Educação do Município de Martinópolis e com sua antecessora, quando interrogadas sobre a política de formação dos gestores escolares encontrada por elas no Município ao assumiram seus cargos, assim se expressaram:

A gente iniciou em 2008. Antes de 2008 não tinha política, alguns de nossos diretores tinham esse curso do PROGESTÃO, nós tínhamos reuniões e os que sabiam mais ensinavam aos outros. A gente aprendia com a vivência do outro. A minha gestão foi uma gestão participativa, onde nos reuníamos mensalmente. Todos os meses a gente tinha um momento para fazer tipo uma formação continuada (SECRETÁRIO MAR 1).

Já tinham sido capacitados pelo curso de gestão. Não todos mais uma boa parte. Nós temos agora mais 7 pessoas se especializando em gestão que é pelo PAFOR que é Federal. Nós não temos mais diretores, porque muitos ainda estão fazendo a graduação e na medida em que eles forem se formando vamos colocar eles pra fazer as especializações. Muitos tem procurado e já sentem por ainda não estar fazendo. Eles cada vez mais estão entusiasmado (SECRETÁRIO MAR 2).

Percebe-se pelas afirmações das entrevistadas que as políticas de formação dos gestores vivenciadas no Município tiveram sua origem no CONSED e no MEC. Não são iniciativas do Município e registram descontinuidade nas ofertas de suas ações.

Foi relatado pela secretária que a formação dos gestores escolares foi prevista no Plano Municipal de Educação, e quanto a repercussão dessa ação no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério, informou que

“o nosso Plano eles deram até 2010 para ser colocado em prática, mas no nosso município ainda não foi. O Prefeito ficou de sentar com a Secretaria e ver isso, até porque está sendo cobrado pelos professores”. (SECRETÁRIO MAR 1).

Associando as falas da secretária, procedeu-se à análise do Plano Municipal de Educação de Martinópolis, onde foram identificadas seis ações prioritárias. As ações de maior proximidade com o campo relacionado à gestão escolar e formação dos gestores são: Aprimoramento no processo de Admissão, Formação e Valorização dos Servidores da Educação; Garantia dos Processos Democráticos de Gestão, de transparência, controle social, modernização e regulamentação das escolas e do Sistema Educacional (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2010).

Pelo discurso das secretárias investigadas, a definição e implementação das políticas educacionais no Município parecem ter sido dificultadas por inúmeros fatores existentes na administração anterior. Ela declarou que antes da atual gestão, os professores teriam que votar em determinado candidato para garantir seus empregos:

“É assim até a uns anos atrás, só ganhava emprego quem votava no prefeito [...] nós estamos acabando com esse absurdo [...] Esse prefeito aqui ele é muito aberto, democrático, ele vai acabar com isso”. (SECRETÁRIO MAR 2).

Quanto aos programas de formação continuada dos gestores, quer sejam eles federais, estaduais ou municipais, foram colhidos os seguintes depoimentos.

A materialização dessas políticas no município foi revelada na seguinte passagem:

“as políticas do MEC, no Estado, estão bem distantes da realidade da escola. Ainda falta muito. Quando eu cheguei já tinha passado o PROGESTÃO, eu sei que alguns técnicos daqui têm, mas eu dizer sobre, não sei.” (SECRETÁRIO MAR 1).

Quando abordadas acerca dos programas de formação concebidos e desenvolvidos apenas por iniciativa municipal, as secretárias revelaram que

“só pelo município nós temos uma avaliação que é feita anualmente [...] a gente traz vídeo, palestras, a gente debate muito, trabalha muito pelo pedagógico e deixar o democrático de lado um pouco” (SECRETÁRIO MAR 1) e *“pros gestores existe uma reunião mensal, nessas reuniões no início nós trazíamos muito as pessoas da CREDE [...] o prefeito trazia pessoas de Fortaleza para dar cursos de relações humanas”.* (SECRETÁRIA MAR 2).

Ao ser indagada da existência de recursos financeiros no orçamento destinado à formação dos gestores no Município, a secretária respondeu que sob esse aspecto

“o recurso tá no conjunto, inclusive nós temos o PAR²⁷ que têm várias ações, e uma das ações é a formação continuada para professores e gestores”. (SECRETÁRIO MAR 1).

Na fala que se segue, a secretária diz ser possível estabelecer uma relação entre formação dos gestores e os bons resultados no Ideb declarando que

“existe uma diferença entre um diretor que é formado e o outro que está se formando, você vê isso agora” (SECRETÁRIO MAR 1).

A afirmação do secretário 2 corrobora essa fala quando diz que a formação contribuía para os bons resultados no IDEB:

“Ah, com certeza. O gestor é muito importante, ele é o centro. É o condutor do veículo”. (SECRETÁRIO MAR 2).

- **Gestão escolar e o perfil de formação dos gestores**

Relativamente à ideia da Gestão Escolar, as secretárias se pronunciaram deixando emergir das suas falas a concepção da Gestão Escolar que permeia os cursos ministrados no Município e relaciona com a ideia adotada por Martinópolis:

Em parte, o curso ele fala muito sobre Gestão Democrática, e isso a gente tem trabalhado tentando desvincular as escolas da Secretaria, por exemplo, quando vem a questão do PDE e do PDDE, as escolas já tomam conta desse dinheiro, não passa mais por aqui. Nós temos também a gestão participativa, onde todos dão a opinião, onde todos tem direito a falar, dar sugestões e isso a gente respeita e vêm trabalhando a essa maneira. (SECRETÁRIO MAR 1).

É essa a participativa. Já a seis anos, onde aqui na secretaria mais os gestores da escola decidem juntos o que fazer. O núcleo gestor dentro das escolas se reúne mensalmente para também debater, discutir e colocar as ações em prática. Acho que é por isso que deu certo e está dando certo. (SECRETÁRIO MAR 2).

²⁷ Programa de Ações Articuladas- é um programa do Governo Federal constituído de três pilares: o IDEB, o PAR e o Termo de Compromisso assinado pelos gestores estaduais e municipais. O PAR é desenvolvido a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE 2007) (BRASIL 2011).

Solicitados a caracterizar o que seria um bom gestor, os secretários emitiram as suas opiniões dizendo que

“o bom gestor tem de ter responsabilidade, compromisso, saber que a função não é fácil [...] tem de fazer tudo para dar certo, trabalhar pela comunidade. (SECRETÁRIO MAR 1).

Também caracteriza o gestor escolar como um líder,

“é um gestor que é líder juntando e reunindo os professores, porque é o principal eixo da escola, o professor [...] chamando os pais dos alunos [...] coloca essas pessoas para decidir juntos e aproveitando opiniões [...] quando ele coloca a responsabilidade também na mão dos outros facilita”. (SECRETÁRIA MAR 2).

Ainda,

“acho que diretor nenhum pode assumir sem o curso de gestão escolar [...] Eu pediria títulos [...] Interessante ter o curso de relações humanas, ter ética, postura, ser compreensivo, saber ouvir e ter muito conhecimento para saber o que está cobrando”

e acrescenta que:

O plano de cargos e carreiras ainda não foi colocado em prática. Quando ele for colocado terá os critérios, mas, até a presente data os nossos gestores escolares não têm critérios. Quando foi minha gestão não tinha esses critérios. Porque até a CREDE veio falar com o Prefeito porque não existia essa seleção, do ano passado pra cá tá mudando. (SECRETÁRIO MAR 1).

Os relatos transcritos provenientes das entrevistas no Município de Martinópolis evidenciam que a política de formação dos gestores escolares que aí se materializa é induzida pelo Governo Federal em regime de colaboração, efetivando-se de forma descontínua. O Município não formulou uma política de formação para seus gestores escolares de maneira intencional e sistematizada. A ideia da gestão que apresentam é a democrática, dita participativa. Quanto ao perfil do gestor, defendem uma série de atributos pessoais que predominam em relação às competências requeridas de um profissional.

Mostra-se na sequência o posicionamento dos gestores das escolas de Alto e Baixo IDEB do Município de Martinópolis.

- **Os gestores das escolas de Martinópolis: Alto e Baixo IDEB**

A **diretora da escola de alto IDEB** tem 53 anos, com três de experiência na Gestão Escolar e, há três meses como diretora desta escola, seu salário está na faixa entre R\$

501,00 a R\$ 700,00. É licenciada em Estudos Sociais (Licenciatura Curta) e em Pedagogia (Regime Especial). cursou pós-graduação em Gestão Escolar (2010).

A Diretora não teve acesso aos cursos concebidos pelo CONSED e o MEC, assim se expressando, quando solicitada a falar desses programas de formação:

”Bem, eu não participei [...] antes de eu estar na gestão eu sei que teve o PROGESTÃO, do CONSED e o CAED, um sistema que eles têm na CREDE 4”.

Quanto aos programas de formação continuada, próprios do Município, falou:

“Assim um programa fixo eu não conheço [...] mas no próprio município, que tem ligação com a CREDE 4, nós somos chamados para receber capacitação, orientações e reuniões” (DIRETORA EAI 1).

Na opinião da Diretora a gestão da escola deve ser democrática, participativa e o Curso de Especialização em Gestão Escolar foi proveitoso para exercer a profissão. Ela assim se expressa em referência aos conteúdos do curso realizado:

“Eles dão muita prioridade a gestão pedagógica, muitos esclarecimentos, muitas contribuições proveitosas para o desenvolvimento do nosso trabalho”. E complementa com o que considera requisitos básicos para ser gestor escolar: “São vários, mas fundamental é a ética profissional [...] mesmo que seja tudo participativo, o gestor tem necessidade de ter autonomia sem autoritarismo. Solidário e ter muito conhecimento tem que ter competência” (DIRETORA EAI 1).

A informação emitida pela gestora sobre os conteúdos dos cursos capazes de capacitá-la a trabalhar com a avaliação e os resultados do IDEB foi:

“...esses cursos formais não tinha esses conteúdos, só com as reuniões mesmo”. (DIRETORA EAI 1).

Provocada a falar sobre sua percepção acerca da avaliação, a diretora disse:

“Eu vejo a avaliação como uma forma de contribuir para esclarecer os conhecimentos [...] é proveitosa pra gente fazer reflexões, ver o que está faltando, não é assim só a numérica a avaliação, eu vejo as duas formas, tanto a quantitativa como a qualitativa do ensino”. (DIRETORA EAI 1).

Relata a diretora como os alunos encaram as avaliações:

No início, nas primeiras avaliações eles ficavam muito amedrontados, mas eles já estão de tanto a gente mobilizar, preparar os alunos, porque a gente passa o tempo preparando, eles já estão aceitando normalmente, estão preparados e sabem o que vai acontecer. (DIRETORA EAI 1).

Conforme a diretora, a Secretaria de Educação, ao receber os resultados do IDEB, faz reuniões para debater o assunto e tudo é analisado e divulgado. Ela considera que a formação dos gestores escolares influencia nos resultados do IDEB e expressa seu argumento assim:

Pela formação se adquire conhecimentos para tratar com a parte pedagógica, orienta né? Ensina a debater com os professores a melhorarem as aulas, ensina a elaborar as provas [...] às vezes o aluno está adaptado a um tipo de prova [...] até a modalidade da prova influencia para um bom resultado nas avaliações. (DIRETORA EAI 1).

A seguir, serão vistos os dados extraídos da entrevista da ex-diretora da escola de Alto IDEB, pois os bons resultados da escola no IDEB foram conquistados ainda no período da sua gestão à frente da escola. A diretora atual que a substituiu foi nomeada há apenas três meses e veio transferida da escola de mais baixo IDEB no Município, onde exercia o cargo de direção.

A ex-diretora da escola de mais Alto IDEB tem 28 anos de serviço no magistério e seis anos de experiência em Gestão Escolar na mesma escola. Licenciada em História, desde 1984, e em Pedagogia (Martinópolis, em 2000), cursou a pós-graduação *lato sensu* em História no Estado de Minas Gerais.

Antes de ser diretora da escola, ela foi professora e secretária de Educação do Município de Martinópolis por duas vezes - 1992 e 2001. Ela é de opinião que na atualidade o exercício do cargo gestor escolar exige do profissional a formação específica em gestão escolar e complementa sua fala dizendo:

“Antes não, era aquela coisa [...] do apadrinhamento, do jogo político, mas agora não. Dirigi a escola com uma equipe que estudava e as ações eram planejadas e sempre voltadas para a formação do aluno que é o que interessa”. (DIRETORA EAI 2).

A entrevistada considera que a formação inicial e continuada dos gestores no Município contribuiu para que o IDEB melhorasse, pois o trabalho que foi realizado dentro das escolas decorreu de um conhecimento mais amplo dos gestores. Citou que, relacionado aos conteúdos dos cursos que mais ajudaram na sua prática, foram

“Os conteúdos voltados para o desenvolvimento pedagógico”. (DIRETORA EAI 2).

No tocante aos programas de formação desenvolvidos no Município, em parceria com o CONSED e o MEC, e os de iniciativa municipal, na sua época como gestora relatou que:

“Tinha reuniões. Todos os gestores têm esse curso de especialização em gestão escolar. O PROGESTÃO foi na gestão do prefeito anterior, esses cursos eram para a cúpula, eles não eram divulgados. O município ajudava a financiar”. (DIRETORA EAI 2).

A diretora da escola de mais baixo IDEB de Martinópolis tem 26 anos e está na direção da escola há três meses, vivendo a primeira experiência na gestão escolar. Antes de assumir o cargo, era coordenadora pedagógica na mesma escola. Seu salário está na faixa entre R\$ 501,00 a R\$700,00. É licenciada em Língua Portuguesa (2005-2009). Coursou pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar (2010) e, referindo-se a esse curso diz que:

“é muito importante porque tem ajudado na minha função” (DIRETORA EBI 3).

A diretora não teve acesso aos cursos concebidos pelo CONSED e o MEC e considera as reuniões da SME com os gestores escolares um espaço de formação em cuja agenda está inserida

“a troca de experiências entre os gestores”. (DIRETORA EBI 3).

A ideia Gestão Escolar que a diretora expressou foi a seguinte:

“Gestão participativa. A gente tem que ser participativo, tem que dá, tem que ouvir e não é só impor. E a gente trabalha em prol da gestão participativa”. (DIRETORA EBI 3).

Considera importante que o gestor escolar tenha as seguintes características:

“O gestor tem de ter gestão escolar e tem que ter também conhecimento pedagógico porque é o mais cotado, mas tem que ter conhecimento de tudo, do financeiro, do burocrático. Porque hoje existe o PDE, O PDDE e o gestor tem que estar a par de tudo. O bom gestor é o participativo” (DIRETORA EBI 3).

A informação emitida pela gestora sobre os conteúdos dos cursos de formação que frequentou aptos a capacitá-la para a gestão da escola foi assim expressa:

“Porque resumindo, a gestão todinha assim dos cursos, a gente estuda um linguajar só, que a gestão tem de ser participativa. Ninguém pode só impor as coisas não, tem de entender o próximo”. (DIRETORA EBI 3).

Quanto ao tratamento dado aos resultados do IDEB, a diretora relata:

“Relacionado ao IDEB quando são publicados os resultados a Secretaria de Educação reúne os diretores, discute o assunto enfocando os resultados de cada escola e dá sugestões para que a escola melhore os resultados”. (DIRETORA EBI 3).

Relativamente à reação dos alunos ante a bateria de provas a que se submetem, a diretora afirma que:

Eles são preparados com provas internas na escola e eles hoje fazem tudo com tranquilidade Antigamente tinha só a Prova Brasil e o SPAECE e os alunos ficavam muito agitados [...] porque eram aplicadores diferentes. Hoje em cima das provas da Secretaria, a própria escola elabora sua prova para tranquilizar já o aluno, a gente vai trabalhar a dificuldade do aluno, com reforço, a gente sempre dá reforço. (DIRETORA EBI 3).

Portanto, esses resultados apontam para uma concepção da gestão democrática e participativa mesclada com a Administração gerencial, uma valorização da avaliação e a existência de pós-graduação *lato sensu* (especialização) para a formação dos gestores; percebe-se que as diretoras consideram que a formação dos gestores influi nos resultados do IDEB. Consideram importante que as reuniões sejam vistas como espaço de formação.

Caracterizados o município, suas escolas de alto e baixo IDEB, e explicitada a perspectiva dos gestores municipais e escolares sobre as iniciativas de formação vivenciadas, apresenta-se a seguir dados oriundos da aplicação de questionário aos gestores escolares de Martinópolis, organizados com base nos temas: políticas e programas de formação dos gestores escolares; gestão escolar e o perfil de formação dos gestores; visão dos gestores sobre os conteúdos dos cursos de formação por eles vivenciados.

- **Políticas e programas de formação dos gestores escolares**

O Quadro 16 reúne os dados coletados pelos questionários referentes à realidade encontrada no Município de Martinópolis relacionada com a formação inicial e as iniciativas/programas de formação continuada. Esse quadro foi elaborado com base nas respostas dadas por gestores escolares, em um total de 21 dirigentes, das 22 escolas do Município.

CURSOS		Martinópolis			
		Concluído		Cursando	
		Nº	%	Nº	%
Formação Inicial	Graduação	13	61,9	8	38,1
	Graduação Pedagogia	3	14,3	3	14,3
	Pós-Graduação em Gestão Escolar	13	61,9	-	-
Formação Continuada (Programas CONSED/ MEC)	PROGESTÃO	-	-	-	-
	Escola de Gestores	-	-	-	-
	PROGED	-	-	-	-
	CINFOP	-	-	-	-
	CAED	-	-	-	-
Formação Continuada (Outros)	Curso Fundação Demócrito Rocha	1	4,8	-	-
	Reunião para gestores da SME	4	19,2	-	-
	Reunião de Planejamento na Escola	1	4,8	-	-
	GESTAR de Português	1	4,8	-	-

Quadro 16: Prática de formação inicial e continuada dos gestores escolares no Município de Martinópolis.

Quanto a formação em nível superior, os dados coletados pelo questionário revelam que 13 (61,9%) dos diretores são graduados, 8 (38,1%) estão cursando. Quanto aos tipos de habilitação dos gestores só está especificada no Quadro 16 a Pedagogia, com 3(14,3%); os outros são licenciados em Letras/Língua Portuguesa 33,3%, em História 19,0%, 9,5% em Biologia 9,5%, em Estudos Sociais 4,8% e em História e Geografia 4,8%.

É bem significativo o percentual dos gestores escolares que são detentores de certificados de pós-graduação *lato sensu* sendo que 13 (61,9%) dos sujeitos do Município são possuidores desse grau de ensino em Gestão Escolar. Agrega-se a esses dados uma revelação feita pelo ex-secretário, ao comentar que a Universidade Vale do Acaraú (UVA) ofereceu no Município o curso de especialização *lato sensu* em gestão escolar, realizado por muitos diretores mediante autofinanciamento.

Depreende-se dos dados apresentados que a formação está centrada na formação inicial em cursos de pós-graduação *lato sensu*, específicos ao exercício da função dos gestores.

Foi encontrado um percentual significativo de gestores licenciados em Pedagogia, formação requerida legalmente para o exercício do cargo de gestor escolar, conforme legislação vigente. Hoje o curso de Pedagogia está regulamentado no País pelas novas DCNCP, conforme Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006. Esse documento estabelece 16 atribuições para o pedagogo e também para os gestores escolares que, segundo Libâneo (2006), mistura objetivos, conteúdos e recomendações morais, ensejando superposições e imprecisões quanto ao perfil do egresso.

Pode-se também observar que a Resolução CNE/CP nº 1/2006 possibilita que o curso de Pedagogia ofereça uma diversidade de opções de formação profissional, inclusive a dos gestores, abrangendo cinco modalidades. O fato é preocupante, pois muitas instituições, sem compromisso com a qualidade na formação do profissional da Educação, podem proporcionar todas as modalidades de formação em um curso de licenciatura em 3.200h, prejudicando a formação em áreas específicas.

É importante ressaltar que a maioria dos cursos de formação para gestores escolares não é oferecida no *campus* universitário, mas em turmas descentralizadas dessas instituições, que funcionam de forma precária nos municípios, em termos de Projeto Pedagógico, acompanhamento de estágio, coordenação de curso, acesso às TICs, biblioteca, material didático, instalações e geralmente, ministrados por professores terceirizados. Segundo Veiga (2003), quando esses cursos são ofertados em turmas isoladas, os gestores perdem a oportunidade de desenvolver sua formação de modo mais integrado. A superação de tal estado possibilita uma formação norteada por compromissos sociais com a democratização das escolas, da gestão, existência do diálogo e participação, contrapondo-se a uma formação prescritiva, burocrática, técnica e desvinculada do contexto social.

Das cinco iniciativas/programas ofertados pelo CONSED e o MEC como formação continuada para os gestores em regime de colaboração entre União, estados e municípios, nenhuma foi oferecida aos atuais gestores de Martinópolis. Eles informam, no entanto, que frequentaram outros tipos de curso/seminário/reuniões que colaboram para sua formação continuada e os capacita para a gestão escolar. Segundo os dados do Quadro 16, 4,8% fez o curso da Fundação Demócrito Rocha na modalidade EaD, 4,8% Gestar de

Português, 4,8% reuniões de planejamento mensais da escola, 4 (19,2%) reuniões de gestores escolares na SME. Conforme afirmam, tais iniciativas oferecem conteúdo pedagógico que ajudam na gestão da aprendizagem, para troca de experiências, estudos sobre interpretação dos resultados das avaliações e informações administrativas diversas.

As políticas efetivadas no campo da formação continuada de origem federal e estadual que chegam ao Município, e as próprias locais, têm se desenvolvido de forma insuficiente e de maneira descontínua. A formação inicial se materializa a partir do esforço individual dos profissionais, na maioria das vezes com autofinanciamento, segundo os dados da investigação.

- **Gestão escolar e o perfil de formação dos gestores**

Antes de se aduzir as informações colhidas no questionário sobre o perfil de formação dos gestores escolares em Martinópolis, é oportuno mencionar que existem diferentes posicionamentos teóricos no que respeite à organização e à gestão da escola. As tendências de concepção da Gestão Escolar adotadas é que irão indicar e influenciar na proposição do perfil do gestor e de sua formação. No caso deste estudo, foi adotada, como referência para análise do perfil dos gestores escolares de Martinópolis, a tipologia formulada por Teixeira (2003), que identifica três concepções da Gestão Escolar conservadora, democrática e gerencial.²⁸

As Tabelas 10, 11 e 12 expõem características dos gestores do Município:

Faixa Etária	Município A					
	Sexo					
	Masculino		Feminino		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Até 25 anos	-	-	-	-	-	-
De 25 a 35 anos	6	46,2	7	53,8	13	61,9
De 36 a 45 anos	2	40,0	3	60,0	5	23,8
De 46 a 55 anos	1	50,0	1	50,0	2	9,5
Acima de 56 anos	-	-	1	100,0	1	4,8
Total	9	42,9	12	57,1	21	100,0

Tabela 10: Número e proporção dos gestores, por sexo, segundo a faixa etária – 2011. Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa direta

²⁸ Teixeira (2003) desenvolveu a pesquisa *O diretor da unidade escolar frente às tendências presentes na escola pública de Minas Gerais*. Juiz de Fora, MG, 2003, onde analisou a atuação de diretores em escolas ante as tendências presentes na Gestão da Escola pública.

O estudo indica que a mulher é a principal protagonista da gestão escolar, com 12 delas ocupando o cargo de diretora, o que equivale a 57,1% de participação. A maioria - 13 delas (61,9%) - situa-se na faixa de idade entre 25 e 35 anos, configurando um quadro profissional jovem, seguindo uma tendência das faixas etárias da categoria de professor no Brasil, que tem uma concentração nas faixas de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (UNESCO, 2004).²⁹

Faixa de renda mensal	Nº	%
De R\$ 381,00 a R\$ 500,00	3	14,3
De R\$ 501,00 a R\$ 700,00	16	76,2
De R\$ 701,00 a R\$ 900,00	2	9,5

Tabela 11: Frequência e percentual dos gestores segundo a faixa de renda bruta mensal - 2011. Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa direta

A Tabela 11 aponta que 76,2% dos gestores estão na faixa de renda entre R\$ 501,00 e R\$ 700,00; já a faixa de salário mais baixa que é de R\$ 318,00 a R\$500,00 encontram-se 14,3% dos investigados e, com renda mais alta, na faixa entre R\$701,00 a R\$900,00 apenas 9,5% dos dirigentes escolares são contemplados. Verifica-se que os salários ainda são baixos e que a Lei que trata do “piso salarial” para o magistério ainda não se tornou realidade no Município, especialmente, quando se considera que essa remuneração do gestor escolar é para uma carga horária de 40 horas semanais de trabalho para o exercício do cargo.

Tempo de Diretor	Nº	%
Até 2 anos	11	52,4
De 3 a 5 anos	5	23,8
De 6 a 8 anos	5	23,8
De 9 a 11 anos	-	-
De 12 a 15 anos	-	-

Tabela 12: Número e percentual de tempo de gestão em anos-2011. Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa direta

²⁹ Esses dados são da pesquisa **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004.

Ao ser verificado o tempo de ocupação do cargo de gestor na escola, comprovou-se que a maior incidência do tempo de direção é de até dois anos, situação com 52% dos participantes. Em seguida, aparece o tempo de três a cinco anos, com 23,8% dos gestores, e 23,8% com o tempo de seis a oito anos. Percebe-se que a maioria dos gestores tem reduzido tempo de experiência na gestão da escola. Esse dado enseja diversas interpretações, pois se de um lado é positiva a renovação dos gestores escolares decorrentes das mudanças político-administrativas no Município, de outra parte se dizer que são profissionais com titulação acadêmica ainda não consolidada no “saber da experiência”, que se forja no chão da escola. Ao mesmo tempo, ingressar numa rede de ensino onde não existe um plano de carreira e remuneração implementado, sem perspectiva de progressão no ofício do magistério, onde as regras não estão postas e sabidas, é deveras desestimulante. Isso até pode ensejar que a ocupação do cargo seja uma “passagem” ou a intenção seja, também, a de assumir com o encargo da gestão da escola uma luta junto com a categoria para que essa situação seja regulamentada e não continue ao sabor das injunções político-partidárias.

- **Visão dos gestores sobre os conteúdos dos cursos de formação por eles vivenciados**

Os gestores, ao serem indagados sobre quais conteúdos dos cursos realizados são facilitadores de sua prática na escola e contribuem para os resultados do IDEB, deram respostas fragmentadas sem relação ou clareza com a concepção da gestão escolar adotada pelos sistemas de ensino do Município sob estudo. Lançam mão copiosamente de termos como “gestão participativa”, “função social da escola”, “avaliação interna,” “preocupação e combate à evasão” e outros que fazem parte da temática de estudos.

A Tabela 13 e o Gráfico 16 externam os conteúdos dos cursos realizados e citados com maior frequência e seus percentuais, representando o total das percepções dos 21 respondentes no Município:

Conteúdo programático dos cursos/programas de formação dos gestores	Frequência das Respostas
Gestão participativa	9
Função social da escola	6
Avaliação interna	3
Preocupação e combate a evasão	3
Aprendizagem do aluno	2
Elaboração do PDE	2
Orçamento e Finanças	2
Proposta Pedagógica	2
Reforço Escolar	2
Acompanhamento dos resultados das notas dos alunos	1
Avaliação diagnóstica	1
Dinamismo dos professores	1
Combate a reprovação e evasão	1
Gestão da aprendizagem	1
Gestão democrática	1
Gestão escolar	1
Planejamento	1

Tabela 13: Conteúdo dos cursos na visão dos gestores e frequência das respostas

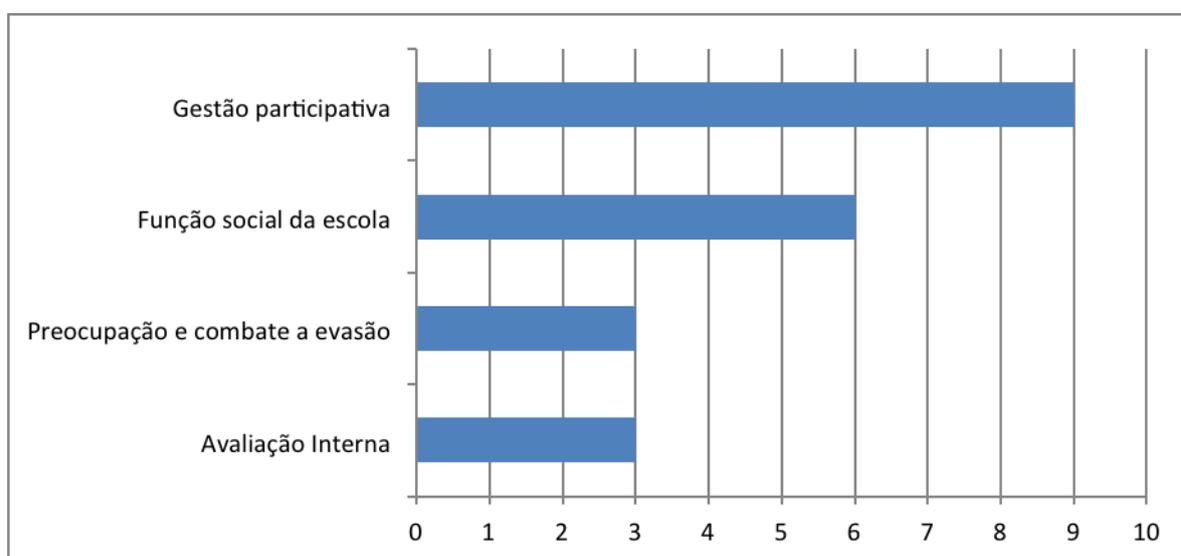


Gráfico 16: Respostas mais citadas dos conteúdos dos cursos na visão dos gestores de Martinópolis

Percebe-se nos conteúdos citados a ênfase em conhecimentos de ordem teórica. Como os cursos oferecidos, tanto de formação inicial quanto de continuada foram concebidos externamente, sem o conhecimento, por parte dos formuladores dos planos de curso, da política, da concepção de gestão escolar e da realidade do Município e dos seus gestores, fica a interrogação: será que esses cursos tiveram condições de propiciar uma formação voltada

para os desafios práticos do cotidiano da gestão escolar? Embora persistindo a dúvida, emerge, no entanto, dos conteúdos anunciados pelos gestores, o fato de que eles contribuíram para a atualização e instrumentalização do conhecimento sobre gestão escolar no tocante a temas correntes no sistema de ensino, na política e na atualização da legislação educacional.

O percurso feito até aqui permitiu compor um retrato das políticas destinadas à formação dos gestores em Martinópolis. Quais os caminhos do Município de São Gonçalo do Amarante? Esta questão é o foco da análise do próximo tópico.

5.2 SÃO GONÇALO do AMARANTE: explicitando contextos e caminhos na formação dos gestores escolares

O município de **São Gonçalo do Amarante** está situado a 60,1km de distância da Capital do Estado (Fortaleza), na região noroeste cearense, e tem por municípios limítrofes Caucaia, Paracuru, Paraipaba, Pentecoste, São Luiz do Curu e Trairi. É localizado na Região Metropolitana de Fortaleza. As vias de acesso são a BR-222 e a CE-085. O seu território compreende uma área de 838,5km² e integra a microrregião do Baixo Curu, da qual fazem parte os municípios de Paraipaba, Paracuru e São Gonçalo do Amarante.

Inúmeros são os fatores que contribuem para a caracterização das condições de vida de uma dada população. No caso de SGA, os dados disponíveis permitem uma visualização dos aspectos demográficos, estruturais, econômicos e sociais (Educação, prioritariamente). A população do Município é de 43.890 habitantes, sendo 28.537 na zona urbana e 15.353 na área rural, dos quais 21.542 são mulheres e 22.348 homens, registrando densidade demográfica de 52,34 hab/km².

Questões estruturais que se relacionam diretamente com a melhoria das condições de vida das pessoas são dentre outros, os serviços de coleta de lixo, saneamento e de energia elétrica. A oferta de tais serviços pelo Poder Público proporciona ganhos à população relacionados ao conforto e ao bem estar. O saneamento se subdivide em abastecimento d'água que tem no Município um percentual de 75,7% de cobertura e serviços de esgoto, com zero de atendimento. O Município carece de uma série de melhorias que caracterizam as cidades mais desenvolvidas. O consumo de energia elétrica está distribuído entre consumo de 3.866 (mwh) e 3.879 consumidores. O censo (IBGE-2010) indica um total de 10.604 domicílios

recenseados.

O índice coletado para expressar as condições de vida de SGA foi o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, que visa a oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Existem ressalvas, no caso do Brasil, pelos organismos internacionais, em decorrência da elevada concentração de renda.

Outro elemento utilizado pela pesquisa é o criado pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), o Índice de Desenvolvimento Municipal – IDM. Este tem por objetivo sistematizar em índice único, diversas dimensões relacionadas ao desenvolvimento dos municípios, e permitir a hierarquização de acordo com o nível de desenvolvimento observado. A Tabela 14 traz os índices de desenvolvimento encontrados e a posição do Município de SGA quando comparado com os 18 outros municípios do Estado do Ceará:

Índices	Valor	Posição no Ranking
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDM)-2008	46,13	10
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)-2000	0,639	75

Tabela 14: Valores dos índices de desenvolvimento e posição de SGA no *ranking* do estado do Ceará, 2010 Fonte: IPECE/PNUD.

Outro indicador recolhido para expressar as condições de vida do Município foi o Índice de Gini, que mede o grau de concentração de renda, e correspondeu a 0,57 para o Município no ano de 2000. No Ceará, o dado é de 0,53 e do Brasil 0,54.

Com base no IBGE/IPECE, o PIB *per capita* de SGA é o quarto maior do Estado do Ceará, a frente inclusive de Fortaleza, que fica em 5º lugar, com PIB *per capita* de R\$ R\$ 11.461,22. A Tabela 15 evidencia os valores e percentuais do PIB.

Discriminação	Município	Estado
PIB a preços de mercado (R\$ mil)	610.967	60.099.000
PIB <i>per capita</i> (R\$ 1,00)	14.439	7.111
PIB por setor (%)		
Agropecuária	14,9	7,1
Indústria	19,6	23,6
Serviços	65,5	69,3

Tabela 15: Número e percentual do Produto Interno Bruto - PIB, de SGA e do Ceará, 2008. Fonte: IBGE/IPECE.

Dos 184 municípios do Estado do Ceará, SGA ocupa a 10ª posição no que se refere ao PIB, ou seja, encontra-se entre os 15 municípios mais ricos do Estado. O PIB do Município destaca-se pelo alto percentual decorrente da área industrial no PIB, ligados ao Complexo Industrial e Portuário do Pecém instalado no Município. É de se esperar que ele se torne cada vez mais rico com a consolidação desse complexo, após a instalação da siderúrgica, refinaria e outros empreendimentos previstos para os próximos anos.

De acordo com o Anuário do Ceará 2011, das receitas totais do ano de 2010 (R\$ 72.729.056,14), 40,0% (R\$ 29.152.420,80) provêm de receita tributária do município. Este dado reforça a força da sua atividade econômica.

No que se refere a Educação, o sistema municipal de ensino de SGA possui uma rede de 20 escolas para o atendimento das demandas educacionais relacionadas à educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (1º ao 9º ano) e EJA (ensino de jovens e adultos). Dessas escolas, oito situam-se na área rural e 12 na zona urbana. Não há registro, dentre as demandas educacionais do Município, de atendimento às comunidades indígenas e quilombolas. Com base nos dados recolhidos, observa-se que 40,0% das escolas se localizam na área rural e 60% na zona urbana.

A Secretaria de Educação revela-se de forma bem estruturada e em condições de atender as demandas que lhe são inerentes. Teve-se a impressão de estar composta por equipes profissionalizadas e experientes e os entrevistados exteriorizaram um discurso articulado e elaborado com clareza, segundo o qual todos perseguem o mesmo objetivo: a aprendizagem dos alunos. Assim, afirmam que não medirem esforços para alcançar essa meta. A Tabela 16 demonstra a matrícula na rede municipal.

Modalidade/Etapa	Matrícula por Ano			
	Ano	Urbana	Rural	Total
Regular/ Creche	2008	590	160	750
	2009	570	195	765
	2010	612	199	811
Regular/ Pré – Escola	2008	987	321	1.308
	2009	994	314	1.308
	2010	942	325	1.267
Regular/ Anos Iniciais Ensino Fundamental	2008	2.979	1.087	4.066
	2009	2.862	1.012	3.874
	2010	2.768	955	3.723
Regular/ Anos Finais Ensino Fundamental	2008	2.438	1.085	3.523
	2009	2.650	1.089	3.739
	2010	2.441	1.013	3.454
EJA/Ensino Fundamental	2008	-	-	-
	2009	533	-	533
	2010	563	-	563

Tabela 16: Matrículas por modalidade, etapa, ano da rede municipal em SGA

Dados coletados junto à SEDUC apontam para um decréscimo no número de matrículas do ensino fundamental. Em 2008 a matrícula correspondia a 7.589 alunos, passou para 7.613 em 2009 e, no ano de 2010 registrou 7.177 matrículas. A EJA exibiu uma matrícula de 533 alunos no ensino fundamental em 2009 e 563 no ano de 2010. A rede estadual oferta o ensino médio com cinco escolas que, em 2010, registravam matrícula de 2.970 alunos.

Para se aquilatar o desempenho educacional do Município foram examinados os indicadores de escolarização líquida, o rendimento (constituído pelas taxas de aprovação, reprovação, abandono) e o número de alunos por sala de aula da rede de ensino. A Tabela 17 publica as taxas desses indicadores educacionais no ensino fundamental no ano de 2009 seguida da Tabela 18, que mostra o movimento e rendimento numa série histórica de 2000 a 2009.

Discriminação Taxas (%)	Indicadores Educacionais	
	Ensino Fundamental	
	Município	Estado
Escolarização Líquida	100,0	94,2
Aprovação	95,3	87,0
Reprovação	3,8	9,5
Abandono	0,9	3,6
Alunos por sala de aula	33,2	29,1

Tabela 17: Taxas de escolarização líquida, aprovação, reprovação, abandono e alunos por sala de aula do Município de SGA e do Estado do Ceará, 2009. Fonte: SEDUC/IPECE.

Ano	Movimento e Rendimento		
	Aprovação	Reprovação	Abandono
2000	83,0	9,7	7,3
2001	85,9	8,8	5,3
2002	85,1	9,1	5,9
2003	84,0	11,3	4,7
2004	85,6	10,5	3,9
2005	88,7	8,1	3,2
2006	-	-	-
2007	94,4	4,5	1,1
2008	94,9	3,9	1,1
2009	95,3	3,8	0,9

Tabela 18: Movimento e rendimento do ensino fundamental na rede municipal de ensino de SGA de 2000 a 2009. Nota: Em 2006 o INEP não divulgou movimento e rendimento.

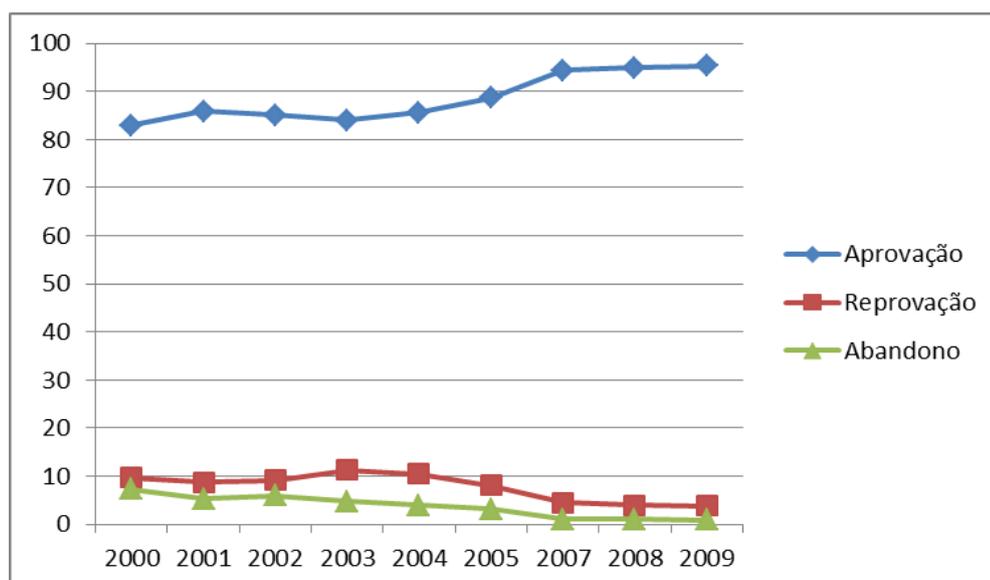


Gráfico 17: Taxa de rendimento da rede municipal de SGA, 2000 – 2009.

O Gráfico 17 mostra as taxas de rendimento. Constatase que, no decorrer de nove anos, a taxa de aprovação aumentou de 83,0% para 95,3% e a taxa de reprovação diminuiu de 9,7 para 3,8 após algumas alterações nos anos de 2003 e 2004, enquanto a de abandono indicou uma significativa melhora de 7,3 em 2000 para 0,9 em 2009.

A distorção idade/série do Município apresenta de 1º ao 9º ano o percentual de 2,2% sendo 1,7% do 1º ao 5º ano e de 2,81 do 6º ao 9º ano, taxa mais baixa do que a registrada no Estado, que é 7,8%. Esses dados sinalizam o acerto da política de alfabetização

adotada pelo Município em parceria com o Estado.

Em 2010, a rede municipal de SGA possuía 504 funções docentes das quais 53,6% eram desempenhadas por docentes com licenciatura.

Quanto aos resultados do Município na Prova Brasil, é possível afirmar melhorias, embora tímidas, no desempenho dos alunos. Esta evolução, de certo modo, acompanha o movimento cearense e nacional. É o que mostram os Gráficos 18 e 19; no entanto, é importante mencionar essas oscilações, pois SGA iniciou (em 2005) com vantagens nos resultados da Prova Brasil de Português em relação ao Ceará, manteve a vantagem em 2007, mas revelou resultado inferior em 2009. Relacionado aos resultados computados no Brasil, em todos os anos, exhibe situação inferior.

Com os dados da Prova Brasil em Matemática, o comportamento dos dados de SGA em 2005 e 2007 é superior aos obtidos pelo Estado, ficando em 2009 com resultados mais baixos. No plano nacional, os dados do Brasil são maiores DO que os de SGA nos anos 2005, 2007, 2009.

Nota-se, então, que há flutuações de posicionamento dos resultados da Prova Brasil de Português e Matemática relacionados aos dados do Ceará e do Brasil. No entanto, conforme Quadro 20, no entanto, ao se comparar os resultados expressos no IDEB de SGA em 2005, 2007 e 2009, com os dados cearenses e os nacionais, os de SGA são superiores. É uma situação, no mínimo, curiosa. É possível encontrar explicativa para essa distorção, relacionando-as às limitações do sistema de ensino, no que concerne à taxa de aprovação que constitui um dos elementos de composição do IDEB. É importante uma averiguação mais profunda acerca dos processos que definem os critérios para a promoção dos alunos para se tentar esclarecer essa situação nebulosa.

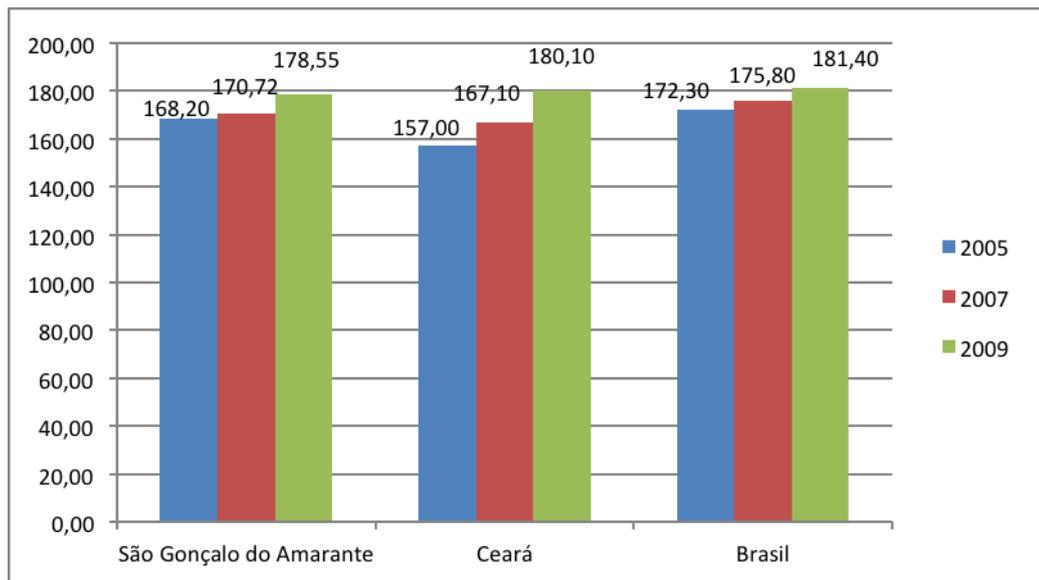


Gráfico 18: Comparação de desempenho na Prova Brasil em Português entre SGA 2005, 2007, 2009, o Ceará e o Brasil

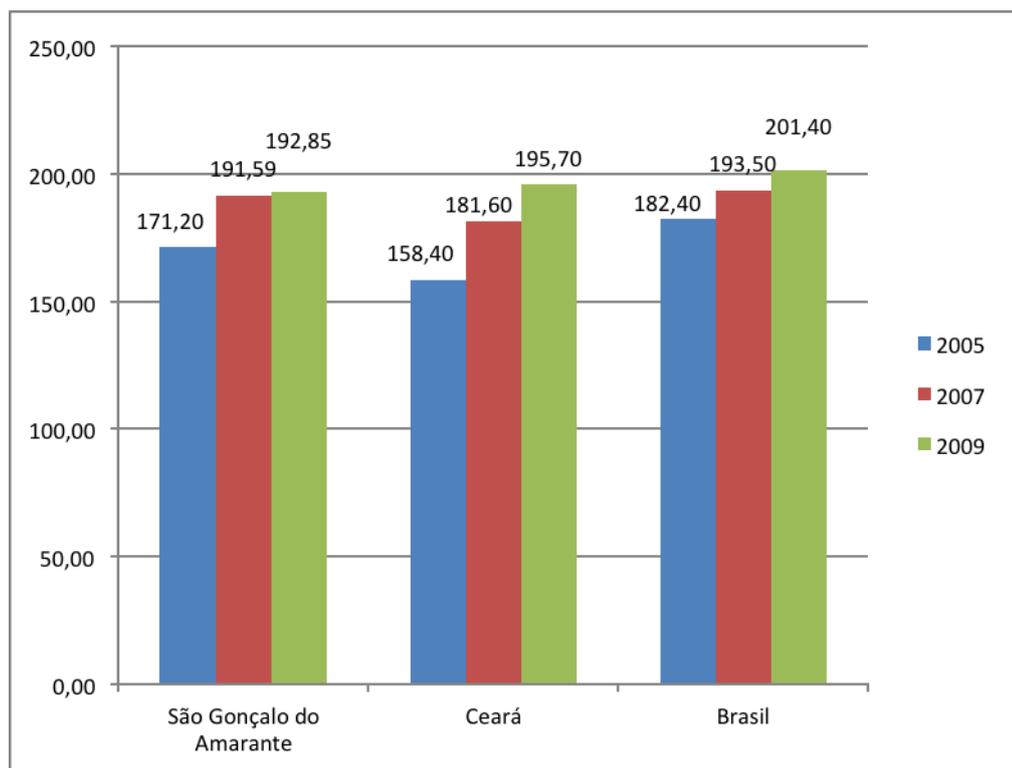


Gráfico 19: Comparação de desempenho da Prova Brasil em Matemática entre SGA 2005, 2007, 2009, o Ceará e o Brasil.

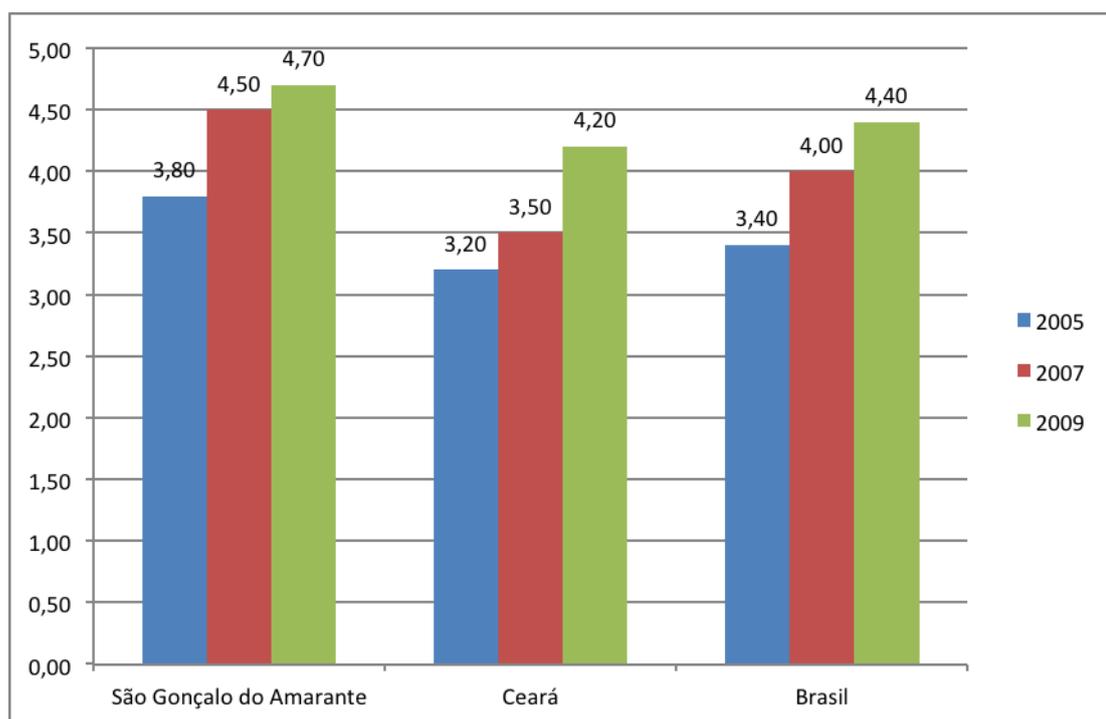


Gráfico 20: Comparação do IDEB de SGA 2005, 2007, 2009, com o do Ceará e o do Brasil

Após relatados dados educacionais é importante fazer algumas considerações acerca da política local e seu impacto no sistema de ensino. O atual chefe do Executivo foi reeleito para a gestão 2009-2012, trocou de partido político que agora é o PR e na reeleição foi apoiado pela coligação dos partidos PR/PTN/PTB/PDT/PV/DEM/PPS. No pleito eleitoral, recebeu 17.812 votos, o que correspondeu a 71,25% dos sufrágios válidos. Conseqüentemente, a gestão municipal é uma continuidade da anterior, assegurada pela mesma vertente político-administrativa. Esta circunstância tem viabilizado a permanência, na Secretaria de Educação do Município dos gestores e técnicos que asseguram a continuidade das políticas educacionais em âmbito municipal, também significando aprofundamento em dimensões específicas da gestão. Um detalhe importante é o destaque que foi dado ao período em que o secretário anterior ocupou a Presidência da UNDIME, seção Ceará, e a forma como essa situação, mesmo sem ser determinante, favoreceu o estabelecimento de uma série de relações, em rede, de âmbito estadual, nacional e até internacional, o que facilitou as parcerias com o Município.

São Gonçalo do Amarante é um município da região metropolitana de Fortaleza com amplas possibilidades de desenvolvimento, decorrente dos investimentos na área industrial e de serviços, com oportunidades na área da educação. Experimenta um período de

continuidade político-administrativa que favorece a consolidação de políticas educacionais no âmbito municipal, conforme se pode depreender dos indicadores quantitativos e qualitativos relatados.

Caracterizado o Município de São Gonçalo do Amarante, demonstra-se a seguir os contextos escolares pesquisados.

5.2.1 As escolas alto e baixo IDEB, em São Gonçalo do Amarante: o micro contexto de ação dos gestores

A **escola de alto IDEB**, pertence à rede municipal de ensino em SGA. Situa-se na periferia da Cidade, funciona em prédio próprio do Município. Suas instalações são regulares, pois foi objeto de ampliações na estrutura física para atender a uma demanda crescente, em determinado período, de forma não planejada em médio prazo. É regularmente conservada, no entanto. Funciona nos turnos manhã e tarde e dispõe de sete salas de aula. Possui abastecimento de energia elétrica, água, coleta periódica de lixo e fossa. Conta com dependências para Diretoria, Secretaria, sala de leitura, cozinha, cantina, almoxarifado, laboratório de informática, área para recreação e conjunto de sanitários. Não conta com biblioteca, nem sala para a coordenação pedagógica. Registra-se também a ausência de laboratório de Ciências e de quadra coberta de esporte.

A escola dispõe de mobiliário, como cadeiras, mesa para reuniões, carteiras, arquivos de aço, quadros verdes e equipamentos básicos, como aparelho de TV, microcomputador, impressora, mimeógrafo, videocassete, antena parabólica, aparelho de som, bebedouros e ventiladores.

Em relação aos equipamentos tecnológicos de informação e comunicação, a escola tem computadores e impressoras em número limitado. O acesso a tais equipamentos pelos alunos é feito mediante utilização do laboratório de informática, recém-instalado. A área administrativa, sempre localizada na Secretaria da escola, também dispõe desses equipamentos, porém, em número muito restrito. A caracterização da escola encontra-se no Quadro 17.

Escola	Zênite Alto IDEB
Município	B
Zona	Urba-na
Nível de Ensino	Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano
Quadro técnico e administrativo	04
Nº de alunos	230
Nº de docentes	11
Nº de turmas	9
Equipamentos tecnológicos de informação (em uso)	24
Acesso à Internet	sim

Quadro17: Escola, município, zona, nível de ensino, nº de alunos, nº de docentes, quadro técnico-administrativo, nº de turmas, equipamento tecnológico de informação, acesso à Internet na escola alto IDEB – SGA. Fonte: SISP-CEE, 2010.

Os 11 professores lotados na escola pesquisada possuem curso superior. Após a promulgação da LDB, Lei nº 9.394/96 para atender as determinações do artigo 62, que prioriza o nível superior como formação, os professores ingressaram nos cursos de graduação de forma indiscriminada às vezes financiados pelo FUNDEF. Apesar dessa formação, em muitos casos os professores são lotados para lecionar sem a devida habilitação na área de trabalho, provocando uma distorção de função com prejuízo da eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Quanto aos alunos atendidos, a maior parte deles é residente em bairros próximos à escola. Também existe uma parcela de alunos oriundos da zona rural, que utilizam transporte escolar proporcionado pelo Poder Público Municipal. A condição sócioeconômica das famílias dos alunos atendidos nas escolas é predominantemente da “nova classe média”, sendo boa parte composta por assalariados ou pessoas que vivem na economia informal. A atividade econômica dos pais é heterogênea. As oportunidades de atividades culturais e de lazer pelos alunos são limitadas.

A escola, no sistema de nucleação adotado pelo Município, é denominada de Escola Polo, tendo duas escolas agregadas.

É fundamental para o estudo a apresentação dos dados referentes à taxa de aprovação e das avaliações de Português e Matemática na Prova Brasil conquistados pela escola em

pauta.

O gráfico 21 traz o resultado do indicador de rendimento (taxa de aprovação) na escola de mais alto IDEB do Município de SGA. A escola externou melhoria na taxa de aprovação, com variação de 0,81% a 0,98%, no Município no período de 2005 a 2007, mantendo o resultado estacionado até 2009.

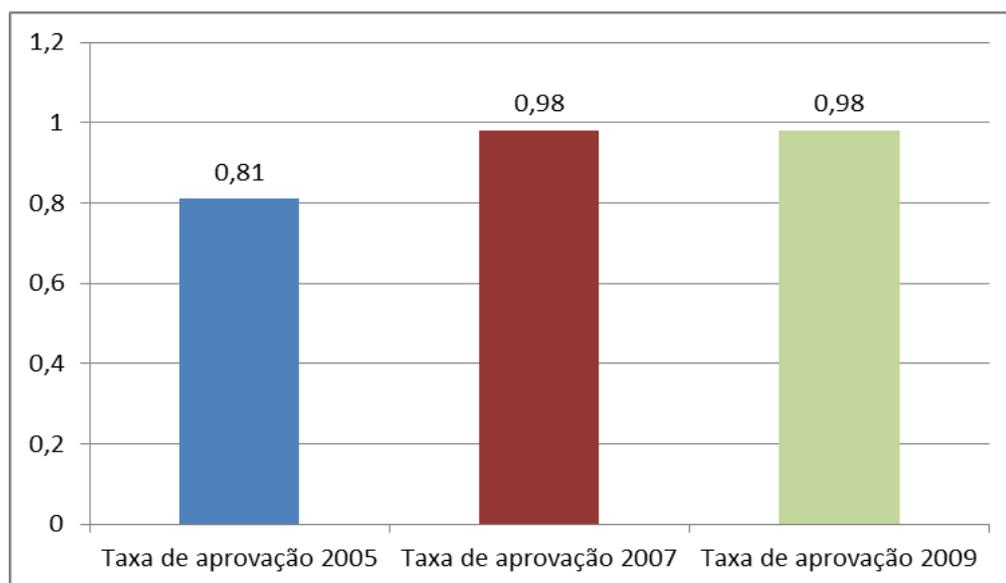


Gráfico 21: Taxa de aprovação da escola alto IDEB de SGA, anos 2005, 2007, 2009

O gráfico 22 mostra dados das avaliações de Português e Matemática em 2005-2007-2009 na escola de mais alto IDEB no Município. Destaca-se o resultado de Matemática com o maior crescimento no período 2005-2007, que variou de 49,3%. O crescimento em Português também foi observado, mas de uma maneira mais reduzida, variando de 23,3% no período de 2005 a 2007 e de 12,5% até 2009. Diante desse quadro, verifica-se que houve melhora do desempenho dos alunos.

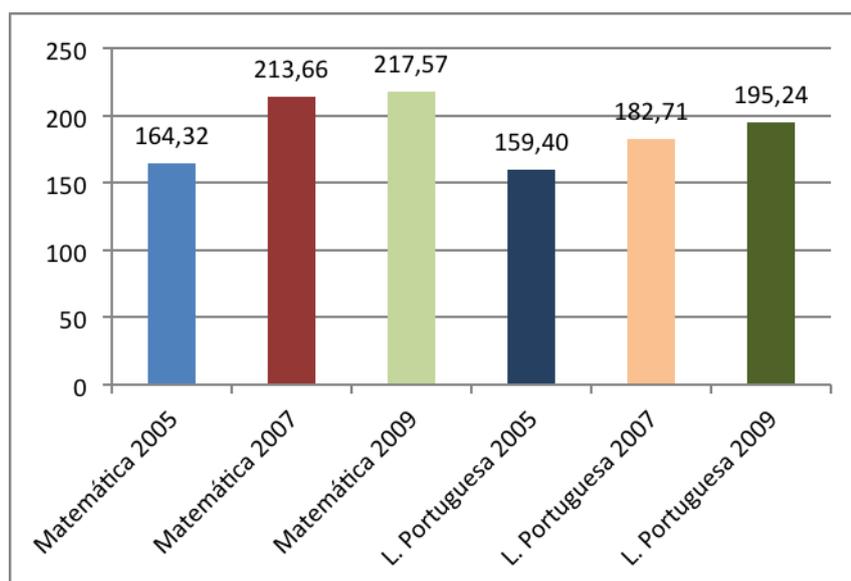


Gráfico 22: Resultados na Prova Brasil em Português e Matemática da escola alto IDEB de SGA.

As duas variáveis que compõem o IDEB nas escolas são as notas da Prova Brasil e taxa de aprovação. Como os maiores problemas nas escolas, situam-se, ainda, nos índices de repetência, abandono e baixos resultados nas avaliações, foi importante que na composição do IDEB tenham-se combinado desempenho nos exames e informações sobre taxa de aprovação.

Considerando os gráficos que demonstram esses resultados, observa-se que a escola de alto IDEB independentemente dos IDEB por ela alcançado, melhorou suas taxas de aprovação. Também foram significativos os resultados das provas de Português e Matemática, tendo até surpreendido a melhoria nos resultados de Matemática. Assim, resta caracterizada a necessidade dos dois indicadores serem trabalhados na escola de forma simultânea. A escola também melhorou o IDEB, conquistando, nos anos iniciais do ensino fundamental, o índice de 3,3 em 2005, 5,3 em 2007 e 5,5 em 2009, obtendo evolução positiva nos resultados dos exames de proficiência e melhoria nas taxas de aprovação.

Por sua vez, a escola de baixo IDEB, que pertence à rede municipal de ensino, situa-se na zona rural do município, funciona em prédio próprio do Poder Público. Suas instalações são conservadas, mas muito precárias e de tamanho reduzido. Recebeu ampliações na sua estrutura e adaptações de espaços, para atender à demanda da clientela. Funciona nos turnos manhã e tarde e dispõe de seis salas de aula. Possui abastecimento de energia elétrica, água, coleta periódica de lixo e fossa. Conta apenas com dependências para Secretaria, cozinha, depósito para merenda, e conjunto de sanitários. Não conta com biblioteca, Diretoria,

sala para professores nem para a Coordenação Pedagógica. Registra-se também a ausência de laboratório de Ciências, laboratório de informática e de quadra para esporte.

A escola dispõe de alguns equipamentos básicos, como aparelho de TV e DVD, copiadora, computador e impressora, aparelho de som, bebedouros e ventiladores.

Em relação aos equipamentos tecnológicos de informação e comunicação, possui apenas um computador e uma impressora de uso restrito da Administração da escola. A caracterização da escola encontra-se no Quadro 18.

Escola	Nadir Baixo IDEB
Município	B
Zona	Rural
Nível de Ensino	Ensino fundamental 1º ao 9º ano
Quadro técnico e administrativo	05
Nº de alunos	304
Nº de docentes	15
Nº de turmas	12
Equipamentos tecnológicos de informação (em uso)	um
Acesso à Internet	sim

Quadro 18: Município, zona, nível de ensino, nº de alunos, nº de docentes, quadro técnico-administrativo, nº de turmas, equipamento tecnológico de informação, acesso à Internet da escola baixo IDEB - SGA

Os 15 professores lotados na escola pesquisada, em sua maioria, são graduados em nível superior. Tem havido, por parte dos professores, uma grande preocupação de ingressar na faculdade. Muitas vezes frequentam os cursos que chegam aos municípios em sistema de parceria. As escolhas são limitadas e visam, também a atender as determinações da LDB, no artigo 62, que prioriza esse nível de formação, embora a Lei 9394/96 também admita a formação mínima em nível médio, na modalidade normal. Acrescente-se a essa informação de que, algumas vezes, os professores não estão habilitados para trabalhar onde foram lotados na unidade escolar.

Quanto aos alunos atendidos, a maior parte deles é residente na zona rural do Município, pois a escola se localiza em área de distrito às margens da BR-222. Para deslocamento dos alunos para a escola, são usados diversos meios, inclusive, o transporte

escolar, custeado pelo Poder Público municipal. A condição socioeconômica das famílias atendidas nas escolas é predominantemente de baixa renda, sendo boa parte composta por assalariados ou pessoas que vivem na economia informal. A atividade econômica dos pais é bem diversificada. Muitos deles são desempregados ou não contam com uma renda fixa. Outro fator que caracteriza as famílias é que muitos alunos moram com avós, ou com um dos pais separados. As oportunidades de lazer proporcionadas aos alunos são muito limitadas como também as atividades culturais públicas oferecidas pelo Município, especialmente por se tratar de área rural e a clientela ser dispersa.

O Gráfico 23 mostra o resultado do indicador de rendimento (taxa de aprovação) da escola de mais baixo IDEB que participou da Prova Brasil apenas em 2007 e 2009. Observa-se que as taxas de aprovação aumentaram de 0,92% para 0,95% nessa escola do Município.

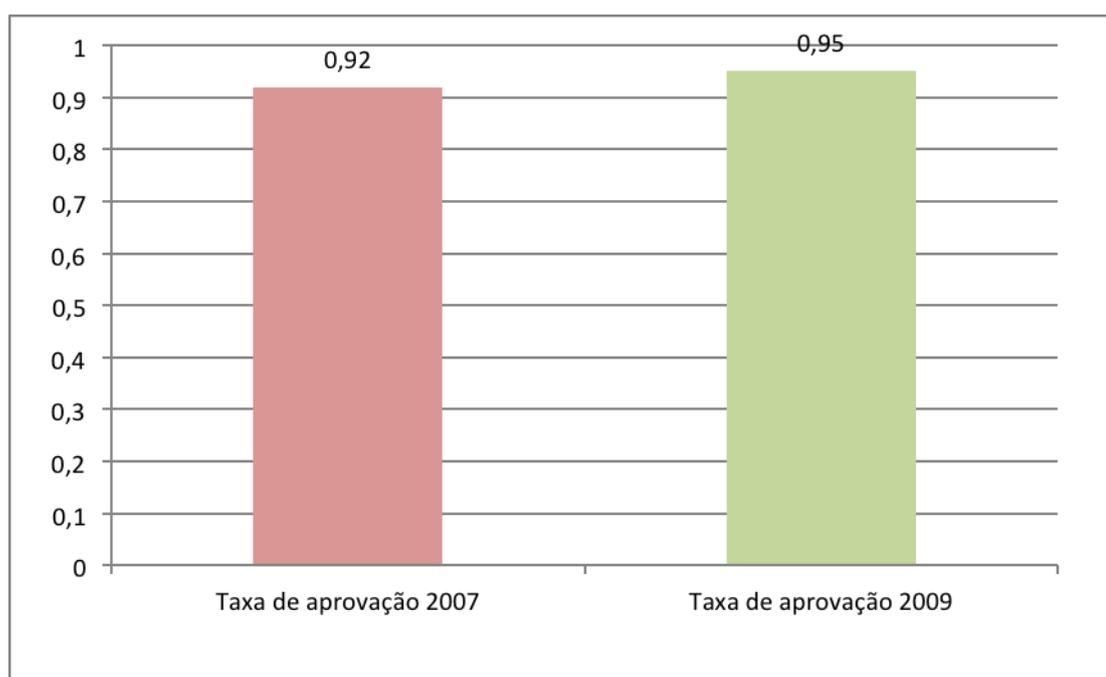


Gráfico 23: Taxa de aprovação da escola de baixo IDEB de SGA, anos 2007 e 2009

O gráfico 24 mostra os dados referentes à Matemática e Português da escola com mais baixo IDEB. Percebe-se um decréscimo nos resultados dessas disciplinas entre 2007-2009. Não houve registro das notas da Prova Brasil em 2005 na escola.

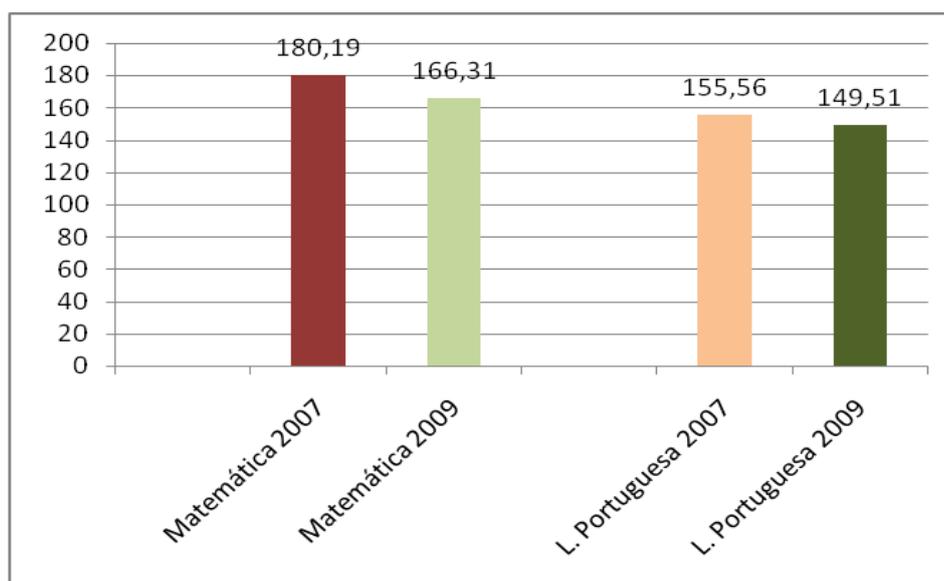


Gráfico 24: Resultados na Prova Brasil em Português e Matemática da escola baixo IDEB de SGA, anos 2007 e 2009.

As duas variáveis que compõem o IDEB nas escolas são aprendizagem (notas da Prova Brasil) e taxa de aprovação. Como os maiores problemas nas escolas situam-se ainda nos índices de repetência, abandono e baixos resultados nas avaliações, foi importante que na composição do IDEB tenham-se combinado desempenho nos exames e informações sobre taxa de aprovação.

Considerando os gráficos que demonstram esses resultados, observa-se que a escola, independentemente dos IDEB por ela alcançado, melhorou suas taxas de aprovação; no entanto, houve decréscimo nos resultados da Prova Brasil na escola de baixo IDEB. Assim, caracteriza-se a necessidade dos dois indicadores serem trabalhados na escola de forma simultânea.

A caracterização das quatro escolas mostra realidades com semelhanças e diferenças que, como casos de análise, permitem constatar as situações encontradas no que se refere aos seus gestores, bem como compreender o problema investigado: a relação entre a formação dos gestores e o desempenho das escolas.

5.2.2 Caminhos na formação dos gestores escolares em SGA: a perspectiva dos sujeitos

Inicia-se com as informações coletadas junto a gestores da Secretaria de Educação do Município de SGA, recolhidas por meio de entrevista, as quais estão organizadas em torno de três temáticas: as políticas e programas de formação dos gestores que chegaram aos municípios pesquisados; o perfil de formação dos gestores das escolas; e a visão desses profissionais sobre os conteúdos dos cursos de formação por eles vivenciados.

- **As políticas e programas de formação dos gestores escolares**

O secretário que assumiu em 1997 a Secretaria de Educação no município de SGA afirma não ter conhecimento da existência de uma política de formação para os gestores escolares no Município, anterior a esse período. Na sua fala, fica muito explícita a questão:

Eu não tenho assim conhecimento do que era. [...] Mas eu não sei se tinha uma política. Porque nos municípios até 97, os municípios tinha uma dificuldade muito grande de entender que a formação inicial e a formação continuada, ou seja, não investiam na formação inicial [...] Não sentiam a necessidade do que a Lei exigia [...] outra coisa era a formação continuada. Porque se entendia que ter a formação continuada era fazer um evento ou um seminário, não se entendia que a formação continuada era todo dia, toda hora e a todo momento. Então, os municípios não tinham essa visão, e como não tinham, não investiam nessa formação continuada. (SECRETÁRIO SGA 2).

Em outro momento, ainda sobre a política de formação dos gestores escolares, o secretário assim se pronunciou:

Eu participava e ia atrás de todos os projetos que tivesse para a educação. As políticas locais são muito induzidas, mas aí eu vejo as diferenças do gestor. O Governo Federal e Estadual têm várias linhas de ação, mas nas linhas de ação eu não tenho que pegar todas elas. O MEC lança o projeto pro Estado e o Estado lança pro município, se eu precisar eu faço, se não... (SECRETÁRIO 2 SGA).

Foi relatado pelo secretário que a formação dos gestores escolares foi prevista no Plano Municipal de Educação. Quanto a repercussão dessa ação no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério, informa que

“o nosso Plano de Carreira e Remuneração está em vigor desde 2005 e contempla o gestor escolar com cargos em comissão”. (SECRETÁRIO SGA 2).

A exemplo de Martinópolis, deve-se acrescentar que, na análise do Plano Municipal de Educação de SGA, identificou-se que as ações de maior proximidade com o campo relacionado à gestão escolar e formação dos gestores estão previstas nos objetivos e metas do título Formação e Valorização do Magistério. O item 10 estabelece:

“criar, a partir da vigência deste plano, programas de formação continuada para todos os professores e demais trabalhadores da educação”. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 2005).

Não existe, porém, no orçamento da Secretaria de Municipal Educação de SGA, previsão orçamentária específica para a formação dos gestores escolares. Sob este aspecto, o Secretário se pronunciou:

“Não, propriamente dito, não, está embutido no salário do professor, dentro do contexto do magistério”. (SECRETÁRIO SGA 2).

As ações de políticas educacionais no Município podem ter sido facilitadas em razão da continuidade administrativa existente, como também da situação privilegiada do secretário de Educação como presidente da UNDIME, seção Ceará, fato não determinante, mas que ensejou muitas oportunidades de relacionamentos em âmbito estadual e nacional, possibilitando ao Município uma constante atualização e parcerias no campo educacional.

Percebe-se, pelas afirmações, que as políticas de formação dos gestores sistematizadas, vivenciadas no Município, tiveram origem no CONSED e no MEC e demonstram descontinuidade. No que tange a iniciativa municipal, existem os eventos, as reuniões sistemáticas da SME.

Quanto aos programas de formação continuada dos gestores, quer sejam federais, estaduais ou municipais, foram colhidos os seguintes depoimentos:

A materialização dessas políticas no Município é revelada na seguinte passagem:

Lembro da parceria que tivemos com o Estado, o PROGESTÃO. Mas, o muito que eu vejo de São Gonçalo, era que as ações que nós ouvíamos lá fora, de experiências do Sul, da onde fosse, nós já implantávamos em São Gonçalo da nossa forma. Nós não tivemos o Escola de Gestores. O que nós tivemos foi que nós pegamos a idéia da Escola de Gestores, nós sempre trazíamos pro Município o que estava acontecendo no Estado, no mundo e no Brasil. (SECRETÁRIO SGA 2).

O PROGESTÃO quando veio para o município ofereceu a capacitação [...] depois tiramos ações do PROGESTÃO como a autonomia financeira para as escolas, financiado pelo PDDE. Minha opinião é que todos esses programas são muito bons, mas terminou, ficam só na cabeça dos gestores. Acho que no programa devia

contemplar uma visita após um ano do programa para saber o que a capacitação mudou no município de gerência política. Essas capacitações de gestão tem que gerar mudanças no sistema das políticas públicas no município. (SECRETÁRIO SGA 2).

Em relação aos programas de formação dos gestores do CONSED e do MEC, o Secretário informou que

“nem todos os programas eram repassados para os municípios por questão dos critérios, mas tudo que se lançava eu trazia para o município”. (SECRETÁRIO SGA 2).

Quando abordado acerca dos programas de formação concebidos e desenvolvidos apenas por iniciativa municipal, o secretário revelou que

“projetos que eu lanço sem o respaldo do Governo Federal e Estadual não são reconhecidos”. (SECRETÁRIO SGA 2) e *“pros gestores existem reuniões mensais, com oficinas, o registro de práticas de experiências, seminários, palestras e reuniões de planejamento”.*(SECRETÁRIO SGA 1).

Segundo o secretário, é possível estabelecer uma relação entre formação dos gestores e os bons resultados no IDEB e declara que

“acredito que sim, mas colocando a formação do gestor na formação holística [...] e nós não podemos pensar em melhorar o IDEB, SPAECE, seja o que for sem antes ter uma decisão política sem ter o apoio dos Prefeitos”. (SECRETÁRIO SGA 2).

No tocante à Idea da Gestão Escolar dos cursos ministrados no Município e relacionada com a concepção adotada pelo Município, o entrevistado se pronunciou, afirmando

“que é a gestão democrática, a participativa mesclada com a gerencial”. (SECRETÁRIO SGA 1).

Solicitado a caracterizar o que seria um bom gestor, o secretário emitiu opinião, dizendo que

“o bom gestor tem de ter liderança para trabalhar em grupo, conhecer a legislação e o programa curricular da escola, ser articulador para solucionar problemas emergentes, com iniciativa, entrar em contato com as famílias, ter sensibilidade. (SECRETÁRIO SGA 1).

Apresenta-se a seguir o posicionamento dos gestores das escolas de alto e baixo IDEB, localizadas em São Gonçalo do Amarante.

- **Os gestores das escolas de SGA:**

A **diretora da escola de alto IDEB** tem 33 anos com dois anos de experiência na gestão escolar e, antes de ser diretora, era professora na escola que dirige. Sua faixa salarial está entre R\$ 1.901,00 a R\$2.300,00. É licenciada em Língua Portuguesa e Inglesa e em Pedagogia (Regime Especial). Kursou pós-graduação em Gestão Escolar e em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio. Considera que a sua formação inicial a preparou muito para a gestão de uma escola.

Não teve a oportunidade de frequentar os cursos concebidos pelo CONSED e o MEC, mas já concluiu a primeira etapa do CEFEB, um curso promovido e coordenado pelo CEC.

Quanto aos programas de iniciativa municipal, fala que:

“só as palestras, reuniões dos diretores promovidas pela SME com ênfase na troca de experiências”. (DIRETORA EAI 4).

A concepção da gestão que a diretora defende é expressa dessa forma:

“A gente tem esse conceito na mente da gente que é a gestão participativa, querer uma gestão democrática”. (DIRETORA EAI 4).

Quanto às características de um bom gestor escolar, a diretora considera que

“O bom gestor tem de ser articulado com o coordenador pedagógico e os professores. Tem que ser compreensivo, responsável, saiba se comunicar e mereça respeito, seja comprometido, conheça a realidade do local de trabalho, dos alunos e tenha responsabilidade”. (DIRETORA EAI 4).

Solicitada a dizer da sua percepção acerca dos conteúdos das disciplinas dos cursos que desenvolvem e que contribuiriam para a sua prática na Gestão da Escola, a diretora disse:

No curso de especialização em gestão escolar eu acredito que nas cadeiras de políticas fizeram com que a gente entendesse basicamente como funcionava toda sistemática do sistema de educação. Eu acho também as cadeiras de avaliação [...] onde a gente pode ver que avaliar é estar avaliando o todo, o ser humano por completo, com tudo que ele pode lhe oferecer de competências e habilidades. Eu acredito que todas essas cadeiras, principalmente as que falavam das políticas, da avaliação e das metodologias fizeram com que a gente entendesse que é todo um conjunto em que cada um é uma pequena peça de um jogo, e que esse jogo vai fazer com que a gente forme cidadãos críticos ou cidadãos omissos dentro da sociedade e o poder de estar formando isso daí esta nas mãos da gente. (DIRETORA EAI 4).

Dentre os fatores que concorreram para os resultados do IDEB na escola, a entrevistada ressaltou, principalmente, o papel dos professores:

Eu atribuo esta mudança ao esforço dos professores que acordaram vendo que o mundo estava mudando e que eles também tinham que mudar suas metodologias de trabalho para alcançar os melhores índices. Receberam incentivos do Prefeito, do Secretário e os próprios alunos que foram motivados. Todo esse apoio veio contribuir para que os professores e alunos sentissem que eles também tinham que fazer a parte deles. O diretor anterior também deixou o legado dele. Passou doze anos como diretor e era muito exigente (DIRETORA EAI 4).

Ao tratar da possível relação entre a formação dos gestores escolares e os resultados do IDEB nas escolas, a entrevistada declarou que

“Eu acho que faz. Porque existe aquele discurso que diz que a gente aprende na prática, mas quando tem uma teoria você faz com que aquela prática flua melhor. A teoria vai fazer com que a minha prática melhore”. (DIRETORA EAI 4).

A diretora da escola de baixo IDEB tem 40 anos e está na Direção da escola há sete anos encontrando-se na faixa salarial entre R\$ 1.901,00 a R\$2.300,00. É licenciada em Pedagogia. cursou pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar.

Apesar do tempo no exercício do cargo, não teve acesso aos cursos concebidos pelo CONSED e o MEC e considera as reuniões promovidas pela SME com os gestores escolares um espaço de formação. Atualmente ela está fazendo o CEFEB, um curso livre para gestores escolares dos municípios cearenses, concebido e coordenado pelo CEC, tendo concluído a primeira etapa. Menciona também as formações do PAIC que ajudam a melhorar a competência do gestor escolar.

A concepção da Gestão Escolar que a diretora expressou foi a seguinte:

“Exercer a função de gestão escolar participativa para ter uma educação de qualidade”. (DIRETORA EBI 5).

Considera importante que o gestor escolar tenha características como:

“Responsável, compreensivo, amigo saber conviver com a comunidade para que ele possa resolver os problemas dentro da instituição”. (DIRETOR EBI 5).

Quanto à avaliação, a diretora apenas ressaltou que era importante para todos, sem justificar a razão dessa importância. Mencionou que, para os alunos, as avaliações não se constituíam mais novidades, pois eles eram constantemente trabalhados na escola com os

“indicadores”. Quando da divulgação dos resultados do IDEB, a escola faz reuniões com os pais e a comunidade escolar para divulgar os resultados. Acrescenta que a escola não vai bem, mas que estão trabalhando muito. Finaliza, destacando que a formação dos gestores contribui para os resultados do IDEB porque

“acrescenta mais conhecimento naquilo que vai exercer” (DIRETOR EBI 5).

Caracterizados o Município, suas escolas de alto e baixo IDEB, e explicitada a perspectiva dos gestores municipais e escolares sobre as iniciativas de formação vivenciadas, apresentam-se a seguir dados oriundos da aplicação de questionário aos gestores escolares de São Gonçalo do Amarante, também organizados com base nos temas: políticas e programas de formação dos gestores escolares; Gestão Escolar e o perfil de formação dos gestores; visão dos gestores sobre os conteúdos dos cursos de formação por eles vivenciados.

- **As políticas e programas de formação dos gestores escolares**

Relacionada à formação inicial e às iniciativas/programas de formação continuada, o Quadro 20 exibe a realidade encontrada no Município de SGA. O Quadro foi elaborado com arrimo nas respostas dos 18 gestores escolares ao questionário aplicado do total dos gestores das 19 escolas do Município.

CURSOS		São Gonçalo do Amarante			
		Concluído		Cursando	
		Nº	%	Nº	%
Formação Inicial	Graduação	18	100	-	-
	Graduação Pedagogia	17	94,4	-	-
	Pós-Graduação em Gestão Escolar	17	94,4	1	5,6
Formação Continuada (Programas CONSED/ MEC)	PROGESTÃO	14	77,8	-	-
	Escola de Gestores	-	-	-	-
	PROGED	-	-	-	-
	CINFOP	-	-	-	-
Formação Continuada (Outros)	CAED	17	94,4	-	-
	CEFEB	8	44,4	-	-
	Reunião para gestores da SME	-	-	-	-
	Reunião de Planejamento na Escola	-	-	-	-
	Gestores e Técnicos da Educação	10	55,6	-	-

Quadro 19: Prática de formação inicial e continuada dos gestores escolares no município de SGA.

Quanto a formação em nível superior, os dados coletados do questionário revelam que 100% dos diretores são graduados. Em relação aos tipos de habilitação cursadas só está especificada no Quadro 20 a licenciatura em Pedagogia, com 94,4% dos gestores, mas o correspondente a 5,6% restante é habilitado em Letras/Língua Portuguesa. Identificou-se também que 33,3% dos profissionais pesquisados possuem segunda graduação.

Quase a totalidade dos gestores escolares 94,4% é detentora de certificado de pós-graduação *lato sensu* e apenas 5,6% ainda estão em fase de conclusão. Os tipos de curso de especialização estão distribuídos em gestão escolar com 72,2%, Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, 22,2%, e em Psicopedagogia, 5,6%.

Um dado foi acrescentado pelo secretário anterior, ao comentar que a Universidade Vale do Acaraú (UVA) ofereceu no Município os cursos de Pedagogia e o de especialização *lato sensu* em gestão escolar, realizado por muitos diretores mediante financiamento do Município.

Das iniciativas/programas oferecidos no plano nacional (coordenados pelo CONSED e MEC) e desenvolvidos em regime de colaboração entre estados e municípios, 77,8% cursaram o PROGESTÃO, 5,6% não indicaram o tipo de curso, 16,7% não responderam. O CAED que atualmente é ofertado pela SEDUC, em parceria com a Universidade de Juiz de Fora, também foi mencionado como curso frequentado por 50,0% dos sujeitos e 50,0% não deram resposta.

Registra-se o fato de que 72,2% dos respondentes esclarecem que, se não cursaram as cinco iniciativas/programas apresentados, frequentaram outros tipos de curso e 27,8% não responderam ao item. Em processo de desenvolvimento, atualmente, 94,4% dos gestores iniciaram o curso do Centro Estadual de Formação de Executivos Escolares para a Educação Básica-CEFEB³⁰, promovido e coordenado pelo Conselho de Educação do Ceará. O curso de Gestores e Técnicos da Educação ofertado em 2005 pelo município em parceria com a CREDE foi citado por 55,6% dos diretores pesquisados.

As iniciativas/programas A Escola de Gestores, o PROGED e o CINFOP não foram ofertados aos atuais gestores do Município.

³⁰ Curso de Executivos Escolares promovido e implementado pelo CEC em 2010, destinado aos diretores das escolas municipais de vários municípios cearenses. Ainda é um curso livre.

Depreende-se dos dados apresentados que em termos de formação no Município de SGA, ela está distribuída entre a formação inicial e a continuada com uma predominância da formação inicial, considerando-se também, para os gestores escolares, os cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Foi encontrado um percentual significativo de gestores licenciados em Pedagogia, formação requerida legalmente para o exercício do cargo de gestor escolar de acordo com a legislação vigente. Hoje o curso de Pedagogia está regulamentado no País pelas novas DCNCP, conforme Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006. Esse documento estabelece 16 atribuições para o pedagogo e também para os gestores escolares que, segundo Libâneo (2006), mistura objetivos, conteúdos e recomendações morais, ocasionando superposições e imprecisões quanto ao perfil do egresso.

Das cinco iniciativas/programas ofertados pelo CONSED e o MEC como formação continuada para os gestores em regime de colaboração entre União, estados e municípios, três foram oferecidas no Município: PROGESTÃO, Escola de Gestores e CAED. É interessante notar que, como em SGA a média de permanência no cargo de direção é de 8,9 anos, alguns diretores que ainda permanecem no cargo tiveram a oportunidade de frequentar os dois primeiros, implementados em 2001 e 2005 (etapa piloto), respectivamente, e outros cursaram o CAED.

As políticas de origem federal e estadual que chegam ao Município, e as próprias locais, têm se desenvolvido de forma insuficiente e de maneira descontínua, pois, quando há mudança do gestor escolar, o processo de formação não beneficia quem passa a assumir o cargo.

- **Gestão escolar e o perfil de formação dos gestores**

As Tabelas 19, 20 e 21 expõem características dos gestores do município de SGA.

Faixa Etária	Município A					
	Sexo					
	Masculino		Feminino		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Até 25 anos	-	-	-	-	-	-
De 25 a 35 anos	1	25,0	3	75,0	4	22,2
De 36 a 45 anos	1	16,7	5	83,3	6	33,3
De 46 a 55 anos	-	-	7	100,0	7	38,9
Acima de 56 anos	-	-	1	100,0	1	5,6
TOTAL	2	11,1	16	88,9	18	100

Tabela 19: Número e proporção dos gestores, por sexo, segundo a faixa etária – 2011. Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa direta.

Os dados indicam que a mulher é a principal protagonista da gestão escolar com 88,9% de participação. Há uma distribuição equilibrada dos gestores nas faixas de 36 a 45 anos com 33,3% de participação e na faixa de 46 a 55 anos com 38,9% dos gestores. É um quadro de profissionais considerado experiente. A grande maioria dos docentes dos países pertencentes à OCDE, por exemplo, têm mais de 40 anos de idade, conforme pesquisa anteriormente referida.

Faixa de renda mensal	Nº	%
De R\$ 901,00 a R\$ 1.100,00	2	11,1
De R\$ 1.101,00 a R\$ 1.700,00	5	27,8
De R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00	6	33,3
De R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00	5	27,8

Tabela 20: Frequência e percentual dos gestores escolares de SGA segundo a faixa de renda bruta mensal-2011. Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa direta.

A Tabela 20 demonstra que existem quatro faixas salariais, onde estão distribuídos os gestores e essa situação é equilibrada nas três últimas, com uma ligeira predominância do salário na faixa de R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00. Percebe-se um patamar salarial aproximado com o defendido no plano nacional para a categoria de professor. Os gestores ocupam cargo comissionado de acordo com o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério. A carga horária exigida para o exercício do cargo é de 40 horas semanais.

Tempo de Diretor	Nº	%
Até 2 anos	4	22,2
De 3 a 5 anos	1	5,6
De 6 a 8 anos	4	22,2
De 9 a 11 anos	2	11,1
De 12 a 15 anos	7	38,9

Tabela 21: Número e percentual de tempo de gestão em anos nas escolas de SGA-2011. Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa direta.

Ao ser verificada a permanência na ocupação do cargo de gestor escolar em SGA, identificou-se o fato de que a maior incidência ocorre na faixa entre 12 e 15 anos, com 38,9% de participantes. Os gestores escolares não têm tempo de mandato definido, pois são nomeados pelo processo de indicação do gestor municipal, que não estabelece a temporalidade do gestor no cargo. Pelos dados apresentados na Tabela 21, infere-se que é significativo o percentual de gestores de mais de dez anos no exercício da função. Isso pode ser um dado positivo se for considerado que, geralmente ao permanecer um maior tempo na função, o gestor dispõe de maior oportunidade de promover um trabalho mais efetivo com um planejamento estratégico de médio e longo prazo e promover as mudanças necessárias para a melhora da aprendizagem dos alunos.

- **Visão dos gestores sobre os conteúdos dos cursos de formação por eles vivenciados**

Como resultado de uma questão aberta do questionário aplicado aos gestores sobre os conteúdos dos cursos realizados, que são facilitadores de sua prática na escola e contribuem para os resultados do IDEB, foram obtidas respostas fragmentadas, sem relação ou clareza com a concepção da Gestão Escolar adotada pelo sistema de ensino do Município. Os termos mais presentes no discurso dos sujeitos são: “relações humanas”, “acompanhamento”, “metodologia da aprendizagem”, “aulas e trabalhos do curso Progestão,” “acompanhamento dos resultados das notas dos alunos” e outros que fazem parte da temática de estudos.

A Tabela 22 e o Gráfico 25 reúnem os conteúdos dos cursos realizados e citados com maior frequência e seus percentuais, representando o total das percepções dos 18 respondentes no Município.

Conteúdo programático dos cursos/programas de formação dos gestores	Frequência das Respostas
Relações Humanas	5
Acompanhamento	4
Metodologia da Aprendizagem	4
Acompanhamento dos resultados das notas dos alunos	3
Interpretar dados e propor soluções	
Reuniões promovidas pela SME	2
Formação e Capacitação do PAIC	2
	1
Estratégias de envolvimento com os pais	1
Curso de pós-graduação em gestão escolar	1
Apoio do Conselho, Grêmio Escolar e da Comunidade	1

Tabela 22: Conteúdo dos cursos na visão dos gestores e frequência das respostas

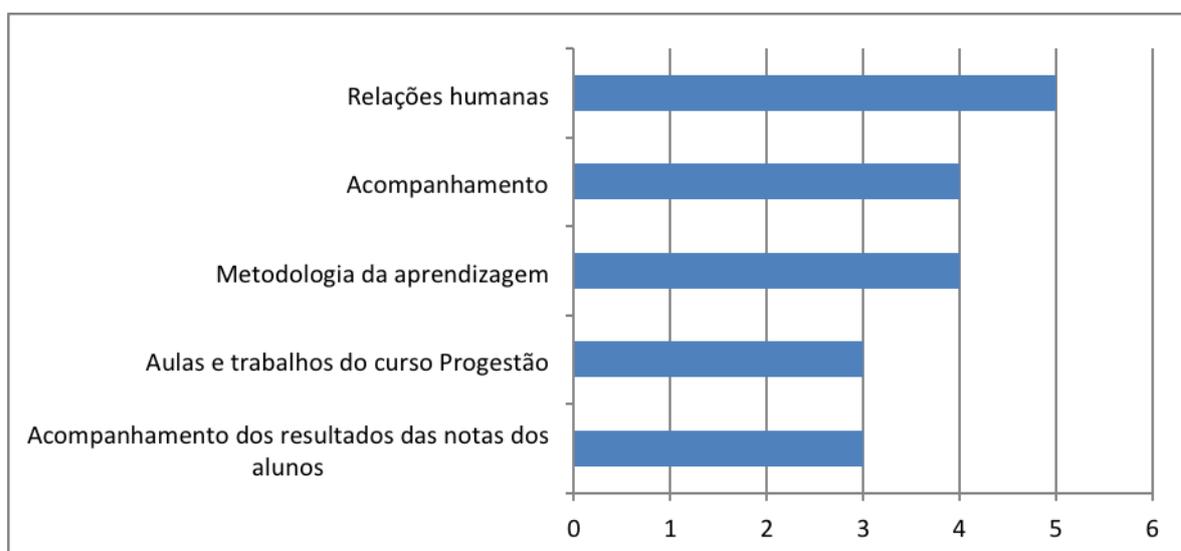


Gráfico 25: Respostas mais citadas dos conteúdos dos cursos na visão dos gestores de SGA.

Percebe-se nos conteúdos citados uma predominância no conhecimento teórico em detrimento do saber prático. Depreende-se das respostas a ideia de que os cursos oferecidos, como formação inicial e continuada, foram todos concebidos externamente e sem conhecimento, por parte dos formuladores dos planos de curso, da política, concepção da Gestão Escolar e realidade do Município e de seus gestores. Será que esses cursos tiveram condições de propiciar uma formação voltada para adquirir uma visão mais ampla e crítica da Educação? O importante e desejável é que os conteúdos dos cursos e programas de formação sejam trabalhados com foco na promoção da qualidade da Educação. A questão não se

restringe à promoção ou ausência de oferta, mas ao tipo de formação posto à disposição dos gestores.

Mesmo com essas contradições, da leitura dos conteúdos presentes nas formações destinadas aos gestores escolares, constata-se que eles contribuíram para a atualização e instrumentalização dos gestores no tocante a temas correntes no sistema de ensino, na política e na atualização da legislação educacional.

O percurso analítico mostra contextos marcados por políticas no campo da formação dos gestores escolares de caráter induzido pelo Governo Federal, cuja implementação diferencia-se, conforme traços presentes na ordem cultural e política em âmbito local. Em geral, os relatos dos pesquisados mostram incorporações distintas dos conteúdos (conceituais e procedimentais) da formação na prática dos gestores escolares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que dizer sobre a interface formação dos gestores e resultados escolares no IDEB?

Esta investigação foi movida por questionamentos em torno da formação dos gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem, uma vez que os resultados assumem lugar estratégico nas preocupações da ordem social contemporânea. Associou-se também à centralidade do tema na agenda política e educacional brasileira, e até mesmo internacional, o interesse pessoal e profissional em compreender a interface da formação dos gestores com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A trilha metodológica adotada, um estudo de casos múltiplos de cunho quanti-qualitativo, possibilitou colocar uma lente de aumento sobre dois contextos - Martinópolis e São Gonçalo do Amarante, municípios cearenses que possuem características, condições de vida, situação político-administrativa e rede de ensino diferenciadas, embora neles também seja possível identificar pontos de aproximação. Martinópolis, situada na região Noroeste do Estado, está entre os 15 municípios mais pobres do Estado, com apenas 2,54% da sua receita provendo de receita tributária própria, o restante é repasse de FPM, ICMS, SUS e FUNDEB. O nível de dependência do Tesouro, da União e do Estado é, portanto, significativo, demonstrando reduzida capacidade de investimento com recursos próprios. São Gonçalo do Amarante, por sua vez, se encontra entre os 15 municípios mais ricos do Estado. O PIB do Município destaca-se pelo alto percentual decorrente da área industrial no PIB, ligados ao Complexo Industrial e Portuário do Pecém. Das suas receitas, 40.0% são provenientes da receita tributária do próprio Município. Esse dado evidencia a força da sua atividade econômica, proporcionando-lhe condições próprias de investimento.

Entende-se que esses aspectos, de caráter extraescolar, afetam os processos educativos e os resultados das instituições de ensino, uma vez que a concretização de políticas nesse micro contexto passa por reinterpretações variadas, conforme necessidades e especificidades locais. Esta compreensão pautou o questionamento norteador deste estudo, a saber: **que fatores da formação dos gestores das escolas de ensino fundamental dos municípios de Martinópolis e São Gonçalo do Amarante contribuem para altos ou baixos IDEB?**

Os achados da investigação aportam informações que permitem divisar elementos diversos intervenientes na melhoria dos resultados escolares, os quais, embora incluam a formação dos gestores, certamente nele não se esgotam. São, portanto, pistas importantes, mas não únicas, nem conclusivas, sobre os muitos caminhos que se abrem na concretização de uma política de formação, no caso, dos gestores escolares. Desse modo, tomando como mote as questões que circundaram a “pergunta de partida” desta investigação, apresentam-se, na perspectiva de síntese, seus achados.

a) As políticas de formação dos gestores escolares presentes nos Municípios de Martinópolis e São Gonçalo do Amarante se relacionam com as políticas definidas no âmbito estadual e federal?

Os secretários de educação manifestaram dificuldade em explicitar como eles formulam a política de formação dos gestores escolares em âmbito local e relataram os movimentos destas políticas provenientes do Governo Federal, desenvolvidas em regime de colaboração com o Estado e o Município. Os depoimentos são reveladores da ausência dessa política de forma intencional e sistematizada nos Municípios de Martinópolis e SGA. Também mostram o entendimento de que as políticas federais que chegam aos municípios ainda estão distantes da realidade da escola, de suas demandas e expectativas.

A materialização dessas políticas no âmbito municipal ocorreu quando da oferta dos programas PROGESTÃO (CONSED), Escola de Gestores (MEC) e do CAED, que se desenvolveram de forma diferenciada em cada um dos municípios. Enquanto em Martinópolis só foi identificada a presença do primeiro programa, tendo ele sido aproveitado apenas pelos técnicos da SME, em SGA, os três programas passaram por ajustes para as adaptações locais e foram ofertados aos diretores. Evidenciou-se uma preocupação do Secretário de SGA em promover as oportunidades de atualização e formação dos gestores. Apesar da descontinuidade da oferta e do caráter homogeneizador dos cursos para todo o País, não se pode negar que esses projetos constituíram, embora por curto período, uma oportunidade de formação em Gestão Escolar. Relacionado à descontinuidade dos diferentes programas ofertados, merece destaque esse fato, por ser uma característica da cultura educacional ou da administração do País. Os programas são lançados, muitas vezes, de forma pontual e sem previsão de acompanhamento e avaliação de impacto com vistas à continuidade.

Restaram constatados, ainda, inserções diferenciadas dos gestores nas políticas implementadas nos municípios pesquisados, a exemplo de gestores que não tiveram acesso aos cursos concebidos pelo CONSED e o MEC.

Pode-se dizer que as políticas de formação dos gestores escolares nos municípios de Martinópolis e SGA são prescritas pela legislação vigente e induzidas pelo CONSED e o MEC, intermediadas em parceria com a UNDIME e/ou SEDUC. As ações locais de formação dos gestores se caracterizam pelo Poder Público Municipal financiar cursos de formação inicial em IES e às reuniões promovidas pela SME, além das de planejamento nas escolas, com trocas de experiência entre gestores. As ações de formação decorrentes dessas políticas ocorrem nos próprios municípios para onde se deslocam unidades das universidades e os de âmbito nacional utilizam a metodologia de EaD. A análise dos dados indica articulação precária e frágil entre as políticas locais e as estaduais e nacionais, denotando-se, sobretudo falta de política clara do Município para a formação dos gestores, prevalecendo a absorção das políticas nacionais e estaduais nesta área pelos municípios.

A julgar pelos dados obtidos pelo estudo, as políticas de formação dos gestores escolares concebidas e elaboradas distantes do Município, da escola, e implementadas de forma circunstancial, não oferecem condições de formação de gestores que atendam a complexidade da escola contemporânea.

b) Qual o perfil de formação dos gestores que atuam nas escolas de ensino da educação básica desses Municípios?

Procurou-se identificar em Martinópolis e SGA o perfil de formação dos gestores que atuam nas escolas de ensino fundamental. Apresentar esse perfil implica também relacioná-lo a questões como concepção a Gestão Escolar, critérios de escolha para exercer o cargo/função e a prática da Gestão com foco na aprendizagem dos alunos; além disso, a titulação acadêmica de formação inicial, a inserção dos gestores em programas de formação continuada e os atributos como sexo, idade, tempo de serviço no cargo/função e faixa salarial.

São diversos os posicionamentos teóricos relacionados à organização e Gestão da Escola. Torna-se oportuno esclarecer que a ideia da Gestão Escolar adotada indica e influencia, por certo, no delineamento do perfil de formação dos gestores escolares nos

municípios.

A concepção indicada foi a gestão democrática mesclada com a ideia de administração gerencial sem dados efetivos de suas formas de realização. O modo de escolha para o exercício do cargo de diretor da escola é de livre escolha do chefe do Poder Executivo Municipal, não existindo norma definidora dos critérios para essa indicação, confiando-se no bom senso dos gestores para que recaia em profissionais com a devida competência técnica e compromisso político. Nesse espaço, muitas vezes, as escolhas são equivocadas por uma série de distorções alheias aos objetivos de um ensino de qualidade. Em relação ao desenvolvimento da gestão focada no aluno, como meio para obtenção de resultados de melhoria da aprendizagem e do seu sucesso escolar, evidencia-se uma prática dos gestores voltada para os resultados e muito ativismo em função das avaliações externas, especialmente, as pressões pelos resultados da Prova Brasil, um dos elementos de composição do IDEB que necessita ser desvelado em seus meandros.

Os dados apontam que, em Martinópolis, a ênfase da formação dos gestores situa-se na formação inicial (graduação) e na pós-graduação *lato sensu*, na área da Gestão Escolar. Os percentuais encontrados são bem significativos, em ambos os casos, atingem a 61,9% dos sujeitos da pesquisa. Dos que ainda não conquistaram esses diplomas legais, 38,1% encontram-se cursando o ensino superior.

O estudo indica que há predominância feminina nos cargos da Gestão Escolar no Município, com 57,1% de participação e que a faixa etária de maior incidência dos gestores corresponde a de 25 a 35 anos com o percentual de 61,9%. Situam-se na faixa salarial de R\$ 501,00 a R\$ 700,00. Relacionado ao tempo de ocupação no cargo, 52,4% dos gestores estão com até dois anos no exercício da função.

Quanto à SGA, a situação é semelhante à de Martinópolis, ao centrar a formação dos gestores em formação inicial e na pós-graduação *lato sensu* na área da gestão escolar, mas diferenciada em relação aos percentuais atingidos, pois 100,0% dos gestores são graduados em nível superior, sendo que, destes, 94,4% são licenciados em Pedagogia. Os gestores com certificado de Especialização em Gestão Escolar atingiram igual percentual. Sob o aspecto legal, são esses os cursos específicos para a formação do gestor escolar.

A presença feminina é predominante na função dirigente das escolas de SGA, com 88,9% de participação. A distribuição dos gestores nas faixas etária identificadas no estudo ocorre de forma equilibrada com o maior percentual 38,9% entre 46 e 55 anos. A faixa de

renda mensal onde se concentra o maior número de gestores é a de R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00 e a permanência na ocupação do cargo corresponde à faixa de 12 a 15 anos com percentual de 38% dos gestores.

Há similaridade entre a formação acadêmica das diretoras das quatro escolas do estudo, as com maior e menor IDEB de Martinópolis e SGA. Todas são graduadas sendo três delas licenciadas em Pedagogia e a outra em Língua Portuguesa. Todas cursaram pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar. A característica diferenciada entre elas é o tempo no exercício do cargo/função e a renda mensal.

Sinteticamente, pode-se dizer que predomina no perfil de formação dos gestores das escolas de Martinópolis a formação em curso superior, com grande parte deles com certificado de especialização em Gestão Escolar. Em SGA, todos os gestores são graduados com quase a maioria licenciada em Pedagogia e especialistas em Gestão Escolar.

Observou-se nas entrevistas realizadas que o perfil de gestor requerido pelos dois municípios é o de um líder com vários atributos pessoais, como competência técnica, capacidade de mobilização e de relações interpessoais, habilidades gerenciais, com fundamento numa perspectiva democrática. Isso é afirmado de maneira muito fragmentada e com uso de expressões que se constituem verdadeiros lugares comuns, sem muita consistência para o entendimento.

Acredita-se que um desafio a se impor à prática da gestão democrática é uma formação que não se limite a preparar gestores apenas para solucionar problemas do cotidiano escolar e resultados imediatistas, mas se comprometa a desenvolver habilidades políticas na condução do trabalho escolar, como a formulação coletiva do projeto político-pedagógico e a autonomia da escola. Que a gestão escolar seja promotora da transformação social.

c) Os gestores escolares identificam, dentre os conteúdos dos programas de formação inicial e continuada, quais os que mais se relacionam com as suas práticas e contribuem para os resultados do IDEB nas escolas que dirigem?

Segundo a percepção dos gestores escolares, os conteúdos mais significativos dos programas de formação inicial e continuada desenvolvidos em Martinópolis foram: gestão participativa; função social da escola; preocupação e combate à evasão, e avaliação interna.

Em SGA, os conteúdos programáticos identificados que mais se relacionam com as práticas da Gestão foram: relações humanas; acompanhamento; metodologia da aprendizagem; aulas e trabalhos do curso PROGESTÃO; e acompanhamento dos resultados das notas dos alunos.

Percebe-se que a tônica dos conteúdos citados dos cursos recaiu de forma predominante sobre os conteúdos teóricos em detrimento do tratamento das questões políticas internas e externas à escola. Esse enfoque conteudista, academicista, da formação dos gestores, remonta à perspectiva da Administração Clássica, na preocupação com o controle das ações e dos resultados. Essa forma de administrar não atribuía importância à compreensão mais ampla dos fatores internos e externos que condicionam a realidade escolar. Também não provocava a participação dos agentes escolares e seus usuários na gestão da escola para definição dos seus objetivos e modos de administrar. Essa tendência foi defendida por Carneiro Leão e Querino Ribeiro.

Merece destaque a Gestão Participativa, como conteúdo citado com maior número de frequência nas respostas. A vivência desse tema na prática do gestor pode neutralizar os enfoques tecnicistas que ainda perduram na Administração Escolar no País, lembrando que as tendências da Gestão não se sobrepõem, mas podem coexistir. Nas escolas dos Municípios de Martinópolis e SGA, considerando os dados colhidos durante a observação e entrevistas, podem ser percebidas tendências de Administração Gerencial e Gestão Democrática.

d) Que relação se pode estabelecer entre a formação do gestor escolar e os bons resultados do IDEB?

É corrente, na literatura da área, o reconhecimento da importância de formação do gestor na qualidade do ensino. Neste estudo, todavia, não foi encontrada relação entre a formação dos gestores e os resultados expressos no IDEB, índice de monitoramento da qualidade do ensino no País adotado pelo Governo Federal. Esta falta de relação pode decorrer de uma série de motivos, entre os quais as limitações do IDEB, que é composto pela Prova Brasil e a taxa de aprovação, não considerando outros fatores que influem na aprendizagem dos alunos. As diferenças de resultados devem-se atribuir, em parte, a fatores externos à escola, como as áreas de contexto, o nível sociocultural e, em parte, a fatores internos, como o estilo da gestão dos diretores e a interação dos agentes da escola.

No estudo desenvolvido, as escolas são localizadas em municípios com contextos

diferenciados, e os profissionais da Educação desfrutam de situações funcionais diversas.

Outra possível explicação desta falta de evidência na relação formação dos gestores e resultados do IDEB pode basear-se na qualidade dos programas de formação realizados pelos gestores, pois se verificou que, nas escolas de alto e baixo IDEB, nos municípios, os gestores tinham formação semelhante e os resultados do IDEB diferenciados. Isso pode suscitar questionamentos relacionados à qualidade e adequação desses programas para a gestão escolar com capacidade de ensejar impacto e modificar as variáveis da escola. Essa variabilidade nos resultados pode indicar a necessidade de se controlar a qualidade dos programas de formação.

As outras variáveis que influenciam na qualidade da aprendizagem do aluno, como IDH, nível socioeconômico, continuidade das políticas de Educação, pode estar se sobrepondo à variável formação dos gestores e, como esses elementos possuem grande variabilidade entre os municípios e as escolas, estes podem ter sombreado a importância da formação dos gestores para o aprendizado dos alunos.

O estudo, ao afirmar não haver relação direta entre a formação dos gestores e os resultados do IDEB, não nega a importância e a necessidade de formar os gestores. Ao contrário, suscita ponderações sobre o peso dessa variável. Ao mesmo tempo, reafirma estudos como o de Casassus (2002) de que índices compostos como o IDEB resultam de uma multiplicidade de efeitos combinados e que a formação deixa de constituir uma prática isolada para os gestores escolares.

A relação entre formação do gestor escolar e os bons resultados do IDEB necessita ser investigada com suporte na observação da prática do gestor, não tendo sido possível neste estudo afirmar a natureza desta relação.

Destaca-se, para finalizar, que o objetivo da pesquisa foi contribuir para o alargamento do debate sobre o tema formação dos gestores escolares e resultados do IDEB, mais precisamente da relação entre estes dois elementos no contexto de dois municípios cearenses. Assim, os resultados aqui obtidos referem-se a estes dois municípios e não podem ser generalizados, embora os achados aqui descritos denotem o potencial de elucidar questões comuns em diversos municípios cearenses, e, quem sabe, brasileiros.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. *et al.*(orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectiva e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo, DIFEL, EDUC, 1976.

ALVES-MAZZOTTI, Judith. O debate atual sobre os paradigmas da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.96,p.15-23,1996

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANFOPE. Proposta de Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. In **Reunião Anual da ANFOPE**, Belo Horizonte, 1998.

ANUÁRIO DO CEARÁ 2011 – 2012. Fortaleza: Jornal O Povo, 2011.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO. Disponível em www.undp.org.br acesso em 28 de julho de 2011.

BODGAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, Genuíno & GRACINDO, Regina. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Constituição Federal de 1988.

_____.Lei nº9394/96 de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação n. **Diário Oficial da União**. Brasília, CXXXIV, nº 248, 23 DEZ. 96, P. 27833-27841.

_____.**Lei nº10.172/2001** de 09/01/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação.

_____.**Decreto-lei nº 1.190/1939** que cria a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras.

BRASIL/MEC.**Parecer CFE nº 252**, de11/4/1969. Sobre mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia.

_____.Parecer **CNE/CP nº 5**, de13/12/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de maio 2006.

_____. Parecer **CNE/CP nº 3**, de 21/2/2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso pedagogia. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne>.

_____. Resolução **CFE nº 2**, de 12/5/1969. Fixa os mínimos de conteúdos e duração do Curso de Pedagogia.

_____. Resolução **CNE/CP nº 01**, de 15/5/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais par o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 de maio 2006, seção 1, p. 11.

BRASIL/MEC/INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: www.inep.gov.br Acesso em 6 de nov. 2008.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila (Org). **Gestão Democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CASTRO, M. de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v.23, n. 2, p. 199-227, mai./ago. 2007.

CEARÁ/CEE. Resolução **CEC nº 396/2005** que trata sobre a nucleação das escolas do sistema de ensino do Ceará.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CURY, C. R. J. Formação em Política e Administração da Educação no Brasil. In: Estevão, C. V.; AFONSO, A. J; LIMA, L. C. (Ogrs.) **II Congresso Luso – Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Braga: 2001. CD Rom.

DECLARAÇÃO DE DAKAR: **O Marco de Ação de Dakar** Educação para Todos: *Atingindo nossos Compromissos Coletivos*. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação. Dakar, Senegal 26 a 28 de abril de 2000.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Satisfação das necessidades básicas da aprendizagem, Jomtien – Tailândia. 1990.

DELORS, Jacques, et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. UNESCO, Ed. Cortez, 8. ed. 2001.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yuonna S. (Org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem fronteira**. v.9, n.2 p. 258-285, jul/dez. 2009. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf> Acesso em 22 out. 2009.

FALSARELLA, A. M. **Formação Continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção formação de professores).

FÉLIX, M. de F. C. **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista de Educação da USP**, vol.24.1, jan./jun. de 1998.

_____.OLIVEIRA, J.F.de. Educação em tempos de mudança: a reforma do Estado e educação gerenciada. **Revista Impulso**. Piracicaba SP: vol.16, n.40, 2003.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia; LIBÂNEO, J. C.& PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.130, p.63-97, jan/abr. 2007.

FUSARI, J. C. & RIOS, T. A. Formação Continuada dos profissionais do ensino. **Caderno Cedex**, Campinas: Papirus, n.36, p. 37-45.1988.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1997.

GHANEM, E. **Democracia: uma grande escola – alternativas de apoio à democratização da gestão e a melhoria da educação pública**. São Paulo: Ação Educativa/UNICEF/Fundação FORD, 1998.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, C. A. **A nova LDB, uma lei de esperança**. Brasília, Unversia- UCB: 1998.

GRACINDO, R. V.; KENSKI, V. M. **Gestão de Sistemas Educacionais: a produção de pesquisas no Brasil**. In WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (orgs.). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil – 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001.

JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L.B. **Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches**. 2 ed. Boston: Allyn & Bacon, 2003.

LEÃO, A. C. **Introdução à Administração Escolar**. São Paulo: Editora S/A, 1953.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 96, v.27, out. 2006.

LIMA, L.C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar: curso básico**. São Paulo. Edições Melhoramentos. 1963.

LUDKE, M. e ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, L. M. e MAIA, G. Z. A. A formação dos profissionais da educação à luz das novas diretrizes curriculares nacionais. **RBPAE**. Porto Alegre, v.23, n.2, p. 293-313, mai/ago.2007.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, vol. 65 (159), maio/ago, 1984, p.407-425.

MARQUES, M.R.A.; SILVA, M.S.P. **O diretor da unidade escolar frente as tendências da gestão da escola pública na região do triângulo mineiro**. Educação em Foco. Juiz de Fora, v. 9, n. 1 e n. 2, p.43-61, mar/ago 2004, set/fev 2004/2005.

Mc KINSEY & COMPANY. **How the World's best-performing school systems come out on top**. Setember/2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9 ed. rev e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

NOGUEIRA, M. A. **As possibilidades da política: as ideias para a reforma democrática do Estado**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

PARO, V. **Administração Escolar: introdução crítica**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

PEREIRA, L.C.B. **Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo estado**. In: PEREIRA, L.C.B.; Spink Peter. (Org). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. São Paulo: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2006.

PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. **Ideias**. São Paulo, 1998, FDE, n. 30, p. 205-251.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

RIBEIRO, V. M., GUSMÃO, J. B. de, VIANA, V. N. e COSTA, R. L. **Análise Comparativa de Programas de Formação de Gestores Escolares – Versão Final**. Digitalizado. 2006.

ROSSA, Leandro. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva, inclusiva e solidária. **Revista da Associação de Educadores Católicos (AEC)**. Brasília, v. 28, n.111, abr/jun. 1999.

SÁ, V.A. (Não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In VEIGA, I. P. A., FONSECA, M. (org) **Dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas. Papirus, 2001.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2007^a.

_____. A Pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória de sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.23, n. 03, p. 421-447, set/dez., 2007b.

_____. **Gestão da Educação na América Latina:** construção e reconstrução do conhecimento. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHOLZE, L. ; ALMEIDA, J.F. B de; ALMEIDA, M.E.B. de (Org) **Escola de Gestores da Educação Básica:** relato de uma experiência. Brasília. INEP, 2007.

SOUSA, J.V de; CORRÊA, J. **Projeto pedagógico:** a autonomia construída. In: VIEIRA, S L. **Gestão da Escola:** desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961.

_____. **Educação para a Democracia:** introdução à Administração Escolar. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

_____. A Natureza e Função da Administração Escolar. **Cadernos de Administração Escolar**, n. 1, Salvador: ANPAE, 1964.

TEIXEIRA, L. H. G. **O diretor da unidade escolar frente às tendências presentes na gestão da escola pública de Minas Gerais.** Juiz de Fora, MG, 2003, p. 19-30. Relatório Final de Pesquisa. Mimeografado.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna. 2004.

VEIGA, I. P. A. (org) **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A. Projeto político pedagógico: novas trilhas para a escola. In VEIGA, I. P. A; FONSECA, M. (org) **Dimensões do projeto político pedagógico:** novos desafios para a escola. Campinas. Papirus, 2001.

_____. **Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB.** In: _____.(Org). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 2005.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. (Col) **História da Educação no Ceará:** sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VIEIRA, S. L., VIDAL, E. M. e HOLANDA, M. **Dimensão 4) Dinâmica Social – Educação Básica (infantil, fundamental e médio).** Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. Ciência, Tecnologia e Inovação. Ministério do Planejamento e Orçamento. 2006.

VIEIRA, S.L.; FARIAS, I. M.S.de. **Política Educacional no Brasil:** introdução histórica. Brasília: Liber Livro Editora, 2007a.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. **Educação Brasileira:** o imperativo de crescer com qualidade. Comunicação oral apresentada no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Cadernos ANPAE. n. 3. Porto Alegre: 2007b.

VIEIRA, S. L. **Educação Básica:** política e gestão da escola. Fortaleza: Líber Livro, 2008.

YIN, R. K. **Estudos de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 01

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS INVESTIGADOS

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Centro de Educação – CED

Curso: Mestrado Acadêmico em Educação

Mestranda: Ada Pimentel Gomes Fernandes Vieira

Pesquisa: Formação dos Gestores Escolares no Contexto das Políticas de Avaliação da Aprendizagem

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 Nome _____ Idade: _____
- 1.2 Gênero: masculino () feminino ()
- 1.3 Estado Civil: ()Casado ()Solteiro ()Divorciado ()Viúvo ()outros:____
- 1.4 Formação inicial: Graduação em: _____ Ano de Formatura: _____
Local de Formatura: _____
- 1.5 Tempo de serviço no magistério: _____ anos
- 1.6 Tempo de serviço na gestão escolar: _____ anos

2. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E DE FORMAÇÃO

- 2.1 Qual o período como Secretário de Educação?
- 2.2 O que fez antes de ser Secretário?
- 2.3 Que cursos e/ou experiências o ajudaram no exercício do cargo?

3. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

- 3.1 Qual a política de formação dos profissionais do magistério adotada no município no período de sua gestão? -----a-----
- 3.2 Quais as iniciativas/programas de formação dos gestores escolares desenvolvidas no município no período de sua gestão?
- 3.3 Qual a política de formação dos profissionais do magistério adotada no município?
- 3.4 Quais as iniciativas/programas de formação dos gestores escolares no município ?
- 3.5 Qual a concepção de formação de gestores subjacente às políticas de formação de gestores definidas no âmbito municipal, estadual e federal?
- 3.6 A concepção pretendida está sendo implementada?
- 3.7 Quais os programas desenvolvidos apenas pelo município e os de parceria com o governo estadual e federal no período de sua gestão?
- 3.8 Quais os pontos positivos e negativos dos programas?
- 3.9 Você percebe(u) alguma relação entre as políticas de formação dos gestores escolares desenvolvidas no âmbito municipal, estadual e federal durante sua gestão?
- 3.10 Como é tratada a escola municipal antes e depois do IDEB? Você vê diferença? Quais?

4. DEFININDO CRITÉRIOS E PERFIL

- 4.1 Quais os critérios adotados para a designação dos gestores escolares nas escolas do município?
- 4.2 Qual o perfil de formação dos gestores escolares que atuam nas escolas de ensino básico desse município?
- 4.3 Na sua experiência como você caracteriza um bom gestor escolar?

5. PLANEJAMENTO E CUSTO

- 5.1 A formação dos gestores escolares está prevista no Plano Municipal de Educação (PME)?
- 5.2 Como é contemplado o gestor escolar no Plano de Carreira e Remuneração do Pessoal do Magistério no município?
- 5.3 Qual tem sido o custo financeiro do município na promoção dos cursos para a formação dos gestores escolares?

6. A GESTÃO ESCOLAR E O IDEB

- 6.1 O índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB do município em 2005 era de____, passou para____em 2007 e____ em 2009. Você considera que a formação inicial e continuada dos gestores escolares contribuiu para alcançar esses índices?
- 6.2 Que características dos gestores escolares do seu município mais influenciaram (de forma positiva ou negativa) no IDEB?
- 6.3 Quais os fatores que mais concorrem para os melhores e piores IDEBs nas escolas do município?
- 6.4 O IDEB expressa em valores, os resultados mais importantes da educação – aprendizagem (resultado da Prova Brasil) e a taxa de aprovação. Qual o que considera mais importante e por quê?
- 6.5 Em que momento da sua formação os gestores escolares são capacitados para trabalharem e tratarem com os dados das avaliações externas, como é o caso do IDEB?
- 6.6. Dos cursos/ atividades que desenvolveu quais os conteúdos mais relevantes para a sua prática?
- 6.7 É possível estabelecer uma relação entre a formação dos gestores escolares e os bons resultados do IDEB?

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DOS MUNICÍPIOS INVESTIGADOS

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Centro de Educação – CED

Curso: Mestrado Acadêmico em Educação

Mestranda: Ada Pimentel Gomes Fernandes Vieira

Pesquisa: Formação dos Gestores Escolares no Contexto das Políticas de Avaliação da Aprendizagem

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 Nome _____ Idade: _____
- 1.2 Gênero: masculino () feminino ()
- 1.3 Estado Civil: ()Casado ()Solteiro ()Divorciado ()Viúvo ()outros:____
- 1.4 Formação inicial: Graduação em: _____ Ano de Formatura: _____
Instituição e Local de Formatura: _____
- 1.5 Tempo de serviço no magistério: _____ anos
- 1.6 Tempo de serviço na gestão escolar: _____ anos

2. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E DE FORMAÇÃO

- 2.1 Qual o período como Gestor Escolar?
- 2.2 O que fez antes de ser Gestor Escolar?
- 2.3 Que cursos e/ou experiências o ajudaram no exercício do cargo?

3. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

- 3.1 Quais as iniciativas/programas de formação dos gestores escolares desenvolvidas no município durante o seu período como gestor escolar? _____ a _____
- 3.2 Quais as iniciativas/programas de formação dos gestores escolares foram desenvolvidas pelo município? Quais as que você participou? Você as concluiu?
- 3.3 Qual a concepção de gestão escolar adotada pelo município e nos cursos que você frequentou? Na sua visão, a concepção pretendida pela Secretaria de Educação foi implementada?
- 3.4 Quais as iniciativas/programas de formação desenvolvidas apenas pelo município e os de parceria com o governo estadual e federal?
- 3.5 Quais os aspectos positivos e ou negativos que você identifica na execução desses programas?

4. **DEFININDO CRITÉRIOS E PERFIL**

- 4.1 Quais os critérios adotados pelo município para a ocupação dos cargos de gestor escolar? Como você vê este processo?
- 4.2 Como você caracteriza um bom gestor?

5. **PLANEJAMENTO**

- 5.1 A formação dos gestores escolares está prevista no Plano Municipal de Educação (PME)?
- 5.2 Como é contemplado o gestor escolar no Plano de Carreira e Remuneração do Pessoal do Magistério no município?

6. **A GESTÃO ESCOLAR E O IDEB**

- 6.1 O índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB do município em 2005 era de____, passou para____em 2007 e____ em 2009. Você considera que a formação inicial e continuada dos gestores escolares contribuiu para alcançar esses índices? De que forma?
- 6.2 Quais as características dos gestores escolares do seu município que mais influenciaram para os resultados do IDEB?
- 6.3 Que fatores de sua formação mais influenciaram nos resultados do IDEB da sua escola?
- 6.4 Aponte os principais fatores que concorrem para os bons resultados do IDEB nas escolas municipais e os que mais dificultam?
- 6.5 O tema avaliação (externa, interna, aprendizagem, etc.) está presente nos conteúdos/objetivos dos cursos que você fez?
- 6.6 Em algum momento de sua formação você teve acesso e conhecimento sobre como tratar os dados das avaliações externas, como é o caso do IDEB? Você pode fazer algum comentário a este respeito?
- 6.7. Dos cursos/atividades que desenvolveu quais os conteúdos mais relevantes para a sua prática de gestor escolar?
- 6.8 É possível estabelecer uma relação entre a formação dos gestores escolares e os bons resultados do IDEB?
- 6.9 O IDEB expressa em valores os resultados da aprendizagem (prova Brasil) e a taxa de aprovação. Qual desses você considera mais importante e por quê?

APENDICE 3

QUESTIONÁRIO APLICADO COM O GESTOR ESCOLAR

Identificação do respondente (a ser preenchido pelo pesquisador).

1. Quem é o responsável geral pela escola?

- Diretor da escola/ Coordenador geral
- Coordenador pedagógico
- Professor
- Outros

2. Por qual/ quais tipos de ensino você responde atualmente como diretor/ coordenador geral nesta escola ?

- INFANTIL CRECHE
- INFANTIL PRÉ ESCOLA
- FUNDAMENTAL 1 (1ª A 5ª)
- FUNDAMENTAL 2 (6ª A 9ª)
- MÉDIO
- Outros/ Educação de Adultos/
EJA (ESPONTÂNEO)

3. Há quanto tempo você é diretor desta escola?

|_____|_____| **anos**

4. Quanto tempo de experiência você tem como diretor de escola?

|_____|_____| **anos**

5. Como você chegou ao cargo de diretor desta escola?

- Concurso Público
- Eleição direta
- Seleção técnica
- Indicação / nomeação
- Misto
- Outros: _____

6. Qual a sua 1ª formação de graduação (curso superior)?

7. Fez algum outro curso de graduação? ()Sim, ()Não. Se sim, qual (is)? _____

8. Você fez alguma pós-graduação? ()Sim, () não

9. Caso positivo, que tipo de pós-graduação você tem? E em que área?

	1 ^a Formação	Graduação - outras	Pós-graduação		
			Tipo de pós graduação		
			Especialização	Mestrado	Doutorado
Biblioteconomia					
Ciências Físicas e Biológicas					
Direito					
Educ. Artística e Belas Artes					
Educação Física					
Filosofia					
Geografia					
História					
Letras					
Matemática					
Pedagogia					
Psicopedagogia					
Psicologia					
Serviço Social					
Administração de Empresas					
Ciências Sociais					
Gestão Escolar					
Não tem graduação / não fez					
Outras:					

10. O quanto você diria que sua formação inicial, ou seja, sua primeira graduação o preparou para ser gestor de uma escola, você diria que...

- () Minha formação não me preparou nada para a gestão de uma escola
 () Minha formação me preparou muito pouco para a gestão de uma escola
 () Minha formação me preparou pouco para a gestão de uma escola
 () Minha formação me preparou para a gestão de uma escola
 () Minha formação me preparou muito para a gestão de uma escola

11. Você já participou de algum curso de formação continuada para gestão escolar com mais de 40 horas?

Não			
Sim		SIM <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> De quantos? _ _ _ _ _ _ _ _ _ _	Quando foi feito esse curso? _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ (ANO QUE CURSOU/ ESTÁ CURSANDO)

12. Você participou de algum destes cursos?

- () Progestão – Programa de Capacitação a distância para gestores escolares
 () Escola de gestores – Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica
 () Proged – Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental
 () CINFOP – Programa do Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores
 () CAED – Programa de Formação de Gestores da Educação Pública
 () Outros. Quais _____

13. Pensando nos cursos de atualização / formação continuada dos quais você participou, você diria que eles:

- () Não colaboraram nada para melhorar a minha gestão da escola
 () Colaboraram muito pouco para melhorar a minha gestão da escola
 () Colaboraram pouco para melhorar a minha gestão da escola
 () Colaboraram para melhorar a minha gestão da escola
 () Colaboraram muito para melhorar a minha gestão da escola

14. Dê sua opinião sobre o(s) curso(s) feito(s). Qual frase melhor se aplica a cada curso realizado?

Progestão o ()	() É um curso muito teórico e não consegui aplicar o conteúdo na prática
	() O conteúdo do curso não se aplica a minha realidade
	() É um curso que me ensinou uma nova ferramenta/ programa de trabalho
	() O conteúdo pedagógico desse curso me ajudou na gestão da aprendizagem
	() Com esse curso, aprendi a interpretar os resultados de avaliação e indicadores em geral
	() O curso tinha muito pouca prática
	() Com a ajuda do curso, consegui traçar um planejamento para a minha escola
	()
	Outros: _____ _____

	<hr/> <hr/>
Escola de Gestores <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> É um curso muito teórico e não consegui aplicar o conteúdo na prática <input type="checkbox"/> O conteúdo do curso não se aplica a minha realidade <input type="checkbox"/> É um curso que me ensinou uma nova ferramenta/ programa de trabalho <input type="checkbox"/> O conteúdo pedagógico desse curso me ajudou na gestão da aprendizagem <input type="checkbox"/> Com esse curso, aprendi a interpretar os resultados de avaliação e indicadores em geral <input type="checkbox"/> O curso tinha muito pouca prática <input type="checkbox"/> Com a ajuda do curso, consegui traçar um planejamento para a minha escola <input type="checkbox"/> Outros: _____ _____ _____
Proged <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> É um curso muito teórico e não consegui aplicar o conteúdo na prática <input type="checkbox"/> O conteúdo do curso não se aplica a minha realidade <input type="checkbox"/> É um curso que me ensinou uma nova ferramenta/ programa de trabalho <input type="checkbox"/> O conteúdo pedagógico desse curso me ajudou na gestão da aprendizagem <input type="checkbox"/> Com esse curso, aprendi a interpretar os resultados de avaliação e indicadores em geral <input type="checkbox"/> O curso tinha muito pouca prática <input type="checkbox"/> Com a ajuda do curso, consegui traçar um planejamento para a minha escola <input type="checkbox"/> Outros: _____ _____ _____
CINFO P <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> É um curso muito teórico e não consegui aplicar o conteúdo na prática <input type="checkbox"/> O conteúdo do curso não se aplica a minha realidade <input type="checkbox"/> É um curso que me ensinou uma nova ferramenta/ programa de trabalho <input type="checkbox"/> O conteúdo pedagógico desse curso me ajudou na gestão da aprendizagem <input type="checkbox"/> Com esse curso, aprendi a interpretar os resultados de avaliação e indicadores em geral <input type="checkbox"/> O curso tinha muito pouca prática <input type="checkbox"/> Com a ajuda do curso, consegui traçar um planejamento para a minha escola <input type="checkbox"/> Outros: _____ _____ _____

CAED ()	<input type="checkbox"/> É um curso muito teórico e não consegui aplicar o conteúdo na prática <input type="checkbox"/> O conteúdo do curso não se aplica a minha realidade <input type="checkbox"/> É um curso que me ensinou uma nova ferramenta/ programa de trabalho <input type="checkbox"/> O conteúdo pedagógico desse curso me ajudou na gestão da aprendizagem <input type="checkbox"/> Com esse curso, aprendi a interpretar os resultados de avaliação e indicadores em geral <input type="checkbox"/> O curso tinha muito pouca prática <input type="checkbox"/> Com a ajuda do curso, consegui traçar um planejamento para a minha escola <input type="checkbox"/> Outros: _____ _____ _____ _____

15. Quais os elementos da sua formação que estão presentes na sua prática profissional que contribuíram para o resultado do IDEB na escola que dirige?

PERFIL DA ESCOLA

16. Quantos turnos tem a sua escola?

- () 1 TURNO
() 2 TURNOS
() 3 TURNOS
() 4 TURNOS

PROBLEMAS

17. Quais são os principais problemas que você enfrenta na gestão da sua escola?

18. Dos 100% de professores na sua escola, quantos são...

Contratados/ eventuais/ temporários 1__1__1__1

Concursados/ efetivos 1__1__1__1

Total 100%

19. Como o (a) Sr(a) classificaria a rotatividade de professores na escola que o(a) Sr(a) responde como diretor? No geral, o(a)

Sr(a) diria que...

- () É um quadro instável, o tempo todo temos mudanças
() É um quadro de professores que tem mudanças, embora não sejam frequentes
() É um quadro estável

RELAÇÃO COM COMUNIDADE

20. Sua escola participa do programa oficial do governo para a abertura da escola nos fins de semana?

- () SIM
() NÃO

21. Que atividades sua escola ofereceu para a comunidade nesse último mês?

Ofereceu

- () Festas / confraternizações
() Biblioteca
() Laboratórios de informática
() Horta
() Quadra esportiva
() Pátio para eventos
() Teatro/ Música/ Dança
() Cozinha para curso de culinária
() Oficinas/ cursos/ cursos
() profissionalizantes
() Nenhuma
() Outras especifique

PERFIL E RELAÇÃO COM A EQUIPE

22. Você pode me dizer quais desses cargos/ funções existem na sua escola?

23. E quantos compõem sua equipe?.

	Tem	Não Tem	Quantos?	Não Sabe
Vice-diretor/Diretor Adjunto/Assistente de direção				
Limpeza (terceirizado ou não)				
Merendeira				
Secretária/ Auxiliar da secretária				
Agentes escolares				

24. Você pode me dizer quais desses cargos/ funções pedagógicas existem na sua escola?

25. E quantos compõem sua equipe?

26. E eles são exclusivos da sua escola ou compartilhados com outras escolas?

	Tem	Não tem	Quantos?	NS	exclusivo da escola	compartilhado com outras escolas	NS
Orientador Educacional							
Coordenador pedagógico / Supervisor Pedagógico / Orientador Pedagógico							

ROTINA

27. Qual a periodicidade com que você participa de reuniões com a equipe técnica da secretaria de educação para cada um dos pontos que eu vou indicar:

	Atividades de Formação para o gestor	Questões administrativas e burocráticas	Prestação de contas	Programas oficiais ligados à educação (campanhas, eventos, eleições, ...)
Mais de 2 vezes por mês				
2 vezes por mês				
1 vez por mês				
1 vez a cada 2 meses				
1 vez a cada 3/4 meses				
1 vez a cada 5/6 meses				
Menos frequentemente que a cada 6 meses				
Não sabe				
Não se aplica				

28. Agora vou indicar algumas atividades e eu gostaria que você me dissesse com que frequência você realiza cada uma delas: Se realiza a atividade todo dia, 1 ou algumas vezes por semana, 1 ou algumas vezes por mês, 1 ou algumas vezes por semestre, 1 ou algumas vezes por ano? Essa frequência com que realiza é “Insuficiente”, “Adequada”, ou “Excessiva”?

	pelos funcionários da escola											
25	Recepciono os alunos na entrada e na saída da escola											

29. O(a) Sr(a) pode me descrever a sua atuação no acompanhamento pedagógico na sua escola?

AVALIAÇÃO DA PROFISSÃO

30. O quanto você diria que o diretor escolar é importante para a aprendizagem dos alunos, pensando numa escala de 1 a 10, onde 10 significa: Extremamente importante e 1 significa: Nada importante?

Nada importante										Extremamente importante
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

31. E o quanto você diria que um diretor escolar é valorizado pela sociedade, pensando numa escala de 1 a 10, onde 10 significa: Extremamente Valorizada e 1 significa: Nada Valorizada?

Nada valorizada										Extremamente valorizada
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

32. E com relação ao seu cargo de diretor de escola, o quanto você está satisfeito, pensando numa escala de 1 a 10, onde 10 significa: Totalmente Satisfeito e 1 significa: Totalmente Insatisfeito?

Totalmente Insatisfeito										Totalmente Satisfeito
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

33. O que caracteriza um bom gestor escolar? Que qualidades um diretor de escola deve ter? O que mais? Mais alguma coisa?

34. Pensando numa escala de satisfação, onde 10 significa: Totalmente Satisfeito e 1 significa: Totalmente Insatisfeito. Eu vou ler para você uma lista com alguns aspectos referentes ao seu dia a dia e gostaria que você me dissesse qual o seu grau de satisfação com cada um dos aspectos que eu vou ler:

		<i>Totalmente Insatisfeito</i>										<i>Totalmente Satisfeito</i>
	ALUNOS											
1	Nível de aprendizado dos alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
2	Relação com pais de alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
3	Participação/ interesse dos pais	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	ESCOLA											
4	Apoio da secretaria de educação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5	Numero de funcionários de apoio (merendeira/ administrativo/limpeza)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
6	Orientação nos casos de inclusão de deficientes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
7	Número de alunos por sala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
8	Merenda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
9	Planejamento pedagógico da escola	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
10	Instalações/ infra - estrutura da escola	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
11	Materiais e recursos didáticos da escola (livros equipamentos,...)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	PESSOAL											
1	Sua saúde	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

2											
1 3	Sua gestão da escola	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	PROFISSÃO GERAL										
1 4	O sistema de pontuação utilizado para a progressão na carreira Oferta de cursos de formação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 6	Estabilidade da carreira	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 7	Trabalhar na rede pública	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 8	Remuneração e benefícios da carreira	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 9	Reconhecimento pelo mérito na carreira do magistério	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	PROFESSORES										
2 0	Nível de formação dos professores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2 1	Didática dos professores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2 2	Relação dos professores com alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2 3	Relação dos professores com pais de alunos										
2 4	Profissionalismo do corpo docente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2 5	Capacidade dos professores para trabalhar em grupo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2 6	Existência de professores para todas as disciplinas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2 7	Assiduidade/presença diária dos professores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

35. Agora, eu gostaria que o(a) Sr(a) me dissesse os 3 principais problemas que a sua escola tem e poderia não ter ou ser

melhor caso o(a) Sr(a) tivesse mais autonomia ou poder de decisão para resolver.

Contratação/ demissão de professores	
Substituição de professores	
Reforma do prédio	
Decisão de alocação de verbas/ As verbas que a minha escola recebe são muito restritas/ engessadas	
Decisão sobre utilização de material didático	
Escolher a série que cada professor deve trabalhar	
Decidir sobre participação em programas governamentais (por ex., escola aberta)	
A procura de vagas é maior que a capacidade de vagas que a minha escola oferece	
Outros	

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

36. Você conhece alguma prova de avaliação do rendimento/ desempenho escolar? Quais?

- PROVA BRASIL/ IDEB
- PISA
- SAEB
- ENEM
- ENAD
- Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
- Provinha Brasil
- NÃO CONHEÇO NENHUMA
- OUTROS

37. Os alunos da sua escola participaram da Prova Brasil?

- Sim
- Não

38. A maioria das escolas ficou abaixo da nota 6,0 0 na Prova Brasil, na sua opinião, quem em primeiro lugar é responsável por esta média baixa?

39. Além do responsável já citado, quem mais é responsável?

	Primeiro lugar (principal)	Quem mais é responsável?
Aluno		
Comunidade		
Direção		
Escola		
Professor		
Coordenador pedagógico		
Governo		
Outros: especifique		

40. Você sabe qual é o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da sua escola?

Não Sim. Qual é o IDEB de sua escola? **I__I__I**

NÃO LEMBRO

41. As duas variáveis que compõem o IDEB são aprendizagem (Prova Brasil) e taxa de aprovação. Qual você acha mais importante?

Aprendizagem Taxa de aprovação Os dois têm igual importância

Por que?

42. Na sua opinião, qual é a melhor forma de chegar ao cargo de diretor escolar/ coordenador geral da escola?

Concurso Público

Eleição direta

Seleção técnica

Indicação / nomeação

Misto

Outros

43. Qual seu salário bruto (com adicionais, se houver)

a. Até R\$ 380,00

b. De R\$ 381,00 a R\$ 500,00

c. De R\$ 501,00 a R\$ 700,00

d. De R\$ 701,00 a R\$ 900,00

e. De R\$ 901,00 a R\$ 1700,00

f. De R\$ 1701,00 a R\$ 1900,00

g. De R\$ 1901,00 a R\$ 2300,00

44. Qual seu vínculo de trabalho

Contrato

Efetivo