



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GILSON DE SOUSA OLIVEIRA

**O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES ESCOLARES DA
CEFEB E SEUS EFEITOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO ESTADO DO CEARÁ**

FORTALEZA

2018

GILSON DE SOUSA OLIVEIRA

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES ESCOLARES DA CEFEB E
SEUS EFEITOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO ESTADO DO CEARÁ

Tese apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Filosofia e Sociologia da Educação.

Orientador: Prof. Enéas de Araújo Arraes Neto - UFC

Coorientadora: Prof.^a Dra. Tânia Machado Serra Azul - UECE

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo (a) autor(a)

- O1p OLIVEIRA, Gilson de Sousa Oliveira.
O programa de formação continuada para gestores escolares da CEFEB e seus efeitos na gestão das escolas municipais do Estado do Ceará: / Gilson de Sousa Oliveira OLIVEIRA. – 2018.
204 f: il.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Enéas de Araújo Arraes Neto.
Coorientação: Profa. Dra. Tânia Machado Serra Azul.
1. Reestruturação Capitalista; Reforma do Estado; Gestão Escolar Democrática; Formação Continuada, CEFEB. I. Título.

CDD 370

GILSON DE SOUSA OLIVEIRA

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES ESCOLARES DA
CEFEB E SEUS EFEITOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO ESTADO DO CEARÁ

Tese apresentada à Coordenação do Programa
de Pós-Graduação em Educação Brasileira da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de Doutor em
Educação.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Enéas de Araújo Arraes Neto (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Tânia Machado Serra Azul (coorientadora)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Ronaldo de Sousa Almeida
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Antônio Roberto Xavier
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)

Prof. Dr. Elcimar Simão Martins
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)

AGRADECIMENTOS

A experiência vivenciada com a elaboração desta tese doutoral foi um momento único que marcou de maneira indelével um período muito singular na minha trajetória acadêmica e profissional. Aventurar-se no mundo da pesquisa, como trabalhador da educação, não é uma tarefa fácil e exigiu, de mim, renúncia, organização, dedicação máxima, noites de sono, mas tudo isso valeu muito e faria tudo de novo se preciso fosse.

Quando ingressei no doutorado, já fazia ideia dos muitos desafios que iria encontrar, mas apostei nas oportunidades que poderia ter, ao acessar novos saberes surgidos nos momentos de vivências e trocas de conhecimentos, especialmente, no Labor, espaço onde me faço/refaço como educador.

A caminhada foi longa e cheia de obstáculos. Não é fácil ser um trabalhador da educação e, ao mesmo tempo, enveredar-se pela pesquisa acadêmica. Assim como os obstáculos se ampliaram com a divisão do tempo entre os atos de aprender e fazer, tendo que conciliar as atividades do acadêmico com o chão da escola, senti-me encorajado a não desistir nunca. Esse foi certamente o maior dos desafios, embora, essa relação teoria e prática, por estarem alinhadas, tenham concorrido para o meu crescimento intelectual, proporcionando-me outra visão sobre o universo escolar e suas singularidades.

Nesse tempo de recolhimento, que só entende quem por ele passa, vivenciei toda a metamorfose específica do doutorado, mediado por certezas e muitas dúvidas, no decurso do qual o isolamento se expressou como algo necessário à maturação das ideias e à produção do novo saber, mas, também, como algo que assusta, fragiliza e desanima. Nas horas em que tudo pesava e o desânimo parecia encher minha alma, valia-me das sábias palavras de D. Helder Câmara que diz: *“Até o fim, não pares. É graça divina começar bem; graça maior, persistir na caminhada certa, manter o ritmo. Podendo ou não podendo, caindo embora aos pedaços, chegar até o fim”*. Constatei o fato de ser nesses momentos de reclusão e solidão que surgem “seres iluminados” a nos apontarem o caminho, a luz no fim do túnel. A essas pessoas especiais expressei a minha mais sincera gratidão, pela colaboração e apoio nos diversos momentos e nas distintas modalidades de ajuda.

No plano superior, minha eterna gratidão ao Deus do universo, pelo dom da vida, por ter me concedido fé, esperança, talento e saúde para poder vivenciar melhor esse processo.

No plano terreno, aos meus componentes familiares, em especial, minha mãe Nazinha Mesquita (in memoriam) por ter sacrificado parte de sua jornada terrena para ensinar meus estudos. Aos meus familiares, em especial, minha irmã Célia Maria e meus sobrinhos

Cinthia e Eniézio, pela colaboração e incentivo. E como extensão destes sentimentos compartilhados, ao amado companheiro Elísio Nogueira dos Santos por tantos momentos de alegria, fortaleza, confiança e respeito. Gratidão! Gratidão! Gratidão!

Ao Professor e Coordenador do Doutorado, Dr. Enéas Arraes Neto, pela confiança, amizade e dedicação com que me conduziu durante esse tempo em que estive diretamente engajado nas atividades do Labor; pelo que me ensinou, sobre o que é ser um pesquisador e pela seriedade com que trata a produção científica.

Agradecimento especial a minha coorientadora, Prof.^a Dra. Tânia Machado Serra Azul pelo incentivo e ajuda inestimável nessa caminhada acadêmica. Sua atitude serena, atenciosa, gentil, tranquila e confiante, presente mesmo quando distante, combinada a sua capacidade de ouvir, perceber e acreditar, além do seu posicionamento forte e de sua maneira determinada, a fazem uma profissional completa e ideal para a árdua função de orientadora, prerrogativa de poucos professores.

Aos professores da banca, Dr. Antônio Roberto Xavier e Dr. Elcimar Simão Martins, e ao Prof. Dr. Ronaldo de Almeida Sousa, pelo tempo e pelas valiosas colaborações e sugestões.

De maneira carinhosa, às professoras Ana Maria Nogueira Moreira e Maria Estrêla Araújo Fernandes, por suas intensas e inspiradoras presenças, e a todos os colegas da CEFEB, pela rica e imensurável experiência de trabalho coletivo.

Sou gratíssimo aos colegas do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional –LABOR, pelas inestimáveis oportunidades na minha formação. Com vocês, tive o prazer de conviver, trocando ideias, aprendendo e respeitando as diferenças, crescendo juntos em busca de um objetivo comum.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio

O conhecimento requer disciplina! O conhecimento é uma coisa que exige muitas coisas de nós, que nos faz sentir cansados, apesar de felizes. E não é uma coisa que apenas acontece. O conhecimento, repito, não é um fim de semana numa praia tropical!
(FREIRE, p.101, 1986).

RESUMO

O presente estudo está situado no campo da gestão educacional e analisa a formação continuada dos dirigentes escolares da rede municipal do estado do Ceará, tendo como base o enfoque da gestão escolar a partir da legislação da educação vigente. Os esforços são envidados no sentido de averiguar quais foram as contribuições da Especialização em Gestão Escolar promovida pela Coordenadoria Estadual de Formação de Executivos Escolares para a Educação Básica (CEFEB), realizada em parceria com as Secretarias de Educação dos municípios do Grupo G1, entre os anos de 2010 a 2012. Desse modo, o objetivo deste estudo é investigar as possíveis contribuições dessa formação na melhoria da Educação Básica do estado do Ceará, em especial dos municípios pesquisados. A pesquisa desenvolveu-se numa perspectiva qualitativa e está pautada no método dialético de análise, onde a categoria contradição possibilita a apreensão da realidade em suas múltiplas determinações. Para responder à questão da pesquisa, foram utilizadas, dentre outras, as seguintes fontes: Antunes (2010 e 2013); Alves (2007); Harvey (1993); Mészáros (2002); Shiroma et al (2004); Peroni (2003); Behring (2008); Frigotto (2003), Libâneo (2003), Paro (1998, 2002, 2010 e 2014); Vasconcelos (1995); Lück (1997); Dourado (2002, 2007); Saviani (2006, 2008, 2009). O estudo evidenciou que o curso contribuiu para melhorar a educação básica cearense, mas foi decisivo para ampliar o nível cultural dos cursistas, especialmente dos gestores escolares atendidos por esse programa. Demonstrou que embora exista uma orientação geral no nível do discurso, materializado pela presença de elementos próprios das propostas neoliberais para a educação, prevalece na política educacional cearense um caráter fragmentário, que comporta avanços e retrocessos, caracterizados numa concepção de administração/gestão inconsistente, que no campo normativo oscila entre a gestão democrática e a administração gerencial.

Palavras-chave: Reestruturação Capitalista; Reforma do Estado; Gestão Escolar Democrática; Formação Continuada, CEFEB.

ABSTRACT

This study belongs to the field of educational management and analyzes the continuing education of school leaders of the municipal network of Ceará, based on the approach of school management, which is based on current education legislation. Efforts are made to find out the contributions of the Specialization in School Management promoted by the State Coordination of School Executives for Basic Education Training (CEFEB), carried out in partnership with the Secretary of Education of the municipalities of G1 Group between 2010 and 2012. Thus, the objective of this study is to investigate the possible contributions of this training in the improvement of Basic Education in the state of Ceará, in particular, in the cities surveyed. This research was developed in a qualitative perspective and it is based on the dialectical method of analysis, where the contradiction category allows the apprehension of reality in its multiple determinations. In order to answer the research question, the following sources were used, among others: Antunes (2010 and 2013); Alves (2007); Harvey (1993); Mészáros (2002); Shiroma et al (2004); Peroni (2003); Behring (2008); Frigotto (2003), Libâneo (2003), Paro (1998, 2002, 2010 and 2014); Vasconcelos (1995); Lück (1997); Dourado (2002, 2007); Saviani (2006, 2008, 2009). The study showed that the course contributed to improve Basic Education in Ceará, but it was decisive to increase the cultural level of the trainees, especially the school administrators attended by this program. It has shown that, although there is a general orientation at the level of discourse, materialized by the presence of specific elements of the neoliberal proposals for education, there is a fragmentary character in Ceará's educational policy that includes advances and setbacks characterized by a conception of an inconsistent administration/management, which in the normative field oscillates between the democratic management and the managerial administration.

Keywords: Capitalist Restructuring; Reform of the State; Democratic School Management; Continuing Education, CEFEB.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Relação dos Municípios participantes do grupo 1.....	84
----------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro1	Conteúdo programático do curso da CEFEB adotado nos municípios do G1.....	137
---------	---	-----

LISTA DE MAPAS

Mapa 01	Relação geral dos municípios que participaram do programa de formação continuada da CEFEB entre os anos de 2009 a 2017	121
---------	--	-----

LISTA DE SIGLAS E ABRVIAÇÕES

ANPAE	Associação Nacional de Profissionais da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFEB	Coordenadoria Estadual do Programa de Formação de Executivos Escolares para a Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da ONU
CF	Constituição Federal
CONAE	Conferência Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LABOR	Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional - UFC
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PIB	Produto Interno Bruto
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político – Pedagógico
SISP	Sistema Informatizado de Simplificação de Processos
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Metodologia	21
2	REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA E SEUS INFLUXOS SOBRE O MUNDO DO TRABALHO, A EDUCAÇÃO E A GESTÃO DA ESCOLA BRASILEIRA/CEARENS	28
2.1	Reestruturação produtiva do capital e seus rebatimentos no Estado brasileiro: elementos introdutórios.....	29
2.2	Transformações capitalistas e as influências no mundo do trabalho contemporâneo.....	36
2.3	A reforma do Estado brasileiro sob o manto da pragmática neoliberal e suas implicações na sociedade brasileira	43
2.1.1	<i>A gestão da Educação e da escola pública no contexto da contrarreforma do Estado.....</i>	56
2.4	Atualizações históricas acerca da implementação da gestão escolar democrática no Ceará	76
3	OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA GESTORES ESCOLARES NA REALIDADE DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: A PRECARIZAÇÃO DA QUALIFICAÇÃO.....	87
3.1	A formação continuada para docentes em função de diretor da Educação Básica no Brasil: antecedentes normativos	88
3.2	A formação do docente gestor no Estado do Ceará na última década	109
4	RESSIGNIFICAÇÕES E INFLUXOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EXECUTIVOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MUNICÍPIOS DO CEARÁ	113
4.1	O curso de “executivos escolares” da CEFEB: origem, evolução, avanços, desafios e perspectivas	115
4.2	O processo de construção dos projetos político-pedagógicos das escolas municipais integrantes do curso de formação de executivos escolares: avaliando seus influxos, limites e resultados	142
4.2.1	<i>A visão dos articuladores municipais, escolares e cursistas/gestores sobre o processo de construção/reconstrução do PPP e seus resultados</i>	153
4	CONCLUSÃO	172

REFERÊNCIAS	182
ANEXOS.....	191

1 INTRODUÇÃO

As várias mudanças ocorrentes na sociedade, consequências dos avanços nos meios científicos e tecnológicos definem a maneira como as pessoas vivem, se relacionam, trabalham e estudam. Essas alterações incidem, particularmente, sobre as instituições sociais, definindo o modo como estas devem se organizar e funcionar. A escola como uma das principais instituições sociais, na atualidade, assume a responsabilidade de identificar e propor mudanças na vida dos estudantes, das famílias, nas relações entre professor e aluno, exigindo, também, mudanças em sua estrutura, de modo a favorecer e atender as suas necessidades. Como consequência, emerge a necessidade de um gestor que reúna os atributos necessários para mediar coletivamente o cotidiano escolar, do ponto de vista de uma gestão democrática, favorecendo um ambiente onde todas as decisões sejam partilhadas, qualitativamente.

Vislumbro a direção escolar como dimensão relevante da gestão educacional, na atualidade, contudo, o seu trabalho só tem, realmente, significado quando realizado de modo participativo e colegiado. Na escola, o gestor assume a difícil tarefa de mediar as relações e contradições do trabalho pedagógico. Cabe a esse profissional articular os processos formativos da escola em consonância com as demandas da comunidade, devendo, portanto, não apenas ter o conhecimento técnico de procedimentos administrativos, mas, sobretudo, a capacidade do diálogo com seus pares e uma clara percepção do contexto social e das inovações exigidas à escola, por estes novos contextos que se formam na gestão dos processos pedagógicos. Da relação que se estabelece entre o gestor e a comunidade na qual a escola está inserida dependerá o sucesso na (re) constituição coletiva do projeto político-pedagógico numa perspectiva participativa. A capacidade de articulação e horizontalidade do trabalho dos gestores escolares pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, o que justifica a necessidade de uma formação permanente e de qualidade referenciada nesse âmbito.

Os esforços dessa análise caminharam no sentido de se compreender a formação ofertada aos gestores escolares participantes do programa de formação continuada desenvolvido pela Coordenadoria Estadual de Formação dos Executivos Escolares para Educação Básica (CEFEB), adotado na versão Especialização em Gestão Escolar, *lato sensu*, em 121 municípios cearenses, beneficiando, aproximadamente, seis mil profissionais da Educação, de 2009 a 2018. Neste estudo, todavia, privilegamos a análise da realidade educacional apenas nos 36 municípios do grupo (G1), isto é, o primeiro grupo de municípios que firmou parceria com a CEFEB e realizaram a formação entre os anos de 2010 a 2012.

Ante tal perspectiva, problematizamos: quais as contribuições do curso Gestão Escolar, promovido pela CEFEB, para a melhoria da Educação Básica no Estado do Ceará, de modo especial, nas escolas dos municípios do grupo G1? Com amparo nessa indagação, outros questionamentos foram suscitados, a saber: qual a importância da formação em serviço para aqueles que gerenciam as escolas? Quais as contribuições do curso da CEFEB para os gestores do grupo (G1)? Existe relação dessa formação com a melhoria da Educação Básica do Estado do Ceará? O que pensam os cursistas/gestores sobre essa formação? Quais são seus limites? O que significou o trabalho de constituição/reconstituição do PPP, mormente do grupo (G1)?

O intento de aprofundar a problemática da formação dos dirigentes escolares, da profissionalização, seus contornos e definições, emerge de inquietações e reflexões realizadas no decorrer da nossa trajetória profissional, seja como pedagogo, docente na Educação Básica e no Ensino Superior, mas, também, de leituras que nos aproximaram dessas discussões. A escolha do Programa de formação continuada da CEFEB como objeto central desta pesquisa emerge, todavia, como consequência da nossa atuação como professor/formador desse Curso, desde as primeiras turmas de cursistas, bem como do seu envolvimento nas discussões e estudos fomentados no Laboratório de Estudos do Trabalho e da Educação Profissional (LABOR), onde participamos na condição de pesquisador e membro colaborador.

Esse processo vivencial que tem como referência o contato com aqueles diretamente envolvidos com o gerenciamento das escolas, deu-nos como pesquisador a oportunidade para verificar de perto os dilemas e anseios que afetam, cotidianamente, o trabalho desses profissionais, a exemplo da baixa formação (inicial e continuada), das condições de trabalho, que impedem, muitas vezes, a realização de um trabalho mais qualificado e útil na escola, da desvalorização e insegurança no trabalho, das relações nem sempre amistosas com o poder político de cada ente federado, entre outros, que contribuíram para alimentar as análises que demandamos traduzir neste estudo. Faz-se oportuno ressaltar que não temos a pretensão de encerrar este debate aqui, pois, antes, serve tão-somente para motivar outras discussões sobre o tema que continua, na perspectiva deste estudo, de grande atualidade.

Quando nos debruçarmos sobre nosso objeto de estudo, percebemos, de imediato, que existe um conjunto de propostas e reformas, adotadas em todo o País, inclusive, materializadas por meio da legislação vigente, notadamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96 e, de modo especial, os últimos dois Planos Nacionais de

Educação(PNE)¹, que reconhecem a problemática da baixa formação (inicial e continuada²) dos profissionais da Educação, ao estabelecerem prioridades nesse terreno, jamais alcançado. A falta sistemática de recursos e de projetos e ações permanentes nessa área traduzem à míngua de prioridade governamental nessa área.

O discurso que fundamenta o PNE, intensivamente comprometido com interesses do sistema financeiro/mercado, é o de aprofundar as ações para “acelerar”, nas redes de ensino e suas escolas, o cumprimento das metas estabelecidas, interna e externamente, com o Ministério da Educação (MEC) e com os organismos multilaterais, particularmente, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que cometem às escolas a tarefa de elevar os níveis de aprendizagem medidos pelos questionáveis exames de proficiência dos estudantes de avaliação em larga escala, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, (IDEB), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)³, entre outras. Nesse sentido, a formação de professores/gestores vem se tornando, cada vez mais, preocupação central das políticas educativas, no País, e de maneira mais direta, no contexto dos sistemas de ensino em âmbitos estadual e municipal, como o que está sendo investigado neste experimento.

Estimulados pela apresentação de padrões, projetos e resultados divulgados por organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comunidade Econômica Europeia (CEE) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros, ao lado da exposição modelar de alguns Países cujas experiências são tomadas como referenciais, programas e projetos foram elaborados, visando à elevação de resultados de aprendizagem mensurados por

¹ De acordo com a meta 15, que trata da formação inicial dos professores da Educação Básica, até 2015: todos os docentes deveriam ter formação em nível superior, com licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Até 2013, porém, segundo dados do Censo Escolar, apenas 74,8% dos docentes estavam nessas condições. Nos Ensinos Fundamental e Médio, somente 32,8% e 48,3% dos professores tinham curso de licenciatura de acordo com a área de atuação, respectivamente. Para reverter esse quadro, o plano estabelece que sejam oferecidas bolsas de estudo, programas específicos de formação e que se identifiquem as necessidades na área por meio de um regime de cooperação entre os estados e municípios (estratégias 15.12, 15.15, 15.1, respectivamente).

²Dados do Censo Escolar de 2014 mostram que somente 31% dos docentes da Educação Básica têm pós-graduação. Mesmo sendo considerada como um dos maiores entraves para a melhoria da qualidade da Educação, a formação continuada é uma grande aliada para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial. Portanto, a meta 16 estabelece que, até 2024, metade dos professores da Educação Básica sejam pós-graduados. Além das mesmas estratégias estabelecidas pela meta 15, está prevista a oferta de materiais didáticos e pedagógicos suplementares, expandindo os acervos disponíveis para os professores da rede pública (16.6, 16.3).

³ Desde o final dos anos 1980 e, precisamente no início dos anos de 1990, a Educação Básica Brasileira passou a ser objeto de avaliações externas, inicialmente apresentadas como necessárias para o monitoramento do desempenho de seus estudantes em provas padronizadas, passíveis de permitir comparações entre redes e escolas. Esse quadro avaliativo ganhou densidade com a criação do SAEB no início dos anos 1990, fruto de algumas iniciativas de avaliação patrocinadas pelo Ministério da Educação (MEC).

instrumentos quantitativos (avaliações externas) cada vez mais universalmente aceitos como padrões de referência para aferir a qualidade da Educação e do ensino ofertado no mundo. Imbuído de uma meritocracia institucionalizada faz-se necessário questionar uma qualidade qualificada e centrada em resultados negligenciadores de concepção de escola que considera os sujeitos em sua integralidade.

Esses modelos de avaliações, todavia, são o retrato fidedigno das atuais políticas no âmbito educacional, com vistas a subsidiar ações de planejamento e monitoramento dos sistemas educativos, mormente, nos Países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil. A adoção desses modelos padronizados e padronizantes para avaliar a “qualidade” da Educação tornou-se, no Brasil, um dos objetivos das escolas de Educação Básica, direcionando todo o trabalho realizado na escola, desde a direção até a sala de aula.

Analisar e contribuir com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas deve fazer parte do cotidiano daqueles que nela trabalham. A rigor, os modelos padronizados utilizados atualmente para mensurar resultados do ensino ofertado nas escolas brasileiras merecem ser questionados, pois desconhecem a realidade de cada escola e aprofundam, ainda mais, suas contradições. Além disso, muitos dilemas vivenciados no chão da escola não são devidamente considerados, a exemplo, das condições precárias de trabalho, baixos salários, formação de qualidade questionável, fatores que interferem no desempenho e na qualidade dos serviços prestados à comunidade em geral.

Toda a discussão ensaiada em torno desse nebuloso conceito de qualidade reforça a compreensão tradicional do papel salvacionista e redentor da escola, tida pelo senso comum como única ou “melhor” meio de ascensão social, levando a desvios de foco no debate esclarecido sobre os caminhos das políticas educacionais e das escolhas a elas subjacentes acerca do papel social da Educação e da escola.

Entre esses e outros pontos, buscamos referenciar a discussão com esteio em amplo referencial teórico e conceitual, que embasou esta pesquisa, fundamentado no aprofundamento das seguintes categorias: Estado, Políticas Públicas Educacionais, Gestão Escolar e Formação dos dirigentes escolares, essa última, refletida a partir da experiência do programa de formação continuada da CEFEB, notadamente, nos municípios supracitados. Tais categorias nos ajudaram a compreender, com maior clareza, como ocorre, entre limites e possibilidades, a gestão da escola pública no Estado do Ceará, como expressão da redefinição do “novo” papel do Estado na Educação e os seus propalados resultados na seara da gestão da educacional e do ensino.

A criação desse programa decorre das considerações de que o mundo tem mudado muito rapidamente, impondo uma série de novos desafios à escola e àqueles que nela trabalham, indicando a necessidade de uma profunda revisão dos processos de formação dos gestores educacionais, notadamente, na Educação pública de nível básico. Isto significa dizer que a concepção atual da gestão impõe ao diretor novas exigências e atribuições para atuar em campos complexos e responder às demandas individuais e coletivas, locais e globalizadas.

Nesse sentido, faz-se necessária a formulação de novas estratégias que ressignifiquem o papel desses profissionais perante a gestão da escola, bem como a qualidade dos serviços ofertados à comunidade educativa são alguns dos pressupostos que motivaram a criação do programa de formação continuada da CEFEB, que tem se destacado como respostas eficientes às demandas das Secretarias Municipais de Educação (SME) em vários municípios cearenses. Igualmente, vincula-se ao compromisso de elevar os indicadores de ensino e aprendizagem e de oferecer aos gestores novos conhecimentos que podem se traduzir em melhorias, não só para os sistemas de ensino, mas, sobretudo, para os educandos. Nesse sentido, não há, na prática, sensíveis diferenças entre essa proposta e as que já foram ou estão sendo desenvolvidas pelos órgãos governamentais, todavia, é preciso reconhecer que o que torna a experiência da CEFEB singular é o engajamento dos professores junto aos cursistas, que contribuem para uma espécie de reflexão sobre a lógica que orienta a massacrante tarefa de fazer e ensino no Brasil.

Mencionado programa teve início em março de 2008, quando o então presidente do Conselho de Educação do Ceará e um dos idealizadores dessa proposta, professor Edgar Linhares, criou um grupo de trabalho - GT, formado por docentes da Universidade Federal do Ceará (UFC), pesquisadores da área de Educação e técnicos em Educação da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE), com expertise em docência e em gestão escolar, com a tarefa de elaborar uma proposta curricular para contribuir com a formação de um grupo de professores recém-aprovados em seleção pública e que deveriam atuar como gestores das escolas da rede estadual, situadas em Fortaleza. Com o foco na gestão escolar e na formação dos seus dirigentes, o curso da CEFEB definiu como atribuição principal dessa Coordenadoria contribuir para promover a atualização sistemática e contínua dos gestores escolares no âmbito das escolas públicas do Estado do Ceará, mediante formação acadêmica e acompanhamento profissional.

Mesmo reconhecendo o atrelamento do programa às demandas do mercado e do produtivismo, que se traduzem na prática da qualidade/resultados, ao discorrer sobre a memória desse programa, chamamos a atenção para seus marcos legais, sua abrangência filosófico-

metodológica, uma vez que não se trata, apenas, de uma proposta baseada em improvisações, de algo pensado de cima para baixo, mas de um construto de demandas que nasce de situações concretas, reais, vividas e oriundas da prática dos docentes e das necessidades dos educandos. Percebemos que, apesar dessas contradições, a proposta de formação em tela ensejou a elevação cultural dos cursistas, permitindo-lhes compartilhar e tornar complexa a compreensão que tinham anteriormente sobre os problemas relacionados à escola e à Educação.

A preocupação em desenvolver um trabalho que reflète as políticas no terreno da formação docente, nomeadamente, daqueles atuantes como gestores das escolas merece destaque quando essas questões são analisadas com suporte em distintos enfoques, conforme revelam os estudos de Nóvoa (2016); Gatti (2013), Saviani (2008), Libâneo (2008); Vasconcelos (2005); Paro (2001). Para compreender a gestão democrática atual, fundamentada numa lógica gerencial, é apenas mais uma estratégia para a reprodução do sistema capitalista e que precisa ser superado.

O referencial adotado para formular este estudo fundamenta-se numa visão histórico-crítica, que tem como premissa a observação da realidade na sua totalidade, com sua dinâmica, historicidade, movimento permanente e contraditório, que expressa o jogo de forças, lutas e disputas políticas, com vistas a constituir uma perspectiva como contraposição ao pensamento único. A totalidade implica articulação interna e externa de partes interdependentes, que possuem sua própria organização, mas não se explicam em si mesmas. Nesses termos, faz-se oportuno analisar a gestão escolar no contexto da Educação Básica, das políticas públicas, das relações entre trabalho, educação e sociedade, captando a correlação de forças que se estabelecem nesses distintos campos. Entendemos que essa totalidade, em que há luta de forças antagônicas, a contradição se apresenta como unidade dos contrários em interação, que é uma realidade objetiva e subjetiva inerente ao movimento do real e existe mesmo quando não se manifesta. Desse modo, a contradição instaura as possibilidades de transformação, na luta dos contrários que engendra o novo a partir do velho, podendo coexistir em dado momento histórico.

2.2 Metodologia

Para dar conta do objetivo da pesquisa – relatar os efeitos do programa de formação continuada para gestores escolares da CEFEB na Educação Básica do Estado do Ceará, notadamente na contextura dos 36 municípios do grupo (G1) – fez-se necessária a escolha de um método de análise que pudesse nos ajudar na compreensão do fenômeno estudado, com as

reflexões, ora expressos aqui. Nossa intenção não foi enfatizar os avanços da Educação cearense do ponto de vista do discurso oficial, que demonstra zelo pelos resultados quantitativos da educação, que não traduzem a verdadeira realidade das escolas, desconsiderando suas múltiplas determinações e contradições.

O método mais adequado para cumprir esse propósito foi o materialismo histórico-dialético, que leva em consideração desde a observação direta nos vários municípios onde o curso foi adotado, nos momentos de troca e interações com os cursistas, fatores que nos aproximaram da realidade na sua totalidade e antagonismos. Esse método é, por excelência, o caminho mais seguro que leva o pesquisador a compreender o fenômeno estudado, com amparo nas contradições que emergem das relações entre trabalho e Educação e suas transformações, como também mutações produzidas pelo capital nas últimas décadas e seus rebatimentos na Educação brasileira/cearense que interferem, diretamente, nas ações voltadas à formação docente, a exemplo do curso da CEFEB. Pensar o objeto de estudo sob o prisma da dialeticidade implica compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente mutação.

As análises realizadas neste estudo têm como pano de fundo a crise estrutural do capital, visto que se faz necessário refletir sobre esse fenômeno em sua totalidade com suporte nos seus determinantes históricos. Uma vez compreendidos os desdobramentos da crise sobre o complexo educativo, intentamos colaborar para uma reflexão que permita edificar um modelo de Educação que contribua, verdadeiramente, com a emancipação dos sujeitos e comprometido com uma sólida formação intelectual do educando.

A dialética como método de conhecimento pretende uma visão de totalidade. O particular e o universal são instâncias, numa linguagem lógica, subalternas, que não se contradizem, mas são distintas numa formulação de proposição ou argumento. A visão do mundo na dialética pode originar-se do particular para se vislumbrar o universal ou do universal para se ter entendido com clareza o particular. Cumpre esclarecer que a síntese é muito mais do que um ecletismo, pois considera fielmente a tese e a antítese, porém se mostra como nova configuração fruto da contradição e nova possibilidade de debate quando ocupa o lugar de tese (GAMBOA apud FAZENDA, 2010).

Pensando, então, acerca do materialismo histórico-dialético, é possível refletir a com base nas contribuições de Frigotto (2010, p. 79):

[...] é importante enfatizar que a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa “doutrina” ou numa espécie de suma teológica. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do

particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não apriorísticas, mas construídas historicamente.

Ainda de acordo com esse autor, “[...] a dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditória, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. (FRIGOTTO, 2010, p. 82).

Para a consecução dos objetivos da pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa. Assim, o objeto constituído por via de aspectos não possíveis de tabular em uma expressão ou conta numérica, pois lidamos com algumas situações que implicam a subjetividade dos agentes sociais como pressuposto primordial (MINAYO, 1994). Ainda de acordo com essa autora, pesquisa qualitativa não objetiva o alcance de uma verdade absoluta conceitual e plenamente aceita, haja vista que seu conteúdo não determina se existe certo ou errado, mas discute a possibilidade de uma compreensão lógica e sistêmica que cerceia a prática envolvida na realidade avaliada (MINAYO, 2007).

Esse tipo de pesquisa toma o ambiente natural como fonte de investigação e o pesquisador é o principal instrumento de mediação do conhecimento, uma vez que demanda bastante trabalho de campo num contato direto e prolongado entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Normalmente, os dados coletados são dotados de descrições de pessoas, situações e acontecimentos que aparecem como extratos da vida social riquíssimos em símbolos. O interesse do pesquisador deve estar, tudo sobre, nos procedimentos e não apenas no produto. O tempo é outro fator indeterminado uma vez que não há um tempo estabelecido, predeterminado para a realização da pesquisa e nem interessam os fatos estáticos vivenciados pelos sujeitos da busca. Os pontos de vista dos participantes devem ser considerados pelo pesquisador, pois esses orientam as perspectivas da demanda. Cabe ao pesquisador, por meio do método indutivo, transformar estas informações particulares em informações universais (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Ao usar a pesquisa qualitativa, o pesquisador deve estar mais interessado na análise dos significados, motivos, valores e atitudes de uma dada realidade, possibilitando uma avaliação mais profunda das relações e seus processos. Para tanto, os critérios utilizados neste tipo de estudo devem ser a coerência e a lógica, a consistência de seus conteúdos e materiais selecionados, a intersubjetividade, a objetivação e a originalidade (GIL, 2001).

Discutindo o conceito de pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 47) oferecem as características básicas que configuram esse tipo de estudo:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos [...] e extratos de vários tipos de documentos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes” [...].

Nosso problema de investigação – o curso da CEFEB e seus influxos na gestão da Educação e da escola - pede um contato mais intenso do investigador com o território pesquisado e com os seus básicos sujeitos. Nesse sentido, concedemos espaço para as declarações/falas/depoimentos dos cursistas sobre o curso e suas possíveis contribuições para a profissionalização desses sujeitos.

Utilizamos, também, a pesquisa descritiva como meio para descrever fatos e/ou fenômenos de determinada realidade, descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. (TRIVIÑOS, 1987). Por meio desse tipo de pesquisa é possível analisar, observar, registrar e correlacionar aspectos (variáveis) que envolvem fatos ou fenômenos, sem manipulá-los. Os fenômenos humanos ou naturais são investigados sem a interferência do pesquisador que apenas “[...] procura descobrir, com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características”. (CERVO; BERVIAN, 1983, p. 55).

A execução deste estudo envolveu: pesquisa bibliográfica e documental, de observação e coleta de percepção dos sujeitos por meio dos relatórios produzidos pela equipe da CEFEB e os articuladores municipais, durante o período da execução do curso e, sobretudo, do trabalho que culminou com a reelaboração dos PPPs das escolas do Grupo 01, objeto principal de investigação dessa tese doutoral. De acordo com Gil (1999),

[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas. (P.66)

Lüdke e André (1986, p. 38) ressaltam que documentos são “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, *memorandos*, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. Acrescentam, ainda, que na pesquisa documental não podemos deixar de considerar o contexto de produção destes, ou seja, “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. (IDEM, IBDEM, p.39). Também é preciso romper com a ideia de que estes contêm uma ‘verdade’ absoluta. Outrossim, consideramos que os documentos representam uma visão sobre os fatos/acontecimentos e que não podem prescindir da análise de outras visões. No caso específico da pesquisa sobre administração escolar, é preciso considerar os documentos produzidos na esfera estadual, bem como aqueles operados localmente, nos municípios pesquisados.

Além das declarações de muitos cursistas, é importante registrar a existência de um significativo volume de dados referentes ao Programa, que foram decisivos para a formulação e elaboração dos objetivos desta pesquisa. São informações burocráticas (dados da secretaria, como matrícula inicial, frequência, aproveitamento, certificação, relatórios e documentos específicos desse programa), gráficos, tabelas, relatórios, que, juntos, denotam neste texto uma análise fidedigna do trabalho realizado pela equipe da CEFEB no Estado do Ceará, notadamente, nos 36 municípios estudados, permitindo aos interessados compor uma visão ampliada dos avanços e desafios que o Programa alcançou e/ou está alcançando e aqueles que precisam, ainda, ser ajustados. A inclusão material, que reflète a história desse programa, sua trajetória, desafios vencidos, metas alcançadas, conflitos vivenciados, dificuldades superadas, podem servir para apontar caminhos que levem à correção de eventuais distorções, tornando-se fundamental para a defesa deste ensino.

Considerando o exposto e extenso processo histórico de ciclos de elaboração, desconstituição e reelaboração de concepções e políticas, o trabalho foi estruturado em cinco capítulos incluindo-se Introdução e Considerações Finais. Os seguintes 2,3 e 4 são interligados e complementares: no segundo, realizam breve análise sobre os processos mais gerais da crise do capital deflagrada nos anos de 1970, que culminaram com a reforma do Estado brasileiro e a adoção do receituário neoliberal no âmbito dos serviços públicos, em especial, a Educação, foi fortemente orientada pela lógica do mercado, seus efeitos na gestão da Educação e das escolas públicas e como estas foram incorporadas à realidade cearense. Em seguida, fazemos considerações sobre os desdobramentos dessa reforma para a gestão da Educação e da escola,

ênfatizando, por último, os canais de participação do novo contexto preceituado para a gestão escolar do tipo democrático a participativo.

No terceiro módulo, procedemos a ligeira contextualização sobre as ações voltadas à formação dos dirigentes escolares no âmbito das políticas públicas, ênfatizando alguns dos principais avanços nessa área, mas, também, os limites dessas propostas e o papel que os gestores escolares ocupam no contexto atual da gestão educacional. Destacamos, ainda, as principais ações desenvolvidas nesse segmento no Estado do Ceará, com destaque para a experiência da CEFEB, assunto que será mais profundamente discutido no módulo seguinte.

Feito o levantamento e a descrição das ações voltadas à formação dos gestores escolares no Estado do Ceará, sentimos a necessidade de pesquisar a percepção daqueles que recebem mais diretamente a ação dessa política. Para tanto, efetivamos uma Pesquisa de Campo, para ouvir os cursistas, a fim de saber como percebem o curso da CEFEB e sua relação com a gestão das escolas, no período em estudo, que deu origem ao penúltimo capítulo desta pesquisa, ao que seguem as considerações derradeiro segmento da tese.

Segundo e terceiro capítulos desempenham o papel de propiciar uma visão macro do contexto e do objeto de estudo, oferecendo luzes sobre aspectos priorizados, discutidos, analisados e compreendidos no desenvolvimento da pesquisa, orientando o nosso trabalho na qualidade de pesquisador.

No quarto capítulo, mostramos o curso da CEFEB, seus pressupostos teórico-metodológicos, objetivos, desenvolvimento e avaliação. Esta parte foi estruturada por meio de duas seções e uma subseção. Na primeira, procedemos a um registro desse curso, com seus pressupostos, implantação, desenvolvimento e avaliação. Na segunda, evidenciamos o trabalho de elaboração/reelaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) realizado sob a orientação da CEFEB junto às escolas do grupo (G1), considerado o eixo central e mais importante desse Programa de formação, uma vez que promoveu momentos de vivências e práticas colaborativas na escola, efetivamente democráticas e participativas. A principal preocupação deste segmento consistiu em focar a proposta do Programa na visão dos cursistas, trazendo a contraposição relativa aos documentos produzidos no âmbito da CEFEB, para, enfim, compreender os efeitos dessa formação na gestão das escolas dos 36 municípios do grupo G1.

Percorrida toda a trajetória desenhada para a pesquisa, chegamos ao derradeiro capítulo às Reflexões Conclusivas do pesquisador, feito um *feedback*, desde as principais constatações identificadas na caminhada. Numa perspectiva de inacabamento científico que “[...] não se reduz a repetição do que já fora descoberto” (GRAMSCI, 1991, p. 70), apontamos uma sucinta reflexão passando os capítulos confeccionados para compreender o objeto desta

tese. Esperamos, com esse trabalho, oferecer algumas reflexões que podem aventar novos e profícuos estudos nessa área.

Com a conclusão da pesquisa compreendemos que a gestão educacional pode ocorrer de maneira mais crítica numa perspectiva democrática e participativa desde que sejam superadas muitas das estruturas que engessam a escola e aqueles que nela trabalham. Entendemos, também, que a gestão escolar, na maioria dos casos, ocorre sob a ótica da administração capitalista, expressando e fortalecendo a lógica neoliberal, mas também pode ser assumida com uma visão crítica da educação na perspectiva de transformação social. Percebemos que o termo gestão vem sendo utilizado tanto por organismos internacionais, notadamente, o Banco Mundial e seus representantes no Brasil, quanto por movimentos sindicais e educadores que advogam posições mais avançadas na área. Notamos, todavia, que essa “convergência”, limita-se, apenas, à nomenclatura, não ocorrendo no plano dos significados, pressupostos, objetivos e práticas.

As políticas públicas educacionais no campo da gestão escolar, no contexto atual adquirem, preponderantemente, o significado de gerência enquanto processo instrumental, sob o paradigma empresarial que tem à missão de colocar em prática as políticas sugeridas pelos organismos internacionais, que compreendem a educação e o trabalho desenvolvido na escola nos mesmos moldes de uma empresa capitalista. Acreditamos, todavia, que a superação desse modelo escolar passa, necessariamente, pela luta dos movimentos dos educadores críticos que assumem, historicamente, a luta por qualidade social na educação, na perspectiva democrática de atender a todos assegurando os mesmos parâmetros de aprendizagem.

2 REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA E SEUS INFLUXOS SOBRE O MUNDO DO TRABALHO, A EDUCAÇÃO E A GESTÃO DA ESCOLA NO BRASIL/CEARENSE

Neste capítulo apontamos alguns elementos sobre a reestruturação capitalista iniciada nos anos de 1970 em decorrência da crise do capital, seus influxos sobre o mundo do trabalho, destacando como essas mudanças se traduziram no Brasil, com a reforma do Estado, iniciada nos anos de 1990 e seus rebatimentos na Educação e na gestão escolar estatal, ao explicitar convergências entre a reforma do Estado e aquela relacionada à Educação. Estrutura-se em três partes: inicialmente, procedemos a uma breve contextualização do processo de reestruturação do capital, iniciada nos anos de 1970 e seus efeitos no mundo do trabalho e na vida do trabalhador; em seguida, realizamos ligeiro balanço da “contrarreforma” do Estado brasileiro, ao adotar como princípio da gestão o gerencialismo sob a óptica neoliberal e, por fim, discutimos os efeitos dessas mudanças na realidade da escola pública brasileira/cearense.

Pressupomos, de saída, que a reforma do Estado não é um fenômeno isolado, mas integra uma série de mudanças nas relações internacionais, especialmente nas vinculações do comércio mundial e na organização das forças políticas entre os Países. É um elemento da organização de um novo padrão de relações sociais dentro da sociedade capitalista e traduz nova composição das forças sociais, a concretização de um movimento conservador que buscou retirar direitos e impedir os parcos avanços conquistados na área social, que tinha como base o Estado de Bem-Estar Social⁴.

O referencial adotado para efetivar esta fonte de tese fundamenta-se numa visão histórico-dialética, na qual pressupõe a observação da realidade na sua totalidade, com sua dinâmica, a historicidade, seu movimento permanente e contraditório, que expressa o jogo de forças, lutas e disputas políticas, com vistas a estabelecer uma visão crítica contraposta ao pensamento único. Metodologicamente, recorreremos a uma análise bibliográfica animada em estudos que cuidam dessa temática, a exemplo de Mészáros (2002), Antunes, (2009);

⁴Para Harvey (2010), o Estado de Bem-Estar, o Welfare State, foi o modo de regulação social vigente na maior parte dos países centrais, nos marcos do padrão fordista de acumulação do capital (1945-1973). Vale salientar que esse modelo estatal foi resposta à crise econômica iniciada em 1929, provocada pelo esgotamento do modelo liberal. O Estado de Bem-Estar Social, também conhecido como Estado keynesiano, por se inspirar nas teorias do intelectual mais expressivo dessa corrente de pensamento, John Maynard Keynes (1983), preconizava intenção intervenção do Estado em amplas esferas da vida social, inclusive na economia, ao contrário do que defendiam os liberais. Nesse sentido, o Estado keynesiano investia em infraestrutura (capital fixo), na criação de políticas fiscais e monetárias, na implementação de políticas sociais, entre outras intervenções. Essas novas políticas de regulação socioeconômica buscavam obter equilíbrio entre produção, emprego, renda, consumo de massa e alguma modalidade de bem-estar social como estratégia de conter e contornar a crise capitalista daquele período.

Hobsbawn (1995); Chesnais (1998); Harvey, (2002); Behring (2008); Frigotto, (2003), dentre outros.

2.1 Reestruturação produtiva do capital e seus rebatimentos no Estado brasileiro: elementos introdutórios

Após cumprida fase de grande desenvolvimento econômico vivido, sobretudo, nos Países ricos, considerada “A Era de Ouro”, o sistema capitalista começou a denotar sinais de crise. Nas palavras do historiador britânico Hobsbawn (1995, p.15), os anos que se seguiram desde o final de Segunda Guerra Mundial até os anos de 1970 foram de extraordinário crescimento econômico e transformação social, que provavelmente mudaram de maneira mais profunda a sociedade humana do que qualquer outro período de brevidade comparável. Essa fase virtuosa do capitalismo, entretanto, chegou o fim em meados dos anos de 1960, evidenciando as contradições nascidas nesse mesmo período. Segundo esse autor, ainda nesse mesmo período, a liderança industrial e tecnológica dos Estados Unidos começou a ser confrontada pela ascensão da indústria japonesa e alemã. Esses parceiros/competidores consolidaram sistemas industriais e empresariais modernos e permeáveis a mudanças tecnológicas e organizacionais.

Essas regiões de capitalismo avançado entraram, também, numa fase virtuosa de modernização, promovendo grande competição internacional, visto que seus parques industriais passaram a produzir e ofertar produtos de qualidade, com preços mais competitivos do que aqueles produzidos nos Estados Unidos, o que pressionou a demanda no plano mundial. Para Chesnais (1998b, p. 25), esses acontecimentos representaram “[..]o fim da longa fase de acumulação ininterrupta dos ‘trinta anos gloriosos’, o momento em que amadurecem as contradições nascidas durante essa fase”. Desde então, as bases do modelo keynesiano – fordista foram severamente questionadas e postas em dúvida.

A combinação entre o modelo de produção fordista e as políticas keynesianas gestadas sob o corolário do Estado de Bem-Estar Social⁵ proporcionaram um acelerado

⁵Como se sabe, o Estado Keynesiano, adotado nos Estado Unidos da América e em vários Países europeus, depois da Segunda Guerra Mundial, tinha como característica fundamental uma forte intervenção do Estado na economia, bem como uma variedade diversificada de políticas sociais que garantiam aos trabalhadores um conjunto de reformas trabalhistas em benefício desse segmento, a exemplo da estabilidade no trabalho, seguro-desemprego, seguro-saúde, sistemas nacionais de saúde e previdência pública, financiamento da casa própria, garantias de melhores salários, ganhos nos lucros das empresas, dentre outros. Trata-se do Estado de Bem-Estar-Social, considerado pelos capitalistas como o principal responsável pelo desencadeamento da crise dos anos de 1970. Para mais esclarecimentos sobre esse assunto, convidamos o leitor a conhecer os estudos de Antunes (2009).

crescimento econômico, com efetivos efeitos também na esfera política. Esse tipo de Estado, também conhecido como *Welfare State*, vigorava plenamente em vários Países do norte da Europa e se destacava pela maneira como conduzia e organizava as políticas nas áreas sociais. Vale lembrar que o seu desenvolvimento está intimamente ligado ao processo de industrialização, em particular, nos Países desenvolvidos, o que promoveu benefícios para a classe trabalhadora, notadamente nas áreas da saúde, escolarização, habitação, entre outras (HOBSBAWM, 1995).

Em virtude de uma necessidade urgente de ampliação do consumo, o escopo do capital se voltava para a consolidação de uma massa de consumidores com maior poder de compra e mais tempo fora do trabalho para que pudesse consumir. Além do mais, ocorreu significativa elevação da produção de bens duráveis e o empenho do mercado em penetrar os nichos de negócios que até então não eram suficientemente explorados, como, por exemplo, serviços de apoio ao setor industrial e doméstico e a mercantilização das áreas de lazer e turismo (HARVEY, 2002; HOBSBAWM, 2008).

Esse célere crescimento econômico junto com a obtenção de elevadas taxas de lucratividade perdurou durante aproximadamente três décadas, o período denominado de “trinta anos gloriosos”. Esse vertiginoso crescimento do capital levou o historiador Eric Hobsbawm a cunhar a expressão “era de ouro ” do capitalismo mundial para explicar a importância desse momento para o sistema capitalista. Um conjunto de fatores, porém, fruto das próprias contradições desse sistema, desencadeou uma crise financeira completamente diferente das crises cíclicas do passado. De acordo Mészáros, o que difere a crise estrutural do capital das crises cíclicas anteriores é a manifestação de quatro aspectos:

[...] seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular [...]. Seu alcance é verdadeiramente global [...] em lugar de limitado a um conjunto particular de Países [...]. Sua escala de tempo é extensa, contínua, e, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; em contrastes com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante [...] (MÉSZÁROS, 2002, p. 796)

Diferentemente das crises cíclicas, a vigente do capital marca o esgotamento das possibilidades de expansão do sistema sócio metabólico do capital e ativação dos seus “limites absolutos” por meio de uma “produção destrutiva” e “incontrolável”. De efeito, o sistema não encontra meios de deslocar suas contradições como ocorreu nas crises anteriores, sendo esta a principal diferença desta crise em relação às outras. Além do mais, a crise estrutural que

vivenciamos na contemporaneidade afeta globalmente todas as sociedades do mundo e sua escala de tempo é permanente (MÈSZÁROS, 2002).

A síntese desses aspectos expõe o panorama do colapso estrutural que atinge o capital, afetando, diretamente, a realidade, com graves consequências para o conjunto da humanidade. Como não é possível apartá-la da economia, uma vez que tal esfera é a responsável pela reprodução social, todos os complexos sociais são igualmente atingidos. Assim, as relações de produção sofrem os mesmos choques da crise e suas estratégias de reparação do capital na tentativa de manter seu processo de acumulação expansiva no interior de limites mais estreitos, impostos pelo débil e rastejante crescimento econômico (MÈSZÁROS, 2002).

No contexto histórico de sua crise estrutural, de ascensão do neoliberalismo⁶, da mundialização do capital e da reestruturação produtiva, a acumulação capitalista aufere contornos destrutivos, acompanhados pelo amadurecimento da barbárie para níveis perigosos e imprevisíveis. A perenidade da crise provoca consequências econômicas, sociais e ambientais, vivenciadas pela classe trabalhadora em escala mundial, fato indicativo de que estamos numa crise jamais experimentada e com dimensões incomparavelmente mais graves do que as anteriores (MÈSZÁROS, 2009). Após o período de larga expansão durante três décadas, sob o intensivo impulso da intervenção estatal, da expansão dos grandes monopólios imperialistas e de um “pacto” de classes, com efetivo recuo das lutas, o capital adentrou uma fase nova, cujo aspecto essencial é a continuidade depressiva.

Em resposta a essa crise, sucede intensa reação por parte da burguesia que buscou opções para, pelo menos, manter o nível de lucratividade nos mesmos padrões conseguidos no período-auge dos trinta anos gloriosos. Para tanto, o poder monopolista empreende diversas estratégias na perspectiva de retomar o crescimento e, sobretudo, de melhorar as taxas de lucro, agora sob a hegemonia do capital financeiro. Ocorre, portanto, ampla reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais marcantes podem ser evidenciados, basicamente, por meio de duas frentes de ação: a reestruturação da produção e do trabalho e o advento do neoliberalismo como modelo de Estado em substituição ao antigo modelo de Estado Keynesiano ou Estado de Bem-Estar-Social, incompatível com as novas demandas da reestruturação capitalista mundial (BEHERING, 2008).

⁶ Esclarecemos ser o Neoliberalismo um sistema econômico que prega uma intervenção mínima do Estado na economia, deixando o mercado se regular com total liberdade. Defende a instituição de um sistema de governo onde o indivíduo tem mais importância do que o Estado, sob a argumentação de que, quanto menor a participação do Estado na economia, maior é o poder dos indivíduos e mais rapidamente a sociedade pode se desenvolver e progredir, buscando um bem-estar social. Esse tipo de pensamento pode ser representado pela privatização e pelo livre comércio. (<http://pt.scribd.com/doc/11337/Neoliberalismo>)

A solução sob a forma de globalização, foi imposta por meio de uma conjunção de procedimentos econômicos objetivos que incrementaram a produtividade e a rentabilidade do capital ao lado da reorganização internacional da produção, articulada com uma nova divisão internacional do trabalho. Ao lado desses processos, e organicamente interligado a ele, inicia-se o dismantelamento da estrutura de direitos sociais e de serviços públicos do Estado de Bem-Estar Social, num encaminhamento comum mundial politicamente imposto pelos governos ultraliberais dos Estados Unidos e da Grã-Betânia, encabeçada à época, pelo presidente Ronald Reagan e pela primeira ministra Margart Thatcher (CHESNAIS, 1996 apud ARRAIS 2006, pp. 23-24).

A busca de opções para superar a crise trouxe para o centro do debate as teses neoliberais, que concebem a Educação como importante instrumento de formulação e massificação ideológica, com vistas à hegemonia de seu ideário (ANDERSON, 1995; FRIGOTTO, 2003). Ainda de acordo com esses autores, as soluções apontadas pelos ideólogos neoliberais passavam pela constituição de um Estado forte e que viesse atuar no sentido de conter o poder dos sindicatos, controlar o dinheiro, que não interferisse nas questões econômicas e fraco em relação aos gastos sociais (IDEM, IBIDEM), o que, na prática, seria um modelo bastante distinto do Estado Keynesiano-Fordista. Reformar o Estado implicaria, de acordo com Mészáros, (2002, p.106) “[...]em mudanças tanto nos órgãos que compõem o aparelho de Estado quanto nos métodos organizacionais correspondentes”.

O Estado sob o mando da crise já não pode ser visto como solução, mas como parte constituinte do problema. Não era mais aconselhável continuar investindo na promoção de um projeto de desenvolvimento econômico que não se sustentava, por si, mas, ao contrário, era preciso encurtar o seu raio de ação para liberar, no mercado, o dinamismo nele contido. Passou-se, então, a defender a ideia de uma mudança do Estado para realizar as reformas que se fizeram necessárias e dirigir a economia ao rumo desejado. Este foi (e é ainda) o núcleo das políticas de liberalização ou das reformas orientadas para o mercado.

Com apoio nesses entendimentos, constituem-se em elementos determinantes para o agravamento das crises do capital a oferta estatal de serviços sociais e as garantias trabalhistas, os quais são associados à falta de capacidade administrativa do Estado. A rigor, uma das principais bandeiras neoliberais consiste na desregulamentação estatal com vistas a viabilizar novas possibilidades de acumulação de riqueza por meio da livre iniciativa. Neste contexto, propõe-se “[...] a diminuição da participação financeira do Estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo Educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitação populares) e sua subsequente transferência ao setor privado” (TORRES, 1997, p. 115). Trata-se do denominado Estado mínimo para as políticas de bem-estar social.

A rigor, o Estado neoliberal é a nova configuração do Estado nos marcos do capitalismo financeiro e globalizado. Esse novo modelo estatal tem como base de sustentação ideológica um corpo teórico coerente denominado de neoliberalismo. Esse corpo teórico/ideológico prega a liberdade de mercado e restrições às intervenções socioeconômicas do Estado, tendo na tese “O caminho da servidão”, do ideólogo neoliberal Friedrich Von Hayek (1944), sua fundamentação mais expressiva. De fato, os governos que passaram a adotar políticas de desregulamentação e privatização econômica e corte nos gastos sociais, desde os anos de 1970, são comumente considerados Estados neoliberais.

É preciso ressaltar o feito de que o projeto neoliberal tem como objetivo prioritário criar as condições que permitam ao capital alçar a uma nova etapa de expansão, a outro ciclo de desenvolvimento, a fase de financeirização⁷, ou seja, a expressiva concentração de capitais em poder de banqueiros. A condição política para isso localiza-se no enfraquecimento do estado trabalhador e esfacelamento da identidade de classes. As políticas neoliberais são privatistas e se estabelecem no âmbito do individualismo. É por isso que o lema do neoliberalismo, a liberdade econômica, moral e política, é enaltecido, resultando na entronização do mercado, da competição e da fragmentação da classe trabalhadora. Para isso há que se eliminar qualquer componente de organização coletiva e de conquistas sociais (GUERRA, 2005).

Nesses termos, a temática relacionada com a “reforma” do Estado passa a ter dimensão central na agenda política internacional, com forte apelo nas sociedades em desenvolvimento, a exemplo do Brasil. De certo modo, a reformulação do aparelho estatal se tornou uma questão praticamente universal, como resposta à crise estrutural do capital, que paralisou econômico-politicamente os Países capitalistas centrais nos últimos decênios do século XX. De tal sorte, é possível garantir que, desde os anos de 1980, então, o Estado capitalista se transforma num Estado máximo para o capital e mínimo para os direitos dos cidadãos. Isso resta mais evidente no trato relacionado com as políticas sociais, cuja orientação está voltada para a pragmática neoliberal.

É justo reconhecer, contudo, que as redefinições do Estado para atender às demandas do sistema do capital em crise ocorrem por meio de constantes ataques às conquistas

⁷ De acordo com Chesnais (1996, p. 239), “[...] a esfera financeira representa o posto mais avançado do movimento de mundialização do capital, onde as operações atingem o mais alto grau de mobilidade.” A dinâmica das finanças na fase de mundialização é tamanha, ao ponto de o capital financeiro vir demonstrando uma capacidade intrínseca de delinear um movimento próprio de valorização – em relação à produção - de forma autônoma e com características muito específicas, como em nenhum outro estágio de desenvolvimento do capitalismo. Observa-se uma firme predileção em investimentos fictícios em detrimento da economia real, o que deixa os mercados sempre à beira do colapso.

dos trabalhadores. De fato, há retrocessos na área dos direitos sociais e nas políticas públicas sociais, desde que o Estado de Bem-Estar entrou em crise. Saliente-se que essa tendência faz-se sentir em âmbito global, mesmo naqueles Países onde os sistemas de proteção social⁸ pareciam incorrosíveis.

Cabe destacar o fato de que esse retrocesso das políticas públicas sociais acontece no momento histórico em que elas são ainda mais requisitadas, uma vez que as questões sociais⁹ se agravam. De fato, na realidade contemporânea, verificam-se diversas situações de indigência, pobreza, violências, tanto nos Países periféricos como nos Estados do capitalismo avançado (BEHRING, 1998; BERING; BOSCHETTI, 2006).

Nesse ínterim, passa-se a defender um tipo de política social que, ao contrário das exigências do nosso tempo, a querer uma ampliação nos sistemas de proteção social, nega a perspectiva de universalização e ampliação dos direitos sociais, em decorrência das constantes investidas dos governos contra as leis e garantias em torno da seguridade social, contra a Educação pública e de qualidade, com ataques sistemáticos e frequentes às políticas de subsídios ao consumo de bens básicos, dentre outras. Tais medidas expressam a composição das novas forças sociais que se reorganizam com vistas à concretização de um movimento conservador que buscou suprimir os avanços construídos, desde o modelo do Estado de Bem-Estar Social.

A tese, expressa pelos governos conservadores da Inglaterra e Estados Unidos, de que o Estado precisava de reformas voltadas para o mercado, logo foi difundida para os demais Países. Mediante a difusão das ideias liberais, colocou-se como imperativo aos Países a integração na sociedade globalizada. A globalização foi analisada como fenômeno central nesta fase histórica do desenvolvimento da sociedade capitalista. A globalização da produção e do mercado financeiro foi posta como fato irreversível que exigia a remodelação dos Estados

⁸ No período de vigência do Estado de Bem-Estar Social, vigorava um amplo sistema de proteção social formatado em uma política social pautada na universalidade e na lógica de ampliação de direitos. Destaca-se que as políticas sociais desse período histórico, assim como em outros momentos do capitalismo, têm como elemento político fundamental ser elemento estratégico na reprodução da força de trabalho e na superação das crises cíclicas do capital (VASCONCELOS, 1988). Nesse sentido, o capitalismo foi compelido a demonstrar que pleno emprego, bem-estar e democracia eram possíveis sem revolução social, numa tentativa de deter o avanço das ideias socialistas e comunistas entre as classes subalternas e, também, de anular a influência da União Soviética sobre as nações periféricas do capitalismo.

⁹ Para Yamamoto (2004: .27), as questões sociais são “[...]o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade”.

Nacionais. Inserir-se na ordem global - esse foi o desafio expresso¹⁰, nos anos de 1980, para os Estados Nacionais.

Os primeiros Países a iniciarem suas reformas com base no receituário neoliberal foram Inglaterra, Estados Unidos, Nova Zelândia, Austrália Alemanha e Itália. Esse conjunto de acontecimentos ocorrido no mundo teve, também, intensa influência nos Países da América Latina, entre eles o Brasil. No caso brasileiro, essa tendência ocorreu ainda no governo Collor de Melo, com repercussões nem sempre desejadas na condução das nossas políticas sociais e, de modo particular, sobre aquelas dirigidas à juventude trabalhadora, as quais são fruto das desigualdades sociais decorrentes das escolhas políticas e do modelo de desenvolvimento adotado no País, o qual assegura a hegemonia de uma classe dominante sobre a maioria do povo brasileiro. Como bem esclarece Frigotto (2007, p. 06),

A transição inconclusa da década de 1980 e a adesão subordinada ao Consenso de Washington a partir do governo Collor, mas realizado sobretudo nos oito anos de governo Fernando H. Cardoso, aprofundaram o fosso de uma sociedade que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela.

Em consonância com as “tendências internacionais¹¹”, a reforma do Estado brasileiro é conduzida sob o pretexto do ajuste fiscal, o que pressupõe a privatização de empresas públicas e desvinculada da ideia de fortalecimento da proteção social. Ao contrário da maioria dos Países latino-americanos, a adesão do País ao novo reordenamento do capital só ocorreu no final dos anos de 1980, durante a rápida gestão de Collor de Melo (1990-1992), mas perpassou toda a década, durante os governos de Itamar Franco (1992- 1994), FHC (1995 – 1998 e 1999 – 2002).

O governo de FHC mostrou-se um exímio adepto do projeto político-econômico capitaneado pelo grande capital financeiro internacional. Durante seus dois mandatos, foram postos em pauta os preceitos neoliberais que justificaram sua “reforma” do Estado brasileiro. A estratégia de “reformular” o Estado¹² nacional só começou de fato no final dos anos de 1980,

¹⁰ Sabemos que tal desafio não constitui nenhuma novidade, pois ele já vem sendo expresso há muito tempo pelo capitalismo. Nos tempos atuais, todavia, ele se diferencia essencialmente pelo seu poder de persuasão e de formatação ideológica, como verdade incontestada.

¹¹ O receituário dos organismos financeiros internacionais deixa claro seu caráter de redução, alívio da pobreza, tendo como principal interesse o desenvolvimento, com reformas que se multiplicam desde o campo político, como criação de instituições políticas para dar sustento ao avanço às reformas econômicas, com flexibilização da economia, abertura de mercados, desestatização e alinhamento ao mercado financeiro mundial. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/ceget/IXJornada/Gabriel%20Rodrigues>. <http://www4.fct.unesp.br/pdf>. Acesso em 05.11.2011.

¹² Ressaltamos que, diferentemente dos centros hegemônicos do capital, o Estado brasileiro não vivenciou o chamado Estado de Bem-Estar Social. As poucas conquistas sociais, materializadas na CF de 1988, decorrem das lutas históricas dos trabalhadores. Portanto, a justificativa para a “reforma” do Estado brasileiro não teria

quando se estabeleceu entre as elites nacionais o consenso necessário para implantar as diretrizes dos organismos internacionais, expressas no célebre documento denominado *Consenso de Washington*¹³. Referida peça é parte essencial de um conjunto de reformas neoliberais que, apesar de práticas distintas nos Países, está centrado doutrinariamente na desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redução do tamanho e papel do Estado, assunto que será abordado na próxima seção.

2.2 Transformações capitalistas e as influências no mundo do trabalho contemporâneo

O tema reestruturação produtiva e seus reflexos na organização do trabalho é objeto de estudo de pesquisadores de áreas diversas, como da Administração, da Sociologia, da Engenharia, da Psicologia e da Educação. A importância deste assunto pode ser respaldada em função das visíveis transformações ocorrentes no mundo do trabalho, desde os Países centrais e depois os ditos periféricos, em especial, nos Países latino-americanos, com a incorporação de modernas tecnologias organizacionais, gerenciais e industriais, e que ensejam alterações no volume de empregos, no perfil de qualificação dos trabalhadores, competências diferenciadas nos padrões a gestão da força de trabalho, nas relações entre as empresas com pactos de cooperação mútua, entre outras.

O fenômeno das transformações do mundo do trabalho, particularmente nos Países latino-americanos, aconteceu de maneira gradativa com características diferenciadas das que aconteciam nos Países centrais. Sob o fim do período militar e, também no governo Sarney, o Brasil ainda se encontrava relativamente distante da reestruturação produtiva do capital e do projeto neoliberal de desenvolvimento, que, naquele momento, estava plenamente em ascensão nos Países de economias globalizantes; mas também já sofria os primeiros influxos da nova divisão internacional do trabalho, em mutação significativa (ANTUNES, 2007).

consistência no argumento apresentado. Na prática, o que prevalecia era a necessidade do capital em ampliar suas novas bases de dominação, não importando suas estratégias.

¹³Realizado em 1989, foi um desdobramento da reunião de integrantes do governo dos EEUU e organismos financeiros (FMI, BM e Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID). Teve como objetivo avaliar as “reformas” na América Latina e impor a adoção do ideário neoliberal em seus países como exigência para a concessão de cooperação financeira. Representando o Brasil, participou da reunião o economista Luiz Carlos Bresser Pereira, que na gestão de FHC foi a maior expressão intelectual da “reforma” no País. Para garantir tais manobras políticas, o Banco Mundial e o FMI assumiram a tarefa de articular as “reformas” estruturais de maneira a viabilizar o projeto burguês no Brasil. Segundo Carcanholo (2010), o Consenso de Washington tinha como missão estabilizar a economia, combatendo a inflação, mantendo as contas públicas sanadas e a obtenção de um ambiente econômico pró-mercado, que incentivasse maior concorrência entre os capitais e a livre iniciativa para a retomada dos investimentos e do crescimento econômico.

Ainda na esteira desse autor, as repercussões dessas transformações foram devastadoras, especialmente para a classe trabalhadora. Elas trouxeram a desproletarização e a precarização para o chão de fábrica, fato que imprimiu na subjetividade do trabalhador uma relação bastante conflituosa e complexa, fragilizando-o no seu potencial organizativo dentro da estrutura sindical. Essa complexidade da classe trabalhadora, além de fragmentar os trabalhadores, possibilitou que fossem retirados direitos historicamente conquistados, enfraquecendo o movimento sindical, situando-o numa relação puramente defensiva e existencial.

Foram tão intensas as modificações que se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser. (ANTUNES, 2007, p.23).

Essas mudanças impuseram ao capital um largo processo de reorganização em busca da recuperação de seu ciclo de reprodução e acumulação de riquezas, fazendo consequências devastadoras para o mundo do trabalho e a vida do trabalhador. Nunca se assistiu na história das sociedades modernas a um grau tão acentuado de exploração humana e um caráter absolutamente precarizador das relações de trabalho. Segundo Ávila (2001, p.17), “[...] a transformação produtiva, o desemprego e a precarização das relações de trabalho produziram aumento de pobreza e das desigualdades sociais, enfraquecendo o protagonismo maior da classe trabalhadora”, num processo irreversível de controle sobre a mesma.

Entendemos por precarização todos os fatores que criam as condições de trabalho desumanizante, com incidência no aumento do caráter precário das condições laborais. Ela poderá ser apreendida, tendo como parâmetro o aumento do trabalho por tempo determinado (trabalhos temporários), ausência de salário fixo, enfim, pelo que se costuma chamar de “bico”. Ela também pode ser identificada pela não contribuição à previdência social, destituindo direitos dos trabalhadores, especialmente, em relação à seguridade social. O movimento sindical, como instrumento de representação de uma classe trabalhadora em constante metamorfose, desfigura-se, perdido em bandeiras de lutas que já não estão no ideário do trabalhador precarizado, acuado em sua conduta de luta e condenado ao silêncio de seu ideário revolucionário.

A contradição do sistema capitalista, ora impregnada no chão de fábrica, criou um sujeito do “novo” tipo, isto é, o “trabalhador do futuro”, que, além de conviver com o advento de tecnologias e tendo que incorporá-las no seu conhecimento técnico-científico, precisa se

adaptar à nova conjuntura organizacional do saber, buscando saída na qualificação profissional como alternativa de inserção e permanência na esteira produtiva.

Nesse novo contexto, o trabalhador precisa encontrar outras possibilidades produtivas, empreendedoras, de geração de renda, e não depender somente da condição do trabalho formal, já que a crise do emprego está em toda parte e certamente muitos ainda serão afetados com perdas de seus postos de trabalhos. Essa busca pela empregabilidade, entretanto, não pode ser compreendida simplesmente sob óptica das economias solidárias, que, numa visão crítica da realidade, reproduz o sistema capitalista e o aprisiona num círculo vicioso de dependência da produção mercadológica, sem ir além de uma verdadeira mudança social.

Para Holanda, (2002, p.15), “[...]o século XXI vai se caracterizar por mudanças rápidas na área tecnológica onde a única certeza é a incerteza” e ainda o mesmo autor adverte que “estamos, todos nos deslocando sobre uma esteira rolante que se move em sentido contrário, a velocidades crescentes, trazendo novos conhecimentos; temos que saber ficar pelo menos no mesmo lugar (Idem)” e dessa maneira enfrentar a crise de maneira menos traumática possível para a vida do trabalhador. Portanto é preciso se preparar para esse novo tempo que já criou suas raízes no panorama nacional.

A Educação para o trabalho passa essencialmente pela qualificação e/ou requalificação profissional e, nesse sentido, é necessário entender as contribuições que as políticas de Educação trouxeram para o ensino profissionalizante dos trabalhadores brasileiros, mas sem desconsiderar suas contradições mais grosseiras. A ênfase dada às políticas de Educação no Brasil alcança proporções bastante animadoras, se vistas sob o prisma da globalização e do neoliberalismo/ positivismo, mas ainda pífias diante da complexidade do problema e da demanda reprimida. Ainda assim, estudiosos do assunto acreditam que sem ela o atraso seria muito maior e que talvez ainda pagamos um preço relativamente caro pela falta de políticas públicas de Educação que privilegiam de maneira responsável a formação do trabalhador.

Não estamos, com isso, negando a importância da Educação para a formação e desenvolvimento do trabalhador, que, *grosso modo*, colabora com a universalização do saber, ajudando com a classe trabalhadora a usar as novas ferramentas tecnológicas como instrumento de redenção e progresso - quer sejam individual ou coletivo - no entanto a Educação, tal como exprime no atual quadro desenvolvimentista, nada mais é do que um formato bastante contundente de perpetuação e reprodução do capital, ou seja, Educação a serviço deste e que, dessa maneira, não é interessante para a classe trabalhadora. É claro que a Educação fornece elementos importantes que certamente contribuem para o desenvolvimento de muitos,

especialmente quanto à possibilidade de autonomia crítica e de liberdade. Do mesmo modo, isso não aconteceria num contexto em que o trabalhador não tenha possibilidade e autonomia crítica.

Em tempos de novas tecnologias, cabe à Educação formar o “novo profissional” para enfrentar o complexo mundo do trabalho de maneira ativa, crítica e independente. Sob tal lógica, o trabalhador de hoje precisa, urgentemente, se atualizar antes as novas tendências internacionais do trabalho, bem como do uso racional desse novo conhecimento, mas não pode deixar de repensar como o trabalhador se vê no chão da fábrica e quais são as suas necessidades.

As políticas de Educação com objetivos específicos para qualificação dos trabalhadores estão submetidas às condições impostas por organismos internacionais, geralmente com origem nos Países de capitalismo avançados, tais como o Banco Mundial e a Organização Internacional do Trabalho, de tal sorte que os Estados de economias dependentes devem obedecer às cegas tais políticas, sem a capacidade e possibilidades de uma revisão própria e adequada a sua situação específica. Nesse contexto, não nos resta senão a conclusão de que essas políticas para a Educação não interessam a classe trabalhadora e de nada servem para a formação integral do trabalhador brasileiro.

Consoante entende Arrais Neto (1993), a questão torna-se mais complexa, pois a essa formação profissional precisam ser incorporadas valores humanos, sociais e políticos concernentes à classe que ele pertence e que divergem da lógica do capital e, que visivelmente, não aparecem, pelos menos nos documentos oficiais. Portanto, o discurso da requalificação só tem sentido quando se leva em consideração as necessidades e anseios dos trabalhadores na qualidade de agentes e sujeitos de sua história. Sabe-se que não é interesse da burguesia propiciar uma Educação que se fundamente nesses valores, o que poria em xeque a lógica privatista do capital, já que seu grande e único objetivo é a acumulação por via da expropriação do trabalhador, o que impõe, necessariamente, uma constante luta pelo direito do acesso a uma Educação de qualidade.

Nessa nova realidade, o projeto neoliberal para a Educação nacional fez com que as instituições escolares viessem a se transformar em *locus* de produção da capacidade de trabalho, sem, contudo, garantir a formação plena de uma pessoa crítica, reflexiva e emancipada. Desse modo, a Educação escolar, por meio da “semiformação”, começa a ser entendida como mais um mecanismo de controle social e econômico do modo capitalista de produção.

No concernente à Educação escolar, embora a ideologia da reforma educacional pelo viés da doutrina neoliberal tenha apregoado palavras de ordem - como universalização,

qualidade, equidade e eficiência dos serviços educacionais - o que se percebe, de fato, é o agravamento dos problemas educacionais, tais como os baixos índices de qualidade e aprendizagem escolar, o absenteísmo dos estudantes pelo seu processo de formação e a proliferação de analfabetos funcionais.

Essas transformações ensejam diversos debates teóricos que trazem a questão do trabalho para foco de análise. Uma larga literatura de cunho liberal-conservador vem negando a centralidade do trabalho para análise do mundo atual, apostando no fim da história - acreditando ser o capitalismo a única modalidade de sociabilidade possível - no fim do antagonismo entre capital e trabalho e, até mesmo, no termo da sociedade do trabalho.

Entre os autores relevantes dessa perspectiva teórica, podemos citar Habermas (1987, p. 105), as interpretar que a crise da sociedade contemporânea está relacionada “[ao fim de uma determinada utopia que, no passado, cristalizou-se em torno do potencial de uma sociedade do trabalho]”. Com o esgotamento das utopias em torno da sociedade do trabalho, o autor transfere centralidade para a esfera do conhecimento e da comunicação, pois é o conhecimento técnico-científico, e não mais o trabalho, a principal força de produção da riqueza social na contemporaneidade. Gorz (apud FELISMINO, 2002), por sua vez, diz que as metamorfoses do trabalho fizeram com que este se tornasse atividade secundária ante o desenvolvimento tecnológico e científico, ficando a autorrealização humana, necessariamente, para além do trabalho. Já Offe (1994) ensina que a expansão dos serviços rompeu com os critérios de eficiência econômica, característico da era industrial, preconizando, assim, o fim do proletariado e da sociedade estabelecida em torno do trabalho.

Em contraposição, autores de perspectiva marxiana reafirmam a centralidade da categoria trabalho para análise do ser social, pois o trabalho, como formador de valores de uso, é necessidade natural eterna do homem, uma vez que tem a função de mediatizar o intercâmbio orgânico entre homem e natureza (MARX, 2005, p. 116). Baseado na ontologia do ser social na perspectiva marxiano-lukacsiana, Lessa (2007, p.142) ressalta que,

O trabalho é, pois, a categoria fundante do mundo dos homens (...) determinação ontológica decisiva do ser social, qual seja, a de que, ao transformar o mundo natural, os seres humanos também transformam a sua própria natureza, o que resulta na criação incessante de novas possibilidades e necessidades históricas, tanto sociais como individuais, tanto objetivas quanto subjetivas.

Para esta corrente de pensamento, os autores que negam a centralidade do trabalho confundem trabalho concreto, categoria fundante e ineliminável do ser social, e o trabalho abstrato, produtor direto e indireto de mais-valia e próprio da sociabilidade capitalista. Para Marx, o trabalho abstrato (1998, p. 60) é aquele em que “[...]desaparece o caráter útil dos

trabalhos neles corporificados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato”. Sendo assim, é o trabalho abstrato que vem passando por diversas transformações, com um crescente processo de “[heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora]” (ANTUNES, 1997, p.42). Ao contrário, porém, do que o ideário liberal-conservador quer levar a crer, tais transformações não implicam o fim da tensão capital e trabalho, uma vez que, na Contemporaneidade, o trabalho continua sob os imperativos do capital e, agora, em sua versão financeira e mundializada.

No fim dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, o capitalismo entrou em uma crise que pôs fim aos “30 anos gloriosos” – período em que o capitalismo se expandiu baseado nos modos de produção fordista e de regulação social keynesianos, buscando obter equilíbrio entre produção, emprego, renda, consumo de massa, e alguma maneira de bem-estar social. Mandel (1990) reconhece aí um longo período de crise de reprodução do capital – uma “onda longa depressiva” - que se expressa em crises bancárias, bancarrotas, queda na taxa de lucro, falências e aumento do valor de matérias-primas, dentre outras. Para o autor, em reação, tem início mais uma nova fase do capitalismo, a que denomina de capitalismo tardio, caracterizada pelos processos de globalização dos mercados e do trabalho, pela intensificação dos fluxos internacionais do capital (MANDEL, 1985).

Nesse contexto, Chesnais (1996) identifica o fenômeno da mundialização do capital, no qual as indústrias superam as barreiras nacionais – o que exige um contexto necessariamente desregulamentado, que permita fusões e aquisições, bem como a associação com instituições financeiras - visando à acumulação ininterrupta de capitais, gerando um modo específico de dominação social e política. Conclusão semelhante faz Teixeira (1999, p. 11), para quem “[...]o capital cria uma comunidade global de mercadorias”. Nesta fase do capitalismo, as finanças passam a exercer domínio sobre a indústria, ou seja, o capital especulativo domina o produtivo, processo a que Chesnais (1996) dá o nome de financeirização da economia. Nele, a renda criada na produção de mais-valia é expropriada pela esfera financeira, onde o capital se valoriza (IBIDEM).

Para Mészáros (2009), a crise capitalista atual difere fundamentalmente das crises cíclicas anteriores, pelo seu caráter estrutural. Analisando-a transpondo sua superfície conjuntural, o autor atenta para o fato de que o capital¹⁴ caminha para seu colapso, pois a crise

¹⁴ De acordo com Mészáros (2009), o capital existiu antes mesmo do capitalismo, com a produção de mercadorias e, ainda, nas sociedades pós-capitalistas de tipo soviético, muito embora, tenha sido no capitalismo que o capital desenvolvido mais plenamente por meio mercadorização da força de trabalho. Para o referido autor, o capital é um

vem atingindo as dimensões fundamentais desse sistema, tais como a produção, o consumo e a circulação/distribuição/realização, podendo-se perceber isso mediante a superprodução de supérfluos, da subsunção crescente de todas as necessidades humanas ao valor de troca e da destruição da força de trabalho; acentuando, ainda, as contradições do capital, expressas no desemprego crônico, na destruição do meio ambiente, na contradição entre o desenvolvimento econômico transnacional e os Estados Nacionais.

Uma das expressões dessa crise com fortes implicações para o mundo do trabalho, segundo Harvey (1996), é o processo de reestruturação produtiva. De acordo com o autor, o padrão fordista de acumulação capitalista e o modo de regulação social keynesiano transitam para um modo de acumulação flexível, tendo como fator inovador a já citada globalização financeira. Esse novo regime se apoia “[...]na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. (IBIDEM, p.140).

Esse novo modo de produção – chamado de Toyotismo em referência as fábricas da Toyota, onde primeiro foi implementado – substituiu a produção em massa e em série, o controle dos tempos e movimentos, o trabalho parcelar, a separação entre planejamento e execução do modelo fordista-taylorista por uma produção flexível, orientada pela demanda, com estoque mínimo (sistema kanban); desconcentração produtiva, com a produção designada a pequenas unidades produtivas e emprego do trabalhador polivalente (ANTUNES, 1997, 1999).

As próprias materialidade e subjetividade do trabalhador, segundo Antunes (1997, 1999), se modificam. Tanto é que o autor passa a denominar a classe trabalhadora como classe-que-vive-do-trabalho, conceito que engloba tanto os trabalhadores do mundo da produção como os trabalhadores improdutivos, dando validade contemporânea ao conceito marxiano de classe trabalhadora.

Prosseguindo no seu estudo sobre as transformações em face do capitalismo contemporâneo, Antunes (1997) classifica-as como devastadoras para o mundo do trabalho, uma vez que terminam desempregando e precarizando cerca de um terço da força humana mundial que trabalha. A precarização se concretiza de maneiras diversas: a subproletarização do trabalho mediante o trabalho subcontratado, terceirizado, parcial; desregulamentação trabalhista; maior expropriação do saber fazer e pensar do trabalhador, entre outras.

sistema sociometabólico que tem seu núcleo central formado pelo tripé capital, trabalho assalariado e Estado, sendo essas dimensões fundamentais e inter-relacionadas, fazendo com que o sistema só possa ser superado com a eliminação dos três elementos.

Com a crise estrutural do capitalismo atual, o refluxo do movimento operário com a falsa ideia do fim do socialismo, decorrente do fim do Leste Europeu, e, ainda, com o processo de sociodemocratização dos partidos de esquerda, a classe trabalhadora fragmenta-se, heterogeneiza-se e se faz ainda mais complexa: de um lado, em escala minoritária, há o trabalhador polivalente e multifuncional da era informacional; de outro, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural.

Nos anos de 1980 houve um retrocesso na articulação do movimento dos trabalhadores, notadamente da ação sindical, que deixou o sindicalismo de combate para tornar-se um sindicalismo de participação. De efeito, a classe trabalhadora tornou-se bastante fragilizada, o que leva alguns teóricos a crerem no fim da luta de classes. Embora vivendo, no entanto, em um período tão adverso, a classe trabalhadora continua sendo o sujeito central da revolução; e prosseguirá sendo, enquanto houver expropriação do trabalho pelo capital.

A tensão capital e trabalho é ponto central para análise do mundo contemporâneo. Nesse sentido, elucidá-la é de fundamental importância, na medida em que pode contribuir com o fortalecimento da classe trabalhadora e, como bem destaca Antunes, (2005, p. 14) “[...]para a recusa do trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social”. Na próxima seção, fizemos algumas análises sobre as consequências dessas transformações na realidade social brasileira, destacando sua influência na reforma do Estado Pátrio, que, comungando das ideias de Behring (2008), entendemos se tratar de uma contrarreforma no sentido da desconstrução do papel do Estado e perda de direitos sociais, perspectiva que aventava na direção oposta das conquistas recém-inauguradas na Constituição de 1988, conforme explicitaremos nesse texto.

2.3 A reforma do Estado brasileiro sob o manto da pragmática neoliberal e suas implicações na sociedade brasileira

A temática da reforma do Estado domina a agenda política internacional desde meados dos anos de 1980. De certa maneira, a reforma do aparelho estatal se tornou uma questão praticamente universal, como resposta à crise estrutural do capital, que paralisou econômico-politicamente, na prática, todos os Países, nos últimos decênios do século XX e XXI. A década seguinte, por sua vez, caracterizou-se por um movimento de reforma que alterou radicalmente os rumos econômico e social do Brasil. Referido movimento sepultou de vez a herança do Estado Nacional Desenvolvimentista da Era Vargas e introduziu um novo modelo de desenvolvimento econômico que visou a integrar a Nação à recente ordem capitalista

mundial. Essa integração foi estimulada pelo chamado “Consenso de Washington”, que tinha apoio das agências financiadoras internacionais, principalmente o Banco Mundial e o FMI.

Para subsidiar teoricamente a discussão realizada neste capítulo, buscamos aporte teórico em estudos de pesquisadores brasileiros nessa área, a exemplo de Peroni (2003); Behring (2008), Pochmann e Borges (2002), Frigotto e Ciavatta (2003), Pereira (1996), entre outros. Arrimado na revisão da literatura escolhida para a proposição desse trabalho, comprovamos que as mudanças que ocorreram no Brasil, desde os anos de 1990, estão relacionadas a uma esfera maior que diz respeito à reestruturação do modo capitalista de produção, iniciada a partir dos anos de 1960, quando esse sistema entrou em crise. Assim, fazem parte dessas mudanças a reorganização do papel do Estado perante as questões sociais e profundas mudanças na gestão e organização dos sistemas de ensino.

Concordamos com Oliveira (2000, p 331), quando atesta que, na contextura dessas mudanças, pode-se destacar a implementação de novos modelos a gestão escolar, tentam “[...]introjeter na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista”. Se não bastasse essa guinada do Estado na direção oposta aos interesses da sociedade, vale frisar o papel assumido pelas grandes corporações e agências financeiras supranacionais, entre elas o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que passaram a influenciar, decisivamente, nos modelos das políticas e ações públicas voltadas para a Educação brasileira, não obstante os estudos produzidos pelos censos escolares das últimas três décadas e dos resultados das avaliações externas terem demonstrado a face negativa desse processo.

Os anos de 1990, no Brasil, destacam como o período em que o País ensaiava os primeiros passos na conformação da doutrina neoliberal, consubstanciada numa ampla reforma do Estado e do seu aparato estatal, com rebatimentos diretos nas políticas sociais. Nessa contextura, modifica-se profundamente a atuação do Estado, que passa a ser regido pela lógica do ajuste fiscal e da racionalidade financeira do Estado mínimo. Na assersão de Peroni (2003, p. 50), o Estado mínimo limita-se a gerir compensações, evidenciando-se, claramente, que “[...] não se trata de Estado mínimo genericamente. É o Estado de classe, hegemonizado pelas elites do setor financeiro, neste período particular do capitalismo, e que se torna mínimo apenas para as políticas sociais”. Sob tal perspectiva, “[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como Educação e saúde”. (BRASIL, 1995, p.13).

A realidade da época gravitava ao redor da necessidade de se praticar os “aconselhamentos” emanados do “Consenso de Washington”, intermediados pelas agências

financeiras internacionais, que se fundamentam, essencialmente, nas leis do mercado. Tendo como pretexto acabar com a inflação, referido governo lançou os planos econômicos Collor I e II, e, a partir daí, começou a “[...]reorientação da política econômica numa direção claramente recessiva, com restrição de crédito e da política salarial”. (BEHERING, 2008, p.150). Para a autora, além das tendências neoliberais da política econômica proposta por Collor, houve reversão das tendências democratizantes e expectativas redistributivas dos ganhos sociais conquistados pelos trabalhadores nos anos 1980. Após o processo que culminou com o afastamento de Collor da cena política, o então vice-presidente Itamar Franco assumiu a Presidência do País, dando continuidade às reformas iniciadas por Collor.

Ainda nos anos de 1990, ou seja, dois anos depois, o então ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso – FHC, lançou sua candidatura à Presidência do País, cargo pretendido por ele e seu partido, o PSDB, desde muito tempo. Sua propaganda foi acompanhada pela promessa da estabilidade da moeda, ou seja, do Plano Real, lançado como produto exclusivo da sua gestão. A vitória de FHC criou as bases para a implementação daquela que ficou conhecida como “reforma do Estado brasileiro”. É possível afirmar que o “Plano Real”, naquele contexto, constituiu-se como o maior e mais efetivo cabo eleitoral, garantindo, inclusive, a reeleição desse governante, anos depois.

Amparado pela popularidade e a legitimidade adquiridas no processo eleitoral, FHC iniciou seu primeiro governo organizando uma ampla “reforma” em todas as estruturas do Estado, com o discurso fantasioso de que iria reduzir o “custo Brasil”, resolver a crise da economia brasileira e garantir as condições de inserção do País na economia globalizada (CARDOSO, 1998). Com essa iniciativa, o Governo deixou claro qual era a prioridade de sua gestão: reformar e reconstruir o Estado.

Assim, o octanato de FHC entrou para a História do Brasil como uma época de grandes mudanças no conjunto de toda a sociedade. Trata-se de um pugilo de transformações operadas desde o seu governo que atingiu, diretamente, a política, a economia, a cultura, entre outras, todas situadas no receituário neoliberal. O que torna a gestão desse governante ainda mais emblemática é o fato de que pela primeira vez no País, um governo encampou vários projetos de mudança com um novo paradigma interpretativo, o neoliberalismo, com o apoio massivo não só dos maiores grupos econômicos e das elites nacionais, mas, também, de grande parcela da população e até de parte do sindicalismo brasileiro.

O certo é que as consequências daí advindas, que culminaram com a contrarreforma do Estado no período FHC, promoveram uma onda de desregulações nas mais variadas instâncias da estrutura social brasileira. A globalização em curso acentuado foi apresentada ao

povo brasileiro como receita mágica que iria e poderia transformar o País numa nação próspera e desenvolvida, desde que suas lideranças políticas se comprometessem a viabilizar o novo projeto societário, mesmo que para isso apensasse boa parte da população brasileira e entregasse a conta para a classe trabalhadora.

Durante o primeiro governo do ex-presidente FHC, foi consolidada a rearticulação da hegemonia burguesa sob a influência do neoliberalismo, desaguando na contrarreforma do Estado por meio de políticas de estabilização e ajuste econômico. A política social desse governo, então, passou a ser regulada pelas formulações da área econômica e atrelada às políticas supranacionais. Em tal perspectiva, a área social foi alinhada aos programas de ajuste econômico por meio de contenção da demanda pela redução dos gastos públicos e na realocação de recursos, com claro objetivo de produzir superávits na balança comercial.

O novo papel do Estado, no que tange à oferta das políticas sociais (direitos sociais inscritos na Constituição), passou por uma crescente desconstitucionalização, no sentido da redução do “Custo Brasil”, que supostamente encarecia os produtos brasileiros, impedindo-os de obter competitividade no mercado internacional. Para as classes dominantes (hegemônicas), a diminuição de tal custo exigia a flexibilização das leis trabalhistas, somadas à desregulamentação do mercado de trabalho. Acreditava-se que, por meio dessas medidas, o País criaria maior número de empregos, aumentando a competitividade dos empresários brasileiros no contexto dos mercados mundializados; mas isso não ocorreu.

A rigor, os processos decorrentes das privatizações das empresas estatais e materializados na ofensiva das conquistas históricas da classe trabalhadora brasileira, por meio de expressivos cortes nos gastos sociais, favoreceram apenas as frações de classe detentoras do grande capital (nacional e internacional), na medida em que conseguiram desarticular as redes de proteção social, além de impor profundas mudanças na organização do mundo do trabalho, elementos utilizados como mecanismos de destruição organizacional da classe trabalhadora. Resultam desses episódios novos formatos de dominação dos trabalhadores, associado à crescente deterioração/ precarização dos direitos trabalhistas, com a necessária depreciação do valor de uso da mais importante das mercadorias no sistema capitalista, que é a força de trabalho.

O desemprego, de maneira particular, foi a consequência mais peculiar, promovida pela aceitação do Brasil à nova ordem capitalista, ou seja, a adoção da pragmática neoliberal. Tratava-se de um fenômeno que não era novo no País, mas o modo como se deu trouxe graves consequências para todo o conjunto da sociedade, mas, sobretudo, para a classe trabalhadora.

Em decorrência da orientação econômica recessiva e desnacionalizadora assumida na gestão de FHC, o Brasil passou a bater recordes de desemprego desde a adoção das medidas pró-mercado *made in* neoliberalismo. Ao mesmo tempo, a renda dos brasileiros foi objeto de corrosão, perdendo peso no Produto Interno Bruto (PIB). Por causa dessas medidas adotadas pelo Governo brasileiro, milhões de trabalhadores foram jogados na informalidade, vegetando sem nenhuma proteção legal e sem vislumbrar nenhum horizonte que possa mudar essa realidade. É preciso considerar que, no novo contexto do Estado neoliberal, a frágil legislação trabalhista da era Vargas foi paulatinamente sendo desmontada sempre na perspectiva do aviltamento dos direitos trabalhistas (POCHMANN e BORGES, 2002).

Cumprido destacar, contudo, que os feitos de nos anos de 1980 o Brasil estavam imerso numa crise fiscal de grande proporção, marcada pelo descontrole inflacionário e pela formação de um consenso sobre a ineficiência do setor público estatal. A burocracia, própria do funcionalismo público brasileiro, passou a ser alvo das principais críticas ao Estado, fator que contribuiu decisivamente para criar um consenso em torno da necessidade de reformar as estruturas do Estado, consideradas burocráticas, ineficientes e que, além de não atenderem às demandas dos cidadãos, onerava o próprio Estado.

Desse modo, afloraram vozes que passaram a defender a necessidade de um novo modelo de administração pública em substituição ao modelo administrativo burocrático de Estado que vigorava desde o início do século XX, para a adoção de um modelo gerencial que tinha como objetivo melhorar a eficiência da Administração Pública e a qualidade na prestação de serviços. A saída mais plausível seria a adoção de um modelo de gestão que fosse orientado pelos princípios do neoliberalismo, considerado alternativa capaz de superar a crise financeira que afligia o País naquele momento. Toda a discussão tratada durante o governo Collor de Melo sobre essa questão voltava-se para a necessidade de reduzir o tamanho do Estado, deste retirando os excessos.

O alarmante enredo de situações ilícitas, corrupção, dentre tantos outros absurdos observados na gestão de Collor e do seu frágil partido, o Partido da Renovação Nacional – PRN, o empurraram para o isolamento político, sendo submetido ao processo que culminou com o seu *impeachment*, dois anos após sua eleição. Condenado, Collor deixou o governo, caracterizado por excêntricas medidas políticas e pela marca mais incisiva do seu governo, qual seja, a corrupção. A falta de apoio político, somada a inúmeros escândalos e acusações de corrupção levaram ao seu afastamento da Presidência e à posse do seu vice, Itamar Franco (FALEIROS, 2000). Sua derrota, contudo, não significou a interrupção do projeto burguês de “reforma” do Estado, mas apenas conseguiu retardá-lo por algum tempo, demonstrando com

isso o firme propósito das elites nacionais em desmontar o aparato estatal do Estado desenvolvimentista criado na “Era Vargas”¹⁵.

Como preceitua a CF/88, Itamar Franco assumiu a Presidência da República como um governo mais voltado para as políticas internas, mas, mesmo assim, assegurou a pauta das negociações com o FMI e a intensificação das “reformas” iniciadas no governo Collor. Em conformidade com a lógica neoliberal e em profunda subserviência aos “aconselhamentos” dos organismos financeiros internacionais, esse governo conseguiu, em pouquíssimo tempo, privatizar várias empresas estatais, como a Companhia Siderúrgica Nacional e a Embraer e algumas do Polo Petroquímico, sinalizando que os interesses burgueses não foram abandonados por nenhum grupo político, mas apenas assumiram características singulares.

Ainda naquele Governo, assumiu o Ministério das Relações Exteriores o então senador da república Fernando Henrique Cardoso – FHC, num cargo que ele e seu partido almejavam, estrategicamente, para chegarem ao máximo poder. Nota-se um total envolvimento dessa pasta governamental com as instituições internacionais (FMI e Banco Mundial). Meses depois, tornou Ministro da Fazenda e instituiu um plano econômico, juntamente com técnicos de sua equipe, denominado de Plano Real, que, dentre outras metas, anunciava frear a inflação e restabelecer a volta do crescimento da economia brasileira.

Em busca de condições políticas mais favoráveis à implementação do neoliberalismo no Brasil e levar adiante, de maneira sustentável, o programa de estabilização econômica dentro da matriz neoliberal, após breve interrupção em decorrência do impeachment de Collor, foi formado um amplo bloco de forças conservadoras em torno de FHC para concorrer às eleições de 1994, dentro do contexto do sucesso da implantação do Plano Real, símbolo maior desta era neoliberal. Sua vitória consolidaria o movimento que começou a delinear seus contornos ainda na primeira metade dos anos de 1980.

Na asserção de Pochmann e Borges (1991), FHC se elegeu com amplo apoio dos grupos financeiros, da mídia nacional, das massas populares, inclusive parte do movimento sindical, como, a Força Sindical e a Socialdemocracia Social (SDS). Na visão desses autores, o grande eleitor de FHC foi, precisamente, o Plano Real, que conseguiu baixar e manter a inflação em patamares aceitáveis, estabilizando a economia, proeza que só ocorreu depois de fracassadas tentativas. Vale lembrar que a taxa inflacionária no Brasil de então chegava à cifra de 50%.

¹⁵ Era Vargas foi o período da história do Brasil de 1930 e 1945, quando o então Presidente Getúlio Vargas governou o Brasil por 15 anos, ininterrupta. Essa época foi, para muitos historiadores, um divisor de águas na história brasileira, pois, nesse período, ocorreram grandes mudanças de ordem social e econômica que mudaram a face do Estado brasileiro.

Qualquer medida que apontasse na direção do fim da inflação seria cabalmente aceita e defendida por grande parte da população brasileira que já não suportava mais aquela situação. E foi o que aconteceu.

Consoante de Behring (2008, p. 155), o plano Real promoveu, poucos meses antes da eleição de 1994, verdadeira chantagem eleitoral: “[ou se votava no candidato do Plano ou estava em risco à estabilidade da moeda, promovendo-se a volta da inflação, a ciranda financeira e a escalada dos preços]”. Ora, como sabemos, o retorno à inflação (50% ao mês, naquele período) era a coisa mais indesejada pela sociedade brasileira, que há décadas estava traumatizada pela onda desgovernada dos juros altos e de inflação galopante no País. Portanto ficou fácil convencer a opinião pública para votar no candidato FHC. A estratégia foi um sucesso e de fato foi o grande trunfo que levou FHC à Presidência do Brasil em 1994.

Pochmann e Borges (2002, p. 09) acrescentam que, logo que empossado, no início de 1995, o ex-presidente FHC pronunciou um discurso que marcou toda sua gestão, no que se refere à decisiva questão do trabalho. Afirmou, com pompa, que seu governo tinha como objetivo “acabar com a era Vargas”. Adepto da chamada “Modernidade”, tão badalada pela onda neoliberal, FHC disse que sua meta era retirar o Estado do papel de regulador do mercado e flexibilizar a legislação trabalhista no País, favorecendo a “livre negociação”, discurso bem ao gosto do Estado neoliberal. Destarte, em 1995, a “reforma” administrativa do Estado brasileiro foi reintroduzida na agenda política, juntamente com a aceleração do processo de privatização, a quebra de monopólios e as mudanças na ordem social.

Para colocar em prática seu projeto contrarreformista, FHC criou o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, cuja incumbência foi trabalhar para reformar o Estado, adotando, de acordo com seus idealizadores, um novo modelo de administrativa pública, moderna e eficaz, que tinha como escopo sepultar os resquícios da administração pública herdados do período da Era Vargas, apenado e considerado como o responsável direto pela crise fiscal do Estado que imperava naquele momento. Em substituição, propôs um novo modelo de administração do tipo gerencial¹⁶ que, na visão dos seus idealizadores, daria maior dinamicidade e diminuiria a burocracia estatal, alvo de críticas de

¹⁶ A administração gerencial é aquela que inova no controle, que passa a basear-se em resultados e não mais, como as formas burocráticas, em procedimentos. Para tanto se vale de flexibilidade e autonomia para o administrador gerir recursos (humanos, materiais e financeiros), sempre permeável à participação de agentes privados. A administração gerencial tem o cidadão como cliente, prevê gestão flexível, descentralizada e horizontalizada. Para maiores esclarecimentos sobre esse assunto, convidamos o nosso leitor a conhecer um estudo realizado por Leonardo Barbosa e Silva, intitulado “Qual é o tamanho do MARE? – medidas de um ministério no governo FHC”, disponível em: <http://www.nee.ueg.br/seer/index.php/revistaplurais/article/view/72/99>. Acesso em: 22 de dezembro de 2011.

boa parte da população. Para coordenar essa pasta, o Governo nomeou o senhor Luís Carlos Bresser Pereira¹⁷, principal articulador do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE (1995).

Para a equipe do MARE da época, a maneira única de enfrentar a crise fiscal em curso passava pela completa destituição do modelo de Estado do tipo Desenvolvimentista, herdado da era Vargas, considerado ineficiente e excessivamente burocrático. Afirmava-se, inclusive, que a Constituição recém-proclamada, em vez de melhorar a Administração Pública, teria, ao contrário, piorado, condenando o País a uma volta ao passado. Na perspectiva governamental, o momento demandava completa e profunda “reformulação” da máquina pública, de modo a torná-la mais eficiente, melhorando a qualidade dos serviços prestados aos cidadãos, aproximando-os do mercado privado de trabalho. Essas eram as principais justificativas que embasavam as intenções daquele governo em pôr em prática seu projeto contra reformista, assunto que será abordado na próxima seção.

No percurso da Reforma, Bresser Pereira discute a estrutura do Estado e aponta mecanismos de controle que tornariam o Estado, gerencialmente, eficiente. Referida proposta teria como desafios superar alguns dos principais problemas do Estado, a saber:

[...] a) a delimitação do tamanho do Estado; b) a redefinição do papel regulador do Estado; c) a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; d) o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar” (PEREIRA, 1998, p. 49-50).

Na argumentação de Bresser Pereira, o momento demandava profunda “reformulação” na Administração Pública, de modo a torná-la mais eficiente, melhorando a qualidade dos serviços prestados aos cidadãos, aproximando-o do mercado privado de trabalho. Nesse sentido, era necessário modificar as práticas que orientavam a gestão do Estado até então. Nas palavras de Bresser Pereira, reformar significa “[...] transitar de um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como regulador e facilitador ou financiador a fundo perdido desse desenvolvimento”. (IDEM, IBIDEM, p. 58).

Com efeito, o PDRE foi apresentado como modelo de gesto público que viria justamente no sentido de reaver a autonomia financeira do Estado e sua capacidade de implementar políticas públicas (BRASIL, 1995). Para tanto, o Estado precisava reduzir “[...] seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de

¹⁷Vale ressaltar que esse senhor foi um dos poucos participantes da região sul-americana como convidado da famosa reunião que ocorreu nos Estados Unidos, a qual teve como resultado o célebre documento denominado “Consenso de Washington”.

regulador e provedor ou promotor destes, principalmente, dos serviços sociais, como a Educação e a saúde”. (BRASIL, 1995, p. 13).

A defesa do novo modelo de Estado implicou uma severa crítica ao modelo desenvolvimentista da Era Vargas, identificado como sinônimo de atraso. Assim, o esforço do Governo Federal e da equipe do extinto MARE deu-se no sentido de desmontar um sistema estruturado como um tipo de Estado, uma economia e uma sociedade que denotavam enormes défices de atrasos se comparados aos novos imperativos tecnológicos da globalização capitalista, especialmente no novo complexo da acumulação flexível mundial (BRESSER PEREIRA, 1996).

A reforma defendida nesse documento partia da compreensão de que era urgente adotar um rigoroso ajuste fiscal, associado a uma sistemática redução do funcionalismo público e, em médio prazo, modernizar as instituições públicas, melhorando, assim, os serviços e o atendimento prestados aos cidadãos. Em contrapartida, seria necessário implementar intensiva exoneração do funcionalismo público, reestruturar o sistema previdenciário, enquanto a modernização se daria com base no fortalecimento do “núcleo estratégico do Estado” e na descentralização da Administração Pública por via das organizações sociais e das agências executivas, as quais estariam ligadas ao Estado por meio do contrato da gestão (BRESSERPEREIRA, 1998; ABRUCIO, 1998; 2007).

De acordo com Oliveira (1997), a descentralização administrativa, financeira e pedagógica e a flexibilidade na organização e funcionamento das escolas funcionam como mecanismos importantes das reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, conforme já comentado, que têm a intenção de trazer maior autonomia à gestão das unidades escolares. Nesses moldes, a autonomia representa um ganho para os profissionais da Educação no sentido de que passam a ter maior liberdade para organizar seu trabalho e os tempos escolares. Implica, por outro lado, de modo geral, a ampliação de funções e maior responsabilização destes pelo sucesso educacional. Surge, portanto, um grande paradoxo: ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos, aumenta, igualmente, o controle sobre eles. Ainda na asserção dessa autora,

A descentralização da Educação ocorre como uma transferência de responsabilidades dos órgãos centrais e intermediários para os locais e implica um movimento de repasse direto de ações do sistema para as escolas. O referencial dessas mudanças é a lógica da economia privada, que orientou as reformas educacionais, a partir dos anos 1990. No caso brasileiro, tais mudanças têm resultado em maior autonomia das escolas, mas tem trazido sobrecarga de trabalho já que essas medidas não vêm acompanhadas, em geral, das necessárias condições materiais e infra estruturais das unidades escolares. (Pp, 534-535).

O texto leva-nos à compreensão de que o novo paradigma da gestão educacional, no Brasil, resultou em maior autonomia da escola e daqueles que lá trabalham, especialmente, a equipe gestora, todavia, promoveu uma carga grande de atribuições sem os investimentos necessários, sobretudo em infraestrutura e condições dignas de trabalho que, certamente, definem a qualidade dos serviços prestados na escola. Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2014, p. 531), quando assevera que “[...]a natureza e o desenvolvimento do trabalho do diretor escolar, como um profissional da Educação, apresentam-se de forma contraditória com a sua condição de trabalhador. Tal situação tem sido uma das fontes de tensões no exercício da gestão escolar na Educação básica”.

Dourado (2002) acrescenta que, ao criticar o Estado intervencionista, os neoliberais passaram a defender a necessidade de reformá-lo. O discurso ideológico que sustentou (e ainda sustenta) postula o argumento de que:

[...] modernização e racionalização do Estado, objetivando, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso. (DOURADO, 2002, Pp. 235-236).

Nesses termos, o Plano Diretor de Reforma do Estado (PDRE) preceitua que a essência das principais medidas de inovação administrativa e institucional que a Reforma deveria privilegiar as seguintes medidas, a saber:

1. Descentralizar os poderes e recursos para as agências reguladoras e executivas que desempenham atividades exclusivas de Estado, aumentando, ao mesmo tempo, o poder do núcleo estratégico do Estado sobre os resultados, e das secretarias formuladoras de políticas sobre as reformas e políticas institucionais;
2. Contratar com organizações públicas não-estatais de serviço, reconhecidas como ‘organizações sociais’, os serviços sociais e científicos que a sociedade decidir financiar com recursos do Estado por envolverem altas externalidades e direitos humanos básicos;
3. Terceirizar para empresas comerciais as atividades de apoio ou auxiliares que não envolvam nem o poder do Estado (e são realizadas pelas agências) nem direitos humanos básicos (que devem ser prestadas por organizações sociais);
4. Tornar responsáveis as agências e as organizações sociais por meio do controle de resultados contratados, da competição administrada pela excelência e do controle social, o que envolve grande transparência, em vez dos controles burocráticos clássicos;
5. Recrutar diferentemente o pessoal das agências e o das organizações sociais: enquanto as agências terão servidores públicos, as organizações sociais trabalharão com funcionários privados;
6. Reforçar o serviço público, que se limitará a desempenhar as atividades exclusivas de Estado e continuará a ser organizado em carreiras.
7. Exigir dos servidores públicos não apenas competência técnica e comportamento ético, mas autonomia razoável de decisão, além de capacidade política.
8. Estabelecer um sistema de incentivos, envolvendo diferenciais de remuneração, avaliação transparente do desempenho e reais oportunidades de treinamento e progressão na carreira;
9. Adotar exaustivamente a informática e, em especial a tecnologia da Internet para auditoria, compras, pagamentos e todo tipo de registros oficiais;

(BRESSER-PEREIRA, 2009: p.266-67).

Ainda na esteira do PDRE, era preciso, “[...]dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública do tipo “gerencial”, isto é, uma administração baseada em conceitos atuais de eficiência na gestão pública, voltada para o controle dos resultados e descentralizada (...)” (BRASIL, 1995, p.7). Segundo o plano, a proposta de reforma tinha como principais objetivos o ajuste fiscal e a eficiência da Administração Pública, fato esse que pode se justificar, de acordo com o documento (BRASIL, 1995, p. 1), logo no primeiro parágrafo, quanto coloca que,

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais. (BRASIL, 1995, p.1).

De tal maneira, durante o primeiro governo do ex-presidente FHC, foi consolidada a rearticulação da hegemonia burguesa sob a influência do neoliberalismo, desaguando na contrarreforma do Estado por meio de políticas de estabilização e ajuste econômico. A política social desse governo, então, passou a ser regulada pelas formulações da área econômica e atrelada às políticas supranacionais. Em tal perspectiva, a área social foi alinhada aos programas de ajuste econômico por meio de contenção da demanda pela redução dos gastos públicos e na realocação de recursos com claro objetivo de ensejar superávits na balança comercial.

De modo sucinto, é válido assinalar que as propostas centrais da reforma recomendada por meio desse documento giram à órbita dos seguintes aspectos: delimitação das funções do Estado, redução das responsabilidades do Poder Público por meio da privatização, terceirização e publicização; redefinição do papel regulador do Estado, mediante desregulamentação; ajuste fiscal; aumento da governança e da governabilidade, por via do aumento da capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar.

Além desses aspectos, destacam-se as privatizações, que visavam a substituir o Estado no setor de bens e serviços, passando a administração para o controle do mercado e as entidades privadas. A justificativa arrimava-se na ideia de que a crise fiscal e seus desdobramentos minaram a capacidade do Estado de realizar poupança forçada, o que abriu

espaço para as privatizações de empresas estatais, já que estas não podiam mais receber investimentos por parte do Estado. Resumidamente, nos termos do próprio Plano Diretor,

A Reforma do Estado envolve múltiplos aspectos. O ajuste fiscal devolve ao Estado a capacidade de definir e implementar políticas públicas. Através da liberalização comercial, o Estado abandona a estratégia protecionista da substituição de importações. O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada através das empresas estatais. Por meio desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, por meio de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. (BRASIL MARE, 1995, p. 13).

O modelo de reforma aplicado ao Estado brasileiro, cumpre destacar, baseia-se, fundamentalmente, nos “aconselhamentos” dos organismos financeiros internacionais, notadamente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI (legítimos representantes do grande capital financeiro), sugerindo que a reforma deveria interditar direitos sociais conquistados na Constituição de 1988, retirando do Estado as suas funções democráticas, destituindo, assim, seu caráter público, passando a ser conduzido por meio de estratégias gerenciais e sustentado na lógica instrumental e privatista do mercado.

É inegável a pronta disposição do governo FHC em atender os reclamos dessas agências e das elites econômicas e políticas nacionais, o que ficou comprovado no processo de desmantelamento do Estado e seus mecanismos de atenção no campo social e na aplicação de políticas regulatórias em áreas consideradas estratégicas para o povo brasileiro (saúde, Educação, segurança etc.), sempre no sentido de favorecer os grandes grupos econômicos nacionais e as empresas transnacionais.

[...] se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis. (FRIGOTTO; CIAVATTA (2003, p. 103).

O novo papel do Estado, no que tange à oferta das políticas sociais (direitos sociais inscritos na Constituição), passou por uma crescente desconstitucionalização, dirigindo-se à redução do Custo Brasil, que supostamente encarecia os produtos brasileiros, impedindo-os de obter competitividade no mercado internacional. Para as classes dominantes, a diminuição de tal custo exigia a flexibilização das leis trabalhistas, somadas à desregulamentação do mercado de trabalho. Afirma-se que, dessa maneira, o País iria gerar muitos empregos formais, pois

estaria assegurado ao empresariado o aumento da competitividade, fatores de sucesso no contexto dos mercados mundializados.

Ao contrário do discurso hegemônico, a reforma iniciada nos anos de 1990 e aprofundada durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) materializou-se por meio de expressivos cortes nos gastos sociais, favorecendo apenas às frações de classe detentoras do grande capital (nacional e internacional), na medida em que conseguiram desarticular as redes de proteção social, além de impor profundas mudanças na organização do mundo do trabalho, elementos que foram utilizados como mecanismos de destruição organizacional da classe trabalhadora. Longe de representar avanços no terreno dos direitos sociais, significou, ao contrário, retrocessos de todo tipo, evidenciados pela retirada de direitos sociais, direitos, esses conquistados a duras penas como fruto das lutas históricas dos trabalhadores.

Referida reforma não teria dado certo se não tivesse sido acompanhado também de amplas mudanças na estrutura da legislação brasileira, sobretudo com uma revisão da Constituição Federal de 1988 e, no caso da Educação, a lei de Diretrizes Nacionais da Educação Básica, Lei n. 9.394/96 e um conjunto de leis e decretos subsequentes a ela correlatos que serviram de apoio para a implementação de cada medida impetrada no campo da Educação sob o manto do neoliberalismo. É nesse contexto de atuação intensa dos organismos internacionais na formulação e execução, por meio de seus funcionários e consultores das políticas educacionais, que se articulam e se desenvolvem as reformas educativas, assunto que será tratado na próxima seção.

No contexto neoliberal, a Educação foi concebida como mercadoria e para ter acesso a ela, era preciso pagar. Para aqueles que não podem comprá-la, o Governo oferece paliativos que, em vez de contribuir para a emancipação dos sujeitos, servem para produzir mão de obra barata, utilizada como massa de manobra que abastece uma rede de interesses particulares, ao mesmo tempo em que direciona e fortalece cada vez mais o poder nas mãos de poucos em detrimento da escassez de muitos. Convém ressaltar, oportunamente, que tal estratégia se alinha aos “aconselhamentos” advindos das agências internacionais de financiamento para projetos educacionais de jovens, moradores da periferia do capitalismo.

A disposição do governo FHC em estabelecer sintonia com as políticas pactuadas com essas agências, sobretudo na seara da Educação, encontra-se no documento intitulado *Planejamento Político-estratégico* (1995), o qual sinaliza a progressiva transformação do Ministério da Educação num organismo eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional e a consequente redução de seu papel executivo (SILVA, 2005). É exemplar o artigo 8º, §1º, da Lei n. 9.394/1996, que expressa: “Caberá à

União a coordenação da política nacional de Educação, articulando os diferentes níveis e sistema e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”, assunto que será aprofundado no próximo segmento.

2.3.1 A gestão da Educação e da escola pública no contexto da contrarreforma do Estado

Analisar as configurações da política educacional brasileira, sobretudo, desde os anos de 1990, implica situá-la num contexto social mais amplo, que envolve as relações sociais estabelecidas entre Estado e sociedade, em face das mudanças de ordem conjuntural, implementadas no atual estágio de reestruturação produtiva do capital.

Desde o final dos anos de 1980, a gestão escolar passou a receber novos enfoques além da administração, ganhando, tornando-se objeto central de muitos estudos e preocupação das agendas dos vários governos, em todas as esferas administrativas. O discurso oficial, como parte das estratégias das políticas públicas cunhadas sob a doutrina neoliberal, passaram a ressaltar a autonomia das escolas e da gestão como grande avanço da Educação brasileira, sem, contudo, apontar saídas para erradicar as amarras que ainda hoje engessam as práticas escolares e o trabalho dos gestores ante as verdadeiras necessidades da comunidade por eles assistida. Ao mesmo tempo, novas e complexas tarefas foram impostas aos gestores, vistos como aqueles profissionais que, na escola, devem ter as competências necessárias para liderar processos em vista de uma gestão eficiente e de qualidade.

O conceito gestão, cumpre destacar, emerge na Administração Pública com os movimentos sociais no final dos anos de 1970 e início dos 1980, imprimindo conceitos de autogestão, organização, trabalho coletivo e democracia participativa, contrapondo-se ao modelo autoritário e burocrático do regime civil militar. No âmbito educacional, esse conceito for objeto de alterações, ganhando conotação instrumental e utilitária do seu significado original e se aproxima à atual concepção que se baseia numa visão gerencial, do tipo empresarial, sob o manto de roupagem progressista, abarcando esquemas participativos, de trabalho em equipe, flexibilidade, multifuncionalidade, trabalho por metas e objetivos, desempenho e rentabilidade.de gestão (HELOANI e PIOLLI, 2012).

Faz-se necessário, todavia, refletir sobre o papel do gestor educacional na contextura atual, fortemente influenciada pela pragmática neoliberal da Administração Pública, cujos propósitos, em tese, buscam atingir resultados a partir de preceitos empresariais de eficácia e eficiência. Libâneo (2003, p. 318), destaca que a “[...]gestão é, pois, a atividade pelo qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização,

envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”, porém, é preciso considerar a especificidade da gestão escolar. Não se pode encarar esse trabalho como se a escola fosse uma empresa que precisa dar resultados. Embora o gerenciamento das escolares denote semelhanças com a gestão empresarial, seja pelos elementos administrativos da qualidade, a instituição escolar tem outros objetivos bem mais importantes do que apenas apontar resultados quantitativos.

Na asserção de Pereira e Silva (2018, p. 140),

No caso brasileiro, a gestão da política pública educacional está compreendida como uma necessidade de reproduzir maior racionalidade à sua gestão, calcada em formas mais flexíveis e descentralizadoras da administração de recursos e da responsabilização dos atores. O momento tangente é o de estabelecimento dos preceitos da administração empresarial para a administração pública e para a gestão educacional, configurada nos preceitos da gestão gerencial de *ethos* privado

No período em que essas mudanças começaram a ser orquestradas, as palavras mais evidenciadas na realidade da Educação pública brasileira foram: "descentralização", "eficiência", "eficácia" e "participação da comunidade", entendidas como sinônimos de colaboração com a escola, por um lado, e, por outro, de controle sobre a gestão escolar (SOUZA, 2001). Assim, propôs-se um novo modelo para a gestão da escola, que preceituava, dentre outras coisas, a ampliação do poder de controle da comunidade escolar e a execução direta de alguns programas e projetos educacionais, que, por meio de convênios, repassavam à escola valores para aquisição de materiais e melhoria do espaço escolar.

A fim de adequar a escola ao novo modelo de gestão, os ajustes propostos pelo novo tipo de administração pública promoveram profundas alterações na rotina escolar, acarretando mudanças que, aos poucos, se tornaram comuns na escola. Dourado (2007) ressalta que tais mudanças aconteceram sem que as práticas adotadas até então fossem substituídas por novos formatos de organização escolar.

Foi com base no modelo supramencionado de eficiência das políticas educacionais e de redução de gastos que, durante o governo de FHC, começaram a ser adotadas as primeiras iniciativas na área da formação inicial e continuada para os profissionais da Educação e, especialmente, para os dirigentes escolares. A Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar RENAGESTE e o Programa de Capacitação à Distância Para Gestores Escolares – PROGESTÃO são as principais ações apoiadas pelo Ministério da Educação, naquele momento. Percebemos, claramente, uma preocupação com o trabalho daqueles que têm, na escola, a função de administrá-la. Como a gestão tem relação direta com os resultados traçados

para a escola nessa nova contextura, a formação dos gestores, ganha, assim, importância singular, conforme será mostrado, no próximo capítulo.

O debate sobre reformas educacionais é antigo, mas, somente nos anos de 1990 aferiu maior visibilidade, precisamente, quando o País se submeteu à lógica do receituário neoliberal, como pressuposto para adequar-se à expansão capitalista que tomava corpo, no Brasil, com a reforma do Estado. Sabe-se, contudo, que as políticas educacionais que tiveram lugar na agenda pública brasileira desde desse momento foram marcadas pelos princípios da descentralização, da privatização e da flexibilização. As diretrizes que orientaram o Estado brasileiro nessa direção foram claramente defendidas por organismos internacionais, como o FMI, o Banco Mundial e a UNESCO, e se alinhavam aos interesses da burguesia hegemônica, ligada ao sistema financeiro internacional e interessada em reduzir os gastos sociais do governo e dar amplas garantias aos credores nacionais e internacionais.

Vale destacar o feito de que a reforma educacional capitaneada por FHC tem uma de suas raízes fincada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, da qual resultou, no País, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Essa Conferência, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, contou com a participação de 155 Países e traçou os rumos que deveria tomara Educação em âmbito mundial, e, de modo particular, os Países classificados como E-9, isto é, Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

A preocupação do Brasil voltou-se à adoção de políticas públicas que enfrentassem os mais graves problemas da Educação brasileira, dentre os quais destacamos o elevado índice de analfabetos adultos, de aproximadamente 18 milhões de brasileiros; as altas taxas de evasão e repetência escolares, aproximadamente 60% dos admitidos no Ensino Fundamental (Ensino de Primeiro Grau, nomenclatura usada à época) deixavam de estudar por volta do quinto ano de escolarização e 91% dos que concluíam os oito anos da escolaridade obrigatória reprovavam pelo menos uma vez ao longo de sua trajetória escolar. O Ensino Médio (então Ensino de Segundo Grau) atendia a menos de 25% dos alunos da faixa etária própria desse nível de ensino (15 a 17 anos)

Com o fim do Período Civil Militar, todavia, se iniciava outro momento para a sociedade brasileira, baseado na abertura política e econômica, também, denominado de redemocratização. As mobilizações sociais impingidas pelo fim da ditadura se multiplicavam pelo País, culminando com a instalação de uma Constituinte que resultou na promulgação de

uma nova Constituição Brasileira, que trouxe avanços significativos à Educação, principalmente no que diz respeito à garantia dos direitos fundamentais:

A Constituição de 1988 inclui dispositivos importantes relacionados à política educacional. Entre outras medidas estabelece uma distribuição mais clara das responsabilidades entre as esferas públicas com relação aos diferentes níveis de ensino (art. 211); amplia o percentual da receita resultante de impostos a ser aplicado em Educação (art. 212); limita a transferência de recursos públicos para as escolas privadas (art. 213); dispõe sobre a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art. 22, XXIV) e sobre o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação (art. 214). (FRIGOTTO et al, 1992, p. 6).

Importante é ressaltar, que a democratização das relações escolares pressupõe mudanças na maneira de administrar a escola, com alterações significativas nas relações de poder. Pode-se dizer, com base nessa perspectiva a gestão participativa, que a direção da escola se apresenta como elemento fundamental da atual maneira de gerenciar a escola. Além disso, a compreensão de uma gestão participativa pressupõe, necessariamente, o conhecimento do processo histórico e democrático da realidade brasileira, seus entraves e as lutas de instituições e dos movimentos representativos da classe trabalhadora da Educação, que tentam, a duras penas, estabelecer diretrizes para garantir uma gestão verdadeiramente democrática, por meio da colaboração e participação direta do povo, isto é, de toda a comunidade educativa. Nesses termos, é imperativo reconhecer os desafios da gestão democrática e participativa no horizonte da escola pública.

Com a promulgação da CF/88, foram criadas as condições necessárias para a implementação de “mudanças na Educação brasileira”. Fruto de um grande acordo político, a proposta educacional incorporada ao Texto Constitucional inaugurou, ainda no ano anterior, amplo debate sobre a necessidade de se propor uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para a Educação, que tratasse, em profundidade, as questões relacionadas à Educação, desde as mais simples até as mais complexas, do tipo da gestão adequado aos novos tempos, à prática docente em sala de aula. “Ciente da importância do que estava por vir, a comunidade educacional permaneceu organizada por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB” (SHIROMA et al, 2004, p. 50).

Ao contrário das expectativas dos movimentos sociais ligados aos profissionais da Educação, o projeto da LDB, aprovado em 1996, frustrou as aspirações desses segmentos, prevalecendo as propostas de cunho neoliberal, costuradas por meio de um amplo acordo entre parlamentares, sob a gerência de Fernando Henrique Cardoso, que culminou com a promulgação da LDBN, Lei 9.394, em 20 de dezembro de 1996.

Uma análise mais apurada dessa lei leva-nos, facilmente, à percepção de que se trata de um texto cheio de incongruências em sua essência, pois defende uma formação que zelee pelo pleno desenvolvimento das pessoas, mas, em contrapartida, a subordina aos imperativos do capital, quando determina que a escola deve preparar mão de obra qualificada, visando a atender às exigências impostas pelo mercado de trabalho. O projeto¹⁸ de LDBN desenhado pelos movimentos sociais, ao contrário daquele que foi vitorioso, primava por uma escola comprometida com a formação e a emancipação dos sujeitos, projeto que não só foi rejeitado, como descartado, completamente.

Na inteligência de Frigotto (1998), a atual LDBN, Lei n. 9.394/96, consistiu num projeto que desconsiderava os anseios históricos da sociedade brasileira, fundamentada nas diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais, principalmente, o Banco Mundial. E acrescenta:

O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco ou reserva de competências que lhe assegurem empregabilidade. (Pp. 224).

Com a redemocratização do País, as políticas educacionais passaram a ocupar lugar de destaque na agenda pública estatal, sendo repensada com suporte nos princípios novos-descentralização, privatização e flexibilização. As diretrizes que orientaram o Estado brasileiro nessa direção foram claramente defendidas por organismos internacionais como o FMI, o Banco Mundial e a UNESCO, e se alinhavam aos interesses da burguesia hegemônica, ligada ao sistema financeiro internacional e interessada em reduzir os gastos sociais do governo e dar amplas garantias aos credores nacionais e internacionais.

¹⁸ De acordo com Saviani, quando da elaboração da segunda LDB, que veio a ser aprovada em 20 de dezembro de 1996, e do Plano Nacional de Educação, em vigor em 10 de janeiro de 2001, o embate se deu com a própria instância governamental. Assim foi que o governo FHC, cuja política educacional seguia os ditames da orientação neoliberal, interferiu na reta final afastando o projeto aprovado na Câmara dos Deputados assim como o Substitutivo aprovado na Comissão de Educação do Senado e impondo seu projeto de LDB articulado com Darcy Ribeiro neutralizando, assim, os avanços que a luta pela escola pública havia conseguido incorporar ao projeto de LDB. No caso do PNE, à vista do projeto do MEC que não consultava os interesses do fortalecimento da educação pública, elaborou-se, no âmbito do I e do II Congresso Nacional de Educação o Plano Nacional de Educação chamado de “projeto da sociedade” em contraposição ao “projeto do governo”. E, embora por ter entrado antes no Congresso Nacional o “projeto da sociedade” teria a primazia, esta foi invertida com a indicação para a relatoria de parlamentar do partido governista. O resultado foi um PNE não apenas aquém das expectativas dos defensores da educação pública, mas ainda mutilado pelos vetos apostos pelo presidente da República neutralizando de modo especial as metas relativas ao financiamento da educação. Acessado em 11/04/2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>

No fim dos anos de 1990, começaram a circular no meio educacional expressões como “qualidade total”, “modernização do ensino”, “adequação ao mercado de trabalho”, “competitividade”, “eficiência” e “produtividade”, fruto desta nova ideologia neoliberal. Atribuiu-se à Educação a responsabilidade de dar sustentação à competitividade do País, pois, como consenso mundial, disseminava-se a ideia de que, para “[...]sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser um cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade”. (SHIROMA et al, 2004, p. 54).

O advento desse modelo de políticas educacionais sob a égide do capital e da pragmática neoliberal teve início ainda no governo Itamar Franco, no final dos anos de 1980, notadamente, com a promulgação do Plano Decenal de Educação para Todos, documento que inspiram, mais tarde, as reformas impetradas na gestão do seu sucessor, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). De fato, foi na gestão de FHC que de fato, a reforma anunciada ganhou concretude.

De acordo com Melo (2004, p. 163), “[as reformas educacionais foram estruturadas como elemento do projeto neoliberal de sociedade, num processo histórico de mundialização do capital]”. Um projeto de Educação que preceituava a necessidade de se trabalhar de modo a promover nos educandos a aquisição de competências e habilidades, preparando-os para dialogar com as exigências do mundo globalizado. Portanto, caminha numa direção oposta aos interesses da sociedade, em especial, dos movimentos sociais dos anos de 1980 que contribuíram para disseminar na sociedade a defesa de uma gestão do tipo democrática e participativa.

Nessa realidade, a Educação assumiu lugar de destaque, tornando-se um dos principais alvos das agências financeiras internacionais. Esse direcionamento ficam bastante evidenciado durante a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990, quando se desenhou um projeto educacional que deveria ser adotado em todo o Mundo, sob a coordenação da Unesco e Unicef, ambas da Organização das Nações Unidas, cujo propósito era investir num modelo de ensino que atendesse as necessidades básicas de aprendizagem de cada cidadão produtivo, de acordo com os interesses do capital na sua nova fase de reestruturação e ampliação.

Muitos Países estiveram nessa Conferência, inclusive o Brasil, que foi um dos mais cobrados em realizar ações que diminuam sua taxa de analfabetismo, a qual figurava entre uma das maiores. Conforme aponta Frigotto (2003):

O Brasil, como um signatário entre aqueles com maior taxa de analfabetismo do mundo, foi incitado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao

longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela Unesco. (P. 98)

É inquestionável a atuação dessas agências em vários setores da sociedade brasileira desde esse momento. Nesse ínterim, o Banco Mundial assumiu, particularmente, um lugar de destaque, sendo uma espécie de porta-voz das demais agências no País. Como nos lembra Torres (2000), desde os anos de 1990 esse banco vem impondo um conjunto sistemático de medidas - atualizadas de acordo com os interesses das classes hegemônicas e dos grupos que os representam no panorama político nacional - com o intuito de reformar a Educação, desde os aspectos mais gerais vinculados à questão educacional, passando pelas micropolíticas, até a sala de aula.

Haddad (2008) afirma que o Banco Mundial, em particular, ampliou, sistematicamente, sua atuação na América do Sul e, no Brasil, desempenha, desde os anos de 1990, papel de destaque junto ao Ministério da Educação (MEC), com autonomia para interferir nas políticas educacionais, atuando, inclusive, como conselheiro de muitas das ações desenvolvidas pelos últimos governos nesses quarenta anos. Nesse sentido, não seria estranho identificar uma profunda relação entre o projeto de Educação delineado durante a reforma do Estado brasileiro em 1990 e os interesses defendidos por esses organismos multilaterais no nosso País.

Na perspectiva do Banco Mundial, a Educação é encarada por como uma prestação (público ou privada) de um serviço e não como um direito de todos. Há na visão educacional desse Banco “[...] uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa”. (CORAGGIO, 1996, p 102). Nesses termos, não seria incorreto concordar com David Archer¹⁹, quando afirma que o Banco mundial só está interessado no retorno econômico, pois “[...] não tem interesse em outros retornos e não tem interesse na Educação como um direito”.

Tal prioridade pode ser constatada nos documentos produzidos por essa Instituição financeira, sobretudo nos anos de 1990, que orientavam os governos sul-americanos a investirem a Educação, a exemplo do documento intitulado *Prioridades y Estratégias Para La Educacion* (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 15), o qual destaca que

A Educação, especialmente a primária e a secundária do primeiro ciclo (Educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres,

¹⁹ Entrevista da *Ação Educativa* com David Archer, op. Cit, 2005.

reduzindo a fecundidade e melhorando a saúde, e favorece a população de atitudes que necessita para participar plenamente na economia e na sociedade.

Percebemos, também, que, no entender desse Banco, existe estreita vinculação entre Educação e desenvolvimento econômico e entre Educação e combate à pobreza, considerada uma ameaça ao crescimento econômico. O enfoque dado à Educação Básica nesse documento, por exemplo, limitou-se a conteúdos mínimos, como saber ler, escrever e calcular, isto é, saberes necessários para a empregabilidade e a formação de atitudes para o trabalho, ou seja, qualificar/adestrar minimamente o trabalhador para obter possíveis oportunidades no mercado de trabalho. Para os demais níveis e etapas de ensino, recomendam reformas e privatizações como meio para alocar recursos no nível primário, restringindo o Ensino Secundário e Superior àqueles que podem pagar.

Os efeitos dessas reformas no âmbito educacional foram sendo aos poucos percebidos e diluídos por meio de vários dispositivos legais relacionados ao setor educacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, da Lei n. 9.424/96, da Emenda Constitucional n.14/96, que criou o Fundef, e assegurava recursos apenas para uma etapa da Educação Básica, nesse caso, o Ensino Fundamental, inviabilizou a capacidade dos entes federados em prover o direito à Educação nas demais etapas e modalidades de ensino (ARAÚJO 2007).

A gestão democrática escolar está amparada na legislação educacional. O art. nº 206 da Constituição Federal, reiterado no art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), preconiza a “[...]gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (inciso VIII do art.3º da LDB). O Art. 14 da LDB trata especificamente da questão, determinando que “[os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Partindo da compreensão de que a gestão é um processo político-filosófico e administrativo de condução de um empreendimento humano-institucional, o novo paradigma da gestão busca superar a velha tendência técnico-burocrática da administração escolar, nas escolas de todo o País, exemplo que serviu de modelo por muitos anos no Brasil, sobretudo, no período do regime civil-militar, que deixou marcas indeléveis as quais insistem em fazer parte das administrações de hoje.

A inclusão do princípio da gestão democrática na CF/88²⁰, influenciada pelo clima dos movimentos pela redemocratização do País, em boa parte dos anos de 1980, ocorreu ao mesmo tempo em que o município ascendeu à condição de ente federado, entidade com autonomia política, administrativa e financeira, a quem a Carta Magna conferiu o direito de organização do sistema próprio de ensino²¹. De acordo com essa nova legislação, o município foi incumbido de definir normas da gestão democrática do ensino público, conforme preceitua o Art. 3º, inciso VIII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Nesse documento, o preceito da gestão democrática se constituiu como um dos seus princípios, pressupondo a gestão democrática como um trabalho coletivo, participativo e dialógico. Assenta-se no pressuposto de que a Educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim como dos pais e da sociedade em geral. Dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino para todos, princípio da democratização da Educação.

Do ponto de vista legal, a CF/88 foi a primeira lei a estabelecer, como princípios para a organização dos seus sistemas de ensino, a descentralização e o regime de colaboração entre os três entes federativo - União, Estados e Municípios. Desde então, essas iniciativas começaram a ser implementadas, caracterizando o processo de Reforma do Estado no Brasil, que teve a descentralização como base para as mudanças.

Ainda de acordo com a LDBN, foram estabelecidas as incumbências dos estabelecimentos de ensino, propondo um processo de articulação com a família e a comunidade (Art. 12) para criar mecanismos de integração entre a sociedade e a escola, além de afirmar a necessidade de se compartilhar com pais e/ou responsáveis não só as informações relacionadas a frequência e rendimento dos alunos, mas, também, a responsabilidade de elaborar e executar a proposta pedagógica da escola, tarefa que deve ser executada, obrigatoriamente, pelos docentes da escola (Art. 13), sob a liderança do dirigente escolar e/ou sua equipe pedagógica e demais segmentos.

Esses fatores são considerados sob o ponto de vista dessa Lei como fundamentais para a gestão dos sistemas de ensino: o comprometimento político do dirigente com o trabalho

²⁰ Pressupõe-se que a ordem jurídica é resultado dos anseios da própria sociedade, que, convenientemente, consolidam-se em codificações ou leis num determinando momento histórico para atender demandas históricas. Esses valores são os princípios, em cujo conjunto, atualmente na Constituição Federal, consta o da gestão democrática do ensino público.

²¹ Sistemas de ensino “são o conjunto de campos de competências e atribuições voltadas para o desenvolvimento da educação escolar que se materializam em instituições, órgãos executivos e normativos, recursos e meios articulados pelo Poder Público competente, abertos ao regime de colaboração e respeitadas as normas gerais vigentes.” (BRASIL, 2000, p. 13).

na escola, a busca por parcerias, mormente no setor privado, valorização dos profissionais da Educação, a gestão democrática, o fortalecimento e modernização da gestão escolar, bem como a racionalização e a produtividade do sistema educacional.

A gestão democrática reivindicada pelos movimentos sociais desde o período da ditadura civil militar e incorporada à CF/88 e LDBN, Lei 9.394/96 como um dos princípios da Educação desencadeou para uma compreensão de que seria necessário recobrar o caráter público das escolas como organizações públicas, na medida em que seria possível restabelecer o controle da sociedade sobre a Educação e a escola pública, por meio de mecanismos mais democráticos, a exemplo da eleição dos dirigentes escolares, criação dos conselhos escolares que trabalhariam no sentido de garantir maior liberdade de expressão, pensamento, organização e criação coletiva na escola.

Nessa mesma direção, o art. nº 17 da LDB prevê que para promover uma gestão democrático é preciso que a escola conquiste autonomia. Para tanto, “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira observada às normas gerais de direito financeiro público”. Recentemente, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), também acenou nessa direção ao definir como uma das suas diretrizes, no Art. 2º VI: “a promoção do princípio da gestão democrática da Educação pública”.

A lei diz de que modo esse processo deve acontecer. De acordo com o Art. 9º,

[...] os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da Educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação da Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade. (BRASIL, 2014).

Percebemos, portanto, que estes marcos legais, de uma parte, tornam evidentes esses princípios democráticos, mas, contraditoriamente, o período em que estes se tornam leis é marcado pela substituição das relações interpessoais pelas que são medidas apenas pela mercadoria, a separação entre trabalho e capital, bem assim a substituição do conhecimento específico pela capacidade de trabalho abstrato (DUARTE, 2001).

Percebemos, desse modo, que todo o esforço para democratizar o ensino e as relações no ambiente escolar passa a ser regulado de cima para baixo, num claro intento de subordinação daqueles que estão no chão da escola. O discurso da autonomia pedagógico,

administrativa não passará de uma bela carta de boas intenções que será sempre atropelado por forças externas às escolas e, conseqüentemente, à gestão escolar.

Duarte sublinha que,

No influxo da terceira revolução industrial, a ofensiva selvagem do capital recriou o ideal do livre mercado, desenvolveu novas formas de exploração do trabalho humano e pôs em movimento um processo de dessolidarização da vida social, um autêntico salve-se quem puder, expresso no culto do individualismo e naquelas formas relativistas de pensar, que cultivam a fragmentação e a descrença nas possibilidades emancipatórias da razão. Essa nova etapa do capitalismo, marcando a transição do fordismo-keynesianismo para o pós-fordismo e o neoliberalismo exigiu uma reestruturação da produção e conseqüente precarização das relações de trabalho (DUARTE,2001, p.103).

Ao trazer novamente esse assunto como prioridade no PNE- 2014/2024, percebemos que a administração da Educação, bem como a própria instituição escolar, entendida como um conjunto, buscam superar os processos centralizadores, fragmentados, burocráticos típicos do controle capitalista sobre a sociedade, que se manifestam, geralmente, por meio de decisões arbitrárias, baseadas nos interesses e concepções da classe hegemônica em detrimento dos interesses dos segmentos sociais que se articulam junto com as escolas. Nesse sentido, faz-se necessário que:

[...] administração escolar se habilite, dentro de uma visão nova e atualizada do homem e do mundo, seguindo uma filosofia que inspire a superar toda situação que manipula e oprime, e a leve à prática decidida da corresponsabilidade e da colaboração de todos. (FROTA, 1984, p. 25).

Paro (2000) defende um novo tipo de gestor como contraposição ao modelo clássico de administração escolar. A gestão, na perspectiva desse autor precisa superar a Teoria Geral da Administração, que tem influenciado, diretamente, o trabalho dos gestores na escola. A rigor, essas práticas contribuem para que esses profissionais não se compreendam como seres históricos, incapazes de alcançar o sentido de suas práticas, pois agem como se fossem gerentes do trabalho alheio o que os torna seres burocráticos.

A ideia de “Administração escolar” também é alvo de alterações, sendo substituído pela expressão “gestão escolar”, que buscava ampliar e ressignificar o conceito de Administração, concedendo novas competências ao diretor escolar, desde as questões mais rotineiras da escola até os processos mais amplos da Educação. Sob tal perspectiva, a gestão escolar está associada ao “fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu

compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. ” (LÜCK,1997, p.1).

A perspectiva a gestão escolar enfatizada no novo arcabouço jurídico preconiza a participação da comunidade escolar (direção, professores, funcionários, pais e alunos) nas decisões que envolvem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola. Esta mudança de paradigma nos processos da gestão escolar, de acordo com Lück (1997), tem por objetivo ampliar o fundamento da gestão escolar, antes circunscrita nos muros da escola, e torná-la um espaço de participação do coletivo, ou seja, vinculando-se a uma gestão democrática. “A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema educacional. ” (LÜCK, 1997, p.3).

É preciso reconhecer que a controvérsia “qualidade da Educação” é pauta de debates acadêmicos e dos gestores da Educação, com ênfase nos anos de 1990. A preocupação em viabilizar a universalização da Educação, pressuposto da “nova” Constituição Federal de 1988 (CF/1988), ao reconhecer a Educação como direito público e subjetivo de todo cidadão brasileiro, emerge o desafio de que à permanência e ao sucesso dos alunos na escola corresponda certa qualidade. A grande contradição é que, por mais que o Poder Público e a sociedade saibam quais são os reais problemas da Educação, preferem reverberar um falacioso discurso que se perde no vazio de boas e intencionais propostas viabilizadas, notadamente, em períodos pré-eleitorais.

Encarada dessa maneira, a gestão da Educação é concebida como solução para a melhoria da sua qualidade, passando a ter enfoques variados transpostos a ideia de Administração. Esses debates giram em torno da compreensão de qualificações e competências que os gestores devem ter, para melhor gerir a escola, destacando-se como liderança maior na condução de um coletivo de desenvolvimento humano, a despeito do paradigma educacional tradicional que não leva em consideração os processos de formação para uma eficiente gestão, a serem consolidados além dos aspectos burocráticos.

Vale ressaltar, oportunamente, que parte significativa do debate sobre o conceito de qualidade na Educação advém do “mundo dos negócios” e não existe consenso mesmo entre seus integrantes. Para Sousa e Oliveira (2003, p. 268), “[...] qualidade não é ‘algo’ dado, não existe ‘em si’, remetendo à questão axiológica, ou seja, dos valores de quem produz a análise de qualidade” e, portanto, os critérios utilizados para a avaliação de qualidade estão diretamente ligados aos valores de quem os concebe.

Consoante Gentili (1995, p.115), o discurso da qualidade no campo educacional teve início no fim dos anos 1980, contraponto ao discurso da democratização da escola básica “[...] assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola das maiorias”. De acordo com esse autor, desde então, se observa um empenho sistemático em eliminar da agenda política dos Países latino-americanos as demandas democratizantes, criando um terreno fértil para a instalação do “discurso hegemônico da qualidade”, o qual rapidamente se impôs “como senso comum” nas burocracias e entre os intelectuais, além de se estender a um grande número de pessoas que sofreram as consequências das políticas conservadoras, entre elas, os professores e educandos. A ideia de *qualidade com eficiência e produtividade* substituiu em curto espaço de tempo a ideia de *democratização com qualidade*. Assumiu-se a racionalidade empresarial, desconsiderando-se “[...] as consequências claramente dualizantes que tal discurso possui no campo educacional.” (IDEM, IBDEM, p.124).

Do ponto de vista do processo de globalização, a Educação, em última instância, é chamada a formar o trabalhador flexível, adequado ao atual processo produtivo, adquirindo, dessa maneira, uma singular importância de natureza distinta na qualificação da força de trabalho, superando a função ideológica que lhe era atribuída sob as tecnologias de décadas passadas, completamente superadas. Dessa maneira, para esses autores, o capital e a lógica do mercado vêm penetrando diversas áreas, ao mesmo tempo em que “[...] a Educação passa a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial”. (SOUSA; OLIVEIRA, 2003, p.2).

A gestão escolar eficiente, isto é, aquela que foca na produtividade e nos resultados, e mostrada como estratégia única para promover a Educação e o alcance de resultados pedagógicos considerados adequados; avanços nas aprendizagens básicas da escrita e da leitura dos alunos(as); no uso eficaz de recursos materiais e de pessoal; na otimização de tempo, espaços e prioridades na escola; nas condições necessárias para o enfrentamento dos desafios da sociedade globalizada cuja ênfase reside na aquisição de conhecimento para a transformação da realidade. Para garantir esse escopo, governos e gestores públicos defendem a necessidade de investir na qualificação dos gestores escolares, visto como aqueles sujeitos que podem garantir esse trabalho na escola. Caberá sempre a esse profissional liderar um complexo processo de relações humanas em vista da melhoria da escola que deve, por fim, reverberar naqueles que mais dela precisa-os educandos.

No contexto das políticas educacionais, na atualidade, não é mais concebível a prática da gestão escolar centrada na intuição e/ou somente mergulhada em processos burocráticos relacionados à administração da escola. Entendem que é imprescindível uma elaboração corresponsável e compartilhada de todas as decisões que devem ser tomadas, em vista da conquista da autonomia escolar e numa gestão democrática. Desse modo, criam-se as bases para um ambiente permeado de práticas voltadas para as necessidades da sociedade atual, onde se construirá seu projeto político-pedagógico sério comprometido com as respostas dessa mesma sociedade.

Um aspecto de grande relevância no atual contexto da gestão escolar é o processo de escolha dos diretores, por exemplo: as indicações políticas, as seleções sem critérios coerentes e previamente definidos, e as eleições que se intitulam democráticas, ainda estão na realidade nacional e cearense, o que certamente contribui para compor um quadro de atuação deficitária dos gestores escolares. Essa prática, ainda muito tímida e restrita quase que exclusivamente aos sistemas estaduais de Educação, não tem conseguido mudar, totalmente, a lógica que orienta, desde muito tempo, o jogo das escolhas desses profissionais. Esse fenômeno fica ainda mais declarado quando refletimos sobre as escolas que estão sob a responsabilidade dos municípios. Por se tratar de um cargo de confiança, de liderança, inclusive política, os gestores municipais desconsideram a importância de uma escolha por parte da comunidade educativa e insistem em fazer, a partir de seus interesses, essa escolha.

A rigor, a elevação do rendimento da aprendizagem na rede básica de ensino se tornou um dos objetivos principais das políticas de Educação em vários Países. Toda a discussão em torno desse nebuloso conceito de qualidade reforça a compreensão tradicional do papel salvacionista e redentor da escola, tida pelo senso comum como único ou “melhor” meio de ascensão social, levando a desvios de foco no debate esclarecido sobre os caminhos das políticas educacionais e das escolhas a elas subjacentes acerca do papel social da Educação e da escola.

É preciso que se compreenda que uma boa gestão escolar não ocorre, apenas, pelo fato de existir uma lei. Todos sabem que, para existir política pública, no caso, políticas educacionais que venham favorecer a inclusão de pessoas no sistema regular de ensino, é preciso criar, antes, as condições objetivas, isto é, construir e equipar as escolas, formar professores adequadamente, não só para atuarem em sala de aula juntos aos educandos, mas, também, para atuarem como gestores escolares.

Sabe-se bem que esses não são os objetivos perseguidos pelas políticas neoliberais; pelo contrário. Quais foram, então, as estratégias dos governantes da época para não deixar de

cumprir a legislação, isto é, garantir o acesso à escola para todos que dela precisarem e ao mesmo tempo atender os reclamos do capital, assim como determinam as agências multilaterais? A resposta, apesar de controversa, é simples e óbvia: mudando a constituição. Foi isso o que aconteceu no início da gestão FHC, quando esse governante elegeu apenas uma etapa da Educação Básica para receber investimentos públicos.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), promulgado por meio de uma Emenda à Constituição, EC n. 14, em 1996, o Poder Público passou a destinar recursos, com base no número de matrículas de cada ente federado, mas, apenas, para o Ensino Fundamental, deixando fora do alcance da política financiamento às outras etapas e modalidades de ensino, que na prática foram apenas em decorrência dessa manobra “legal”, que livrava o Governo das responsabilidades editadas na própria Constituição.

A implementação de políticas sociais no País, por seu turno, sempre esteve atrelada e subordinada à questão financeira, sob a argumentação de um pretense desenvolvimento econômico. Nem mesmo as conquistas sociais mais recentes expressas na CF/88 escapam a essa lógica. Os anos de 1990, particularmente, são emblemáticos para reforçar a herança até aqui desenhado, pois foi nesse período quando mais se evidenciou a restrição de direitos, decorrentes de várias medidas que modificaram a Constituição, sempre no sentido de reconduzir privilégios de grupos econômicos (nacionais e internacionais), em detrimento daqueles que poderiam beneficiar as classes populares.

Ao contrário do discurso oficial, o Fundef não aportou novos recursos para a Educação (SAVIANI, 2008), mas apenas instituiu critérios de distribuição de partes dos recursos arrecadados tendo como base o número de matrículas de cada ente federado, nos respectivos sistemas de ensino (DAVIES, 2006). Nesses termos, não seria errado concordar com esses autores quando acentuam que esse fundo serviu, tão-somente, para que os recursos que já pertenciam aos estados e municípios (receita própria e transferências recebidas) passassem a ter seu uso vinculado à Educação fundamental.

Na tarefa de recuperar o protagonismo da política educacional, o governo Lula da Silva instituiu, em 2016, por meio de outra Emenda à Constituição, EC n. 53/2006, o Fundo da Educação Básica, o FUNDEB, regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28/12/2006, pelo Decreto n. 6253/2007, e pela Lei n. 11.494/2007. Na sua nova configuração, passou a atender não só os estudantes do Ensino Fundamental (6/7 a 14anos), como também àqueles da Educação Infantil (0 a 5/6 anos), e do Ensino Médio (15a 17 anos), além do público-alvo das várias modalidades de ensino. De acordo Davies (2006), com o advento do FUNDEB, foi

possível reaver o conceito de Educação Básica e extinguir um dos principais defeitos do fundo extinto, qual seja a fragmentação da Educação (DAVIES, 2006).

A definição e a proposição de uma política específica para atender as demandas do financiamento da Educação brasileira coincidem, também, com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos²², que ocorreu, em 1990, em Jomtien, na Tailândia. O Brasil, como signatário dessa Conferência assinou importantes acordos no âmbito educacional, comprometendo-se a adotar estratégias para melhorar os graves problemas nessa área. A tradução desses acordos culminou, no País, na publicação do documento intitulado “Plano Decenal de Educação Para Todos (MEC, 1993), visto como um conjunto de diretrizes políticas destinadas à recuperação da escola fundamental no Brasil, a ser adotado no período de uma década, ou seja, de 1999 ao ano de 2003, período que ficou conhecido como a “década da Educação.”

Também foi nesse panorama que o Governo brasileiro redefiniu a nova “feição” da política educacional. Assim como outras áreas sociais, a Educação foi receptora de (re)configuração, tornando-se alvo particular das agências financeiras internacionais, notadamente, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que passaram a desempenhar um papel de destaque junto ao Ministério da Educação (MEC), não só na condição de credores e financiadores de variados projetos em áreas onde atuam, mas, sobretudo, atuando na redefinição de estratégias e ações junto ao Governo brasileiro, de modo a garantir o “processo de reestruturação neoliberal junto dos Países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.” (SOARES, 1988, p. 15).

Tal perspectiva evidencia que, de um Estado que tinha como propósito auxiliar técnica e financeiramente os e Entes federados na garantia da escolaridade obrigatória, muda seus propósitos, convenientemente, recolocando-se numa função prioritariamente redistributiva e supletiva. O Fundef, nesses termos, evidencia a primazia dos governantes da época, pois, na prática, não aporta recursos para a Educação, mas assume como prioridade a redistribuição, em âmbito estadual, de parte dos impostos e transferências de recursos que já existiam antes da CF/88. Nesses termos, não seria errado concordar com Davies, (2006) e Saviani, (2008), quando assinalam que esse fundo serviu, tão-somente, para que os recursos que já pertenciam aos

²²Referida Conferência tinha como principal mantenedora, responsável pela organização do evento, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros.

Estados e Municípios (receita própria e transferências recebidas) passassem a ter seu uso vinculado à Educação Fundamental.

As políticas neoliberais para a Educação têm como escopo adaptar as escolas às exigências do mundo globalizado e das novas tecnologias como condição para dialogar com os tempos atuais. Torna-se campo de disputa para o empresariado nacional, que exige desse compromisso com a formação da classe trabalhadora, sobretudo, para os serviços elementares da cadeia produtiva. Desde então, a escola alinha seu discurso sob a óptica empreendedora dos jovens, reavendo, fortemente, o discurso do protagonismo e do empreendedorismo juvenil.

Malgrado a influência dessa nova modalidade da gestão pública no campo da Educação, há de se considerar que todo enfoque dado à Educação e à gestão escolar versa na direção do controle instrumental daqueles que nela trabalham, disseminando a ideia de uma escola à luz de um padrão que seja eficaz, eficiente, útil, prático, produtivo e de alcance de metas que se distanciam, diametralmente, da natureza formativa, criativa e cultural da formação humana, portanto, distantes dos valores democráticos e de justiça social.

Nessa conjuntura, um novo modelo gestor eficiente da escola foi apresentado como estratégia para a promover a Educação para o alcance, dentre outros fatores, de resultados pedagógicos adequados; avanços nas aprendizagens básicas da escrita e da leitura dos alunos; no uso eficaz de recursos materiais e de pessoal; na otimização de tempo, espaços e prioridades na escola; nas condições necessárias para o enfrentamento dos desafios da sociedade globalizada cuja ênfase reside na aquisição de conhecimento para a transformação da realidade.

Lima (2013) enfatiza que nesse “novo” modelo da Gestão Pública da escola, o diretor assume importância singular, pois é visto como aquele, que na escola, tem a responsabilidade maior na condução dos processos escolares. Esta centralidade na figura de um dos agentes da escola atende, plenamente, aos interesses do gerencialismo empresarial, uma vez que a gestão passa a ser concebida em suporte na da lógica dos resultados, e o diretor seria o agente que comandaria esse processo.

De acordo com a legislação atual, não é mais possível conceber a prática da gestão escolar centrada na intuição e/ou somente mergulhada na parte burocrática e administrativa da instituição. Outro aspecto de grande relevância no contexto da gestão compartilhada diz respeito ao processo de escolha dos diretores. Por exemplo: as indicações políticas, as seleções sem critérios coerentes e previamente definidos e as eleições, que se intitulam democráticas, ainda estão na realidade nacional e cearense, o que, certamente, contribui para compor um quadro de atuação deficitária dos gestores escolares.

Assim, passa-se a defender modelos globais de avaliações e testes padronizados que foram aos poucos sendo adaptados e imperativamente implantados em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Os sistemas de avaliação do rendimento escolar passaram a ocupar amplos espaços nas discussões e publicações, fora e dentro da Academia. Como observado por Dourado e Aguiar (2001), ainda no início do século XXI, as mudanças que ocorreram nos padrões de regulação estatal, em escala mundial, fizeram com que os trabalhos e pesquisas passassem a refletir, além de outras questões comprometidas com o movimento de luta pela qualidade da Educação para Todos, as preocupações dos pesquisadores com o caráter assumido pelas políticas de avaliação.

Essa nova direção concedida à gestão educacional no Brasil foi, aos poucos, sendo introduzida nas escolas por meio do aparato normativo-jurídico, passado a vincular os resultados educacionais alcançados ao financiamento da Educação e das políticas de remuneração docente. A prática das avaliações tem levado à redução do currículo aos conteúdos que são cobrados nas avaliações, e os alunos, por sua vez, são submetidos cada vez mais às práticas maçantes dos testes e ranqueamentos, além de pressões psicológicas pela transferência de responsabilização.

A adoção de mecanismos externos de controle na Educação brasileira já é uma política bastante consolidada entre educadores e gestores educacionais. Essa tendência acompanha de maneira visceral às concepções e propostas que norteiam a Educação brasileira nessa área, desde a reforma do Estado e da Educação. Geralmente, essas propostas são expressas como mecanismos que buscam resolver o problema da baixa aprendizagem dos educandos, sobretudo, na Educação Básica.

As dificuldades na aprendizagem entre os alunos da Educação Básica é fato, uma vez que, o “sistema” educacional brasileiro foi pouco eficiente em sua capacidade de criar as condições para o desenvolvimento de conceitos e aptidões mínimas necessárias à formação escolar adequada e de sujeitos capazes de compreender o mundo em seus diversos aspectos, bem como de utilizar o conhecimento formal em sua vida. Como consequência desta incapacidade institucional, uma parte significativa desses estudantes é reprovada e/ou não consegue concluir os estudos na idade considerada adequada para a etapa de ensino. O mais grave é esse fenômeno gerara outro tipo de exclusão ainda mais perverso, aquele da vida social em plenitude.

Nas últimas décadas, a criação de mecanismos voltados para a avaliação educacional é requisito indispensável para os sistemas de ensino de vários Países. Acompanhando essa mesma tendência mundial, o Brasil começou a adotar, em 1990, alguns

processos avaliativos que foram sendo testados nos diferentes níveis de ensino. Um desses mecanismos mais conhecido no âmbito escolar foi a do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), efetivo trabalho de avaliação de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio que, nesse período, passou por modificações operacionais e que, na atualidade, já consegue fazer uma radiografia mais precisa dos resultados educacionais, no País.

Em tais circunstâncias, a gestão escolar se vê diante do desafio de organizar o trabalho escolar, tomando por base, entre outros elementos, os indicadores de desempenho aferidos por avaliações externas organizadas e implementadas pelos Governos federal, estaduais ou municipais. Estas, não raramente, se vinculam a mecanismos de responsabilização pelos resultados obtidos nessas avaliações que representam uma das facetas indutoras do trabalho escolar, precisamente do labor pedagógico.

A ênfase da política de avaliação se materializa no termo “eficácia”, cuja presença e sentido marcam a linguagem dos documentos oficiais do MEC e as prerrogativas das diversas políticas educacionais que assumem, deliberadamente, a perspectiva de uma política da gestão de resultados. Tudo isso é a consequência prática do novo modelo de Administração gerencial, inaugurado, no País, por meio do plano de reestruturação do aparelho de Estado, em curso desde os primeiros anos de 1990.

Assim, a busca pelos resultados na Educação Básica tornou-se, nas últimas três décadas, a grande finalidade da escola e a maior preocupação dos gestores públicos em cada esfera administrativa. As determinações geradas pelo uso abusivo de avaliações de larga escola ganharam tamanha prevalência por aqui que se tornaram quase sinônimo da própria política educacional, o que, por si, é um grande contrassenso. Concebemos a avaliação como a etapa final de todo processo de formação, que deve ser usada para ajudar os docentes a analisar e reorganizar o trabalho pedagógico, mas não pode ser o principal esforço das escolas públicas e privadas de ensino, no País. A rigor, após longa trajetória no sentido de ampliar a oportunidade de acesso ao Ensino Fundamental, nos últimos, anos o País se vê frente ao desafio de desenvolver e garantir a qualidade do processo educacional. Na perspectiva das políticas educacionais brasileiras não há outro caminho que se mostre como alternativa ao modelo de Educação vigente no Brasil.

O trabalho dos gestores escolares assume, nessa nova contextura, importância singular, pois, além de garantir e promover o trabalho coletivo, com origem na participação integral dos envolvidos da comunidade escolar, precisa mobilizar seus principais colaboradores, os professores, sujeitos que têm a competência de realizar esse trabalho junto

aos educandos. Vê-se, dessa maneira, que uma formação de qualidade referenciada é condição primeira para o alcance dos objetivos traçados em cada realidade educacional.

Dourado (2007) adverte para a noção de que a formação do gestor escolar é uma questão das mais importantes diante dos desafios atuais da escola. Para esse autor, as condições de formação e profissionalização dos docentes são questões interligadas à gestão educacional, pois considera os distintos fatores que interferem na atuação dos profissionais da Educação, em particular, os diretores das escolas, bem como possibilitar o acesso a processos formativos que não descurem de uma base sólida de formação, não se reduzindo à disseminação de metodologias e estratégias de aprendizagem. Rever a formação pedagógica requer, portanto, a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação como processos de elaboração coletiva.

Antes de adentrarmos, de modo mais direto essa discussão, faz-se oportuno saber, pois, como essas mudanças foram absorvidas no contexto das escolas cearenses e quais são os seus reflexos na Educação pública de nível básico, sobretudo, na última década, assunto que será brevemente abordado, na próxima seção.

Ao que parece, a busca pela qualidade da Educação e do ensino tem passado, lamentavelmente, pelos processos que estão subordinados aos testes padronizados introduzidos no País por meio de avaliações externas que, por sua vez, tendem a funcionar como uma espécie sofisticada de controle por parte dos órgãos governamentais sobre as ações realizadas no interior das escolas, especialmente as que são relativas às questões pedagógicas e de aprendizagem. Com efeito, as avaliações podem implicar mudanças para a gestão escolar e para a organização das ações pedagógicas da escola.

A preocupação com esse tipo de política pública é tal que o trabalho dos gestores escolares, marcadamente nos municípios onde o curso da CEFEB foi desenvolvido, tem sido canalizado para o alcance de resultados quantitativos, contribuindo para o que de pior a escola fez nas últimas décadas, onde gestores e professores concentram todos os esforços em busca de resultados que, geralmente, não fazem uma radiografia exata da escola, muito menos do aprendizado dos educandos.

Por outro lado, essas questões, pela importância que assumem como política pública, provocam uma série de novas exigências para aqueles que estão à frente da gestão escolar. Consequentemente, aumentam as exigências em relação ao trabalho dos dirigentes escolares, uma vez que passam a ser concebidos como aqueles sujeitos que têm, na escola, o dever de superar os entraves do trabalho pedagógico para alcançar os resultados impostos pelos testes padronizados.

De modo geral, os dirigentes escolares são vistos como profissionais enclausurados por trás de birôs, que estão sempre delegando funções aos seus subordinados, que castigam os alunos não só obedientes ou estudiosos, mas essa é uma visão distorcida da verdadeira função desse profissional, que, no contexto da escola atual, exerce um importante serviço que qualifica o funcionamento das instituições de ensino. O diretor exerce importante papel no cotidiano escolar. Entre suas principais atribuições, destacam-se a rotina no setor administrativo e financeiro, o trabalho em prol do desenvolvimento pedagógico, a coordenação do corpo docente e até a integração família–escola.

Espera-se desse profissional que o seu trabalho seja conduzido com esmero, respeito às opiniões divergente, mas sempre com uma firme e liderança, capaz de influenciar a todos de maneira positiva. Quando isso não ocorre, o resultado é sempre questionado e traz sérios prejuízos ao coletivo da escola, impondo, muitas vezes, uma cultura de meio e assédio moral, dentre outras. Compreendido como uma figura de enorme importância para o dia a dia da escola, precisa desenvolver constantemente suas habilidades com o objetivo de favorecer a qualidade da Educação oferecida pela escola, assim como o estímulo às equipes que nela trabalham e a integração entre todos, inclusive pais e responsáveis. Para garantir esses pressupostos, faz-se necessário investir na formação.

A formação dos gestores das escolas ganha, nesses termos, toda uma nova dimensão. Cursos e programas de formação continuada são desenvolvidos em todo o País, inclusive, no Estado do Ceará, todos com o objetivo declarado de equipar esse profissional com as competências necessárias para realizar uma boa gestão e conseqüentemente, atingir os objetivos traçados para as escolas, especialmente no que tange aos testes padronizados. Nessa perspectiva, um dos maiores desafios da gestão escolar atual para garantir bons resultados nessas políticas é o investimento em formação de boa qualidade.

2.4 Atualizações históricas acerca do processo de implementação da gestão escolar democrática no Ceará

Após a reforma do Estado brasileiro, iniciada nos anos de 1990, a gestão democrática da Educação se tornou, inquestionavelmente, uma política educacional que se consolida graças a uma série de medidas legais que viabilizam a sua execução. Seguindo a mesma estratégia adotada pelo Governo federal, o Estado do Ceará deu os primeiros passos na

para a consolidação de um modelo de política pública, cuja essência se reveste de uma tendência fortemente orientada pelo gerencialismo²³, assim como preceitua o receituário neoliberal.

Esse novo momento ficou conhecido como o “Governos das Mudanças”, cujos representantes são os governadores Tasso Jereissati (1987-1990; 1995-1998; 1999-2002), Ciro Gomes (1991-1994) e Lúcio Alcântara (2003-2006). Vale ressaltar que esse modelo de gestor não só foi preservado pelo governo Camilo Santana, como, em alguns casos, foi ampliado.

Naspolin (2001, p. 169) assinala que,

Com o processo de redemocratização do País, em 1985, teve início no estado um movimento político-econômico que veio a chamar-se mudancismo, que se contrapôs ao coronelismo (1968-1986). O mudancismo tem sido marcado por uma série de reformas de estado (Administrativa e Fiscal, 1986-1990; Saúde, 1986-1990; Infraestrutura e Privatizações, 1991-1999 e educacional, 1995-2000). Do ponto de vista econômico, o mudancismo é responsável pela segunda onda de industrialização do estado, com a instalação, entre 1991-1999, de 450 empresas cujo modelo veio a se mostrar como concentrador de renda, mesmo o Ceará tendo crescido mais que a média nacional.

Ainda na esteira desse mesmo autor, a reforma da Educação Básica cearense, ocorrida de 1995 a 2000, foi apoiada por três elementos: a) uma reconhecida necessidade de mudança, expressa nos planos de governo dos últimos 12 anos; b) contexto econômico e político favorável, traduzido pelo saneamento das finanças do Estado e a expressiva credibilidade de suas instituições; e c) a existência de mecanismos efetivos de participação social, evidenciados pela modernização das modalidades da gestão pública e pela atuação organizada da sociedade civil.

De acordo com Barreira (2002, p. 78), a marca dos Governos das Mudanças foi o seu projeto de racionalizar a Administração Pública, otimizando o serviço público, assim como a implantação de políticas de desenvolvimento econômico, seguindo a lógica da modernização, cujo propósito está relacionado a “[...] investimentos públicos racionais, visando ganhos políticos e econômicos”, projeto que recebeu muitas críticas e ainda hoje serve de parâmetro para situar a perspectiva da Educação no Estado do Ceará sob os moldes da pragmática neoliberal.

Com a chegada ao poder, em 1986, de um seletto grupo de jovens empresários cearenses, inaugura-se outra história política do Estado Ceará, quando algumas medidas foram

²³ A expressão Estado gerencial passou a descrever uma nova forma de gestão em que a centralidade na obrigação de se alcançarem determinados resultados leva a dinâmica do sistema a um modelo de concorrência entre estabelecimentos, onde fatores como a remuneração dos docentes são colocados como dependentes do desempenho dos alunos. Ocorre uma centralidade dos sistemas de avaliação a partir desse processo. Para mais esclarecimentos sobre essa temática, convidamos o leitor a conhecer Afonso (2010).

adotadas objetivando mudar completamente, a maneira de administrar o Estado e a máquina pública. Sob os fortes ventos da pragmática neoliberal, os Estados do Ceará, por meio desse novo grupo político/econômico, rompem com o “velho” modelo da gestão estatal, considerada ineficiente e burocrática. Contrapondo-se às políticas adotadas pelos governos coronelistas de Virgílio Távora, Adauto Bezerra e César Cals, vigentes nos anos de 1970 e 1980, as forças políticas reformistas passaram a advogar e adotar mecanismos da gestão, cujas bases se assentam na lógica do Estado mínimo, sob o pretexto de modernizá-lo, e como consequência a melhoria dos serviços que seriam ofertados aos cidadãos.

Sob o discurso da administração eficiente e de qualidade, os “Governos das Mudanças” (Tasso Jereissati, Lucio Alcântara, Ciro Gomes, Cid Gomes) conduziram a política do Estado do Ceará como se fosse uma entidade privada, pró-mercado, privilegiando a lucratividade e a produtividade em detrimento do bem comum. A rigor, desde a “Era Tasso” até os dias atuais, as políticas de estado e a própria engrenagem que orienta os serviços públicos no País/Ceará, alinham-se, fidedignamente, à ideologia neoliberal. Cumpre destacar que essa tem sido, também, a marca do atual Governador, o senhor Camilo Santana.

O governo de Tasso Jereissati, que teve início em 1987, destaca-se, todavia, por ter sido um dos maiores defensores e incentivadores da reforma do Estado e da adoção de políticas do tipo minimalistas, assim como preceitua o receituário neoliberal, inclusive, na área educacional. No “*Plano de Mudança – juntos mudando o Ceará (1987/1990)*” – considerado um dos mais importantes produtos daquela gestão, fica evidente uma clara defesa em favor da descentralização, participação e mudança como pressupostos básicos para uma gestão eficiente (CEARÁ, 1987a). A rigor, as mudanças tinham como objetivos declarados, racionalizar e modernizar o aparelho estatal, criando, assim como no plano macro estatal, as bases necessárias para o projeto de desenvolvimento defendido por aquele governo, desde a perspectiva de planejamento estratégico de longo prazo.

A ênfase dada ao termo “mudança”, assim como a elaboração midiática em torno do falacioso discurso, levaram Tavares (2002), a afirmar que houve, na sociedade cearense, em particular, uma espécie de encantamento que conseguiu aglutinar em todo aquele projeto forças progressistas ligadas à Igreja, partidos de esquerda como PCB, PC do B, entre outros grupos organizados da sociedade. De certa maneira, esse discurso vai ao encontro dos anseios da sociedade cível que se mobilizava, nacionalmente, em prol das “Diretas já!”, movimento que vislumbrava uma ruptura radical com o regime ditatorial, que não encontrava mais eco na sociedade.

O falacioso discurso em torno do tema “mudanças” encontrou amplo apoio da sociedade, que entendia ser necessária uma ruptura com as velhas práticas da gestão, com fundamento em críticas que evidenciavam os péssimos indicadores sociais e o uso indevido da máquina estatal. Tudo isso contribuiu para embasar um forte consenso em torno dessa problemática, facilitando uma série de medidas de caráter regressivo do ponto de vista dos direitos sociais. A rigor, o velho modelo de gerenciamento do Estado, aqui representado pela política dos “coronéis”, manteve relações com os jovens empresários nos primórdios do CIC²⁴, que eram cordiais para, não falar estreitas (MENEZES, 2001).

Para esse mesmo autor, “o governo das mudanças se instaura através do que Gramsci denomina de uma ‘revolução passiva’ ou ‘conciliação pelo alto’, isto é, pela reconciliação política dos interesses comuns entre empresários e proprietários rurais.” (P. 116). Para justificar essa afirmação, Menezes destaca um artigo publicado na Revista Isto É (2000, pp, 34-35), intitulado “Coroné dos olho azul”, denunciando que “o dinheiro público jorrou na empresa do governador’ dando conta de que o “governo das Mudanças”, na prática, não rompeu com as práticas clientelistas das velhas oligarquias cearenses, marcadas pela troca de privilégios e de benefícios estatais que são utilizados, apropriadamente, “em proveito próprio”. (Apud MENEZES, 2001, p. 115).

No campo educacional, a Secretaria de Educação Básica - SEDUC desenvolveu o projeto “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” que, além de adequar a Educação cearense às exigências do capitalismo contemporâneo, sob o imperativo dos compromissos assumidos com os organismos internacionais (LEITÃO, 2010; VIEIRA, 2002), tinha como objetivo, também, modernizar e racionalizar a máquina administrativa, adequando-a ao modelo da gestão flexível, que permitisse enxugar custos operacionais e fomentar uma nova cultura institucional alinhada a novas modalidade da gestão do sistema e da escola (RAMOS, 2009). Referido projeto identificou como instâncias fundamentais a escola, o Município e o Estado.

Sobre Democratização da Gestão Educacional, a Constituição do Estado do Ceará, promulgada em 1989, já assinalava:

Art. 215 - “A Educação, baseada nos princípios democráticos, [...] é um dos agentes do desenvolvimento, visando à plena realização da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional, contemplando o ensino as seguintes diretrizes básicas:[...];

V – gestão democrática da instituição escolar na forma da lei, garantidos os princípios de participação de representantes da comunidade:[...]

²⁴ Com relação ao itinerário político-partidário deste grupo juntamente com Tasso Jereissati, concorreram no primeiro pleito eleitoral (1987) pelo PMDB – Partido da Mobilização Democrática Brasileira. No entanto, antes de terminar esta gestão, este grupo fundou um novo partido PSDB – Partido Social Democrata Brasileiro no Ceará.

VII – formação de seres humanos plenamente desenvolvidos, capazes de compreender os direitos e deveres da pessoa, do cidadão, do Estado e dos diferentes organismos da sociedade; [...]” (CEARÁ,1989, Pp. 182-183).

É relevante ressaltar que esse documento expressa apenas os termos gerais que devem orientar as normas posteriores que serão novamente discutidas. Percebemos a restrição à instituição escolar da gestão democrática. A rigor, a Constituição cearense apenas cita, propõe um modelo, mas não regulamenta ao assinalar na forma da lei, quer dizer uma lei ulterior. Na prática, até a regulamentação deste inciso, o processo de participação institucionalizada não encontra aporte legal.

Nessa mesma lei, o Art. 220 preceitua: “A organização democrática do ensino é garantida, por meio de eleições, para as funções de direção nas instituições de ensino, na forma que a lei estabelecer.” (CEARÁ:1989, p. 188). Mais uma vez o texto se mostra ambíguo pois o fomento a práticas democráticas com a citação do procedimento eleitoral para a escolha dos diretores não esclarece, nem determina, que as eleições devem se pautar de forma direta ou indireta, bem como posterga a sua regulamentação.

A política de eleição e escolha dos dirigentes escolares implementada pelo Governo cearense foi adotada pela primeira vez em 1995, embora esse dispositivo já estivesse previsto desde 1989, no texto da Constituição Estadual (SEDUC, 2001). Com a regulamentação, esse processo, que na época significava uma grande novidade, deu-se, inicialmente, por meio de duas etapas: a primeira era uma seleção técnica de provas e títulos dos candidatos ao cargo de diretor escolar e, no tempo oportuno, pela comunidade educativa, assim como preceituava a legislação. Evidentemente, esse processo jamais ocorreu de modo pleno, pois, por meio de variadas estratégias, o Poder Público local sempre interfere na escolha desses profissionais. Concordamos com Ramos, (2002) e Tavares, (2002) na ideia de que, no caso cearense, o processo de escolha dos dirigentes consolida a ascensão do projeto político do “Governo das Mudanças”, marcado pelo ideário de modernização da gestão pública e da racionalidade econômica.

Interessante é notar, com base em Vieira (2002), que a escolha de diretores, entendida como um dos “novos” pilares da gestão democrática, foi completamente ignorada também no segundo do governo de Tasso Jereissati (1991/1994), embora, no seu projeto para a Educação, “Escola pública: a revolução de uma geração”, destacasse a “Democratização da Gestão do Sistema de Ensino” como um dos seus programas de ação. A autora comprova que a ação estratégica que define a adoção de modalidades avançadas de escolha de diretores, sob

critérios de competência profissional e participação da comunidade escolar, não passou de uma carta de boas intenções, pois, na prática, não saiu do papel.

Releva evidenciar o fato de que a pasta da Educação foi gerenciada, naquele momento histórico, pelo então Secretário de Educação, o professor Antenor Manuel Napolini. Natural de Santa Catarina, esse senhor morava no Ceará há cerca de dez anos e tinha como ocupação laboral representar o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no Estado do Ceará. Convidado pelo governo Tasso Jereissati para essa função, aceitou o desafio de mudar / inovar / fortalecer a conquista da cidadania e democratizar a Educação nos limites do projeto neoliberal.

O projeto político desenvolvido pela SEDUC, denominado “Educação de Qualidade para Todos 95/98”, elegeu como instâncias prioritárias: o Estado, o Município e a Escola. A escola da rede pública municipal foi o ponto de partida e de chegada com a definição de seu projeto político-pedagógico. O Município passou a ser considerado a segunda instância mais próxima da população e, portanto, mais qualificada para atender as suas demandas no campo educacional.

Em consonância com as determinações dos organismos financeiros internacionais e as orientações nacionais, elegeu-se a escola como ponto de partida de toda a ação pedagógica, identificando, em parceria com os municípios cearenses, o caminho para incrementar o princípio constitucional que trata do regime de colaboração entre União, Estado e municípios. A proposta encontra-se no Plano de Desenvolvimento Sustentável (CEARÁ, 1995a), que definiu as principais diretrizes governamentais para o período 1995/1998. O documento destaca o projeto educativo da Educação cearense apoiado no *slogan* “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, estruturado por meio de três grandes eixos, a saber: Todos pela Educação, Educação de Qualidade e Educação para Todos.

Entre os vários propósitos relativos à educação, pode-se destacar: a) universalização do acesso de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos ao ensino fundamental (98%); b) Promoção do acesso de 92% da população de 15 a 17 anos à escola, sendo que 27% no ensino médio no ano de 2000; c) Redução do índice de abandono escolar no ensino fundamental de 13,2% em 1995 para 10,5% em 1999; d) Implantação do maior programa de regularização do fluxo escolar de Educação básica no Brasil com a metodologia do Telecurso 2000 (Projeto Tempo de Avançar) atingindo 100.604 no ensino fundamental e 39.983 no ensino médio no ano 2000; e) Expansão da Educação de Jovens e Adultos, cuja matrícula cresceu 232,69% entre 1996 e 2000; f) Promoção da inclusão social de crianças com necessidades especiais, através da implantação

do atendimento integrado em escolas públicas e regularização das escolas indígenas, dentre outras.

O período 1995-2009 registra expressivo crescimento de professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental com formação de nível superior no País – de 152.587 (18,8%) docentes para 442.083 (61,3%). Mais uma vez são as regiões Norte e Nordeste as que, em 2009, externa menores percentuais (44,7% e 40,4%) de docentes nesta situação, evidenciando que as desigualdades regionais se dão em todos os espectros da política educacional.

Dados da SEDUC, de 2005, indicam que a rede estadual era composta por 23.982 profissionais em exercício, dos quais 23.302 (97,16%) tinham nível superior. Na rede municipal, a situação é bem diversa, pois, dos 77.901 profissionais em exercício, 41.802 (53,66%) desses profissionais têm nível superior. A rede particular tem 25.692 profissionais em exercício, dos quais 16.750 (65,20%) têm nível superior. Em 2006, a rede estadual tinha 24.695 profissionais em exercício, sendo que 23.646 (95,75%) destes tinham nível superior. Na rede municipal, a situação é bem diversa, pois, dos 79.955 profissionais em exercício, 46.759 (58,48%) tinham nível superior. A rede particular tem 25.867 profissionais em exercício, dos quais 17.209 (66,53%) têm nível superior. Comparando-se os índices dos dois anos, percebemos que houve um aumento no percentual de professores na rede municipal que conseguiram acessar o Ensino Superior (de 53,66% a 58,48%), enquanto nas redes estadual e particular aconteceu uma leve oscilação negativa e positiva, respectivamente (de 97,16% para 95,75% e de 65,20% para 66,53%).

Na última década, o Ceará adotou uma série de iniciativas em Educação, com a declarada intenção de melhorá-la, contribuindo, assim, para os processos de ensino e da aprendizagem dos educandos. Apesar de estar diretamente responsável pela Educação de nível médio, algumas ações promovidas no âmbito do Estado têm impactado, fortemente, a Educação dos municípios. Dentre essas ações, destaca-se a criação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), voltado para os municípios. Essa ação reverbera no cotidiano de muitas escolas nas redes municipais de ensino, com resultados significativos nas avaliações dos estudantes, podendo ser percebido por meio da melhoria da leitura e escrita de muitos deles.

De acordo com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2017), do Ministério da Educação (MEC), o Estado do Ceará assegura, ano após ano, um lugar de destaque entre os entes federados que denotam resultados satisfatórios no Ensino Fundamental, isto é, o ensino ofertado no âmbito dos sistemas municipais de ensino. De acordo com esse estudo, houve melhora no índice nacional da Educação Básica: uma vez que o País subiu de 4,5

para 4,7, mas, por outro lado, continua distante da meta para 2017, que seria de 5 pontos. Dos 27 estados da federal, apenas 7 atingiram suas metas: Rondônia, Amazonas, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Mato Grosso e Goiás. O Ceará continua se saindo bem nesse quesito: das 100 melhores escolas brasileiras do Ensino Fundamental, 19 estão localizadas no Estado do Ceará. O Município de Sobral continua sendo aquele com maior nota no IDEB. A média do Município subiu da já alta 6,7 para a marca de 7,2 no IDEB de 2017. Nos anos iniciais, as escolas de Sobral saltaram de média 8,8, em 2015, para 9,1. Do ponto de vista desses dados, a cidade de Sobral está num patamar igual aos Países desenvolvidos.

Tal situação, todavia, era muito diferente até pouco tempo. Em 2005, por exemplo, apenas um Município cearense tinha IDEB superior a 4,0. Em 2009, observa-se uma melhoria significativa nesses resultados, contudo, ainda havia 102 municípios com nota inferior a 4,0. Em 2015, esse cenário muda radicalmente: dos 184 municípios cearenses, apenas um não atingiu a nota 4,0. Em 2005, o IDEB dos alunos cearenses ao final do 5º ano era apenas o 18º entre as unidades da Federação. Em 2015, ocupava o 5º lugar. Em 2007, isto é, dois anos depois, apenas 39,9% das crianças cearenses concluíram o 2ª ano do Ensino Fundamental alfabetizadas. Agora, os números do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) de 2016 mostram que o percentual saltou para 87%.

O SPECE, cumpre destacar, consolida-se e amplia sua abrangência, especialmente na última década, tanto no que se refere ao número de alunos envolvidos e escolas avaliadas, quanto na adição de outros instrumentos, como questionários contextuais a serem respondidos por alunos, professores e gestores, além dos processos de avaliação institucional que dão subsídios a um olhar mais profundo sobre a situação das escolas cearenses em todos os seus aspectos. Evidencia-se, claramente, uma firme parceria entre o Governo local e o Governo nacional, consolidada nesse processo histórico.

É justo destacar que mecanismo de avaliação da Educação cearense só passou a ter maior importância em 2003, quando contemplou todos os 184 municípios cearenses. Em 2004, o SPAECE, também, passou a contemplar o sistema municipal de ensino. Nesse ano, foram avaliadas 2.631 escolas da rede pública estadual e municipal, avaliando 187.577 alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, sendo 72.812 da rede estadual e 114.765 da rede municipal. Nesse ano, foram aplicados os chamados questionários contextuais para 2.744 diretores e 11.063 professores das respectivas séries e escolas avaliadas (VIEIRA apud CEARÁ, 2005). Nesse período, o SPAECE universalizou a participação de escolas estaduais e municipais que possuíam mais de 25 alunos, nas turmas das séries avaliadas.

Do ponto de vista desse modelo de política pública, esses números indicam que o Estado do Ceará fez avanços importantes em relação à alfabetização de suas crianças, especialmente, na última década. Segundo o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), o número de crianças que concluíam o 2º ano do ensino fundamental alfabetizadas saltou de 39,9% para 87% entre 2007 e 2016. O PAIC é apresentado como a principal ação que desencadeia esses resultados positivos. Por causa disso, mais recursos são assegurados para a aquisição de materiais didáticos, formação de professores e premiação das escolas e profissionais que se destacam no ensino.

Ao priorizar a alfabetização dos estudantes até o final do 2º ano do Ensino Fundamental como política pública, transformou-se, pelo menos em dados quantitativos, a realidade da Educação do Ceará. Para os defensores dessa proposta, a explicação para esse fenômeno reside, em grande parte, em um programa complexo, que inclui parcerias entre estados e municípios, recompensas financeiras por bom desempenho e a formação continuada de professores.

Foi em tal situação que ocorreu, também, a implantação do Programa de Formação Continuada da Coordenadoria Estadual de formação continuada para Executivos Escolares da Educação Básica (CEFEB) em vários municípios cearenses. Ofertado na modalidade Especialização em Gestão Escolar, *latu sensu*, o curso já foi implantando em 121 (cento e vinte um) municípios cearenses, beneficiando quase 6 mil docentes, entre gestores, técnicos da SE e professores. Coincidências à parte, o fato é que os resultados alcançados por, praticamente, todos os municípios cearenses, notadamente, no âmbito do de Ensino Fundamental, emergem no momento posterior dessa formação, o que indica haver uma profunda relação entre uma e outra.

Para efeito de análise os resultados referentes aos 36 municípios do grupo (G1), realizadas nos anos de 2010 a 2012, veja-se na tabela abaixo:

Tabela 01 - relação dos municípios participantes do programa da CEFEB

POLOS	RELAÇÃO DOS MUNICÍPIOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DA CEFEB
01	Cruz
	Jijoca
	Morrinhos
	Marco
	Bela Cruz
02	Itarema

	Acaraú
03	Caucaia A
04	Caucaia B
05	Baturité
	Pacoti
	Guaramiranga
	Mulungu
	Aratuba
06	Palmácia
	Tamboril
07	Monsenhor Tabosa
	Trairi
	Paraipaba
08	Paracuru
	Ocara
	Barreira
09	Acarape
	Graça
	Varjota
10	Mucambo
11	Várzea Alegre
	Alcântaras
12	Meruoca
	Icapuí
	Fortim
13	Aracati
	Brejo Santo
14	Porteiras
	Aracoiaba
	Itapiúna
	Capistrano

Dados fornecidos pela CEFEB

A pulverização das atividades desse programa privilegia municípios de várias partes do Estado, numa demonstração incontestada do seu compromisso de continuar colaborando para elevar e melhorar o nível de profissionalização dos gestores escolares, em todo o Estado. Muitas vezes, contudo, é impedido de avançar rumo a uma parceria mais alargada devido aos influxos das gestões municipais que nem sempre são amistosas. Grupos políticos e interesses variados, por vezes, contribuem para dificultar a vida dos cursistas, pois precisam aceitar as decisões do Legislativo local, de acordo com seus interesses.

São muitas as dificuldades enfrentadas pelos cursistas no que tange ao acesso aos locais das aulas presenciais. Como o curso ocorre nos polos e não em cada município, alguns cursistas precisam viajar grandes distâncias, enfrentando todo tipo de adversidades, próprias do interior do Ceará. Não obstante, percebemos um grande interesse por parte desses profissionais que não economizam esforços para participar de todo o processo formativo. Apesar de todas as dificuldades de operacionalização, esses municípios batalharam no sentido de superar esses problemas, bem como os conflitos surgidos na caminhada, objetivando a conclusão exitosa do curso e, finalmente, a solução de uma das grandes demandas detectadas em suas escolas.

Nesses termos, analisar a formação do gestor escolar é trazer à tona reflexões e contribuições para a efetivação de ações calcadas no desenvolvimento humano, entendido como o acesso aos bens culturais, às inovações tecnológicas e à qualidade de vida, e na aprendizagem significativa. Assim, faz-se oportuno refletir, mesmo que de modo bastante aligeirado, sobre o panorama da gestão escolar, do tipo democrática, no contexto das escolas cearenses. Interessa saber como ocorreu o enquadramento da Educação cearense à “nova” lógica que rege e orienta a Educação pública, no Brasil, que, também, subordina o trabalho escolar aos ditames das agências financeiras internacionais, responsáveis, em grande medida, por tudo aquilo que se faz na escola, desde então.

Nesse novo panorama, a formação de professores e demais profissionais da Educação, especialmente os gestores, tornou-se uma das principais prerrogativas das políticas educacionais. As demandas impostas às escolas na atualidade fizeram emergir uma série de debates sobre o seu papel na sociedade, bem como, a natureza do trabalho desenvolvido na escola. Dessa maneira, a formação é mostrada como a alternativa mais eficiente e rápida para que a escola consiga cumprir, plenamente, seus objetivos, assunto que será devidamente aprofundado no próximo capítulo.

3 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA GESTORES ESCOLARES NA REALIDADE DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: A PRECARIZAÇÃO DA QUALIFICAÇÃO

Na atualidade, o debate sobre a formação de professores aufere destaque nas agendas governamentais nos planos federal, estadual e municipal, tornando-se meta nas atuais políticas públicas de Educação, a exemplo do que está sendo proposto no último Plano Nacional de Educação (PNE), que visa, entre outras coisas, ampliar o número de professores em programas de formação *stricto sensu*, garantindo-lhes, inclusive, acesso a cursos de mestrado e doutorado.

A compreensão do processo formativo se tornou, sobretudo nas últimas duas décadas, item imprescindível da carreira de professor, não só pelo quadro de cargos e carreiras nos espaços públicos e privados, como também pela especialização e aprofundamento no seu desenvolvimento identitário profissional.

O tema formação de gestores escolares é muito amplo e requer, por sua abrangência, recortes necessários. Neste capítulo, optamos por centralizar a análise do objeto, realizando um recorte relativo à formação dos gestores escolares, notadamente no Estado do Ceará, sem, contudo, desconsiderar a importância de outros sujeitos em formação. Ao contrário, as concepções aqui defendidas não são estritas nem se restringem a um tipo apenas de profissional da Educação, pois a necessidade de uma boa formação é um imperativo para todos que estão envolvidos com a prática educativa na escola. Essa escolha decorre do fato de que são os gestores, em particular, que têm a responsabilidade por uma gestão que incorra em melhorias concretas, sobretudo, em relação á aprendizagem dos estudantes.

Refletir sobre a importância da formação docente, em especial, dos gestores escolares, demanda visão para o passado como percurso necessário para compreender o presente. As relações mais complexas expressas pelo tempo atual provocaram as indagações acerca do tema e aguçaram a curiosidade em acompanhar o processo histórico da formação dos gestores escolares no Brasil, com singular visada para a realidade cearense. Ressaltamos, oportunamente, que a história não é aqui concebida como mera cronologia de acontecimentos, mas pretende destacar aspectos do passado que importam para a compreensão do presente. Esses acontecimentos, nesse caso, serviram para ajudar no entendimento de como são plasmadas as condições e as mediações que possibilitaram, em um momento específico, que as reformas e suas leis, neste caso, a educacional, se concretizassem.

O capítulo contém reflexões sobre as iniciativas governamentais no termo da formação docente, enfatizando, de modo especial, aquelas destinadas á formação dos gestores escolares no Brasil e no Ceará, mormente na última década. Está organizado em duas seções distintas, mas complementares: na primeira, fazem um balanço histórico das principais ações adotadas no País na área da formação docente, destacando os aspectos legais que legitimaram essas ações, não só em relação aos docentes de sala de aula, mas, também, aquelas voltadas para formação continuada dos gestores escolares. Na última seção, realizaram um balanço das principais iniciativas na senda da formação dos dirigentes escolares no Estado do Ceará, destacando aquelas que foram desenvolvidas na última década, o Programa Escola de Gestores da Educação Básica, o programa de Formação de Gestores Escolares e, por último, faz uma breve introdução do programa de Formação Continuada para gestores escolares da Educação Básica, promovido pela CEFEB, assunto que será aprofundado no penúltimo capítulo.

3.1 A formação continuada para docentes na função de diretor da Educação Básica no Brasil: antecedentes normativos

Nos últimos anos, no Brasil, realizou-se muitas discussões em torno da gestão na escola. Encarada como uma das soluções para a melhoria da qualidade da Educação, a gestão escolar passa a ter enfoques variados ultrapassando a ideia de administração. Esses debates dizem respeito à compreensão de qualificações e competências que o diretor deve ter, para melhor gestar a escola, entendendo sua posição como uma liderança fundamental na condução de um coletivo de desenvolvimento humano, a despeito do paradigma educacional tradicional, que não levava em consideração os processos de formação para uma eficiente gestão, a serem consolidados além dos aspectos burocráticos.

Inicialmente, consideramos que a análise da Educação contemporânea não pode estar desvinculada do exame do contexto histórico de desenvolvimento do capitalismo, do nível de desenvolvimento das forças produtivas, das relações de produção da existência humana e da divisão do trabalho que impulsionam novas modalidades de Educação e ensino. Sob a insígnia das competências comportamentais exigidas para se viver a *era tecnológica*, são articuladas as condições ideológicas de consolidação da *flexibilização* do sistema de ensino e dos processos de formação.

A compreensão dos fenômenos em sua totalidade não se concretiza quando isolados do contexto histórico no qual se desenvolvem. Desse modo, o estudo dos problemas educacionais, além de estarem fundamentados em bases teóricas sólidas que permitam elucidar

sua manifestação na totalidade social, requer também a apreensão das contradições históricas que constituem a expressão contemporânea do capital, o que não se dá de modo imediato. A análise da formação docente deve, portanto, ser considerada em seu movimento contínuo, dialético, de caráter inacabado e em contínua transformação. Trata-se, agora, de decompor o movimento que embala as reformas educacionais rumo à matriz conceitual e às determinações projetadas na consciência das pessoas pelas políticas reformistas da formação docente, que instituem, no ano de 2009, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Uma sólida e adequada formação deve ser o ponto de partida e não o de chegada para aqueles que pensam em trabalhar na Educação ou já atuam na escola. Compreendemos, desse modo, que os docentes e, em especial, os gestores, devem estar munidos de condições mínimas e fundamentais para exercer suas atribuições no intuito de promover uma Educação transformadora da realidade educacional e social brasileiras, dando suporte aos dilemas e desafios enfrentados na escola contemporânea.

O sistema da gestão educacional nas escolas brasileiras ainda vive uma situação de ausência de liderança (constituída dentro da coletividade) e de incompreensão do papel dos diretores(as) no exercício de suas funções, de uma falta de formação adequada e continuada, de uma incompreensão de referenciais teórico-metodológicos para melhor desempenho das atividades da gestão e liderança, e, conseqüentemente, para repensar o sentido da escola e responder as demandas a ela impostas na contemporaneidade (DOURADO, 2007).

Não é mais possível conceber a prática da gestão escolar centrada na intuição e/ou somente mergulhada na parte burocrática e administrativa da instituição. A gestão escolar eficiente se mostra como estratégia fundamental para promover a Educação, que alcance, dentre outros fatores: resultados pedagógicos adequados; avanços nas aprendizagens básicas da escrita e da leitura para os educandos; no uso eficaz de recursos materiais e de pessoal; na otimização de tempo, espaços e prioridades na escola; nas condições necessárias para o enfrentamento dos desafios da sociedade globalizada cuja ênfase reside na aquisição de conhecimento para a transformação da realidade; dentre os mais significativos.

Dentro dessa discussão, vale destacar o fato de que a histórica isenção do Estado brasileiro em promover políticas públicas adequadas e eficientes para a formação não só de professores, mas também para os diretores, bem como no que diz respeito a todo o funcionamento do sistema educacional, seja relacionado à remuneração, à estrutura, às condições físicas e materiais, aos métodos pedagógicos, para mencionar apenas alguns. Quando o foco dos investimentos recai sobre um (ou apenas alguns) desses aspectos o resultado não

será nunca satisfatório, pois a história educacional demonstra que, para o bom funcionamento da escola se exigem ações conjuntas e sistemáticas.

Há de se ressaltar a ideia de que a sociedade contemporânea é perpassada por crises nas mais distintas instituições sociais, como a família, a igreja, a escola etc. A escola como instituição formal de Educação é desafiada, cada vez mais, a dar suporte e respostas aos desafios atuais, que incluem a crescente violência, a drogadição, a sexualidade precoce, desemprego, a degradação familiar e religiosa, dentre outros.

Nesse sentido, o papel dessa instituição oficial de ensino/formação é rediscutido com vistas a reformulações em todas as suas dimensões que incluem as discussões curriculares, de orçamento, de metodologias de ensino, de organização e gestão, do envolvimento da comunidade local, do papel dos professores, da atuação dos diretores escolares e do estabelecimento de mecanismos de funcionamentos interativos, democráticos e participativos. Sobre a importância da escola autenticamente formativa e do seu papel na promoção de uma sociedade transformadora, Antonio Gramsci assevera

Uma escola em que seja dada a criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam para a formação do caráter. (...). Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro da bitola. (...). Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade. (1968, p. 59).

Nesse sentido, o movimento pelo aumento das habilidades da gestão nas escolas se inscreve como elemento imprescindível para uma prática democrática orientada pela eficiência (no sentido de refinamento dos processos), pela avaliação, monitoramento, reformulação de estratégias em atendimento as demandas locais. No contexto atual, entretanto, os gestores encontram inúmeras dificuldades para realizar com qualidade o seu trabalho, desde a falta de infraestrutura como também, em relação ao quadro de pessoal, nem sempre adequado às necessidades da escola.

Pesquisa conduzida pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), em parceria com a Fundação Victor Civita²⁵, revelou que, no Brasil, os diretores de escolas públicas gastam tempo demais com burocracia e questões meramente administrativas e pouco com as questões da sala de aula, - currículo, metodologias, dificuldade de aprendizagens, postura dos professores, dentre outros. Esse estudo recente com 400 gestores de escolas públicas em todo o País confirmou uma hipótese levantada já há algumas décadas no que diz

²⁵ Para detalhes ver pesquisa publicada na íntegra pela *Revista Escola* com o tema: Gestão Escolar: o que faz e o que pensa o gestor escolar. Edição Especial, Ed. Abril, out, 2009.

respeito à gestão escolar – a atuação de um bom diretor embora não seja um fator absoluto, fundamental para a elevação dos índices de aprendizagem dos alunos e conseqüentemente, para o sucesso da escola.

Antes do levantamento feito pelo IBOPE, que ouviu 400 diretores de colégios públicos no Brasil inteiro, o conhecimento que se tinha a respeito dos diretores era, basicamente, intuitivo. Mediante a pesquisa crise histórica na formação desses educadores, a pesquisa mostrou, de início, que 64% dos diretores admitem não estar suficientemente preparados para exercício das atribuições de gestão. A ideia de tomar decisões baseadas em “intuição” e na tentativa de “erro e acerto” parece ficar evidente quando os sujeitos da pesquisa admitem que o trabalho realizado não foi baseado em nenhuma meta acadêmica ou teoria pedagógica para dar direcionamento às questões conflitantes na escola.

A pesquisa indicou, também, que os diretores não costumam basear suas decisões em nenhuma meta acadêmica e chegam a ignorar a nota de sua escola nos ranques oficiais. Desse total, 45% tratam de assuntos burocráticos diariamente. Outros 57% admitiram que se tivessem autonomia teriam escolhido a melhoria das condições do prédio. Talvez o mais preocupante de todos os dados, no entanto, diga respeito à visão que eles têm da função: apenas 2% deles se sentem responsáveis pelos maus resultados de sua escola, enquanto os outros 98% culpam pais, professores, alunos, a escola e até o Governo.

Essa problemática está relacionada, dentre outros fatores, à falta de uma política voltada para uma formação sistemática, específica e contínua (em primeira instância) do docente que intenta se preparar para a função do gestor, bem como a carência de uma legislação clara sobre a escolha desses profissionais, ficando a cargo de cada município estabelecer os critérios de contratação. A experiência demonstra que o critério mais utilizado é a indicação política. Sendo um cargo ligado diretamente à gestão municipal, muitas vezes essa função se confunde com o trabalho que esse profissional precisa e deve realizar na escola. Em muitos municípios, a exemplo da realidade cearense, as indicações políticas estão sempre presentes, relegando a segundo plano (ou a plano nenhum) os critérios técnicos desejáveis dessa escolha.

A despeito da polêmica busca para encontrar “responsáveis” pelo insucesso da escola e de seus alunos, e sofrendo todos os danos deste empurra-empurra, a escola continua lá, aguardando que alguém a trate com o respeito e atenção que deveria merecer, já que todos afirmam que, só por meio dela, as reais e necessárias mudanças de postura e que levarão às mudanças na sociedade se concretizarão.

Mudar urgentemente esta realidade não é tarefa simples. Há, no Brasil, pelo menos três grandes obstáculos que se interpõem a qualidade almejada, a começar pela formação dos

diretores – a maioria egressa da carreira de professor, com formação precária, dos quais não se exige nenhuma experiência como gestores e nem a passagem por um curso em que desenvolvam habilidades como a liderança de equipes. O segundo ponto que atrapalha é o excesso de tarefas burocráticas delegadas aos diretores, situação que leva a uma total inversão de prioridades. Para 90% deles, por exemplo, a supervisão da merenda fornecida pelo Governo é uma das atividades que mais consome tempo, além da limpeza do prédio e da fiscalização na entrega de materiais didáticos, que os levam a “deixar de lado” o acompanhamento pedagógico – mais importante e necessário ao sucesso buscado.

E, por fim, a ingerência político-partidária como forte critério definidor de escolha, que interfere, decisivamente, nos processos que culminam na definição de ocupação dos cargos e funções sem o estabelecimento de critérios mínimos para tal. Nesse sentido, pensar o papel da formação continuada é fundamental para o aprimoramento constante do papel de direção escolar e para que os resultados perseguidos, atualmente, pelos sistemas de ensino no que tange à busca de resultados nas avaliações externas se aproximem do desejado. Sem investimentos nessa área fica muito difícil superar o fracasso da escola a muito tempo anunciado. Claro é que outros fatores são igualmente decisivos para a melhoria do ensino e da Educação, como condições de trabalho e planejamento das ações, quantidade de estudantes por sala de aula, salário digno, entre outros.

Nessa nova situação, a formação de professores e demais profissionais da Educação, especialmente os gestores, tornou-se uma das principais prerrogativas das políticas educacionais. As demandas impostas às escolas na atualidade fizeram emergir uma série de discussões sobre o seu papel na sociedade, bem como a natureza do trabalho desenvolvido por aqueles que nela trabalham, notadamente os dirigentes escolares.

Sabemos, também, que são inúmeros os problemas das escolas e que nem sempre o propalado fracasso escolar tem relação direta com aqueles que lá trabalham. Ao criticarmos a atual situação da Educação brasileira, nos habituamos a focar determinados pontos, tratando-os como fatores determinantes do caos educacional. Estes pontos, que conhecemos tão bem são: total descaso dos governantes relativamente à Educação, escassez de verbas para o Ensino público, salário defasado dos professores, estrutura curricular inadequada, entre outros.

Geralmente, não atentamos um ponto grave que contribui muito para a precariedade do ensino, que é a qualidade dos cursos superiores de formação de educadores no Brasil. Como os futuros professores estão sendo preparados para atuarem na docência? Qual tipo de ensino está sendo oferecido a eles? Como se dá a formação continuada em serviço dos profissionais

da Educação e qual sua eficácia? Foi com base nessas e noutras questões que buscamos dissertar sobre essa problemática nesta tese doutoral.

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

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

A redemocratização do País nos anos de 1980 e 1990 e a conquista da Educação como direito de todos, artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, Lei 9.394/96, foram marcos emblemáticos que submeteram a prova a frágil estrutura da escola brasileira e sua histórica defasagem no que tange à formação dos docentes para atuarem na escola. Para dar sustentabilidade a esses novos arranjos sociais será preciso, além de equipar as escolas com as estruturas físicas necessárias para um bom funcionamento, formar e preparar o professorado para os novos desafios impostos pela nova legislação e demandas surgidas nesse momento em que as tecnologias e as ciências têm sempre mais assunto nas Universidades.

Criar oportunidades de acesso e permanência na escola para milhares de brasileiros exige do Poder Público uma série de medidas que vão desde a construção das unidades escolares, espaços equipados, o uso sistemático das novas ferramentas tecnológicas como pressuposto para a realização de um trabalho mais qualificado e próximo das demandas dos educandos, de hoje, condições dignas de trabalho, remuneração e a valorização da profissão docente, o que passa, necessariamente, por uma formação sólida que os habilite ao trabalho na escola.

Dentro dessa discussão, vale destacar que a histórica isenção do Estado brasileiro em promover políticas públicas adequadas e eficientes para a formação, não só de professores, mas também dos gestores escolares, bem como no que diz respeito a todo o funcionamento do sistema educacional, seja relacionado à remuneração, à estrutura, às condições físicas e materiais, aos métodos pedagógicos, para mencionar apenas alguns. Quando o foco de

investimentos recaí sobre um (ou apenas alguns) desses aspectos, o resultado não é satisfatório, pois a história educacional demonstra que, para o bom funcionamento da escola, exigem-se ações conjuntas e sistemáticas de curto, médio e longo prazos.

A história da formação docente no Brasil está inicialmente ligada às características da docência tal como se dava no Reino de Portugal. Associada aos ensinamentos trazidos pela Companhia da Ordem dos Jesuítas, o ensino e a formação dos professores no Brasil deveriam acontecer sob os interesses da Coroa portuguesa. Saviani (2009) acrescenta que não é surpreendente se fortalecer, desde esse momento, uma representação da docência que permanece influente até hoje, a ideologia do dom, ou seja, um conjunto de imagens, valores e ideias que sustenta a docência. Ela assume novos contornos, mas sua marca circunscreve-se no âmbito da dualidade educacional, expressa por uma escola do conhecimento para os filhos das elites, e outra do tipo acolhimento social, voltada para os filhos dos trabalhadores.

A promulgação da Lei das escolas de primeiras letras, em 15 de outubro de 1827, já no período imperial, favorece o surgimento de registros acerca da formação de professores no Brasil, ação não detectada na base colonial. Desenvolvida pelo método mútuo, às próprias custas dos professores, nas capitais das então províncias brasileiras, baseada na legislação recém-criada, a formação constava apenas de aspectos didáticos, não havendo nenhuma referência à questão pedagógica (SAVIANI 2006).

Nas palavras de Saviani,

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (2006, p. 144).

A primeira escola normal brasileira foi fundada na Província do Rio de Janeiro, em Niterói, de acordo com Tanuri (2000); Saviani (2006), já no ano de 1835. Nos anos subsequentes à implantação desta, a experiência se repetiu em diversas outras províncias brasileiras, sendo instaladas 20 instituições semelhantes.

A trajetória dessas instituições foi marcada pela instabilidade e apresentou, até 1870, resultados deficientes atribuídos à falta de interesse da população pela profissão docente. Desde então, com os currículos ampliados e melhorados, as escolas normais foram coroadas de algum êxito o que lhes rendeu um processo de valorização que incluía a ampliação dos

requisitos de ingresso e a sua abertura para o público feminino, atitude interpretada como solução para o problema da falta de mão de obra. Após a Revolução de 1930, foi criada a Faculdade de Letras, Ciências e Educação, que previa cursos de licenciatura. Nesse período, destacam-se algumas iniciativas relevantes relativos à formação de professores no Brasil, de maneira especial, a criação de um Instituto de Educação – na Universidade do Distrito Federal e, outro em São Paulo.

Os primeiros professores secundários, licenciados em nível superior no Brasil, formaram-se apenas em 1937. Anteriormente, esses profissionais vinham de outras áreas ou eram autodidatas. Desse modo, em 1939 foi regulamentado o funcionamento da Faculdade de Educação, constituindo um curso de Pedagogia com dupla função – a formação de bacharéis e de licenciados. Desse momento em diante houve um expressivo crescimento numérico na formação no setor que, mesmo com a significativa expansão, permaneceu aquém das demandas do País. É importante lembrar que a formação a que aqui nos referimos trata muito mais da habilitação para o exercício das funções do que do desenvolvimento das competências e habilidades tão necessárias quando falamos de qualidade.

Nos anos de 1970, isto é, durante a ditadura, verifica-se o início de uma forte influência estadunidense no campo educacional brasileiro, mormente dos seguidores da corrente tecnicista. O trabalho pedagógico tornou-se mais especializado, dividido, tendência que resultou, posteriormente, na regulamentação do curso de Pedagogia com as habilitações em supervisão, orientação, planejamento e administração (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006). As influências pedagógicas desse período alteraram as características e provocaram mudanças, alguns em curso até os dias atuais. A expansão da escola pública foi acompanhada pela corrente filosófica tecnicista que trouxe para o 1º e 2º graus a instrumentalização para a fixação da ideologia do Estado. A escola foi, então, um dos meios mais usados para a difusão dessa ideologia que respaldou o golpe militar.

A promulgação da Lei 5.692/1971 trouxe novas exigências relativas à formação exigida para aqueles que deveriam atuar na Educação. Passa-se, portanto, a exigir uma formação mínima em nível superior para o exercício das funções dos especialistas da Educação. O capítulo V dessa Lei, intitulado “Dos Professores e Especialistas”, trata de maneira superficial acerca da formação docente, detendo-se, mais especificamente, na organização do sistema de ensino e sua reestruturação nos ensinos de 1º e 2º graus. Por esses e várias outras lacunas dessa lei, foi alvo de numerosas críticas de intelectuais e estudiosos dessa temática, dentre eles, os professores Dermeval Saviani (1982) e Mirian Jorge Warde (1986) que, em síntese, chegaram a afirmar que o curso de formação de professores teve sua “filosofia”

alterada, com total descaracterização dos cursos normais, cuja consequência foi a queda na qualidade da formação dos professores, de tal modo que passou a não haver diferenças entre os professores diplomados e os leigos quanto às condições técnicas para assumir uma classe de primeira série.

A formação em grande número de professores para atuarem nas escolas públicas determinou uma transformação na trajetória e na composição do quadro docente, sobretudo, em relação ao seu crescimento numérico e o arrocho salarial a que foi submetida durante toda a vigência da ditadura. Outrossim, o sistema educacional foi usado por esse regime de força para a transmissão de ideologias afim de respaldar o golpe, comprometendo, significativamente, a formação dos professores da rede pública, uma vez que a fragmentou em seu caráter teórico, que, pelo excessivo número de profissionais, desencadeou um crescente arrocho salarial e a desvalorização da profissão.

Na perspectiva de Warde (1986), desde 1971, com a descaracterização dos cursos normais, a qualidade da formação dos professores decaiu de tal modo, que passou a não haver diferenças entre os professores diplomados e os leigos quanto às condições técnicas para assumir uma classe de primeira série. Para essa autora, que endossa as críticas de Saviani (1982) à Lei 5692/71, o tecnicismo instituído por essa Lei determinou, no âmbito da formação de professores, um declínio da qualidade na formação docente.

Devemos considerar, portanto, o fato que os anos de 1970 e, portanto, qualquer legislatura, inclusive no campo educacional, reflete a situação macro do regime civil militar no Brasil naquele período. As práticas sociais, econômicas e políticas se diferenciam e marcam a história desta época. O governo civil militar impôs seu objetivo de transformar modo de pensar e de agir das pessoas, visto por ele como padrão necessário à manutenção do sistema vigente que, geralmente, ocorre por meio da Educação ou da imposição. Desse modo, pode-se asseverar que a Educação brasileira teve sua trajetória marcada por uma forte base jurídica que orientou o trabalho das escolas nesse período

Assim, depreendemos que a formação dos professores não ocupou um espaço prioritário nas políticas de Educação, muito menos espaço ocupam políticas de formação de especialistas, como é o caso de gestores escolares. Vale ressaltar que a maioria absoluta dos gestores das nossas escolas são oriundos do magistério, o que implica constatar que sua formação profissional específica é, também, inexpressiva e não consegue preencher as enormes lacunas, não atendendo as demandas. Outrossim, no Brasil, segundo Carnoy et al (2009), os cursos de formação de professores são organizados com uma excessiva quantidade de conteúdos teóricos, que emergem da busca de prestígio da categoria, valorizando

demasiadamente o raciocínio abstrato dissociado da solução de problemas práticos relativos ao ensino-aprendizagem. Tal situação, agregada às lacunas de escolaridade básica, trazidas pelos alunos de Ensinos Fundamental e Médio deficientes, também contribui para o preparo ineficaz desses profissionais.

Em verdade desta situação, hodiernamente, encontram-se no âmago dos debates educacionais brasileiros a valorização e a qualidade da formação – inicial e continuada – dos profissionais da Educação, temática que é destaque nos diversos fóruns que discutem a Educação.

Após a publicação da Lei n. 9.394/96 (LDB), de dezembro de 1996, alterações foram propostas, não só para as instituições formadoras, como também para os cursos de formação de professores, entretanto esses propósitos deveriam obedecer a um período de transição se efetiva sua implantação. De acordo com Gatti (2010, pp, 1355-1379),

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica.

Ainda consoante autora retracitada, o País adentrou século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática, ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas, como veremos adiante (ÍDEM, IBDEM).

Notamos, assim, que as ações destinadas à formação dos profissionais da Educação (professores e gestores) só ganharam maior importância desde 1990, quando a Educação brasileira foi submetida ao amplo processo de reforma de cunho neoliberal que questionava sua eficiência e qualidade. A busca por melhores resultados, assumem, desde então, o grande objetivo dos sistemas escolares, que passaram a investir massivamente em estratégias para produzir resultados melhores, promovendo, no lugar de um regime de colaboração, na realidade mas, pelas disputas e ranqueamentos, que traduz “anomalias” e desvios claros da verdadeira função da escola.

Como parte da sociedade, nesse processo, a escola se transforma e, conforme apontam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 61),

Como instituição social educativa, a escola vem sendo questionada acerca de seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Elas decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo.

A formação de gestores educacionais precisa pensar a sociedade atual, dominante, excludente e dualista para compreender as mudanças impostas às escolas e a quem nelas trabalha. Desse modo, os cursistas poderão compreender melhor os artifícios arquitetados por meio das políticas educacionais e que orientam suas práticas, diariamente. A formação, nesses termos, deve levá-los a refletir criticamente a realidade escolar, transpondo o discurso oficial.

A escola é, sem dúvida, um lugar privilegiado para que a formação continuada aconteça, uma vez que se externa como espaço concreto, capaz de aproximar as ideias da prática, isto é, com as experiências docentes. Esse território complexo possibilita uma reflexão na prática e pela prática, pois se constitui como *lócus* legítimo de ensino e aprendizagem. Para que isso aconteça, todavia, é necessário que as escolas conquistem maior autonomia e que os professores possam planejar, definir, desenvolver e avaliar os próprios cursos de desenvolvimento profissional. Essa aproximação com o local de trabalho possibilita ao professor em formação um envolvimento no diagnóstico das dificuldades mais frequentes na sala de aula, identificando, refletindo e constituindo opções de melhorias no processo de ensino-aprendizagem. A rigor, o cotidiano da sala de aula é marcado por situações emergenciais, diversas e imprevisíveis, que exigem do professor reflexões permanentes sobre o seu agir e fazer docente.

Faz-se necessário, todavia, pensar num tipo de formação que consiga estabelecer uma articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da Educação, uma vez que esses profissionais precisam estar qualificados para serem capazes de pensar uma sociedade com outras perspectivas, ou seja, professores e gestores que consigam compreender as exigências de cada momento, fazer a leitura crítica dos movimentos sociais e propiciar melhores condições de trabalho e de ensino/aprendizagem para o sistema público educacional, em geral, e da escola, em particular.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício da sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnicos-mecânicas. (PIMENTA, 2009, pp.17 - 18).

Como bem externa a autora, [...]“professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnicos-mecânicas”, ou seja, o professor no exercício de suas funções confronta muitas realidades, pois cada turma de aluno tem características distintas e demandas diferentes, exigindo desse profissional muito mais do que uma simples habilidade técnica para dar conta de cada realidade. Nesse sentido, ao se falar em formação docente, não se desconsidera a formação continuada nem o exercício da profissão que se materializa na sala de aula e/ou na gestão da escola. São as práticas as principais responsáveis pela formação ideal, uma vez que conseguem aproximar os docentes da realidade.

Ao pensar criticamente as estruturas que alicerçam o universo da escola, com suas políticas contraditórias e discursos falaciosos, os formandos devem buscar a superação da óptica míope que, muito naturalmente têm se alimentado os cursos de formação em serviço, Brasil afora. Esse esforço deve caminhar na direção da superação da dicotomia que existe na escola, trabalhando desse modo para democratizar o ensino a todos que dela se aproxima.

Democratizar a escola, portanto, significa criar oportunidades de interação que apontem novos caminhos no sentido de uma Educação mais comprometida com a inclusão dos sujeitos, especialmente, daqueles que, historicamente, estiveram à margem desse processo. Espera-se, desse modo, uma escola com maiores oportunidades, capazes de estimular a apreensão de valores democráticos, inclusive, aproveitando e dinamizando as estruturas, como por exemplo, os conselhos de pais, professores e alunos e toda a comunidade escolar.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 128),

A universalização do ensino e a melhoria de sua qualidade, a elevação da escolaridade, a preparação tecnológica e a formação geral, abstrata, abrangente e polivalente dos trabalhadores são fundamentais para toda a sociedade, especialmente quando se tem em vista, no mínimo, a garantia da igualdade de oportunidades. Nesse sentido, os impactos da revolução tecnológica no campo da Educação podem e devem ser absorvidos, de modo que gerem perspectivas democráticas de construção de uma sociedade moderna, justa e solidária, o que, evidentemente, não deve significar a aniquilação da diversidade e das singularidades dos sujeitos. Em uma sociedade do conhecimento e da aprendizagem, é preciso de dotar os sujeitos sociais de competências e habilidades para a participação na vida social, econômica e cultural, a fim de não ensejar novas formas de visão social, mas, sim, a construção de uma sociedade democrática na forma e no conteúdo.

Mostrar os vínculos entre a política educacional e o desenvolvimento social no Brasil, sob a perspectiva histórica, constitui, assim, elemento basilar para o entendimento da formação dos gestores escolares. Perceber que a política educacional reflete as contradições sociais que se processam nos distintos momentos históricos é fundamental para a administração na Educação, pois é a administração que concretiza tais políticas no dia a dia da escola.

Conhecer a origem dos princípios da política educacional e de que forma o desenvolvimento social influi e é influenciado por essas diretrizes torna a ação administrativa mais consciente e crítica.

Assim, para contribuir com o desenvolvimento social, a Educação deve priorizar, de maneira particular, os interesses da maioria da população, disponibilizando os conhecimentos historicamente estabelecidos e acumulados pelo conjunto da humanidade ao longo dos tempos, tendo em vista o desenvolvimento econômico do País como um todo e não somente aos proventos das classes hegemônicas.

Consoante entende Paro (2001, p. 103),

A Educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido, é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja sendo permanentemente passado para as gerações subsequentes. Essa mediação é realizada pela Educação, do que decorre sua centralidade enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem.

Dotar a escola das condições básicas para que todos tenham acesso ao seu patrimônio é condição primeira, para que, de fato, ela cumpra a sua função social. Nesses termos, a qualificação dos profissionais da Educação e, em especial, dos dirigentes escolares, torna-se uma engrenagem fundamental e necessária, porém, o trabalho desses profissionais não pode ter apenas como objetivo responder aos imperativos das políticas educacionais vigentes, mas direcionado a uma formação para a emancipação daqueles que na escola trabalham.

A compreensão acerca da formação de professores/gestores para a Educação Básica no Brasil passa por muitas transformações, todas em decorrência do panorama social, econômico e político do País, inaugurado com o advento da pragmática neoliberal que passou a demandar um novo tipo de escola e, conseqüentemente, de profissionais que devem na escola trabalhar. Nesse percurso, a CF/88 e a LDB e Lei nº. 9.94/96 se constituem como marcos legais importantes. Isso implica que a formação não é um favor a ser concedido pelos gestores públicos aos seus profissionais da Educação, mas um direito.

Entendemos que a valorização, bem como a qualificada formação são direitos dos profissionais do magistério, previstos no inciso V, do Art. 206 da Constituição Federal e ratificado no inciso VII do Art. 3 da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Portanto, assegurá-la é um dever do Poder Público. A falta de uma política sistemática voltada para esse fim, constitui-

se, portanto, a negação de um direito básico daqueles que trabalham na escola que precisam desse aporte, dos decentes de sala de aula ao diretor escolar.

A formação continuada de docentes da Educação Básica ganha importância em função da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece no inciso III, do Art. 63, que as instituições formativas deveriam manter [...]“programas de formação continuada para os profissionais de Educação dos diversos níveis”, [...] além de estabelecer no inciso II, Art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. (BRASIL, 1996).

De acordo com a legislação vigente, Artigo 62º, parágrafo 1º, a formação dos profissionais da Educação deve ser viabilizada em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios. O inciso III, do Art. 63, por seu turno determina que as instituições formativas devem manter [...] “programas de formação continuada para os profissionais de Educação dos diversos níveis”[...], além de estabelecer no inciso II, Art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. (BRASIL, 1996).

A formação do gestor escolar foi, também, contemplada no Art. 64 dessa mesma legislação:

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

Na LDBN, Lei nº 9.394/96, estão os pressupostos que alicerçam os cursos de formação de professores e gestores da Educação Básica em todo Território brasileiro. A lei determina que a formação dos profissionais da Educação deve acontecer em instituições de Ensino Superior, estimulando e induzindo ações que fortaleçam processos de mudança; propiciando o desenvolvimento da capacidade acadêmica e profissional dos docentes; repensar os currículos dos cursos de formação; elaborar programas articulados à realidade social e escolar contemporânea, com base numa outra concepção e organização pedagógica e curricular da Educação básica brasileira; preparar os profissionais para atuarem neste nível de ensino como agentes das mudanças em curso, e promover a melhoria da infraestrutura institucional, especialmente quanto a recursos bibliográficos e tecnológicos (BRASIL, 1996).

As orientações contidas nesse novo arcabouço jurídico passaram a priorizar a valorização do profissional da Educação ao fomentar iniciativas no terreno do aperfeiçoamento profissional continuado, como parte da profissão do professor. Este entendimento pode ser facilmente identificado nos *Referenciais para Formação de Professores* (BRASIL, 2002, p. 131), quando concluem que:

A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas.

Do ponto de vista desse documento, Pimenta (2009) ressalta que, a formação oferecida no ambiente de trabalho deve contemplar além das demandas do sistema de ensino, as necessidades pessoais dos profissionais da Educação, uma vez que [...] “o professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas de ser professor” (p. 10) [...]. Assim, [...] “devem estar garantidas, nos programas de formação continuada, práticas e recursos que permitam a ampliação do horizonte cultural e profissional dos professores e seu desenvolvimento pessoal.” (BRASIL, 2002, p. 133).

Provavelmente, essa seja a maior contradição dos atuais programas e projetos destinados para esse fim, no Brasil. Geralmente, são cursos que têm objetivo principal a preparação dos profissionais da escola para atuarem na escola, seja como professores em sala de aula ou na função de dirigentes escolares, tendo em vista a melhoria dos resultados educacionais sob a proteção da falácia da aprendizagem dos educandos. Não existe preocupação com a ampliação do universo cultural desses profissionais, menos ainda com a sua emancipação humano-profissional.

Em face dessa problemática, os educadores vivenciam uma situação de muitas incertezas e desafios. De um lado, aumentam-se as exigências impostas à atuação dos professores e, do outro, evidencia-se a falta de uma clara política na área da formação em serviço para os profissionais da Educação, garantidos por uma política permanente e sistemática de investimentos público nessa área. Devemos considerar, todavia, que a precarização das condições de trabalho concorre ainda mais para complicar o seu trabalho na escola.

Apesar de o gestor educacional não ser o único responsável pelo que ocorre na escola, é sua função desenvolver ações das quais depende, em grande parte, o trabalho educacional ali desenvolvido. Para tanto, faz-se necessária uma formação inicial abrangente e teoricamente sólida, facilitadora da articulação com a prática diária da escola e incentivadora

cotidiana de sua compreensão, com suporte na apropriação dos sentidos e significados do contexto social, econômico e político, do qual faz parte.

Consoante afirmativa de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 453),

A direção da escola, além de ser uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico. O significado do termo direção, no contexto escolar, difere de outros processos direcionais, especialmente empresariais. Ele vai além da mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo educativo, tomada de posição ante objetivos escolares, sociais e políticos, em uma sociedade concreta. A escola, ao cumprir sua função social de mediação, influi significativamente na formação da personalidade humana; por essa razão, são imprescindíveis os objetivos políticos e pedagógicos.

Corroborando dessa mesma visão, Nóvoa (1995, p. 26) acrescenta que, a formação continuada é um processo interativo daqueles que trabalham na escola, pois, por meio dela, se compartilham experiências e se produzem novos saberes na busca por uma compreensão mais alargada da realidade. Para esse autor, o diálogo, a consciência coletiva e a autonomia profissional são aspectos relevantes para [...] “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional”. Na esteira desse mesmo autor, Imbernón (2010, p. 115), também, defende a formação continuada como possibilidade de transformação da realidade e Ele destaca como [...] “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”.

Kramer (2008), por seu turno, adverte para a noção de que a formação acontece em tempos e espaços variados da história de vida do docente, isto é, desde as experiências iniciais ainda quando era estudante, na escola básica, continuando durante toda a sua vida profissional. A perspectiva crítica sobre formação continuada defendida por essa autora se contrapõe aos vários modelos que defendem [...] “a ideia de que é preciso ou possível jogar fora a experiência passada e começar tudo de novo”. Referida visão corrobora as concepções de formação continuada defendidas por Nóvoa (1995) e Imbernón (2010), para quem, a formação continuada não pode ser expressa de maneira descontextualizada, com o propósito de controle em determinadas situações, uma vez que ainda não foram superados esses desafios.

As preocupações em torno dessa temática contribuíram para o surgimento de inúmeros debates e estudos acadêmicos que evidenciam aspectos positivos e problemáticos desse processo. De um lado, ao procurar dar concretude ao direito do profissional de Educação de aperfeiçoamento permanente, o Poder Público contribuiu com o estabelecimento de uma política de Estado, reivindicada pelos setores organizados dos educadores, mas, de outra parte,

expõe suas contradições, uma vez que as ações implementadas ainda são escassas, contundentes e não atendem, plenamente, as demandas dos docentes/gestores.

Apesar de alguns avanços nesse campo, especialmente, nos últimos dez anos, ainda não foram estabelecidos parâmetros capazes de assegurar uma política permanente e sistemática de formação (inicial e continuada), o que, em tese, reforça a compreensão de que não basta uma lei para que uma política pública aconteça, visto que é preciso que ela seja, de fato, efetivada com as condições que lhe assegurem a plena efetivação, a exemplo dos parques investimentos, que contribuem para o fracasso dessas ações.

Em Cury, podemos encontrar elementos bastante significativos para a defesa da centralidade e importância da formação dos dirigentes da Educação. Na pedagogia desse autor,

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).

Pelo exposto, compreendemos que a formação profissional (inicial e continuada) dos gestores escolares se deslocou, da formação em cursos de graduação em Pedagogia, nos quais era situada como habilitação específica precoce, para um conjunto de exigências que agregam a formação pedagógica em geral à experiência docente no chão da escola. Esta condição preestabelecida da formação superior com teor pedagógico (didática), aliada aos anos de trabalho de professor em sala de aula, devem assegurar um domínio dos elementos essenciais da transmissão de saberes e do conhecimento prático do desenvolvimento do currículo com a vivência da problemática do ensino-aprendizagem.

Estes elementos básicos ou basilares culminam na exigência de curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar. Este elemento formal definitivo da habilitação legal para a atividade agregaria à prática docente com embasamento didático os componentes de conhecimento administrativo, organizacional, legal, financeiro, de relações interpessoais e outros, definidos como necessários à formação dos diretores. Os currículos de formação variam de instituição para instituição superior, onde são definidos ao sabor de entusiasmos de momento, de demandas concretas de financiadores ou de tendências teóricas de seus corpos docentes.

Falta, evidentemente, uma referência mais geral, mesmo que mínima e flexível, norteadora de uma formação mais homogênea, que incorpore, em seus elementos de conteúdo flexível, as questões e demandas específicas regionais ou locais.

A formação em serviço é uma maneira complexa de articulação dos interesses e necessidades de qualificação profissional dos professores candidatos a gestor, com as exigências de concatenação de tempo decorrente da manutenção das tarefas cotidianas, agregadas às novas demandas de frequência as aulas, estudo individual e em grupo e outras atividades de formação, como tarefas práticas, pesquisas, planejamento, entre outras. Acrescentem-se a todo este quadro as dificuldades de financiamento dessa formação, cujo custo, na maioria das vezes, é deixado a cargo dos próprios profissionais.

De modo como ocorre atualmente, sem um caráter homogêneo ou de uma concepção norteadora da formação ou, mesmo no caso em que esta definição político-pedagógica de unificação ou homogeneização da formação venha a acontecer num futuro de prazo médio, os gestores escolares deverão manter sua vinculação com a experiência em docência anterior.

Esta experiência divisada como elemento necessário e, hoje, central em sua relação profissional e funcional com a rede pública. A função de diretor de escola é uma prerrogativa da carreira docente e mesmo que esta venha a se constituir no futuro como carreira independente, provavelmente, não haverá retorno ao passado do modelo de formação tecnicista do administrador escolar sem experiência docente. Este formato vinculado gestão-docência leva à determinação quase obrigatória do processo de formação em serviço para os programas de capacitação dos gestores escolares.

A função do diretor escolar é uma prerrogativa da carreira docente e, mesmo que esta venha a se constituir no futuro como carreira independente, provavelmente não haverá retorno ao passado do modelo de formação tecnicista do administrador escolar sem experiência docente como acontecia no passado. Este formato que vincula gestão-docência leva à determinação quase obrigatória do processo de formação em serviço para os programas de capacitação dos gestores escolares.

A rigor, a formação dos diretores é alvo de sucessivas mudanças, sempre com o propósito de responder aos objetivos traçados para a Educação Básica em cada contexto sociopolítico e econômico, traduzindo-se, de maneira contundente, nas rotinas administrativas, nas questões pedagógicas e na organização do trabalho escolar. Atualmente, ela está mais fortemente orientada para a busca de resultados, mormente, quantitativos, finalidade última da Educação, assunto que apenas tangenciamos nessa pesquisa.

As lutas e bandeiras históricas em defesa de uma política pública sistemática voltada para a formação de professores e daqueles que pretendem atuar como gestores escolares se fazem cada vez mais uma necessidade premente, não tanto para ir ao encontro da formação desses professores, mas para habilitá-los, em melhores condições para, na escola, trabalhar pelos seus resultados.

Da maneira como acontece a formação dos estudantes nas licenciaturas, igualmente, se deve analisar a formação dos dirigentes escolares, pois ambos têm a mesma tarefa de contribuir para a melhoria da Educação e da aprendizagem dos educandos. É fundamental, portanto, que a sua formação propicie vivências de situações que, de modo intencional, levem à problematização do trabalho e da gestão pedagógica, revelando os aspectos coletivo e interdisciplinar dessa ação. “A postura investigativa do profissional de Educação deverá ser marcante nesse processo, contribuindo para o alargamento do conhecimento na área”. (AGUIAR, 2008, p. 208).

Em geral, a formação ofertada para os gestores escolares aventa certa preocupação em preparar esses agentes públicos socialmente comprometidos com ideias que os levam a uma reflexão profunda da realidade social e escolar, por meio de uma prática democrática que a cada instante instigue o pensar crítico e autônomo. Percebemos, igualmente, que a Educação e a gestão atuais demandam, do licenciado, o desejo e a disposição para mudar a realidade, começando pela formação e atualização constantes dos saberes e competências necessárias para atuarem na escola, visando ao desenvolvimento da criticidade, à valorização da interdisciplinaridade e da inclusão daqueles socialmente esquecidos pelo Poder Público.

Não se concebe mais um gestor escolar sem o preparo mínimo necessário para lidar com a complexa realidade da escola. As novas atribuições impostas aos dirigentes escolares exigem que esses profissionais estejam devidamente preparados para essa função, de modo a garantir a eficácia dos objetivos traçados para a Educação Nacional como parte dos acordos realizados entre o Governo brasileiro e as agências multilaterais, listrando como desafios para aqueles que trabalham na Educação, “novas” práticas da gestão. As avaliações de larga escola se constituem exemplo desse novo panorama da escola brasileira, uma vez que se consolidam como alvo prioritário das políticas públicas educacionais, na atualidade.

A responsabilidade imposta aos gestores escolares, como consequência do advento do novo modelo da gestão escolar, exige desses profissionais uma série de conhecimento para atuarem na escola, de modo a corresponder às expectativas da função. Libâneo (2004) ressalta que, nessa circunstância, [...]“o diretor é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola”, cabendo a esse, portanto, estimular junto à comunidade a visão

institucional escolar como um ambiente educativo em todos os seus aspectos, o que envolve outras perspectivas sobre as relações no interior da escola e requer a inovação nos processos educativos.

O novo modo que se desenha a respeito das novas competências e habilidades que os gestores escolares precisam desenvolver para a realização de suas atribuições, conduziu, necessariamente, a uma reflexão sobre o modo como deve acontecer essa formação. A rigor, ele há de começar na graduação (formação inicial) e se estender por todo o tempo que atua na escola (formação continuada), de maneira que lhe possibilite articular os diferentes elementos sociais que incidem diretamente sobre diversos contextos educativos.

Nesse sentido, autores como Dias (2004), Luck (2000; 2001), Machado (2000), entre outros, ressaltam a relevância das atividades inerentes ao cargo do diretor escolar para o bom desempenho das instituições de ensino na busca por uma Educação de qualidade, bem como as modificações nas incumbências da gestão escolar que resultam em uma multiplicidade de atividades inerentes a essa função. Nesse sentido, advertem esses autores, a formação não pode ser descolada de uma visão crítica desse movimento real imposto àqueles que estão no chão da escola.

Deve-se considerar, em contrapartida o fato, que a sobrecarga de trabalho que o diretor precisa realizar na escola, com o aumento das suas obrigações administrativas e pedagógicas, sem as condições materiais adequadas ao desempenho de suas funções e principalmente a possibilidade de ser sumariamente exonerado pelos gestores municipais, contribui para esvaziamento do caráter crítico de sua prática, tornando-o um mero controlador da força de trabalho na escola (OLIVEIRA, 2010).

Sem uma política permanente de formação continuada, não será possível avançar nessa direção, muito menos assegurar uma gestão escolar democrática e participativa, onde as demandas da comunidade sejam priorizadas. Fazem necessários, portanto, a sensibilidade e o compromisso daqueles que têm a responsabilidade pela promoção dessa tarefa, pois depende deles a efetivação de políticas públicas mais assertivas que atendam, de fato, as reivindicações desses profissionais.

Ao assumirem a gestão das escolas, os dirigentes são desafiados, diuturnamente, a atender as demandas da comunidade educativa, mesmo não tendo as condições objetivas para essa obrigação. É preciso lembrar que um bom trabalho depende não só da boa vontade dos gestores, mas também das condições práticas, que, quando faltam, interferem na qualidade dos serviços prestados. Além do mais, muitos dos velhos e conhecidos problemas da gestão educativa ainda estão no dia a dia de muitas escolas, a exemplo da baixa aprendizagem dos

estudantes; evasão escolar, infraestruturas precárias e/ou sucateadas, insuficiência de recursos financeiros de todo tipo, inadequada formação/qualificação dos seus professores e equipe pedagógica que, juntamente com outros problemas, interferem nos resultados e no desempenho geral da escola.

A importância dos gestores na qualidade de sujeitos que trabalham com processos complexos, responsáveis pela organização geral da escola, formação dos professores no que diz respeito ao acompanhamento pedagógico (registro e execução) é de grande relevância para que a escola consiga seus objetivos. Cabe, portanto, refletir sobre as responsabilidades que recaem, na atualidade, sobre esse profissional, o que demanda, necessariamente, uma permanente e criteriosa formação (inicial e continuada). Sabemos, todavia, que, nem sempre, existe por parte do Poder Público, preocupação verdadeira com a uma formação criteriosa e de qualidade para esses profissionais, sobretudo, nos municípios, em geral, onde a escolha desses profissionais está condicionada a critérios político partidários.

Entendemos, todavia, que o dirigente escolar não é o responsável único pelo trabalho desenvolvido na escola, contudo, se espera dele o compromisso para desenvolver aquelas ações das quais depende, em grande parte, o trabalho educacional ali desenvolvido. Dessa maneira, uma formação inicial abrangente e teoricamente sólida se faz necessária e premente, uma vez que colabore, indubitavelmente, na articulação das práticas diárias da escola.

A problematização das condições de formação e profissionalização dos docentes, de acordo com Dourado (2007), coloca-se como questão interligada à gestão educacional e, nesse sentido, deve considerar os fatores que interferem na atuação dos docentes da Educação, de modo especial, os diretores das escolas, bem como possibilitar o acesso a processos formativos que não descurem de uma base sólida de formação, não se reduzindo à disseminação de metodologias e estratégias de aprendizagem. Rever a formação pedagógica requer, portanto, a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação como processos de formulação coletiva.

Outra qualidade muito importante atribuída ao gestor escolar na atualidade diz respeito à sua capacidade de fazer com que todos os profissionais do setor administrativo realizem suas tarefas do melhor modo possível. Promover uma cultura participativa na escola é, sem dúvida, uma das mais desafiadoras tarefas desse profissional.

Além das questões administrativas sob sua responsabilidade, espera-se que o gestor se ocupe, também, daquelas relacionadas ao pedagógico, do currículo e do Projeto Político-Pedagógico, o que na prática retira da figura desse profissional a função burocrática e hierarquizada de comando da instituição, distribuindo esse processo a todos que ali trabalham.

Além do sentido abrangente, a gestão escolar deve se preocupar, também, com as particularidades do trabalho na escola, delimitando, dessa maneira, o papel que precisa desempenhar para dar conta de uma gestão participativa.

Promover mecanismos de participação da comunidade educativa em relação aos rumos da escola é uma das atribuições atuais desse profissional. É dele a responsabilidade de desenvolver e adotar mecanismos para construir de uma gestão verdadeiramente participativa. Assim, o seu trabalho deve ser orientado por um rigoroso planejamento das ações que devem ser desenvolvidas para enfrentar os dilemas vivenciados por todos, cotidianamente, na escola. Como destaca Hora (1994, p. 41), “Quanto mais participativo, solidário e democrático for o processo administrativo, maiores as possibilidades de que seja relevante para indivíduos e grupos e também maiores as probabilidades para explicar e promover a qualidade de vida humana necessária”.

Portanto, promover uma cultura participativa na escola, por si, não garante que todos os processos sejam regidos por princípios democráticos, mas pode trazer ganhos importantes para todos, uma vez que representa grande oportunidade para que os gestores possam interagir com todos os seguimentos representativos, transferindo-lhes as respectivas responsabilidades, de modo que a gestão seja compartilhada. Devemos considerar, também, que a busca coletiva pelas soluções dos problemas contribuiu para criar, na escola, uma realidade bastante diferenciada daquela que vigorou (e, em alguns casos, ainda vigora) até então, contudo, não foi suficiente para transformar a escola num lugar, realmente, democrático e participativo.

3.2 A formação do docente para gestores escolares no Estado do Ceará na última década

O cuidado com a formação dos dirigentes escolares no contexto educacional cearense tem seguido o mesmo movimento que orienta a Educação nacional nessa área. Fala-se muito em melhoria da Educação, qualidade do ensino e, por conseguinte, a premente necessidade de formar adequadamente esses sujeitos para atuarem na escola, uma vez que são eles os principais agentes para que esses propósitos aconteçam. Percebemos, no entanto, que as ações desenvolvidas em escala nacional e local não conseguem atender plenamente a demanda nessa área, sobretudo, dos docentes que se ocupam ou querem se ocupar da gestão escolar.

No Estado do Ceará, apesar de haver reconhecimento por parte dos órgãos administradores da Educação sobre a importância da formação para os diretores, ainda não há uma política sistemática e permanente com essa finalidade. Algumas iniciativas são postas em

andamento, mas padecem dos efeitos da falta de continuidade. Em nossa análise, esse processo também denota outra face, a destituição do direito desses profissionais a uma formação continuada e de qualidade, ao mesmo tempo em que constitui um ‘discurso oficial’ que promove a culpabilidade desses sujeitos (diretores e professores) pelos resultados educacionais insuficientes e pela aplicação de metodologias a gestão e pedagógicas inadequadas.

O Estado do Ceará vivencia uma séria distorção entre profissionais habilitados para o exercício de cargos/funções de magistério e a realidade de uma carência estupenda, expressa nos dados informados nos sistemas de acompanhamento e controle das escolas. Esses dados foram levantados com a implantação do SISP, programa desenvolvido pelo CEE com o objetivo de melhorar os processos escolares por meio de uma alargada rede de informatização de dados com informações precisas sobre a realidade escolar do Estado.

Com procedência nessa realidade foram desenvolvidas e implantadas várias ações que, acrescentadas àquelas em curso podem promover uma mudança importante na cultura da gestão escolar. Entre essas medidas, podemos citar a escolha dos diretores pela comunidade escolar, mediante eleição (precedida de avaliação de conhecimentos e seguida de entrevista), com amparo nos pressupostos de que, na medida em que a comunidade escolhe o seu diretor, este se compromete a apoiar a elaboração e implementação de um Projeto Político-Pedagógico formulando coletivamente, e passa a sentir-se parte atuante desse processo e da comunidade.

A prática da escolha dos gestores escolares, nesses moldes, surgiu em contrapartida à indicação dos diretores por políticos, baseado em interesses partidários, constituindo-se em um elemento desvirtuador do princípio de que a Educação das crianças, jovens e adultos está acima das conveniências de grupos específicos, sejam eles quais forem. Não podemos negar a importância que esse acontecimento trouxe para a realidade das escolas, entretanto, ela ainda não é uma prática geral em toda a Educação Básica nem se constituiu como princípio, sobretudo, na rede municipal de Educação onde esse problema é mais sensível e desafiador.

Podemos verificar, todavia, que nem sempre a eleição dos diretores tem resultado na mobilização da comunidade escolar para a realização de um trabalho conjunto voltado para a melhoria contínua da Educação ofertada aos alunos da escola. Pelo contrário, há evidências, mais ou menos comuns, de que ocorre, mediante esse procedimento, a elaboração de uma cultura de convivência e de condescendência geral na escola, em detrimento da melhoria necessária. Observa-se, ainda, que, acordando para a perda de influência política sobre um importante grupo social, os políticos passaram a influir diretamente no processo de escolha pela comunidade escolar, apoiando financeiramente campanhas desse ou daquele professor

candidato, contribuindo, assim para exacerbar dificuldades na escola e produzir dissenso em seu interior.

Como enfrentamento dessa maléfica e bem urdida armação política, adota-se, hodiernamente, a exigência de padrões de competência do Diretor escolar, forjados também nesse curso de formação, baseado nas exigências legais de habilitação como as constantes da própria LDB e da Resolução 372/2002 do CEE (Anexo 02). Na prática, todos os esforços caminham na direção de equipar esses profissionais com os conhecimentos e atitudes que possam se traduzir na busca constante de resultados. Esse é um dos motivos pelos quais boa parte do trabalho desses profissionais se resume à constante demanda por melhores resultados no que tange à aprendizagem dos educandos, pressuposto básico para que a escola seja considerada de qualidade.

Ao criar e oferecer um curso direcionado à formação com habilitação, dos diretores de escolas, o CEE teve, em tese, condições de limitar a concessão de autorizações temporárias para o exercício da função de diretor, em razão por colocar à disposição do mercado profissionais que atendem as exigências legais, o que deveria dificultar a indicação de profissionais não habilitados para o exercício do cargo. Faz-se oportuno lembrar, no entanto, que, em decorrência de descontinuidade, provocada, na maioria das vezes, pela troca dos gestores, essa premissa inviabiliza-se, pois, cada novo grupo político que se sucede opta por fazer suas escolas de acordo com as conveniências estabelecidas antes, durante e depois do período eleitoral.

A rigor, a formação profissional dos gestores escolares deslocou-se, nas últimas décadas, no Brasil, da formação em cursos de graduação em Pedagogia, nos quais era situada como habilitação específica precoce, para um conjunto de exigências que agregam a formação pedagógica geral à experiência docente no chão da escola. Esta condição preestabelecida da formação superior com teor pedagógico (didática), aliada aos anos de trabalho de professor em sala de aula, asseguraria um domínio dos elementos essenciais da transmissão de saberes e do conhecimento prático no desenvolvimento do currículo com a vivência da problemática do processo de ensino-aprendizagem.

As políticas de formação continuada para gestores passaram a ser foco de maior investimento, maiormente, a partir de 2003, quando a escola passou a ser vista como núcleo da gestão e planejamento, demandando um novo profissional para a gestão. Esta formação está assentada nos ideais democráticos. (TEIXEIRA E MALINI, 2012).

Assenhoreando-se de todo esse conhecimento estrangulador do desenvolvimento educacional do Estado do Ceará, o Conselho Estadual de Educação, por meio de seu Presidente,

à época, o professor Edgar Linhares, planejou, em 2008, um Programa de Formação que denominou de Programa Estadual de Formação de Executivos Escolares, incluindo-se aí, além dos próprios gestores municipais (secretários municipais de Educação), os técnicos das secretarias municipais de Educação (SME), e, principalmente, os gestores (diretores e coordenadores) das escolas da Educação Básica. O Programa a ser executado pela Coordenadoria de Formação de Executivos Escolares – CEFEB é parte integrante da estrutura do CEE, e tem uma Coordenadoria criada especialmente para viabilizar o seu desenvolvimento. É o maior programa de formação continuada voltado à formação permanente e acompanhamento da atuação dos diretores das redes escolares públicas dos municípios cearenses, assunto que será devidamente analisado no próximo capítulo.

4 RESSIGNIFICAÇÕES E INFLUXOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EXECUTIVOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MUNICÍPIOS DO CEARÁ

Neste módulo, delineamos o Programa de Formação Continuada para Gestores Escolares, desenvolvido por meio da Coordenadoria Estadual de Formação de Executivos Escolares (CEFEB) e suas possíveis influências na gestão das escolas dos 36 municípios do grupo (G1). Buscamos identificar as possíveis contribuições desse Programa para a gestão das escolas cearenses, no âmbito das municipalidades, seus influxos na formação dos gestores escolares, limites e contradições. Na última parte do capítulo enfatizaremos a experiência de trabalho que culminou com a reelaboração/elaboração dos PPPs das unidades escolares de todos os municípios do Grupo 01. Ressalta-se, que essa parte da formação é considerada fundamental e indispensável para a certificação dos cursistas, uma vez que está condicionado a apresentação, no final do curso, do PPP de cada escola.

A criação do Programa de Formação de Executivos Escolares decorre das considerações de que a realidade e as novas demandas esboçadas pela sociedade indicam profunda revisão dos processos de formação dos gestores educacionais. Isto significa dizer que a concepção atual da gestão educacional impõe ao diretor novas competências e atribuições, cada vez mais qualificadas para atuar em campos complexos e responder as demandas individuais e coletivas, locais e globalizadas. Motiva-se pela clara percepção de que a qualidade do ensino tem fulcro em um dos aspectos mais fundamentais sobre a competência profissional dos diretores escolares e sua capacidade de organizar, orientar e liderar as ações e processos promovidos na escola, voltados para a promoção da aprendizagem e formação dos educandos.

A contribuição do Programa reside precisamente, na formulação de estratégias que ressignificam o papel do diretor na gestão escolar e a ação da escola no contexto da comunidade. Ao concretizar-se como curso de formação continuada, coloca-se no centro das demandas verificadas pelas secretarias municipais de Educação (SME) em elevar os atuais indicadores de ensino e aprendizagem, além de promover a formação e conseqüente habilitação de seus participantes. Por seu turno, os dirigentes escolares vivenciam processos de defasagem em sua formação acadêmica. Nem sempre a sua formação inicial atende às exigências da função que exercem na escola. O Curso da CEFEB busca introduzir na formação dos gestores novas perspectivas de atuação que privilegiam temáticas que ajudam a superar os desafios embutidos nas rotinas e relações do cotidiano e no ambiente escolar.

Situada a proposta do curso em um contexto maior, que envolve outras ações voltadas para a formação em serviço para diretores, que visam, igualmente, a prepará-los para uma nova realidade educacional vivenciadas pelas escolas sob a óptica gerencial, o terceiro passo foi a pesquisa bibliográfica acerca das iniciativas de formação em serviço para diretores.

Em razão da ausência de estudos sobre esse Programa e levando em consideração o objetivo do estudo, - investigar os efeitos de curso para a gestão da Educação e das escolas dos municípios do grupo G1, - nesta fase da pesquisa, a busca por trabalhos acadêmicos para compor o material de análise foi ampliada, incluindo os instrumentais produzidos pelos articuladores municipais, que outras iniciativas de formação em serviço para diretores das escolas do Ceará desenvolvidas em um contexto semelhante.

Os dados disponibilizados sobre o programa foram somente as informações sobre o curso contidas no documento-base do Projeto Político-Pedagógico (PPP) criado pela CEFEB e dois artigos acadêmicos: o primeiro é de Nogueira e Bernardes (2011), intitulado “Formação em serviço de gestores das escolas públicas: o projeto da CEFEB para as escolas públicas municipais no Ceará”, onde as autoras fazem um breve balanço das atividades desse curso no contexto de um dos grupos que participou desse programa e o texto de Valdevino (2016), que investiga as contradições entre os propósitos anunciados dessa formação e sua inviabilidade prática no chão da escola. As informações coletadas apontaram para o contexto da produção da proposta do curso e os agentes envolvidos no processo, justificando-o com base na necessidade de preparação dos diretores para as novas demandas das escolas.

A escassez de estudos sobre esse Programa se constituiu como um dos maiores obstáculos para a realização desta pesquisa. Estes entraves foram minimizados pelo apoio da Coordenadora geral desse programa, a professora Ana Maria Nogueira, uma das suas principais idealizadoras, que, gentilmente, disponibilizou todo o acervo acerca dessa formação, a exemplo dos relatórios realizados pelas várias secretarias municipais de Educação e, principalmente, os cinco documentos constituídos pelas escolas no processo de elaboração/reelaboração dos PPPs, mormente das escolas do grupo G1, que existiam uma detalhada pesquisa sobre a Educação de cada município, informações valiosas e decisivas para a esta pesquisa. Aliamos a esses documentos a enriquecedora experiência de acompanhamento²⁶ do funcionamento dos polos,

²⁶O trabalho de acompanhamento é dividido entre dois agentes importantes desse curso, os articuladores municipais, professores estrategicamente escolhidos pelas Secretarias de Educação de cada Município para acompanhar e dar suporte para a realização das atividades formativas, tais como organização do espaço físico onde ocorrem as aulas, infraestrutura, acomodação e acolhimento dos professores formadores, dentre outros e os articuladores da CEFEB, que, quinzenalmente, visitam os polos para dar os encaminhamentos sobre as atividades de estudo, pesquisa e elaboração de documentos que, sistematicamente, são socializados com todos.

por meio de visitas e contatos permanentes com os responsáveis locais e até mesmo com os cursistas, por ocasião das visitas e das aulas do curso.

Investigar a proposta de formação continuada para os gestores escolares da rede municipal de ensino do Estado do Ceará, promovida pela CEFEB, é ato expresso como uma tarefa urgente, necessária e oportuna. Pretende-se que as informações produzidas por este estudo possam servir para fomentar novos estudos nessa área e que as contribuições aqui ressaltadas possam servir para fortalecer a luta por uma política pública voltada para a formação dos dirigentes escolares no Estado do Ceará, de maneira sistemática e permanente.

4.1 O curso de “Executivos Escolares” da CEFEB: origem, evolução, avanços, desafios e perspectivas

O curso de executivos escolares da CEFEB surgiu ante de um quadro que apontava para o deslocamento da formação profissional dos gestores, dos cursos de Pedagogia para um conjunto de experiências que agregam a formação pedagógica à experiência docente no chão da escola, acrescidas da heterogeneidade dos cursos de especialização, das dificuldades de financiamento para esta formação e a adequação do tempo que os diretores têm para estudar (NOGUEIRA e BERNARDES, 2011).

Vale ressaltar que esta iniciativa é inserta no âmbito das mudanças na organização do trabalho escolar vivenciadas pelos sistemas educacionais, iniciadas desde as reformas educacionais dos anos de 1990, que amplificam exigência de um novo perfil do diretor escolar, capaz de atender às novas demandas da escola. Dentre as novas demandas impostas estão a participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico e a participação das comunidades escolar e local no Conselho Escolar, princípios que definem as normas da gestão democrática do Ensino Público, conforme prescrito na Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional.

Ao exprimir uma visão acerca da formação do gestor escolar condicionada pelas novas exigências da sociedade contemporânea, com a perspectiva de contribuir para a elevação dos índices de ensino e aprendizagem, concordamos, com origem em Paro (2014), que este programa está mais preocupado em adequar as ações dos diretores às exigências do gerencialismo escolar do que em contribuir com o enfrentamento dos seus verdadeiros problemas.

A primeira experiência voltada para os 156 diretores de escolas públicas estaduais de Fortaleza ensejou a realização de inúmeras palestras, seminários, discussões e leituras,

desenvolvendo o tema ‘Currículo’. Tais atividades eram sempre seguidas da realização de encontros dos grupos, formados considerando a proximidade geográfica das escolas, bem como as afinidades entre os diretores. Estes momentos presenciais contaram ainda com professores formadores do curso e objetivavam dar início a uma discussão mais aprofundada acerca de um sempre atual, polêmico e necessário campo, que é o do currículo com todas as suas implicações.

No mesmo período foi oferecido para esses mesmos gestores/professores/cursistas, um Curso de Inglês (iniciação básica) para motivação e viabilização de acesso às leituras disponíveis na internet e que pudessem vir a favorecer um mestrado e/ou estudos posteriores. Acreditava-se que, com essa iniciativa, os professores passariam a se interessar mais pela pesquisa científica, uma vez que muitos estudos internacionais, que têm a gestão escolar como referência, são publicados nessa língua. Outrossim, era a maneira de levar aos professores a experiência de um contato maior com outra língua.

Em novembro de 2008, quando deflagrado a escolha dos novos diretores das escolas estaduais situadas na cidade de Fortaleza, mediante da seleção e eleição, dedicou-se uma parcela significativa do trabalho para a realização de atividades de apoio aos estudos dos candidatos à Direção de escola, como aulas, reprodução de textos, leituras, entre outras. Desde aquele momento, ficou redirecionado o foco do Programa para o atendimento dos diretores das escolas públicas das redes municipais.

O ‘redirecionamento’ do projeto fundamentou-se em duas razões principais: a decisão da SEDUC de seguir outro caminho (da seleção, eleição e posterior formação por uma outra via) e o surgimento dos primeiros dados coletados pelo SISP²⁷ que davam conta da precária situação vivida pelos municípios, especialmente no tocante à formação e, conseqüentemente, à habilitação dos profissionais atualmente responsáveis pela direção das escolas municipais.

Os indicativos iniciais elaborados com suporte dos dados coletados pelo SISP identificaram uma série de problemas relacionados à gestão escolar, especificadamente na área da formação docente e, em particular, dos gestores, constatando-se a existência de um percentual elevadíssimo (acima de 70%) de profissionais sem habilitação específica exercendo a função de diretor escolar em vários municípios cearenses, fator preponderante para que se

²⁷ Criado pelo CEE do Ceará por meio do Decreto nº 29.255, de 09 de abril de 2008 e da Resolução nº 002/2008, o Sistema de Informatização e Simplificação de Processos-SISP utiliza software livre conjuntamente com banco de dados. Seu objetivo maior é melhorar os processos de dados sobre a educação do Estado, tornando-os mais eficientes e acessíveis a todos. Com esse Sistema as escolas cearenses não precisam mais enviar processos volumosos para análise, o que demandaria mais tempo para apreciá-los, mas todas as informações serão alimentadas, virtualmente, por meio de uma plataforma a virtual.

iniciasse ampla discussão sobre essa problemática e a busca por soluções. Essa situação contribuiu para que o grupo do Professor Linhares redimensionasse as atividades desse programa nos 184 (cento e oitenta e quatro) municípios.

O programa da CEFEB começou a ser pensado precisamente pouco tempo depois da implantação, também pelo CEE, do Sistema de Informatização e Simplificação de Processos (SISP), que tem como propósito modernizar, por meio de ferramentas modernas e novas tecnologias, todos os órgãos e instituições do Estado do Ceará, de modo a melhorar a eficiência dos serviços prestados a todo cidadão cearense, inclusive, no campo da Educação. Uma das atribuições desse programa é fazer uma espécie de “Raio X” dos serviços prestados, também, no sentido da gestão escolar, em todo território cearense.

Com a implantação do SISP, entretanto, foi possível ter um retrato um pouco mais fiel do que realmente existia nas escolas, não só no âmbito da rede estadual de ensino, mas, também, nas escolas municipais. Com a implantação desse Sistema, foi possível ter acesso a informações que traduziam de maneira mais precisa a realidade da Educação em todo o Estado do Ceará, o que possibilitou a adoção de ações mais adequadas a cada realidade, uma vez que essas são feitas online. Desse modo, de janeiro a maio de 2009, foram replanejados os conteúdos do curso, a metodologia e os recursos e, em junho do mesmo ano, implantado um Projeto Piloto no município de Horizonte.

A experiência solicitada pela Secretaria de Educação Municipal, foi realizada de junho a novembro/2009, e contou com a participação de 42 diretores de escolas do citado Município, onde foi desenvolvido um programa (anexos 02 e 03) especificamente elaborado objetivando o atendimento a uma demanda real naquele momento e com os cuidados da não adoção do viés ideológico sempre atuante na maioria dos cursos oferecidos.

O Programa, totalmente inovador, foi executado por uma equipe de renomados professores e psicólogos, entre mestres e doutores, e acompanhado pela equipe técnica do CEE/CEFEB em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME).

Os recursos para financiamento do Programa provêm do Governo do Estado do Ceará e constam do orçamento do CEE, numa demonstração incontestável do interesse da atual gestão estadual em modificar o âmbito da Educação do Estado. Mesmo sendo responsabilidade legal do Município, que, em tese, teria recursos para tal fim (formação de profissionais da Educação), o Governo não hesitou em participar diretamente e assumir a quase total responsabilidade pelos custos de desenvolvimento e operacionalização do Programa. Todos os profissionais envolvidos são remunerados pelo Governo estadual. A pequena parcela de

contribuição de cada município envolvido no programa está expressa em documento de cooperação firmado entre o CEE e a SME de cada município participante (Anexo 01).

Adotando sistemática totalmente diferente das conhecidas utilizadas até então e buscando fortalecer a positiva condução dos trabalhos, foi invertida a ordem: a cada quinzena um professor formador do curso desloca-se até o Município, onde desenvolve o conteúdo sob sua responsabilidade, aplica as atividades e faz as recomendações bibliográficas planejadas. No retorno, apresenta um relatório de viagem onde constam as atividades realizadas, os problemas surgidos e levantados e os encaminhamentos necessários.

O feedback oferecido pelo Município-piloto, assim como das próximas experiências que viriam a ser desenvolvidas, demonstram, mediante dos documentos coletados, das declarações escritas de vários cursistas, que, em vários momentos da formação, registraram suas alegrias e gratidão pela formação. Esse sentimento foi devidamente registrado pela CEFEB e encontra-se como registro por meio de poemas, declarações, entre outros. A circulação de notícias, sobretudo entre secretários municipais levou a um crescente interesse por parte de novos municípios que também queriam promover o curso para seus professores e gestores.

Nos primeiros anos desse programa, coincidentemente, o governador Cid Gomes adotava, periodicamente, uma metodologia de transferência temporal, da Capital do Estado para um de seus municípios. Tal ação, denominada de Governo Itinerante, enseja a presença de todo o staff governamental do Ceará em um determinado município (que muda a cada ação). Nessa ocasião, todos os órgãos do governo são deslocados para o município, oportunidade em que realizam as ações de interesse de cada órgão (assinatura de convênios, inaugurações, entrega de materiais e etc.) e divulgam novos projetos e ações a serem implementados.

Assim é que, ao participar da ação governamental em cada município, o CEE passou a divulgar o Programa de Formação para Executivos Escolares, aproveitando o momento da socialização de informações e orientações gerais oriundas do próprio CEE acerca da situação legal das escolas da região e outros assuntos de importância (como a socialização da situação em que se encontram os processos de legalização do funcionamento das escolas da região, p.e.).

A presidência do CEE e a CEFEB foram, então, instigadas a ampliar o Programa, incluindo mais municípios, sobretudo, com a repercussão dos resultados positivos alcançados no projeto-piloto em Horizonte, ensejando, dessa maneira, a viabilização do atendimento a um grande número de profissionais que não só precisavam da certificação, mas, pelo próprio ofício da docência, que demanda contínua atualização e ampliação da sua bagagem cultural,

expressavam a intenção de participarem desse processo formativo, mesmo que a escolha de quem deve ser beneficiado nos municípios está sujeito aos interesses locais da gestão municipal.

Apresentadas aos órgãos competentes no plano governamental todas as solicitações de abertura de turmas, foram, imediatamente autorizadas, o que demandou maiores investimentos nesse programa. Se por um lado, no entanto essa ampliação promoveu muitos contentamentos no plano da gestão escolar, por outro, teve que lidar com a falta de continuidade sistêmica dessa ação que, em vários momentos, teve que ser interrompida em razão, sobretudo, dos períodos de eleições municipais, que impõem novos desafios para os docentes.

Financiamento também foi e, ainda é, o grande gargalo desse Programa. A ampliação do seu campo de atuação demandou maiores investimentos públicos que quase sempre eram/são insuficientes. Graças às parcerias entre os municípios e a generosa contribuição de muitos gestores/professores, o curso, na maioria dos municípios, tem se configurado como uma experiência singular no terreno da formação docente, demandando maior compromisso do Poder Público com essa proposta.

Para o início desse Programa, em janeiro 2010, definiu-se, pois, a formação de um grupo de profissionais da Educação (gestores, professores e técnicos das SME), passando a ser denominado de grupo 01. Foi composto por 36 municípios, organizados em 14 polos e envolvendo 1200 cursistas, entre diretores e outros profissionais, nos anos de 2010 a 2012, conforme explicitado a seguir.

Inicialmente, se visionava iniciar esse Programa, apenas, como cinco polos²⁸, mas a excessiva demanda provocou expansão. Foram montados 14 polos para aglutinar os cursistas dos 36 municípios interessados. Cada polo tinha como sede aquele município mais bem estruturado para receber o curso. Para o polo deviam convergir os outros municípios (sempre localizados geograficamente próximos ao que sediaría as aulas e demais atividades do curso).

Em cada polo organizado, pôde-se encontrar apenas um ou até mesmo vários municípios, dependendo da quantidade de escolas e diretores a participarem do curso. Esta composição dos polos visa a atender recomendação do grupo de professores formadores no sentido de evitar a formação de turmas excessivamente numerosas e que dificultariam o desenvolvimento das atividades ou muito pequenas, o que poderia ser fator de desmotivação e posterior abandono do curso.

²⁸ Para a CEFEB, polo é entendido como o grupo de municípios que se unem em parceria para organizar e colocar em prática esse Programa, assumindo, em conjunto, o compromisso pelas condições básicas para a eficácia realização.

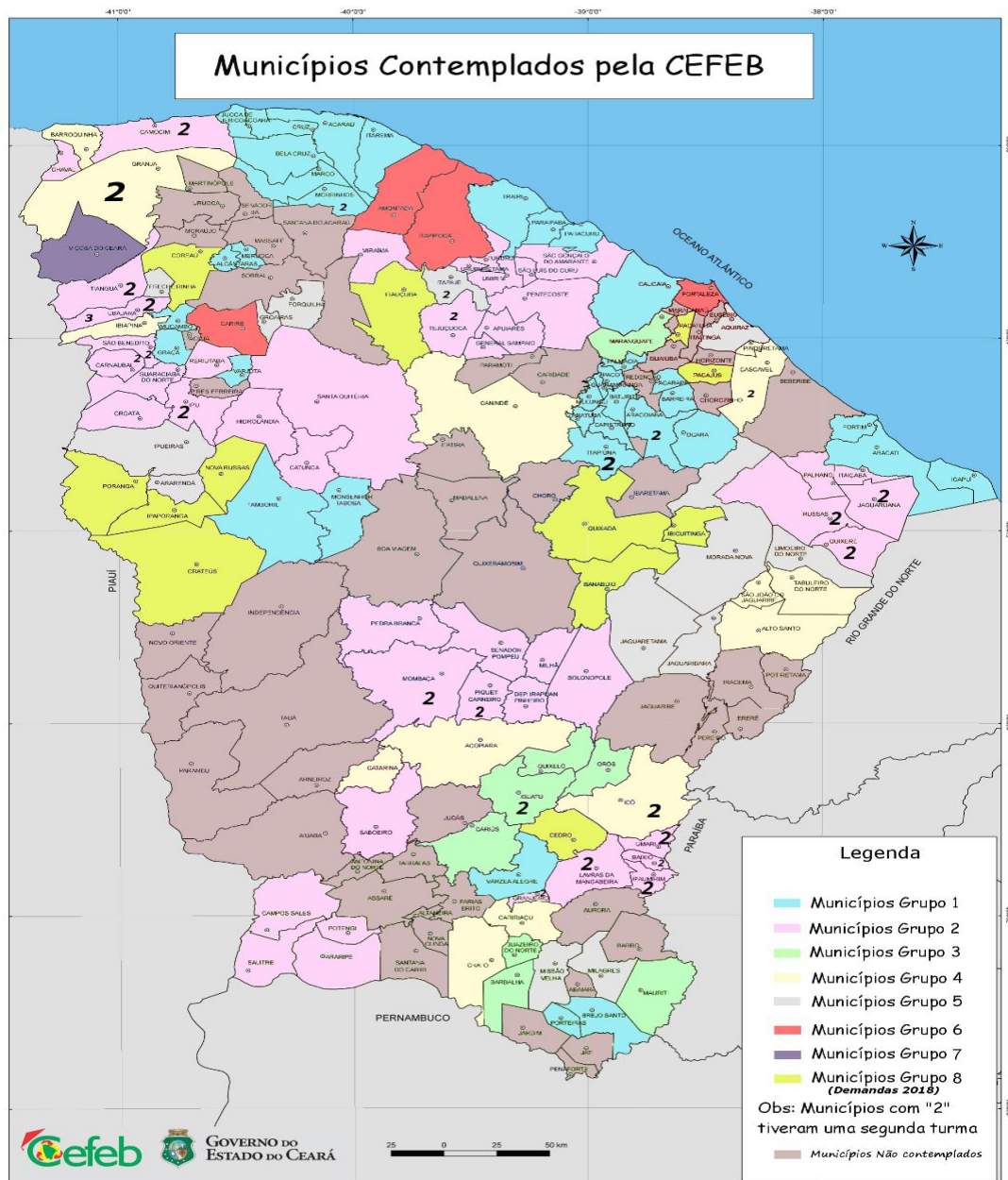
É importante ressaltar que, quando possível e necessário, o agrupamento de municípios em um polo pode favorecer o intercâmbio de experiências e conhecimentos ainda não experimentados pelos cursistas. O município-polo é escolhido pelo grupo entre aqueles que oferecem melhores condições para realização das aulas presenciais e de mais fácil acesso, no entanto, nada impede que um sistema de rodízio seja adotado e que, a cada aula, um município diferente possa sediar o evento, ensejando assim, uma correlação de responsabilidades.

A demanda pelo curso, que é voluntária e opcional para o município, permanece crescente e, a cada início de semestre, confirmamos a inclusão de outros municípios, com aproximadamente 1000 novos cursistas. A novidade é que, enquanto os novos (G2) municípios ingressavam no curso, os 36 primeiros (G1), tinham a continuidade dos trabalhos, com um programa formatado de modo a privilegiar a sustentabilidade do curso e responder às demandas que nos apresentaram. E assim, sucessivamente, com cada novo grupo, até que cada um tenha cumprido as cinco etapas ou módulos iniciais programados, um para cada semestre.

As dificuldades surgidas motivaram a busca de soluções, como é o caso, por exemplo, do transporte para o deslocamento de professores formadores e técnicos para acompanhamento aos municípios. Com o atendimento ampliado para aproximadamente 69% dos municípios cearenses, o CEE não teria como viabilizar esses deslocamentos, pois durante esses anos, foram 120 municípios participantes, além dos atuais 25 em curso. Nessa direção, foi pactuado com os municípios o compartilhamento de responsabilidades que possam viabilizar todas as condições necessárias ao desenvolvimento das atividades e ações do curso, todas constantes do *Termo de Cooperação* firmado entre as partes. O compartilhamento visa a atender a necessidade de deslocamento dos professores, realizando, cada um 15 (quinze) viagens aos polos em cada semestre letivo.

A cobertura de atendimento aos municípios conforme podemos observar no mapa abaixo demonstra muito bem o tamanho do desafio que esse Programa tem enfrentado ao longo de quase uma década. Não há espaço nem distância considerados. A meta do Programa consiste em alcançar todos os municípios do Ceará com a formação de outros grupos, mas esse propósito tem sido afetado pela falta de recursos e a descontinuidade própria do ambiente político-eleitoral que tanto prejudica à educação, no seu conjunto. Já são mais de 120 municípios contemplados até o ano de 2017, atingindo um público de mais de 6 (seis) mil cursistas, entre esses, todos os diretores das escolas desses municípios e conseqüentemente, a reelaboração/elaboração do Projeto Político Pedagógico de cada unidade de ensino.

Mapa 01- Relação geral dos municípios que participaram do programa de formação continuada da CEFEB entre os anos de 2009 a 2017.



A equipe responsável, formada por especialistas, mestres e doutores, foi ampliada e enriquecida gradativamente com novos formadores, contando, ainda, com grupo de apoiadores de base, estes de nível médio ou alunos de universidades, de modo a viabilizar o atendimento previsto e toda a articulação e mobilização necessárias ao bom andamento das atividades.

O índice de frequência e de participação dos diretores/cursistas é excelente, com pouquíssimos e pontuais problemas, nos quais identificamos sempre a influência de problemas externos (movimentos sindicais e políticos, greves, dificuldades de acesso e etc). Para

solucionar os problemas causados pela ausência do cursista a qualquer uma das aulas ministradas, está planejado um período de reposição (ou recuperação) para o mês de julho. Na oportunidade, todos podiam assistir às aulas que perderam, além de realizar os trabalhos e atividades propostas por parte de cada professor formador. Isto só será possível porque temos tido o cuidado de acompanhar e registrar rigorosamente, em instrumental específico, a frequência dos cursistas nas aulas.

Importante é ressaltar que a Coordenação do curso também participa integralmente das ações, iniciando com os primeiros contatos realizados com o gestor ou secretário municipal de Educação e, em todo o desenrolar do curso, visitando municípios, apoiando, prestigiando e atuando como mediador dos muitos conflitos que surgem diuturnamente.

O primeiro contato com o secretário municipal (provocado por uma solicitação de implantação do Programa no município) objetiva prestar todos os esclarecimentos necessários e importantes para o desenvolvimento do curso. Então é que são adotados os procedimentos de formação da turma, de formação de consórcio com outro (s) município (s), definição de local e de toda a estrutura logística que se fará necessária, como também o estabelecimento do cronograma das aulas e atividades.

A aula inicial ou inaugural é sempre proferida pelo presidente do CEE e/ou pela Coordenadora do Programa, oportunidade sempre muito bem utilizada para a motivação e valorização da ação a ser realizada no município como um dos principais fatores que virão a intervir no sucesso educacional de suas escolas, de seus alunos.

Faz-se importante ressaltar que, implementado inicial e exclusivamente como um curso de formação, o nosso Programa foi pressionado a ampliar o seu raio de ação transformando-se numa habilitação para o exercício do cargo de diretor e, talvez, até numa especialização, aspecto atualmente em discussão com universidades cearenses e que já conta com integral apoio da sociedade educacional, razão pela qual buscamos cumprir todas as exigências legais no desenvolvimento do curso. Citemos, por exemplo, a definição de uma grade curricular muito significativa, acompanhada das ementas de cada conteúdo a ser explorado já citados, e de uma refinada seleção de material (textos, vídeos, ...) a ser utilizada nas aulas.

A expectativa com a continuidade do curso é de que represente muito além de uma excelente oportunidade de aperfeiçoamento contínuo dos gestores escolares, contribuindo cada vez mais com o seu crescimento pessoal e profissional, possibilitando-lhes o desenvolvimento de maior e melhor competência na realização do seu trabalho, e o acesso a uma habilitação que

lhes garanta a possibilidade de permanência no cargo, a despeito da descontinuidade das políticas educacionais e levando em conta a sua formação e competência.

Uma recente avaliação dos impactos financeiros no orçamento estadual (Anexo 04) revelam a contribuição significativa que vem sendo ofertada aos municípios com custo insignificante, quase zero, para a realização de tão importante ação, em razão desse custo ter sido assumido pelo Governo do Estado e cujos valores são plenamente aceitáveis e possíveis.

Em torno de mais de dois anos os cursistas vivenciaram um importante momento de colaboração para elaborar o Projeto Político-Pedagógico junto às escolas municipais do grupo G1, momento esse que Vasconcellos (2000) esclarece ser “Fruto da tensão realidade-desejo; surge como forma de superação da realidade (ainda que parcial, dada os limites) em direção ao desejado (dada à utopia, a força da vontade política) para o horizonte do histórico-viável.” (P.195).

As interações dos cursistas e formadores ocorridas nos encontros da formação, as reuniões e planejamentos realizados na SME e nas escolas, o acompanhamento técnico *in loco*, as produções escritas, a participação nos encontros promovidos na CEFEB para os articuladores municipais do grupos G1, com assessoria dos especialistas para a produção das Sínteses nº 1, 2, 3, 4 e o Documento Norteador do PPP do município, as intervenções no espaço escolar após os dos resultados apresentados pelo diagnóstico foram aspectos que tornaram possível registrar essa experiência cujo valor é imensurável, mas talvez os registros não deem conta de apontar o que foi subjetivo: a crença depositada nas ações para qualificar o processo e todo o investimento concentrado nos segmentos envolvidos que lutaram para sensibilizar as pessoas da importância desse processo de mobilização para participação cidadã, no intuito de planejar e executar ações para a melhoria da gestão escolar.

A fase de diagnóstico permitiu uma visualização das principais necessidades das escolas, mediante um levantamento coletivo do que está dando certo, do que já foi elaborado positivamente, dos pontos de estrangulamento ou nós críticos que precisam ser trabalhados e superados e de suas necessidades prioritárias ao nível de escola, município e CEFEB. O quadro final, com certeza, é um instrumento importantíssimo para o planejamento educacional, em suas várias instâncias de atuação. Temos consciência de que um diagnóstico bem elaborado, que retrate o pensamento do coletivo, é fundamental para a projeção da escola que queremos e necessitamos construir.

De início o Programa atenderia somente aos diretores de escola, mas um movimento de forte pressão de técnicos de SMEs, de coordenadores pedagógicos e até de secretários municipais, provocou uma abertura de possibilidade para atendimento, também, a esses

profissionais, com um percentual destinado a cada município, mas com a prioridade mantida para o atendimento ao diretor de escola. Tal abertura, apesar de contribuir para a formação de um banco de profissionais habilitados em cada município, provoca certa trabalhadeira, haja vista a heterogeneidade dos grupos.

Aspecto relevante para a concretização do processo formativo foi o estabelecimento de parcerias entre as prefeituras, por meio das secretarias de Educação, e o CEE, favorecendo, além de uma rede de consórcios entre os municípios, a solidariedade, o intercâmbio de experiências e de conhecimentos realmente importantes. Muitas barreiras foram quebradas e aproximações importantes foram, finalmente, permitidas e viabilizadas.

A proposta curricular em desenvolvimento foi iniciada basicamente com a mesma proposta do projeto-piloto (Horizonte), enriquecida com a participação de novos formadores e de outros temas considerados relevantes para o aprimoramento do processo formativo com destino à consolidação do objetivo maior de formar diretores competentes com foco na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, na intervenção nos resultados educacionais por eles apresentados.

Além do diagnóstico da realidade a considerar, uma extensa pesquisa, acerca dos programas adotados pelas mais diversas instituições que ofertam cursos de Gestão Escolar, foi realizada pela equipe para favorecimento da formatação de um programa mais completo e que atendesse melhor as demandas e prioridades da clientela-alvo do curso.

Priorizar e inserir a formação profissional no contexto da democratização da escola, de modo a colaborar para torná-la uma instituição aberta à comunidade e acessível a todos, além de atender aos imperativos da legislação vigente, torna-se não apenas um simples cumprimento das formalidades, mas deve ser pensada para atender às demandas dos educandos e de toda a comunidade educativa, impactando na melhoria do ensino ofertado e nos serviços prestados pelas escolas.

No Estado do Ceará, coexiste uma séria distorção entre profissionais habilitados para o exercício de cargos/funções de magistério e a realidade de uma carência estúpida, expressa nos dados informados nos sistemas de acompanhamento e controle das escolas. No início desse século, o Ceará ainda denotava uma grande carência de certificação dos seus professores e habilitação dos

Novas estratégias precisam e são gradativamente acrescentadas aos esforços empreendidos no Estado do Ceará, sobretudo na última década. Entre essas iniciativas, podemos destacar, no âmbito da gestão do Estado, a escolha dos diretores pela comunidade escolar, mediante da eleição (precedida de avaliação de conhecimentos e seguida de entrevista),

com amparo no pressuposto de que, na medida em que a comunidade escolhe o seu diretor, este se compromete a apoiar a elaboração e implementação de um Projeto Político-Pedagógico constituído coletivamente, e passa a sentir-se parte atuante desse processo e da comunidade. A prática dessa escolha surgiu em contrapartida à indicação dos diretores por políticos, com base interesses partidários, o que demonstrou se constituir em um elemento desvirtuador do princípio de que a Educação das crianças, jovens e adultos está acima dos interesses de grupos específicos, sejam eles quais forem, que a qualidade da Educação deve se realizar mediante orientação da mais elevada competência e conhecimento profissional.

Nessa perspectiva, ganha lugar o debate sobre o papel da escola e de seus profissionais em prol da melhoria de qualidade do processo educacional. Oliveira (2003, p. 32), ao abordar a relação entre as reformas educacionais e os trabalhadores docentes, alerta para o fato de que, em momentos de reforma, “[...]os professores são muito visados pelos programas governamentais como agentes estatais da mudança [...]” e “são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema.” Diante desse quadro, a autora observa que

[...] o trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação.

Nesses termos, a escolha dos diretores pela comunidade resulta na mobilização dessa comunidade escolar para a realização de um trabalho conjunto voltado para a melhoria contínua da Educação ofertada aos alunos da escola. Pelo contrário, há evidências mais ou menos comuns, de que ocorre mediante esse procedimento uma cultura de conivência e de condescendência geral na escola, em detrimento da melhoria necessária. Observamos, ainda, que, acordando para a perda de influência política sobre um importante grupo social, os políticos passaram a influir diretamente na escolha pela comunidade escolar, apoiando financeiramente campanhas desse ou daquele professor candidato, contribuindo, assim para exacerbar dificuldades na escola e gerar dissenso em seu interior.

Ao criar e oferecer um curso direcionado à formação com habilitação, dos diretores de escolas, o CEE terá condições de limitar a concessão de autorizações temporárias para o exercício da função de diretor, em razão por colocar à disposição do mercado profissionais que atendem as exigências legais, o que deveria dificultar a indicação de profissionais não habilitados para o exercício do cargo. Há, ainda, a considerar um avanço significativo no

cerceamento das famosas “indicações políticas”, as quais deixam de prevalecer em razão do suprimimento da carência de profissionais habilitados.

A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da Educação passa, prioritariamente, pela definição de padrões de desempenho e competências que os gestores escolares precisam adquirir, fatores que, em tese, garantem um trabalho qualificado e de melhor qualidade, pois asseguram o seu desenvolvimento e a sua habilidade e competência para desempenhar a função como diretor. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a constituir a ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade de ensino. Neste sentido, a seleção dos conteúdos tornou-se prioridade e regeu a caminhada a ser seguida na seleção de determinados temas e práticas, e na adoção de metodologia até então jamais usada, como veremos adiante.

Assim também, e para fortalecer cada vez mais a ação, a seleção dos profissionais que desenvolvem os conteúdos e atividades do curso foi criteriosamente considerada e realizada. O grupo de formadores selecionados teve como critério básico, além da formação acadêmica, uma experiência de escola, de trato com suas demandas e características e, principalmente, conhecimento do que é a gestão escolar. Houve, ainda, uma preocupação com as questões emocionais. Para tanto, além dos pedagogos, alguns profissionais da área da psicologia, da psicopedagogia, da filosofia e da sociologia foram incluídos no grupo, trazendo novas e importantes facetas do conhecimento necessário à função dos gestores escolares.

A formação profissional que se proponha a atender as demandas de uma sociedade em evolução constante e muito rápida precisa adotar mecanismos de atendimento a essas peculiaridades. O vertiginoso avanço das tecnologias e do conhecimento exige preparo para recebê-los e adotá-los. Os tradicionais programas curriculares de formação, deverão passar por drásticas (e sensíveis) revisões e atualizações, com vista a permitir e propiciar as adequações que vão surgindo e se impondo.

O gestor escolar, responsável e líder pelo caminhar de cada escola, carece de formação mais do que adequada, pois sua ação, certamente, estabelecerá o diferente; até mesmo em saber se transformar de chefe em líder – papel muito mais condizente com um profissional responsável e cômico dos seus deveres e direitos. Um gestor competente conduzirá sua equipe ao sucesso e compartilhará desse sucesso. Para tanto, sua formação deverá focar nos valores que precisará adquirir e desenvolver.

A realidade atual e as novas demandas esboçadas pela sociedade exigem uma profunda revisão dos processos de formação dos gestores educacionais. Em contrapartida, na concepção atual da gestão educacional, o diretor não é um mero administrador de recursos

humanos e materiais porquanto, ele precisa ter competências para atuar em campos mais complexos. Por seu turno, a gestão nas escolas públicas precisa ser cada vez mais qualificada para responder às demandas individuais e coletivas, locais e globalizadas querendo investimento permanente na formação continuada dos gestores para liderar a participação ativa da comunidade e dos professores no dia a dia da escola.

A concretização desses objetivos requer a adoção de métodos inovadores, de baixo custo, que disseminem, para todos os professores gestores, os fundamentos que possibilitem estabelecer a diferença no diálogo e na constituição de novas relações de espaços, tempos, pessoas e conhecimentos, tanto os do cotidiano como os universalmente sistematizados.

As dificuldades de um contínuo aperfeiçoamento por parte do corpo docente das redes públicas de ensino municipal, notadamente em um tempo em que celeridade dos acontecimentos, exige dessas profissionais mudanças frequentes de suas práticas cotidianas. Assim vem, a formulação de novas estratégias que ressignifiquem o papel do diretor na gestão escolar e a ação da escola no contexto da comunidade.

A proposta do curso se insere no entorno das demandas verificadas pelas secretarias municipais de Educação em elevar os atuais indicadores de ensino e aprendizagem e oferecer aos dirigentes escolares novas perspectiva de atuação que privilegiem temáticas que ajudem a superar as rotinas e relações vivenciadas no ambiente escolar e tem como um dos seus pressupostos norteadores possibilitar a apropriação de conhecimento, valores e atitudes que contribuam para valorizar a prática profissional dos gestores escolares, uma postura inovadora, por meio de resolução de problemas.

O curso, apesar de suas fragilidades e limites, estimula a criação e o desenvolvimento de redes de intercâmbio de experiências e informações em gestão escolar, contribuindo, dessa maneira, para a formação continuada dos profissionais da Educação, com o desenvolvimento de competências e habilidades para os plenos exercícios de suas atribuições. Esforça-se para viabilizar uma formação compatível com as necessidades e contextos da gestão escolar embasados em elementos teórico-práticos, intermediando a relação entre as famílias e comunidade no âmbito da gestão escolar, contextualizando o papel da Educação, da escola e Projeto Político- Pedagógico.

Não resta dúvida que o curso da CEFEB contribui para ampliar os conhecimentos dos gestores escolares no que se refere ao planejamento e gestão da Educação Básica, como processo de elaboração coletiva, estimulando a realização e o aprofundamento de estudos numa perspectiva de formação continuada. Dentre os vários propósitos assumidos, destacam-se: a) Identificar as carências básicas da formação inicial dos gestores escolares no processo

formativo para que sejam trabalhadas em etapas sequenciais do curso; b) Ampliar a compreensão da gestão escolar no intuito de superar as concepções fragmentadas do processo educacional, contemplando as dimensões do trabalho pedagógico; c) Desenvolver estratégias que favoreçam o diálogo permanente entre teoria e a ação educativa propiciando oportunidades aos gestores para o exercício de práticas inovadoras nos processos de planejamento e avaliação do gestor escolar, do ensino e aprendizagens; d) Estimular os desenvolvimentos práticos de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetivados alunos, de modo a incidir progressivamente na melhoria do desempenho escolar; e) Valorizar a prática profissional concreta dos gestores e incrementar o intercâmbio de experiências sobre gestão escolar, implementação do projeto pedagógico e desenvolvimento curricular.

Cumprir destacar que o curso da CEFEB ocorre por meio de duas etapas: na primeira, sucede a sensibilização, onde se preparar os gestores escolares para intervenções necessárias e exigidas no cotidiano escolar. Além disso, pactua com os cursistas a consolidação de compromissos e parcerias entre as SME e CEE para a continuidade do curso. No segundo momento, acontece a formação por meio de alguns conteúdos específicos onde se prioriza a intervenção no planejamento escolar, associada a uma estruturação de uma sistemática de acompanhamento e avaliação do desempenho escolar.

Faz-se oportuno ressaltar que, pelo menos em tese, seria responsabilidade da SEDUC o desenvolvimento de um projeto como o que aqui estudamos. E a SEDUC do Ceará é responsável pela operacionalização do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), hoje tornado referência no País, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e que possui uma vertente de formação e gestão. O enorme alcance exigido de um projeto para tal fim dificulta o gerenciamento pela SEDUC que já possui estrutura muito pesada, de ampla atuação.

Pensado e implantado desde os primeiros meses de 2008, quando o presidente do Conselho Estadual do Ceará (CEE), à época, o professor Edgar Linhares, criou um grupo de trabalho - GT, formado por docentes da Universidade Federal do Ceará (UFC), pesquisadores da área de Educação e técnicos em Educação da Secretaria de Educação (SEDUC/CE), com expertise em docência e em gestão escolar, com a tarefa de elaborar uma proposta curricular para ser adotada para professores recém-aprovados em concurso públicos e que deveriam atuar como gestores das escolas da rede estadual situadas em Fortaleza.

Inicialmente, não tinha a certificação como um dos seus objetivos, pois a preocupação maior consistia na necessidade de transferir tecnologia no campo da gestão que

pudessem ajudar no trabalho dos gestores junto à comunidade educativa. A posteriori, viu-se, também, a necessidade de certificar esses profissionais, pois muitos ainda atuavam nessa função sem a devida formação para o cargo. Diante desse cenário ficou evidente a necessidade de não apenas formar esses trabalhadores para a tal função, mas certifica-los, também. Assim, a certificação atendeu às exigências da legislação vigente e, em muitos casos, contribuiu para melhorar o salário desses sujeitos.

Ao lado dos encaminhamentos pedagógicos e formais, ficou acertado que a CEFEB iniciaria uma experiência-piloto em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Horizonte/Ceará, para 42 (quarenta e dois) diretores, consolidando-se na primeira versão do treinamento que viria a ocorrer no segundo semestre do ano de 2009. O modelo de treinamento aplicado nesse Município expressou resultados bastante animadores, não só do ponto de vista da avaliação dos cursistas, mas, sobretudo, em relação ao elevado grau de satisfação, reverberada no relatório final realizado pela Secretaria Municipal de Educação.

Ofertado na versão Especialização em Gestão Escolar, lato sensu, o curso já foi desenvolvido em 121 municípios cearenses, atingindo mais de cinco mil docentes, entre professores, gestores escolares e técnicos das Secretarias de Educação. Com o foco na gestão escolar e na formação dos seus dirigentes, o curso definiu como sua atribuição principal colaborar para promover a atualização sistemática e contínua dos diretores escolares no âmbito das escolas públicas do Estado do Ceará, mediante formação acadêmica e acompanhamento profissional.

Criada em maio de 2009 por meio do Decreto nº 29.761, a Coordenadoria Estadual de Formação de Executivos Escolares para a Educação Básica – CEFEB consolida-se como grande experiência na área da formação continuada dos docentes da Educação Básica, ao assumir a missão de “[...]promover a atualização sistemática e contínua dos executivos escolares, no âmbito das escolas públicas do Estado do Ceará, mediante formação acadêmica e acompanhamento profissional”²⁹. Portanto, com o foco na gestão escolar, o Programa foi direcionado para os diretores das unidades escolares da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos dos municípios cearenses.

O Programa da CEFEB considera que o quadro social e educacional da contemporaneidade demanda novas exigências, tanto nos processos de formação como no exercício da gestão para os diretores educacionais, o que indica a necessidade de uma densa revisão desses processos, com vistas ao refinamento das práticas pedagógicas. Novas

²⁹ Citado no documento do Conselho Estadual de Educação – Coordenadoria do CEFEB, 2009.

competências e atribuições são necessárias para lidar com as especificidades dos espaços escolares e sua complexidade, bem como no desenvolvimento de um trabalho produtivo, privilegiando as dimensões individuais e coletivas, locais e globalizadas.

De acordo com seus idealizadores, a formação em foco visa, precisamente, à reflexão e à constituição de novas estratégias que colaborem para um novo delineamento do papel do diretor na gestão escolar e nas reformulações de envolvimento da instituição de ensino com seu entorno. Em tese, isso possibilitará avanços nos processos de ensino e de aprendizagem como principais focos a serem galgados pela escola. As pesquisas apontam que, não só no Ceará, mas em todo Território Nacional, os dirigentes escolares, além de trazerem uma carência na formação inicial (que em muitos casos, não se coaduna com a função que exercem na escola), sentem, ainda a ausência na oferta de formação continuada.

Busca, portanto, contribuir acerca da discussão referente à gestão escolar, para o enfrentamento dos desafios com a devida competência técnica e política, como os de ordem pedagógica (tomando como base os parâmetros curriculares nacionais), econômica (levando em conta os aspectos importantes da globalização, da economia, da competitividade e das exigências do mercado de trabalho), política (conhecendo os programas de descentralização da gestão educacional, inclusive financeira), metodológica operacional (preparando-se para o uso novas tecnologias) e outros de relevante importância para a comunidade escolar.

Para adequar-se às demandas das secretarias municipais de Educação (SME), o referido Programa teve de ser reestruturado sobre novas bases e a ele foram incorporadas novas disciplinas, consideradas estruturantes para a formação dos diretores, condicionando a certificação dos cursistas à constituição/reconstituição do Projeto Político-Pedagógico (PPP)³⁰, documento norteador dos objetivos da escola, na atualidade, além de legitimar o funcionamento legal das instituições de ensino. O trabalho de (re) elaboração desse documento sob o prisma desse Programa é herdado como a parte mais significativa dessa formação, uma vez que demanda, de fato, a participação de todos os segmentos da escola na sua elaboração, trabalho respaldado pela competente equipe de assessoramento da CEFEB junto às escolas participantes.

Podemos dizer, então, que a proposta de formação em análise se configura como um conjunto de revezamentos de uma prática a outra, ação de teoria, ação de prática em relações de rede, cuja finalidade é o crescimento profissional e humano do dirigente escolar e a melhoria

³⁰Uma das exigências contemporâneas da gestão escolar democrática é a elaboração da proposta pedagógica, ou seja, do Projeto Político-Pedagógico. A CF/88, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, preceituam que as relações de poder dentro das instituições de ensino devam gerar integração, cooperação e participação, justificando, com isso, que as propostas precisam ser estabelecidas e reestabelecidas por aqueles que lá trabalham e vivenciam diariamente suas conquistas e dilemas.

social da qualidade da Educação, numa escola concebida como polo-cultural da comunidade a que atende. Aliar teoria e prática e preparar os gestores para as novas exigências para o ofício da direção escolar é uma das principais preocupações desse curso. Um indicativo deste aspecto é que as propostas carregam consigo o papel não apenas de promover uma formação acadêmica, também de preparar o diretor para implantar novas ações dentro do ambiente escolar, mediante dos planos de ação/intervenção e, no caso da CEFEB, da elaboração/reelaboração do Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP), assunto que será aprofundado no penúltimo capítulo deste experimento acadêmico.

A compreensão desse programa corroborou para o entendimento de que esse programa de formação continuada é uma experiência inovadora sob determinada perspectiva, não só porque garante um caráter presencial em todas as suas atividades, onde o contato dos professores formadores com seus pares concede nova dimensão à formação compartilhada, mas avança, indiscutivelmente, no quesito participação, pois todos os segmentos da escola são convidados, sob a liberação da direção, a construir/reconstruir juntos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, considerado como um dos mecanismos mais eficazes de participação que favorece a constituição de um clima amistoso dentro das escolas, expresso no respeito e alimentado por um profundo sentimento de pertença.

Assim como os demais programas de formação continuada adotados no Estado do Ceará nos últimos anos, o curso da CEFEB exhibe na sua proposta de execução uma preocupação central com a atuação dos dirigentes escolares, pois entende que esses profissionais precisam estar bem preparados para os desafios diários das instituições escolares, respondendo, positivamente, às demandas da comunidade educativa, tendo como consequência a oferta de um ensino de qualidade referenciada para todos aqueles que na escola estudam.

Ao priorizar a melhoria dos índices de aprendizagem e o direcionamento do planejamento escolar para o cumprimento de metas da Educação Pública no país, o curso da CEFEB evidencia sua estreita relação com os princípios do gerencialismo³¹, da avaliação em larga escala, que representam, na acepção de Paro (2014), uma razão mercantil na Educação.

Variando de município para município, da sede aos distritos, de escola para escola, a mais bem estruturada ou menos adequada estrutura física, as variadas modalidades de

³¹ Este modelo de Administração Pública, caracterizado pela flexibilização da gestão e pelo aumento da autonomia de decisão dos gestores, estava pautado na descentralização das responsabilidades da União na oferta da Educação Básica, por meio da transferência de recursos financeiros para os estados, municípios e escolas, mantendo a sua centralidade na formulação dos objetivos educacionais, por meio da criação de um sistema de avaliação em larga escala e do controle sobre os seus resultados. Neste contexto, as escolas ganharam maior autonomia por um lado, pesando por outro lado uma sobrecarga de trabalho que afetou diretamente a sua rotina administrativa, recaindo a maior responsabilidade para a gestão escolar, implicando modificações na formação do diretor.

organização do trabalho e a maior ou menor valorização das políticas de Educação em cada município, cruzam-se com um elemento determinante fundamental que é o nível de formação dos educadores envolvidos, conformando uma boa quantidade de resultados e situações que refletem a complexidade da circunstância do treinamento.

Em decorrência dessa realidade, o programa passou a ter que lidar com uma série de variáveis abertas, tendo que reavaliar os conteúdos curriculares no contexto geral da proposta do curso. Partindo da consideração de que para parte dos diretores um curso de formação em gestão teria um caráter inédito, os formadores decidiram iniciar a formação de um nível considerado acessível a todos, centrando o foco da atuação nas possibilidades e na realidade de cada diretor e de sua escola. Em termos de concepção teórica e referencial pedagógico, o grupo de formadores fez refletir no projeto uma concepção genericamente sócio-histórica e humanística dos conteúdos. No âmbito desse olhar sobre a escola, se incluíram aspectos do rendimento escolar dos estudantes e o conceito de qualidade da escola, considerando-os para além da avaliação liberal de resultados e qualidade vinculados a concepções produtivistas e competitivas.

Em relação ao caráter humanística, o Programa refletiu a composição do grupo de formadores. Estes, apesar de provenientes de áreas diferenciadas, como Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia e outras, denotando referenciais teóricos e metodológicos diversos, num grau considerável de heterogeneidade, encontraram na perspectiva do humanismo pluralista um elemento de unidade possível de seus enfoques teóricos, traduzindo-os num esforço coletivo que se materializava nas exposições presenciais junto aos cursistas.

Tentando articular variados elementos formais de desenvolvimento das temáticas definidas, o grupo adotou uma metodologia com estratégias variadas, incluindo conferências, produção textual, oficinas, seminários, leituras em grupo, vivências, exposições dialogadas, apresentação e debates de filmes, slides e fragmentos musicais. Essas dinâmicas pedagógicas tiveram por objetivo proporcionar o desenvolvimento da capacidade de expressão dos docentes-gestores e suas condições de articulação coletiva, ao lado da elevação de seu cabedal teórico-prático, relativo às atividades escolares.

Sumariamente, o referencial teórico-pedagógico reflete uma tessitura de áreas e conteúdo de atualização da atuação dos diretores. Este amálgama configura-se tanto por meio de elementos voltados ao desenvolvimento dos gestores em seu papel de lideranças político-pedagógicas do projeto escolar, quanto no que se refere aos elementos da gestão do currículo da escola, gestão de relações interpessoais, relação com a comunidade e o entorno, responsabilidade da direção no estímulo à participação coletiva e colegiada dos segmentos

envolvidos no trabalho educativo e na própria concepção do diretor como gestor (que coordena a gestão) de coletivos que exprimem “personalidade” e histórias singulares.

Em contrapartida, o processo evidenciou as dificuldades estruturais de uma formação itinerante e do aspecto de formação em serviço, com a necessidade de compatibilização de horários, trabalho escolar e tempo de estudo, investigação, partilha e planejamento individual e institucional, entre outros elementos. Apontou também para o aspecto da definição de prioridades entre o objetivo quantitativo de chegar a todos os municípios, numa partilha do tempo de curto prazo em contrapartida a perspectiva de um projeto paulatino, mais demorado, centrado na busca de intervenções mais efetivas e com maior nível de permanência e eficácia transformadora. O resultado desse trabalho apontou o município supracitado como modelo para o alargamento das ações da CEFEB nos demais municípios cearenses.

Com procedência na experiência-piloto com os diretores de Horizonte, há intensiva pressão por parte de alguns municípios para que aquela experiência pudesse ser replicada em outros lugares, fator preponderante para a ampliação das ações desse Programa para 36 novos municípios, agrupados em 14 polos, conforme pode ser observado na tabela em anexo. Em maio de 2010, os cursistas continuaram a formação teórica e a ela foi acrescido o processo de discussão, revisão e elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas dos municípios consorciados, para que pudessem ser identificados como instrumento básico de identidade da escola. Iniciava-se uma outra fase do Programa que passou a demandar outras estratégias, a exemplo da ampliação da equipe central e a contratação de uma assessoria para conduzir especificamente a proposta pedagógica das escolas, aspecto estrutural e fundante dessa formação.

A elaboração/reelaboração do PPP representou, na maioria das vezes, um enorme desafio para os gestores escolares pois, para realizá-lo, precisam trabalhar no sentido de mobilizar todas as forças em prol desse objetivo, abandonando, por vezes, velhas práticas em que a sua confecção ocorria mediante cópia de modelos pré-estruturados, sem substrato de legitimidade democrática e sem nenhuma relação com as verdadeiras demandas das escolas. A conclusão desse trabalho superou as expectativas dos cursistas e da equipe da CEFEB, confirmando a aposta num modelo gestor comprometido com uma efetiva participativa de todos.

O desenvolvimento do curso tornou-se evento de grande influência e importância social, educacional e até política para os municípios, que passam a utilizar todos os meios de comunicação, inclusive, a internet, para divulgar o acontecimento. Cada nova parceria firmada

entre os municípios e a CEFEB representa um momento de grande expectativa, não só dos gestores públicos municipais, mas, sobretudo, do corpo docente que vê nele uma grande oportunidade, inclusive de acesso na escola. Assim, o “lançamento” do curso torna-se evento merecedor de ampla divulgação e de todo o interesse de cada município que nele ingressa. Surgem notícias e artigos em jornais locais, os professores são entrevistados, participam de ações das escolas, das secretarias.

Naquele período, o Governo do Estado do Ceará adotava uma metodologia de transferência temporal da Capital do Estado, para um de seus municípios. Referida ação, denominada de “Governo Itinerante”, ensejava a presença de todo o staff governamental do Ceará em um determinado município (que mudava a cada ação). Nessa ocasião, todos os órgãos do Governo eram deslocados para um determinado município, oportunidade em que realizavam algumas ações de interesse de cada órgão (assinatura de convênios, inaugurações, entrega de materiais, ...) e divulgarem novos projetos e ações a serem implementados.

Em cada polo onde o curso foi organizado, encontrava-se apenas um ou até mesmo vários municípios, dependendo da quantidade de escolas e diretores a participarem do curso. Esta composição dos polos visava, entre outras coisas, a atender uma recomendação do grupo de professores formadores, no sentido de evitar a formação de turmas excessivamente numerosas e que dificultariam o desenvolvimento das atividades, ou muito pequenas, o que poderia ser fator de desmotivação e posterior abandono do curso.

Inicialmente, o Programa deveria atender apenas os diretores escolares em efetivo exercício, mas um movimento de forte pressão de técnicos de SMEs, de coordenadores pedagógicos e até de secretários municipais, provocou uma abertura de possibilidade para atendimento, também, a esses profissionais, com um percentual destinado a cada município, mas com a prioridade mantida para o atendimento ao diretor de escola. Tal abertura, apesar de contribuir para a formação de um banco de profissionais habilitados em cada município, promoveu um grande trabalho, ensejando a necessidade de organização redobrada, tendo em vista a heterogeneidade dos grupos.

Aqui no Estado do Ceará novas estratégias são acrescentadas as outras, exemplo da escolha dos diretores pela comunidade escolar, mediante da eleição, com base com nos pressupostos de que, na medida em que a comunidade escolhe o seu diretor, este se compromete a apoiar a elaboração e implementação de um projeto-político-pedagógico estabelecido coletivamente, e passa a sentir-se parte atuante desse processo e da comunidade. A prática dessa escolha surgiu em contrapartida à indicação de diretores por políticos, com base nos interesses partidários, o que demonstrou constituir elemento desvirtuador do princípio de que a Educação

das crianças, jovens e adultos está acima dos interesses de grupos específicos, sejam eles quais forem, que a qualidade da Educação deve se realizar mediante orientação da mais elevada competência e conhecimento profissional.

Verifica-se, no entanto que nem sempre essa escolha dos diretores pela comunidade resulta na mobilização da comunidade escolar para a realização de um trabalho conjunto voltado para a melhoria contínua da Educação ofertada aos alunos da escola. Pelo contrário, há evidências, mais ou menos comuns, de que ocorre mediante esse procedimento, a construção de uma cultura de convivência e de condescendência geral na escola, em detrimento da melhoria necessária. Observamos ainda, que, acordando para a perda de influência política sobre um importante grupo social, os políticos passaram a influir diretamente no processo de escolha pela comunidade escolar, apoiando financeiramente campanhas desse ou daquele professor candidato, contribuindo, assim para exacerbar dificuldades na escola e gerar dissenso em seu interior.

A elaboração e adoção de um mapa curricular (Anexo 03) voltado para as práticas do cotidiano, considerando que todo e qualquer profissional desempenha um conjunto de funções, associadas entre si, para cujo desempenho são necessários conhecimentos, habilidades e atitudes específicos e articulados entre si, um mapa curricular que prime pela interdisciplinaridade dos temas verdadeiramente importantes na gestão escolar foi o passo inicial e verdadeiramente definidor da caminhada a seguir. Faziam-se necessárias a priorização e a definição de estudos e pesquisas que possam favorecer padrões de competências focados nas exigências a cumprir, que se exprimem como condição fundamental para que os sistemas de ensino possam selecionar e treinar os profissionais com as melhores condições para o seu desempenho, tal como é sua responsabilidade, bem como orientar o contínuo desenvolvimento do exercício dessas competências e realizar a sua avaliação para fomentar o seu aprimoramento.

A busca permanente pela melhoria contínua da Educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competência dos diretores escolares, dentre outros profissionais, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento e a sua habilidade e competência para desempenhar a função de diretor. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a constituir a ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade de ensino. Neste sentido, a seleção dos conteúdos tornou-se prioridade e regeu a caminhada a ser seguida na seleção de determinados temas e práticas, e na adoção de metodologia até então nunca usada, como será observado adiante.

Referido Programa, cumpre destacar, busca dar conta dessa problemática, contribuindo acerca da discussão referente à gestão escolar, para o enfrentamento dos desafios

com competência técnica e política, como os de ordem pedagógica (tomando como base os parâmetros curriculares nacionais), econômica (levando em conta os aspectos importantes da globalização, da economia, da competitividade e das exigências do mercado de trabalho), política (conhecendo os programas de descentralização da gestão educacional, inclusive financeira), metodológica operacional (preparando-se para o uso novas tecnologias) e outros de relevante importância para a comunidade escolar.

É importante ressaltar que, quando possível e necessário, o agrupamento de municípios em um polo deve favorecer o intercâmbio de experiências e conhecimentos ainda não experimentados pelos cursistas. O município-polo (ou sede, isto é, onde as aulas ocorrem) é escolhido pelo grupo entre aqueles que oferecem melhores condições para realização das aulas presenciais e de mais fácil acesso, no entanto, nada impede que um sistema de rodízio seja adotado e que, a cada aula, um município diferente possa sediar o evento, ensejando assim, uma correlação de responsabilidades.

Um aspecto relevante para a concretização do processo formativo foi o estabelecimento de parcerias entre as prefeituras, por meio das secretarias de Educação, e o CEE, favorecendo, além de uma rede de consórcios entre os municípios, a solidariedade, o intercâmbio de experiências e de conhecimentos realmente importantes. Muitas barreiras foram quebradas e aproximações importantes foram, finalmente, permitidas e viabilizadas.

A proposta curricular em desenvolvimento foi iniciada basicamente com a mesma proposta do projeto-piloto (Horizonte), enriquecida com a participação de novos formadores e de outros temas considerados relevantes para o aprimoramento do processo formativo com destino a consolidação do objetivo maior de formar diretores competentes com foco na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, na intervenção nos resultados educacionais por eles expressos.

No decurso da pesquisa verificamos a existência de alguns estudos que discutem e analisam as questões relacionadas à formação dos gestores escolares, mormente no Ceará. Não são, igualmente, abundantes aqueles que discutem essa temática tendo como *locus* o Estado do Ceará. Merecem destaque, também, os estudos de Gomes e Fialho (2014) e de Abreu (2012) que analisam, respectivamente, o programa Escola de Gestores, adotado no Ceará em março de 2007 para 400 professores da rede estadual de Educação e o curso de especialização *lato sensu* em “Gestão e Avaliação da Educação Básica”, promovido pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-CE) em parceria com o CAEd/UFJF em 2008, para os professores aprovados em concurso para compor o banco dos gestores das escolas estaduais.

Trata-se, a rigor, de uma experiência particularmente exitosa e, de certa maneira, diferenciada das ações e programas destinados à formação em serviço dos gestores/professores, cuja filosofia é guiada pelo propósito coletivo de socialização de conhecimentos e práticas inovadoras no campo da gestão escolar e não apenas, voltadas para a certificação. Merece especial destaque o trabalho de constituição/reconstituição do Projeto Político-Pedagógico das escolas dos municípios que firmaram parceria com a CEFEB para a execução do curso. Evidentemente, todo o esforço esbarra nas nocivas estruturas da escola e suas políticas imperativas que dificultam qualquer perspectiva de transformação profunda do trabalho que se realiza cotidianamente nesse local.

As influências na vida profissional dos professores/gestores das escolas municipais do Grupo 01, decorrentes dessa formação, são muitas e é difícil quantificá-las. Por onde estive, presenciei muitas manifestações de gratidão expressas por meio de depoimentos e testemunhos, todas legitimando e referenciando a qualidade inquestionável dessa formação e seus aspectos inovadores e positivos para o trabalho dos gestores e suas equipes, trabalho que impactou na aprendizagem dos educandos. Muitas desses estudantes melhoraram significativamente seu desempenho em sala de aula, fenômeno que só pode ser explicado pela conseqüente melhoria das estratégias de ensino adotadas a partir dessa formação.

Para a maioria dos cursistas, o curso contribuiu, não só para elevar os índices educacionais no Estado do Ceará, mas fortaleceu também o trabalho coletivo e a contribuição de todos os segmentos da escola, motivados pelo trabalho de formulação coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), etapa fundamental desse Programa de formação. Como explicaremos em detalhes no penúltimo capítulo deste trabalho, a elaboração/reelaboração do PPP demanda rigoroso trabalho coletivo, envolvendo pesquisa histórica, estudos em grupos, aprofundamento de alguns dos principais teóricos da Educação, sob a orientação de um articulador local e a equipe de assessoramento coordenada pela professora Estrêla Fernandes.

Todo o trabalho realizado carece, ainda, de uma avaliação criteriosa com o fim de tornar-se apto a definir novos e conseqüentes rumos para uma provável continuidade e a correção de distorções porventura ocorridas. Além de atender as exigências impostas pela caracterização de um curso de pós-graduação no plano de especialização, uma proposta de avaliação precisa ter leituras de vários ângulos no sentido de contemplar melhor visão do que se quer e do que se precisa avaliar.

O marco referencial de formulação de novos conhecimentos pertinentes à gestão das escolas no curso de Formação de Executivos Escolares tem como objetivo central ampliar os conhecimentos dos gestores no que se refere ao planejamento e à gestão, como elaboração

coletiva, estimulando o aprofundamento de estudos numa perspectiva teórico-prática e de formação continuada.

Nesse sentido, o contexto da avaliação do referido curso tem centralidade nos conteúdos temáticos trabalhados, durante as atividades presenciais realizadas com os professores formadores e semipresenciais desenvolvidas no coletivo da comunidade escolar, objetivando uma aproximação dos referenciais teóricos com as práticas escolares cotidianas.

A dinâmica da avaliação foi realizada em três momentos intercomplementares, dando ensejo aos cursistas de realizarem aprofundamentos em suas vivências escolares interagindo e reorganizando suas práxis, a seguir detalhados: em primeira instância, os cursistas são avaliados pelos professores formadores por eixos temáticos e em atividades desenvolvidas em sala de aula e, em momento posterior, no espaço escolar. No segundo momento, a avaliação se faz coletivamente no desenvolvimento das atividades de construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico, onde são complementados os referenciais teóricos com os contextos e realidades singulares dos cursistas em seu ambiente de trabalho e, por fim, a avaliação ocorre como etapa final do curso por meio da elaboração e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, mediante a feitura de um Artigo científico que, aliado ao trabalho elaborado do PPP, constitui-se no instrumento final da avaliação, isto é, o resultado final.

No percurso formativo, os cursistas obtêm conceitos avaliativos mediante o cumprimento das atividades correspondentes a trabalhos escritos e seminários, mediando conteúdos e referenciais teóricos desenvolvidos durante as etapas do curso. Cada fase do processo avaliativo é independente e de caráter específico e não cumulativo, em função da diversidade de perfil dos participantes e da natureza da formação continuada do curso. As fases I e II de avaliação do curso destinam-se a todos os participantes como pré-requisito para a certificação geral do curso de Executivos Escolares. Nesse sentido é que a fase III da avaliação foi pensada para os cursistas que estão habilitados para o nível de especialização do curso.

No que tange ao conteúdo programático do curso, os conteúdos que compõem a grade curricular do Curso de Formação, agora reestruturada de acordo com a orientação da Universidade parceira, responsável pela certificação dos cursistas, para efeito didático, estão agrupados por eixos temáticos organizados em consonância com um foco definido e desenvolvidos em cinco etapas específicas, conforme detalhamento constante na sequência:

TABELA 02 -Conteúdo programático do curso da CEFE adotado nos municípios do G1

FOCO	EIXO TEMÁTICO	MÓDULO
------	---------------	--------

<p>1) Organização Pedagógica da Escola .</p>	<p>I O ensino, a aprendizagem e o currículo escolar.</p>	<p>1) Currículo: Contexto e concepções. 2) Currículo: Repensando as práticas escolares cotidianas. 3) Desafios contemporâneos para o currículo e aprendizagem da matemática. 4). Os desafios de educar e cuidar com qualidade a Educação infantil. 5) Aprendizagem: Dificuldades e os desafios de aprender a aprender. 6) Competências, habilidades e conteúdo do currículo da língua portuguesa. 7) Competências, habilidades e conteúdo do currículo da Matemática.</p>
<p>2) Psicologia e interfaces Escola / Comunidade.</p>	<p>II Relação pessoa, família, comunidade no contexto educacional.</p>	<p>1) A Educação e o gestor escolar. 2) Psicologia: Trabalhando com características de personalidade. 3) A pessoa no contexto no contexto escolar. 4) Escola, família e comunidade: Repensando papéis, compartilhando responsabilidades. 5) A interação escolar, família e comunidade. 6) Dificuldade de aprendizagem: Disciplina e motivação. 7) Indisciplina, violência e drogas no contexto escolar: Uma busca de alternativas possíveis. 8) Neurociência: desvendando os caminhos do cérebro e suas múltiplas articulações.</p>
<p>3) Políticas educacionais.</p>	<p>III Políticas públicas e as novas tecnologias da informação e da comunicação.</p>	<p>1) Políticas de financiamento: Impactos na Educação municipal. 2) Políticas de financiamento: controle social e prestação de contas. 3) Noções básicas sobre organização e funcionamento da Educação básica. 4) Os desafios da construção da Escola de Qualidade; Políticas e diretrizes do ensino fundamental. 5) Políticas e diretrizes do ensino fundamental. 6) Avaliação escolar e institucional; Ferramentas indispensáveis para a melhoria da Educação Municipal. 7) Perspectiva do direito e da inclusão nas políticas de EJA.</p>
<p>4) Mecanismo de gestão escolar</p>	<p>IV Políticas públicas de Gestão e de tecnologias educacionais.</p>	<p>1). Investigar o cotidiano escolar faz a diferença. 2) Gestor: Líder do Processo Escolar. 3) O Trabalho como princípio educacional. 4) Organização do espaço escolar e a construção da escola cidadã. 5) TIC: Ferramentas a serviço da gestão e do ensino.</p>

5) Teorias educacionais e a gestão escolar.	V Filosofia Aplicada ao Contexto Educacional.	1) A escola no contexto contemporâneo. 2) Valores humanos nas práticas escolares. 3) Ética e Educação: Uma reflexão necessária. 4) Gestão Democrática: uma Reflexão crítica sobre a Educação.
6) Escola e Sociedade.	VI A gestão escolar no contexto das políticas públicas educacionais	1) Gestão Social: Ferramentas de análise e tomada de decisão. 2) Relações humanas e meio ambiente. 3) Sociabilidade no semiárido: Articulando os saberes da terra.
7) Metodologia de estudo e pesquisa científica.	VII Estudos complementares para extensão e especialização em gestão escolar.	Pesquisa aplicada à Educação. Metodologia da pesquisa científica. Trabalho de conclusão de curso (TCC).
8) Projeto Político Pedagógico.	VIII Eixo articulador e transversal do processo formativo.	1) Construção e reconstrução coletiva do PPP: Escola, Município e CEFEB/CEE.

Fonte CEFEB

Ainda de acordo com os documentos da CEFEB, o curso tem duração prevista para dois anos, com carga didática total de 480 horas, compreendidas como: atividades presenciais, totalizando 400 horas (correspondentes a 45 encontros presenciais de 8 horas cada) e 120 horas de atividades práticas desenvolvidas no ambiente escolar ou em trabalhos de pesquisas realizadas no intervalo entre os encontros presenciais) e incluídas aí as pesquisas, atividades realizadas em campo e tabulações de resultados.

Planejado de maneira a atender principalmente as necessidades dos cursistas, o Programa adota os seguintes procedimentos: uma parte do curso é feito de maneira presencial e outra realizada de forma individual ou em grupo. A parte presencial, realiza-se na sede de cada município parceiro ou em polos que agrupem um quantitativo de diretores cursistas formados por um consórcio de municípios com relativa proximidade geográfica ou com afinidades. Esta etapa envolve estudos de texto, trabalhos em grupos, dinâmicas, exibição de filmes e produção de trabalhos individuais e coletivos. A parte individual ou em grupo ocorre em cada município e /ou escola para complementar a carga horária prevista sob o monitoramento de um coordenador de Educação municipal designado para esta finalidade. Esse momento possibilita uma interação do gestor com seus pares, articulação com outras unidades escolares do seu entorno e de outros municípios e com a secretaria municipal.

Reconhecemos que a referida proposta de formação, embora tenha como preocupação central a profissionalização docente, não corresponde, igualmente, a mesma

proporção da qualidade do ensino, retratada por meio das competências profissionais dos professores formados e do nível de aprendizagem dos alunos. Entendemos que é preciso realçar o cotidiano escolar com os conhecimentos teóricos, permitindo o profissional da Educação aprender o outro, desaprendendo o velho, ou seja, renovar os conhecimentos teóricos, validando os práticos.

Não há dúvida de que a profissionalização docente diante dos vários interesses educacionais exige ampliação das atividades do professor, aperfeiçoando o trabalho educativo com base numa formação de conhecimentos diversificados. A anunciação de que o curso de “Executivos Escolares” adota uma concepção sócio-histórica e humanista, com a preocupação em diversificar as aulas, estimular os diretores ao repensar crítico e estabelecer vivências democráticas, como apresentados no texto de Nogueira e Bernardes (2012), não é suficiente para garantir atitudes democráticas do diretor no exercício de sua função.

Referida experiência de formação em serviço denota uma série de elementos de reflexão, a saber, em primeiro lugar, demonstrou uma capacidade de articulação surpreendente ao cobrir, no seu primeiro ano, um conjunto amplo de municípios com um número elevado de participantes cursistas. Apesar da estrutura enxuta, apontou para a organização de parcerias com os municípios participantes que configurou um excelente caminho a ser ainda mais bem explorado, até como ponto de compromisso das gestões municipais em relativamente à Educação e à formação de seus diretores.

Os resultados iniciais de avaliação, por parte dos diretores cursistas e das secretarias municipais, revelam um reconhecimento da formação, tanto no sentido da atualização dos conteúdos desenvolvidos, quanto no sentimento de valorização do grupo de formadores. O aspecto que mais ressalta nas avaliações é a elevação da autoestima dos diretores participantes, secundado pela maior consciência da importância das relações interpessoais e da possibilidade de elevação cultural ampla por meio da Educação escolar.

A necessidade de institucionalização do Programa, tanto em termos físico-estruturais, quanto na definição organizacional e de pessoal, se exprime como um dos maiores desafios a serem enfrentados, levando, inclusive, a uma redefinição da atuação e do papel do Conselho Estadual de Educação. Outro elemento que se mostra como tarefa para o futuro breve é a definição ampla e concatenada de um eixo referencial teórico-pedagógico unitário para o programa de formação da CEFEB. Este Programa tornou-se, efetivamente, um processo de formação em serviço dos gestores das escolas de Ensino Fundamental que conformam as redes municipais de Educação no Estado do Ceará.

É preciso reconhecer, entretanto, os limites e desafios desse Programa, uma vez que ainda não se configurou como uma política pública de formação continuada, sistemática e definitiva, assim como que anuncia as demandas das escolas cearenses, na atualidade, especialmente, aquelas que estão sob a égide dos sistemas municipais de ensino. Ao contrário dos seus propósitos anunciados, esse Programa é afetado pela falta sistemática de recursos, de estrutura e de sujeitos que se responsabilizem por essa causa no Estado.

Não basta a generosa vontade daqueles que hoje detêm o compromisso de desenvolver e implementar um programa dessa envergadura, mas é preciso que um Programa, avaliado como uma das experiências mais bem-sucedidas já adotadas no Estado do Ceará, torne-se, definitivamente, uma política de Estado, única maneira de assegurar as condições necessárias para seu desenvolvimento. Cabe à sociedade em geral e aos órgãos governamentais, em especial, à SEDUC/CE, o engajamento em prol dessa bandeira que não é uma causa apenas da CEFEB, mas de toda a sociedade e dos educadores do nosso Estado. É preciso que todos saibam e defendam o ponto de vista, para continuar avançando na melhoria do ensino, faz-se necessária uma política permanente de formação (inicial e continuada) que garanta esse propósito.

Lembramos, também, que o trabalho de (re) elaboração do PPP das escolas do Grupo 01 sinalizou, imperativamente, que não se pode estabelecer uma gestão participativa sem a efetiva mobilização para o envolvimento de toda a comunidade na vida da escola. A firmação dos gestores, no contexto do programa de formação continuada da CEFEB, apresentou-se como premente necessidade para que as escolas, mesmo no quadro de suas limitações e contradições recentes, possam contribuir para a concretização de sua função social. Esse esforço conjunto, impetrado durante a formação dos cursistas, será ressaltado na próxima seção.

4.2 O processo de constituição dos projetos político-pedagógicos das escolas municipais integrantes do curso de formação de executivos escolares: avaliando seus influxos, limites e resultados

Nesta seção, trazemos a experiência que resultou no trabalho de elaboração/reelaboração do PPP das escolas dos 36 municípios cearenses do grupo 01³², sob a

³² Os municípios que formaram o grupo 01 são: Cruz; Jijoca de Jericoacoara; Marco; Morrinho; Bela Cruz; Itarema; Acaraú; Caucaia A; Caucaia B; Baturité; Pacoti; Guaramiranga; Aratuba; Palmácea; Mulungu; Tamboril; Monsenhor Tabosa; Trairi; Paraipaba; Paracuru; Ocara; Barreira; Acarape; Graça; Varjota; Mocambo; Várzea Alegre; Alcântara; Meruoca; Icapuí; Fortim Aracati; Brejo Santo; Porteiras; Aracoiaaba; Capistrano e Itapiúna

assessoria da CEFEB em parceria com as SME, nos anos de 2010 a 2012. Antes, porém, destacaremos a importância desse documento no contexto da legislação educacional, ressaltando sua importância para a gestão participativa. Cumpre destacar, todavia o fato de que esse é apenas um dos instrumentos de participação, ao lado de outros igualmente importantes, a exemplo dos Conselhos de Pais e Mestres, dos Grêmios estudantis, entre outros.

Estruturamos a seção em três partes: na primeira, discutimos, com suporte na legislação vigente no âmbito da Educação, as prerrogativas que embasam esse documento, suas contradições entre o que determina o arcabouço jurídico e como se materializam, historicamente, no chão da escola. Na segunda parte, analisemos o trabalho coletivo, que resultou na elaboração dos PPPs dos municípios sob a perspectiva da CEFEB e, na terceira parte, destaca-se a visão dos cursistas sobre esse processo. A conclusão explicita as considerações acerca de um propósito assumido no coletivo, qual seja, *“O caminho continuará sendo construído por aqueles que trabalham na escola”*, tendo como base, as falas e considerações dos cursistas, colhidas em vários momentos da construção deste trabalho.

A elaboração da proposta pedagógica das escolas públicas no contexto da gestão democrática escolar atual, antes de ser uma necessidade legal, se impõe como necessidade premente, não só porque atende uma demanda que diz respeito ao funcionamento legal dos estabelecimentos de ensino, mas, sobretudo, pela possibilidade que a elaboração coletiva e participativa desse singular instrumento pode desencadear em cada comunidade educativa. O Projeto Político-Pedagógico é, nesses termos, a explicitação ou ressignificação de sua identidade, de seus anseios e serve como norte e unidade para todas as ações ali desenvolvidas.

Nesses termos, além da exigência legal, a elaboração do PPP se configura como importante instrumento indispensável para a organização do trabalho pedagógico, concebido como instrumento que pode traduzir os anseios da comunidade escolar. Outrossim, o foco das suas ações deve caminhar no sentido do comprometimento do coletivo escolar nas ações do cotidiano, o que implica dizer que, embora a legislação assegure a sua elaboração, os sujeitos da escola é que garantem a sua realização. São eles, os sujeitos da ação, que tem o dever de definir e organizar o trabalho pedagógico da escola, que, por sua vez, deve estar sob a liderança do diretor escolar.

De acordo com a legislação vigente da Educação é legítimo o direito que a comunidade escolar tem de desfrutar de uma autonomia, permitindo ao seu coletivo definir uma proposta de trabalho em conformidade com o tipo de cidadão que intente formar. Ao tomar como referência o PPP, respalda-se o trabalho pedagógico, uma vez que esse documento

representa o resultado de um período de reflexão e esforço de toda a comunidade escolar para buscar um futuro melhor para a escola e a melhoria da qualidade do ensino que ela oferta.

A gestão democrática e participativa tem como premissa a valorização da participação na tomada de decisões por meio do diálogo e do consenso, para uma elaboração coletiva dos objetivos e funcionamento escolar. Toda escola busca atingir os objetivos planejados, sendo a gestão uma atividade coletiva com objetivos comuns e compartilhados dos agentes do processo, a racionalização do trabalho nos aspectos físicos e materiais, com qualificação dos educadores, planejamento e avaliação do educador.

Quem trabalha na escola e, em especial, na rede pública, sabe das dificuldades quando o assunto é a elaboração da proposta pedagógica, conforme determina a legislação vigente. Muitos falam da importância do PPP e da necessidade de estabelecê-lo, coletivamente, mas essa não é uma tarefa simples, nem desejada por muitos que lá trabalham, inclusive, os gestores escolares. O desconhecimento sobre a importância desse documento para uma gestão escolar, do tipo democrática e participativa, perpetua uma prática bastante comum entre professor e gestores escolares, qual seja, a reprodução de modelos prontos copiados de outras escolas que, geralmente, não traduzem a identidade da escola.

A gestão democrática da Educação está amparada na legislação educacional. O art. nº 206 da Constituição Federal, reiterado no art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), preconiza a “[...] gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. (Inciso VIII do art.3º da LDB). O art. nº 14 da LDB trata especificamente da questão, determinando que “[...] os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalente.

Um dos mais importantes mecanismos para a garantia de uma gestão democrática e participativa é a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola. Compreendemos, o pensamento de Silva, (2006), que a democratização da gestão escolar supõe a participação da comunidade em suas decisões, podendo ocorrer por meio de órgãos colegiados e instituições auxiliares de ensino. “A participação da comunidade não deve ficar restrita apenas aos processos administrativos, mas ocorre nos processos pedagógicos que supõem o envolvimento da comunidade nas questões relacionadas ao ensino”. (IDEM, IBDEM, p.102).

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta pedagógica contém uma aposta. Nasce da realidade que pergunta e é também a busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta o lugar, a resposta, pois se traz a resposta já não é mais a pergunta. Aponta isto sim, um caminho também a construir. (1997, p.169).

As palavras da autora supracitada sintetizam bem o trabalho realizado nas escolas dos municípios do grupo 01 e traduz muitos dos momentos vividos pelas equipes de cada escola na confecção do PPP. Sabemos, todos, que a elaboração desse documento tem como finalidade maior atender às determinações mais recentes da “nova” Lei da Educação Nacional (LDBN), Lei 9.394/96, que preceitua nos artigos 12,13,14 e 15, a necessidade de uma gestão democrática e autônoma das escolas, que passa pelo comprometimento e envolvimento de cada um nos processos decisórios da escola. Uma dessas novas atribuições diz respeito à participação daqueles que trabalham nessas instituições na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP). O artigo nº. 15 no entanto, propõe que esse trabalho seja realizado por meio de uma elaboração autônoma, o que demanda, necessariamente, o envolvimento/participação de toda a comunidade escolar.

O artigo 15, por seu turno, concede à escola progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e gestão financeira. O título VI, correspondente à organização da Educação Nacional, expressa o seguinte: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Nesses termos, o PPP deve estar vinculado às políticas nacionais, às diretrizes estaduais e municipais, considerando a realidade da legislação que assegure a sua elaboração. São os sujeitos da escola que garantem a sua realização. Esse documento engloba e norteia todas as ações da escola, perpassando a concepção de que a escola possui sobre as palavras mencionadas pelos gestores.

O projeto Político-Pedagógico, embora seja materializado em um documento, não se limita ao plano, pois tem caráter de reflexão e discussão permanentes sobre o cotidiano escolar, em função do que foi delineado. O PPP tem como objetivo organizar o trabalho pedagógico da escola como um todo, considerando sua relação com a comunidade e a realidade social mais ampla, interferindo diretamente na definição das políticas públicas de Educação. Consoante Aranha (2003) do PPP deve ser entendido como um

[...] instrumento teórico-metodológico, definidor das relações da Escola com a comunidade a quem vai atender, já que explicita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer. É nele que se estabelece a ponte entre a política educacional do município e a população, através da definição dos princípios, dos objetivos educacionais, do método de ação e das práticas que serão adotadas para favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças e adolescentes da comunidade. (P.44).

Quem trabalha na escola e, em especial, na rede pública, sabe das dificuldades quando o assunto é a elaboração da proposta pedagógica, conforme determina a legislação vigente. Muitos falam da importância do PPP e da necessidade de fazê-lo, coletivamente, mas essa não é tarefa simples, nem desejada por muitos que lá trabalham, inclusive, os gestores escolares. O desconhecimento sobre a importância desse documento para uma gestão escolar mais autônoma e participativa perpetua uma prática bastante comum entre professor e gestores escolares, qual seja, a reprodução de modelos prontos copiados de outras escolas que, geralmente, não traduzem à identidade da escola.

A rigor, muitas escolas ainda realizam a confecção desse documento preferindo copiar modelos prontos que pouco ou nada dizem da própria escola. Alguns gestores mantêm no “novo” PPP as mesmas especificações da escola que lhes serviu de modelo. Isso poderia explicar o desconhecimento e a falta de interesse que muito têm com relação à legitimidade desse documento, sobretudo, da forma como foi elaborado. Tais práticas, como sabemos, são recorrentes nas escolas brasileiras, especialmente, nas últimas três décadas, quando esse documento se tornou exigência legal, inclusive para garantir a funcionalidade de cada unidade de ensino. Sem esse peso, não há escola, muito menos uma gestão participativa.

Mudar essa cultura do ambiente escolar não é simples, pois exige esforço, dedicação e muito trabalho, especialmente dos gestores, para que esse documento não seja elaborado para cumprir as determinações legais, apenas, mas colaborar para um efetivo exercício na perspectiva de uma gestão compartilhada. Embora se materialize em um documento, o PPP não deve se limitar ao plano, visto que tem caráter de reflexão e discussão permanentes sobre o que deve ser feito, em função do que foi estabelecido/idealizado.

A história recente demonstra que a PPP, nem sempre, observa esses pressupostos, apesar dos esforços empreendidos por muitos gestores. Seja por falta de tempo ou mesmo por não acreditar no trabalho coletivo de sua equipe, esses profissionais preferem recorrer a manuais e/ou propostas pedagógicas prontas, que não traduzem a realidade daquela comunidade

educativa, muito menos dão conta da complexidade das relações de cada ambiente de trabalho. Mudar essa cultura do “copiar” implica, portanto, uma mudança profunda no modo de gerenciar a escola, pois trabalhar numa perspectiva de colaboração e participação mútuas requer liderança, capacidade de liderar e crença numa escola mais democrática, isto é, gestores mais democráticos.

Para Resende (2010, p. 92), um Projeto Político Pedagógico adequadamente constituído não garante que a escola se transforme magicamente em uma instituição de melhor qualidade. Ainda assim, acreditamos que a sua formulação coletiva e participativa “[...] permitirá que seus integrantes tenham consciência de seu caminhar, interfiram em seus limites, aproveitem melhor as potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades identificadas”. Em outras palavras: a existência de uma Lei, por si, não é capaz de garantir que uma determinada realidade seja modificada.

Alterar a cultura secular que norteia as práticas da gestão das escolas públicas brasileiras não é fácil, especialmente, num País como o Brasil, onde o autoritarismo prevaleceu como modelo ideal da gestão até pouco tempo. Modificar essa realidade exige esforço, compromisso e determinação em vista de um novo modelo de administração, em que todos sejam igualmente responsabilizados e envolvidos em torno de um objetivo comum. É imprescindível, portanto, que a (re)constituição do PPP não se reduza, apenas, a mais uma atividade burocrática e formal para atender aos reclamos da legislação, mas deve ser visto como excelente oportunidade de socialização de saberes e troca de experiências o que, certamente, fortalecerá as relações na escola.

A (re)constituição desse documento no contexto da escola pública estatal se impõe como necessidade premente, não só porque atende as prerrogativas legais, mas, sobretudo, pela possibilidade de criar na escola um ambiente favorável às verdadeiras práticas democráticas da gestão participativa, onde todos se sentem igualmente corresponsáveis pelo destino da escola. O PPP é, nesses termos, a explicitação e/ou ressignificação da identidade da escola e deve expressar os anseios e demandas da comunidade educativa como um todo, dando norte e unidade às ações ali desenvolvidas.

No PPP devem estar registradas as ações e os projetos que uma determinada comunidade escolar busca para seu contexto letivo, sendo auxiliados de maneira política e pedagógica por professores, coordenação escolar, alunos e familiares. Ele deve ser fruto da interação dos objetivos e as prioridades fixadas pela coletividade, a qual estabelece, mediante da reflexão, as ações necessárias à constituição de outra realidade. Assim, o projeto precisa ser conhecido, discutido e reformulado sempre em concordância com as políticas públicas

educacionais vigentes, sem perder a análise crítica da realidade que se manifesta no plano micro, mas que é reflexo da realidade globalizada.

É verdade também que o PPP impõe às escolas uma série de controles burocráticos (internos e externos), ao mesmo tempo em que passou a exigir daqueles que estão na escola, em especial dos gestores escolares, respostas rápidas e eficientes para problemas para os quais não foram preparados, como o enfrentamento das graves condições sociais e econômicas em que se encontra a maioria dos educandos, os conflitos diários que afetam o trabalho na escola, as relações viciadas com o poder político local, a falta de recursos financeiros para desenvolver os planos de ação, as precárias instalações das escolas, com salas pouco ventiladas, sujas, banheiros quebrados, dentre outras. Os projetos pedagógicos das escolas, em certa medida, refletem à busca de soluções a esses problemas que afetam a todos na unidade escolar.

Para que o resultado do trabalho em parceria, no entanto, tenha efeitos positivos na escola é indispensável que a sua elaboração esteja condicionada a uma prática coletiva, onde todos os segmentos da escola sejam privilegiados. Cabe ao gestor escolar, portanto, atuar como mediador das relações humanas na escola e propiciar um ambiente participativo onde cada membro da comunidade tenha ciência da sua importância como parte da instituição. O exercício da liderança por parte da equipe gestora nesse processo é fundamental para o êxito do trabalho. Entendemos, pois, que a sua elaboração não pode ser apenas um exercício formal para atender aos reclamos atuais da legislação educacional, mas deve traduzir a identidade de cada escola envolvida nessa ação.

A elaboração da proposta pedagógica das escolas públicas se impõe, na atualidade, como necessidade primordial, não só porque atende uma demanda referente ao funcionamento legal dos estabelecimentos de ensino, mas, sobretudo, pela possibilidade que a formulação coletiva e participativa desse singular instrumento pode desencadear em cada comunidade educativa e que, em tese, pode contribuir decisivamente para criar uma cultura verdadeiramente democrática, uma vez que esse processo exige o envolvimento de todos os setores da comunidade educativa, (gestores, professores, funcionários, alunos e a comunidade), nas principais decisões da escola.

O curso de Especialização em Gestão Escolar promovido pela CEFEB estrutura-se em duas frentes de trabalho distintas, mas que se complementam o tempo todo. Planejado de maneira a atender principalmente as necessidades dos cursistas, o Programa adota duas importantes estratégias de trabalho: parte presencial – realizada na sede de cada município parceiro ou em polos que agrupem um quantitativo de diretores cursistas formados por consórcios de municípios com relativa proximidade geográfica ou com afinidades. Esta etapa envolve

estudos de texto, trabalhos em grupos, dinâmicas, exibição de filmes e produção de trabalhos individuais e coletivos; parte individual ou em grupo – realizada em cada município e /ou escola para complementar a carga horária prevista, sob o monitoramento de um coordenador de Educação municipal designado para esta finalidade. Esse momento possibilita uma interação dos gestores com seus pares, articulação com outras unidades escolares do seu entorno e de outros municípios e com a secretaria municipal.

A ideia do CEE em trabalhar os PPPs no âmbito das escolas municipais cearenses teve como propósito fortalecer as ações educativas desenvolvidas em cada unidade escolar, contribuindo, para a formação de crianças, jovens e adultos. Busca-se elaborar estratégias de trabalho em cada ambiente educativo de modo que sejam fortalecidas as experiências inovadoras e, que essas, se traduzam numa melhor escola e num ensino cada vez mais qualificado. Com o apoio dos formadores, cada escola buscou o próprio caminho. Nem sempre se tomou o rumo certo, mas como diz Paulo Freire “[...] *ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar*”.

De acordo com a metodologia do programa de formação da CEFEB, o processo de dos projetos político-pedagógicos das escolas municipais, aliadas ao Programa de Executivos das Escolas da CEFEB, foi planejado e executado por meio de seis fases: primeira^a fase – Estruturação da proposta e formação dos grupos de articuladores; segunda fase – Fundamentação sobre Projeto Político-Pedagógico; terceira fase – Recuperando e compreendendo a história das escolas; quarta fase – Diagnóstico das escolas; quinta fase – Marco referencial e fundamentos da Proposta Pedagógica e, por último, a Programação.

O Projeto Político-Pedagógico sob a concepção metodológica do Programa de Formação Continuada da CEFEB intenta superar a referida cultura que prevalece na Educação brasileira da escola básica, onde se convencionou copiar modelos prontos que pouco ou nada dizem das demandas daqueles que trabalham nas escolas. Assim, todo o esforço do Programa é o garantir que o exercício desse trabalho, isto é, a elaboração/reelaboração dos projetos político pedagógicos não seja, apenas, uma simples formalidade que tem como objetivo observar e cumprir os preceitos legais, mas uma tentativa diferenciada que busca superar a clássica cultura que privilegia a cópia desse documento.

Esse trabalho é conduzido de maneira cuidadosa e profissional pela atual assessora da CEFEB, a Professora Maria Estrela Fernandes e sua equipe de colaboradores, que garantem o acompanhamento e a qualidade da proposta de trabalho junto às secretarias municipais.

O trabalho de assessoria desenvolveu-se paralelo à formação das disciplinas do curso, realizadas de maneira alternada, primeiramente na sede da CEFEB, em Fortaleza, e no segundo momento, na sede dos municípios, por meio de encontros sistemáticos durante toda a realização do curso. No contexto central, isto é, em Fortaleza, o trabalho foi conduzido pela assessora do PPP, a professora Maria Estrela Fernandes, que congrega a responsabilidade de sistematizar, propor e avaliar todo o processo. A organização, no plano municipal, ficou a cargo de um articulador de cada município, escolhida pelas secretarias de Educação, com a função de articular as atividades, manter o grupo de professores motivado, delegar atribuições e sistematizar a coleta de dados nas diversas fases para discussão e organizaram dos documentos norteadores dos PPPs, no contexto municipal.

Muito importante é o trabalho de apoio realizado pela assessoria do PPP, que não poupou esforços para ajudar os municípios nesse trabalho. Percebe-se intensa presença desse grupo de colaboradores que se faz presente durante todo o processo diretamente com os articuladores centrais, formados por técnicos da CEFEB, e com articuladores municipais – técnicos das secretarias de Educação dos 36 municípios participantes. Nessa metodologia, os envolvidos foram qualificados, mediante reflexões teóricas e orientações técnicas, sobre o processo do projeto político-pedagógico. Foi, portanto, um processo constante de reflexão e qualificação.

Como já anunciado, o início desse Programa constou de um Projeto Piloto, desenvolvido junto ao grupo de 42 gestores escolares, todos pertencentes ao Município de Horizonte, que culminou com uma avaliação muito positiva do trabalho da CEFEB, fator que muito influenciou a abertura desse curso para outros municípios.

A energia investida nesse processo com o Grupo 1, que teve a duração de dois anos (de maio de 2010 a dezembro de 2012, com duas interrupções: de janeiro a abril de 2011 e de janeiro a março de 2012), constituiu-se, principalmente, de: i) realização de reuniões semanais com os Articuladores Centrais da CEFEB, com duração média de quatro horas cada reunião. ii) realização de dezenove Encontros com Articuladores Municipais, com duração média de quatro horas cada encontro. iii) realização de vinte e oito Encontros com Diretores Escolares e técnicos educacionais cursistas do programa da CEFEB, com duração média de duas horas cada encontro. iv) realização de três Encontros com Secretários de Educação, com duração média de quatro horas cada. v) realização de quinze palestras ministradas pelos Formadores nos Encontros com Articuladores Municipais. vi) realização de várias reuniões conjuntas com Formadores e Coordenação do Programa. vii) implementação do Programa de Leituras Complementares ao PPP, com orientação para leitura de dezessete textos de estudo. viii)

Seminário de Fundamentação Teórica da Proposta Pedagógica das escolas, com Formadores e Articuladores Centrais, totalizando vinte horas de estudos e debates.

Como resultado da produção acadêmica do grupo, temos a seguinte expectativa (universo total): por escola- 748 escolas patrimoniais produzirem seu PPP específico e oficial – Documento Norteador do PPP da Escola; por município- 36 municípios produzirem cinco documentos a saber: documento-síntese nº 01 – recuperando e compreendendo a história das escolas do município. Documento-síntese nº 02 – Diagnóstico: A escola que temos no Município. Documento-síntese nº 03 – Marco Referencial: A escola que queremos e necessitamos construir no município. Documento-síntese nº 04 – Programação da Secretaria Municipal de Educação: diferencial, missão, visão de futuro, objetivos gerais e por níveis de ensino e plano de metas prioritárias. Produção do Documento Norteador Oficial do Município.

A organização de cinco documentos, no plano de CEEFEB, compreende toda a produção do Grupo 1: História, Diagnóstico, Marco Referencial, Programação e Documento Norteador Oficial. Fazendo uma projeção dos documentos produzidos, teremos: 748 PPP's das escolas; 180 dos municípios; 5 ao nível de CEFEB, totalizando uma produção acadêmica, no seu universo total, de 933 documentos sistematizados para escolas, municípios e CEFEB. No total foram produzidos 180 documentos, um marco significativo na história dessas escolas, muitas elaborando, de fato, pela primeira.

Os documentos foram produzidos mediante a seguinte metodologia: orientações dadas pela assessora nos encontros de articuladores. Coleta de dados nas escolas e discussão nos polos. Entrega dos cruzamentos dos dados para assessora. Entrega dos documentos revisados para CEFEB. Elaboração da versão consolidada, revisada e legitimada pelos Articuladores. Esse processo de reflexão, realizado em um período mais longo, trouxe a convicção de que é possível envolver os profissionais de Educação, numa proposta coletiva consistente, quando há compromisso e seriedade dos gestores e quando os profissionais são comprometidos com a proposta da Escola. Foi o que aconteceu.

Com esse material, as secretarias municipais de educação obtiveram elementos concretos para a elaboração das políticas públicas e diretrizes para a educação de seus municípios. Esse processo foi importante para as escolas, as comunidades locais e Conselho de Educação, como base que poderá determinar os rumos de suas ações. Tivemos dificuldades, mas os ganhos de articulação e vivência de um projeto sério, continuado, através das etapas desenvolvidas e inter-relacionadas, foram maiores.

Não há dúvida, mesmo com suas contradições, que a discussão do projeto político-pedagógico no âmbito das escolas, somado à ampliação do nível cultural dos cursistas,

favoreceu a unidade e a reorganização das ações educativas. Não há dúvida, porém, de que é na vivência que esse projeto se completará. Para isso, é necessário que os profissionais de Educação da escola e das secretarias municipais de educação se apropriem cada vez mais da fundamentação teórico-prática e a assumam como sujeitos da instituição.

O propósito foi de constituir memória sobre a experiência vivenciada no referido processo, relatar o acompanhamento constituído e mediado coletivamente pela Secretaria Municipal de Educação e as equipes escolares a fim de compreender a concepção dos articuladores municipais, escolares e cursistas/ Gestores sobre o processo de do PPP e seus resultados. A importância atribuída ao registro documental dessa experiência ocorreu pela iniciativa de institucionalizar um processo rico em aprendizagens significativas para a rede de ensino pública municipal e pela proposta desafiadora e inovadora de um dos mais importantes instrumentos para gestão de uma instituição escolar: o seu projeto político-pedagógico.

Entendemos que o resgate histórico dessa experiência, avaliada pela maioria dos gestores como exitosa e diferenciada no campo da formação continuada, precisa ser registrada para, quem sabe, iluminar as políticas oficiais nesse campo. Nesses termos, advoga-se que é preciso garantir pelo registro, o entendimento dos percursos das experiências de rede para acontecer de forma responsável e comprometida com a avaliação dos processos inconclusos, como é o caso específico do PPP, no intuito de fortalecer a participação da comunidade escolar e renovar as práticas para garantir um trabalho que possibilite qualidade na Educação pública

Pelas oportunidades do diálogo, tornou-se perceptível que a soma de esforços e anseios de todos confere às instituições escolares a autêntica e verdadeira identidade. A formação em serviço enseja aos gestores fazerem a diferença na tríade ação x reflexão x ação, dentro do ambiente escolar, sobre a complexidade da ação humana de novas relações de espaços, tempos e conhecimentos, dada a realidade, tendo como instrumento norteador de todas as ações de trabalho, do projeto político- pedagógico, no intuito de efetivar, pela participação coletiva, as ações planejadas fruto dos anseios da comunidade.

O contexto dessa vivência motivou a crença de que a participação para ser qualificada precisa ser precedida pelo entendimento do que está sendo discutido. Nessa percepção, buscou-se com a metodologia aplicada sensibilizar as pessoas de que o envolvimento delas não podia ser alguma coisa episódica e sim de permanente compromisso, com transparência das informações e das responsabilidades compartilhadas, com base nelas, desenvolver o jeito de caminhar próprio de cada instituição de ensino e até da própria Secretaria Municipal de Educação; participação entendida assim é conquista político-pedagógica.

Como resultados, aponta-se para a melhoria da organização e planejamento do trabalho institucional na historicidade das práticas de registro viabilizando avaliação e redimensionamento do acompanhamento das redes municipais de Educação, aprimoramento na análise dos processos legitimados por quem está nas instituições escolares e na Secretaria de Educação. O registro é um instrumento de ação e intervenção em serviço, conhecimentos, saberes e fazeres, razão pela qual precisa ser experimentado, vivido e devidamente observado, pois quando se fizer necessário é preciso reelabora-lo.

Sendo um dos instrumentos mais importantes para a propagada gestão democrática, a sua elaboração exige muito mais compromisso do que apenas a cópia de algum instrumental pré-elaborado. Para que tenha legitimidade, contudo, deve ser coletivamente com a participação de todos os segmentos da escola, tendo como propósito maior a melhoria da Educação/ensino oferecida/do por cada instituição escolar. Nessa metodologia, os envolvidos foram qualificados, mediante de reflexões teóricas e orientações técnicas, sobre o processo do projeto político-pedagógico. Foi, portanto, uma constante de reflexão e qualificação. Na próxima seção, destacaremos esse processo de acordo com a visão dos cursistas, enfatizando os avanços e limites dessa formação com suporte da visão desses sujeitos. Para tanto, enfatizaremos seus depoimentos sobre o curso, caminho que nos ajudou a trilhar essa pesquisa para chegar ao nosso objetivo.

4.2.1 A visão dos articuladores municipais, escolares e cursistas/gestores sobre o processo de construção/reconstrução do PPP e seus resultados

O Projeto Político Pedagógico tem como objetivo organizar o trabalho pedagógico da escola como um todo, levando em consideração sua relação com a comunidade e a realidade social mais ampla, interferindo diretamente na definição das políticas públicas de Educação. Esperamos que cada um tenha se dado conta da importância dos momentos vivenciados nos encontros organizados pela Escola, pelo CEFEB e pelo CEE nos debates, na elaboração dos projetos, nos embates, nos consensos, no exercício do diálogo, na luta pela prática da participação que reconhecemos ser difícil diante de uma cultura autoritária que teima em resistir aos novos paradigmas da educação.

A experiência demonstrou que é possível realizar essa discussão na escola e na comunidade, observando todos os seus preceitos. E mais ainda, que é urgente e necessária uma reorganização qualitativa de todo o processo vivido na escola municipal. O Projeto Político Pedagógico visa a essa reorganização, porém, ela só se concretizará, se o processo for concebido

e assumido pelos sujeitos da escola. O envolvimento de todos desencadeará uma reflexão coletiva. Isso implica o esforço da democratização da gestão, entendida como coordenação de esforços individuais e coletivos, em contraponto à tradição conservadora, autoritária e hierárquica da gestão escolar.

Houve unidade quando os entrevistados fizeram referência ao trabalho da articulação municipal, pelo zelo e compromisso na mediação realizada pelas articuladoras em todas as etapas, minimizando dificuldades e auxiliando a todos na superação dos desafios, valorizando atitudes coletivas com planejamento participativo.

Para a maioria dos educadores, especialmente, aqueles que estão no chão da escola, entendem que o PPP é um documento que deve refletir a realidade escolar. Ele deve expressar o que os professores entendem sobre o que é educação, que escola se deseja construir, como os alunos devem ser formados, que educadores devem existir e que ações são necessárias para construir estes propósitos. Como um documento para ser vivido e trabalhado no dia a dia da escola, é passível de revisão, acréscimos, enriquecimentos. Assim, seus resultados dependerão muito do empenho e compromisso de cada um, que passa a ser corresponsável pela sua concretização no dia a dia das escolas.

Em maio de 2010, logo após o processo de avaliação da experiência no município de Horizonte, os diretores do primeiro grupo retomaram a formação teórica e a ela foi implementado o processo de discussão, revisão e elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas dos municípios consorciados, para que pudessem ser identificados como instrumento básico de identidade da Escola. Os temas estudados subsidiaram as discussões junto com a prática, mediante uma construção coletiva e sistemática. Segundo Gadotti (1998, p. 52),

Todo projeto pressupõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado controlável para se arriscar a atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa de que cada projeto contém um estado melhor do que o presente.

Mudar certas estruturas da escola, modificar uma cultura centenária é um exercício difícil e exige perseverança e crença em algo melhor por parte daqueles que encabem esse trabalho. Pensar a proposta pedagógica da escola nessa perspectiva pressupõe enfrentar velhas e crônicas resistências do senso comum para chegar, enfim, a uma nova perspectiva, um novo horizonte. Esse é, talvez, o maior mérito desse programa e da metodologia que sustenta a construção/reconstrução da proposta pedagógica das escolas que participaram dessa formação, mormente, aquelas dos 36 municípios do grupo G1.

Do ponto de vista pedagógico, investir na dinâmica de envolver os segmentos foi um fator muito positivo para desencadear responsabilidades e compromissos com as decisões da escola. Dessa forma, a organização, planejamento e desenvolvimento das etapas para vivência e construção do PPP, revelou um movimento de colaboração expressiva, permitindo que a escola cumprisse de fato sua função social.

A primeira etapa da formação para os dois grupos constou de um curso de 110 horas, ministrado por vários professores de Filosofia, Psicologia e Educação. Os temas trabalhados foram: a escola no contexto contemporâneo; O currículo: contextos e concepções; A interação escola, família e comunidade; A pessoa no contexto escolar; A educação e o gestor escolar e, por último, a gestão educacional e suas dimensões no contexto escolar. O passo seguinte foi assegurar a continuidade dessa formação, ofertando aos cursistas outros saberes teórico o que ocorreu com a proposta de discussão, revisão e elaboração dos PPPs das escolas, visto, não mais como apenas um instrumento legal que habilita o funcionamento da escola, mas como instrumento básico que proporciona a reinvenção de uma identidade própria de cada Escola.

O processo de construção/reconstrução dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais aliadas ao Programa de Executivos das Escolas da CEFEB foi planejado em fases. O primeiro grupo de escolas participantes realizou as seguintes fases:

- 1ª fase – Estruturação da proposta e formação dos grupos de articuladores
- 2ª fase – Fundamentação sobre Projeto Político-Pedagógico
- 3ª fase – Recuperando e compreendendo a história das escolas
- 4ª fase – Diagnóstico das escolas
- 5ª fase – Marco referencial e fundamentos da Proposta Pedagógica
- 6ª fase – Programação.

A fase inicial desse trabalho se constituiu pelo desafio de tentar recuperar a história de cada instituição escolar, etapa que ocorreu entre agosto/2011 a março/2012. Essa fase tem como pressuposto o entendimento de que os pilares básicos de uma instituição são decorrentes de sua história, cujo conhecimento e análise se tornam essenciais para a clareza do que está acontecendo atualmente e para a determinação dos seus rumos futuros.

A história das unidades educativas, especialmente, daquelas localizadas nos pequenos lugarejos, tendem, por questões diversas, a desaparecer. A substituição dos nomes da maioria das unidades escolares por autoridades e/ou parentes dos políticos que se sucedem no poder, - fato recorrente no país - tem contribuído para promover o esquecimento por parte da

comunidade da sua própria história. Resgatar esses pressupostos é apenas um dos propósitos do trabalho de elaboração do PPP, mediado pela CEFEB.

No caso das escolas dos 36 municípios do grupo G1 o trabalho de recuperação desse legado foi um desafio que exigiu uma grande mobilização de toda a comunidade escolar e, de modo especial, a contribuição decisiva da comunidade do entorno da escola que puderam colaborar para a construção de um retrato fidedigno do passado dessas instituições. Para muitas escolas esse resgate foi possível porque muitos daqueles que contribuíram para o surgimento dessas instituições, isto é, que lutaram para que naquele lugar funcionasse uma escola, ainda estão vivos, portanto, testemunhas de uma história que poderia ter sido completamente dizimada.

A capacidade de articulação e mobilização dos profissionais das SME tem demonstrado o quanto esse trabalho é significativo e significativo para cada um que dele participa. Numa perspectiva de ação conjunta, esse órgão se destaca pelo apoio dado às escolas em vários momentos desse processo, desde mobilização, levantamento de dados, construção e produção escrita do Documento Norteador Oficial do PPP, trabalho que tem desencadeado um importante movimento de ação e reflexão coletiva na organização do trabalho escolar em sua totalidade.

Assim, para organizar o trabalho, o primeiro passo foi a elaboração das diretrizes que dão sustentação à metodologia desse trabalho, sempre com o cuidado de preservar a autonomia das ações realizadas por aqueles que trabalham nessas unidades educativas. Realizado com base nesses pressupostos, o PPP não será visto como uma “camisa de força”, algo que engessa, mas como um documento que direciona o trabalho pedagógico na escola, dando-lhe sustentação teórica em vista de uma prática mais consciente do verdadeiro papel da escola.

Na fase inicial do trabalho de (re)elaboração do PPP, os articuladoras municipais se reúnem com os articuladores escolares dos respectivos municípios e traçam linhas de ações, estabelecendo prioridade e responsabilidades conjuntas. Esse momento foi muito importante, pois um bom planejamento e uma definição clara das responsabilidades de cada um é fundamental para que haja coerência das atividades e a segurança de que cada etapa será cumprida com todo o rigor que a proposta exige. A primeira fase se constituiu da socialização e implantação da Proposta do Projeto Político-Pedagógico nas escolas municipais e a estruturação dos Grupos de Articuladores nos níveis: central, municipal e escolar.

Um dos aspectos que mais nos chamaram a atenção nesse processo de formação e construção/reconstrução do PPP das escolas dos 36 municípios do grupo G1 foi a quantidade de

manifestações que, de maneira muito livre eram compartilhadas, servindo, inclusive, para manter o grupo coeso e motivado para o trabalho. Uma dessas expressões pode ser vista num poemacordel, intitulado “O Valor do PPP”, realizado pelo professor Antônio Alves de Pádua, articulador do município de Ocara – CE, conforme transcrito a seguir:

Vou começar esses versos
 Chamando sua atenção
 Para a importância do PPP
 Como suporte e ação
 Sem ele a escola não funciona
 Com ele tudo é mais prático
 Arruma a bagunça e a zona

O PPP é importante
 Porque representa a todos
 Cada um contribui um pouco
 Assim todos se ajudam
 Cada um com seu trabalho
 Caminhando lado a lado
 Chegaremos ao resultado

O PPP só funciona
 Se for feito coletivo
 Só a vontade do diretor não basta
 O resultado é negativo
 Chega de trabalhar à toa
 Nenhuma ação assim é boa
 Chega de tanto improvisado

Todo trabalho na escola
 Precisa de um plano decente
 O PPP abre essa porta
 Para um fazer educar competente
 Não há problemas que atrapalhe
 Quando o PPP é construído
 Com profissionais conscientes

Sei que as coisas não são fáceis
 Na área da educação
 Então é bom arregaçar as mangas
 E partir para ação
 Com o PPP bem construído
 E os objetivos definidos
 Todo problema tem solução
 Toda escola precisa
 Construir o seu caminho
 Passo a passo, dia a dia
 Com amor e com carinho

Todos juntos são mais fortes
 Pois nada na educação jamais se faz sozinho

Construir o cotidiano
 Valores na educação
 É uma tarefa árdua
 Pois requer dedicação
 Friso: os valores educam
 Não maltratam, não machucam
 Tiram o homem da perdição

O PPP é uma cartilha
 Precisa ser estudada
 Não pode viver na gaveta
 Para não viver ultrapassado
 Pois o estudando
 Sei o que não serve
 Para ser avaliado.

O momento de discussão e elaboração da programação foi considerado de grande valia para a síntese e operacionalização do trabalho de (re)elaboração do PPP. Os tópicos priorizados nessa fase proporcionaram uma maior clareza dos passos a serem dados, servindo de referência para a concretização do Marco Referencial, na prática escolar e municipal. Sua elaboração foi subsidiada por todos os documentos enviados anteriormente, daí o seu caráter de fase de síntese.

Foi um momento em que todos foram orientados a trabalharem em colaboração com todos os seguimentos da escola, priorizando, de maneira prioritária, a participação dos familiares e da comunidade em geral nessas atividades. Para os idealizadores dessa proposta, esse tipo de trabalho, que pressupõe o envolvimento de todos, pode fortalecer as relações entre família a escola, levando em consideração os anseios desses seguimentos, favorecendo, desse modo, as decisões coletivas que podem beneficiar a todos na escola, especialmente, os estudantes.

Uma das cursistas que não quis se identificar pertencente a rede municipal da cidade de Meruoca, na região Norte do estado do Ceará tentou traduzir, um pouco, esse sentimento compartilhado pela maioria dos professores que estiveram diretamente envolvidos nesse trabalho. “O processo de construção do PPP das escolas foi extremamente importante, pois nos permitiu por meio de seu processo tanto conhecer melhor nosso ambiente escolar, como melhor organizá-lo, preparando a escola para as transformações sociais e para a busca de uma educação de qualidade”.

Considerando que esta fase é relevante para a síntese e operacionalização do PPP, os gestores escolares foram orientados a construir a Programação com base nos estudos e reflexões feitas durante o processo de construção acerca da educação que queremos ter para formar nossos alunos, bem como, da sociedade que necessitamos construir e, assim definir com clareza a missão, a visão de futuro, os princípios e objetivos de cada instituição.

Durante a reconstrução/construção desse documentos nas escolas do grupo G1, os articuladores escolares e técnicos da SME foram desafiados a fazer leituras reflexivas, pesquisas, diagnóstico da estrutura física, pedagógica, administrativa e relacional da escola, exercícios teórico-práticos, entre outras atividades que, aliadas ao tempo limitado dos articuladores, tornaram-se desafiadoras e ao mesmo tempo motivadoras, por se tratar de um processo fundamentado teoricamente na concepção de uma educação emancipadora e coparticipativa.

A segunda fase, que trata da fundamentação do PPP. Nesse momento, os cursistas foram orientados a trabalhar no sentido de levar o grupo a escolher a concepção que seria trabalhada nesse processo, que depois se traduziu em seis princípios básicos, a saber: no primeiro, busca-se refletir sobre a superação da fragmentação da formação escolar e da prática institucional. No segundo, debate-se sobre a busca de uma política clara para o ensino no interior da Instituição. O terceiro passo, procura refletir sobre o valor real desse documento, portanto, percebido para além da confecção de um simples instrumento legal. O quarto princípio buscar refletir sobre a construção do projeto Político-Pedagógico como prática social coletiva. O princípio seguinte, enfatiza a questão do respeito à Diversidade e, por último, discute-se o princípio da coerência, pressupondo interação e articulação entre o que é real e o desejado, reduzindo-se a distância entre valores, discursos e ações, as diferentes ações ou subconjuntos de ações de formação, as ações administrativas e as acadêmico-pedagógicas e, por último, o projeto mais amplo da Instituição e os diferentes projetos das unidades escolares.

O trabalho de construção reconstrução desse documento, na perspectiva da CEFEB, pauta-se em concepções de educação e de escola que estejam voltadas para a formação do cidadão crítico, participativo e transformador. Nesses termos, os autores estudados são Habermas, Paulo Freire, Edgar Morin, Piaget, Vigotsky, Donald Schön, Wallon e Freinet. Para os defensores desse programa, esses autores defendem, respectivamente, a racionalidade comunicativa, a educação libertadora-emancipatória, a transdisciplinaridade, o construtivismo psicogenético, o construtivismo sócio interacionista, a reflexão na educação, a psicogênese da pessoa completa e a pedagogia de projetos. A junção de saberes e concepções diversas indica que o referencial teórico desse curso não segue apenas uma visão crítica da educação e de

sociedade, de modo que a formação se alinha os imperativos das políticas públicas educacionais, pró-mercado, tão difundidas e aceitas, da atualidade.

Ao mesmo tempo, percebemos que o estudo desses teóricos ensejou as primeiras reflexões ocorridas dentro do processo de construção/reconstrução do PPP, porque instigou o coletivo a pensar e repensar o papel de cada segmento como sujeitos capazes de ajudar, participar e intervir conscientemente nas diversas práticas educativas e sociais do futuro das escolas, das comunidades e até da sociedade.

Um destaque positivo para acentuar a importância das experiências vivenciadas ao longo da formação foi dar conhecimento à comunidade escolar sobre cada fase vivenciada. Para essa estratégia a CEFEB enviou aos articuladores municipais arquivos dos Banners para ilustrar as fases. Em negociação, a SME comprometeu-se com os gestores para produção dos primeiros banners e os gestores se responsabilizaram com os custos para os demais. As escolas foram orientadas para fixá-los em espaços de boa visibilidade e que oportunizasse ao maior número de pessoas o contato com a divulgação desse trabalho. A rigor, intencionava-se, com isso, tornar pública a informação de forma ilustrada sobre a vivência ocorrida e, deste modo, também utilizá-lo em todos os momentos de reflexão, construção e sistematização das ações do PPP na escola.

A terceira fase do processo de construção/reconstrução dos projetos político-pedagógicos das escolas municipais, constituiu-se da *“Recuperação e Compreensão da História das escolas”* e foi realizada no período de setembro/2010 a janeiro/2011. Essa fase teve como pressuposto o entendimento de que os pilares básicos de uma instituição são decorrentes de sua história, cujo conhecimento e análise se tornam essenciais para a clareza do que está acontecendo atualmente e para a determinação dos seus rumos futuros. O estudo da História aconteceu após a socialização e implantação da proposta do Projeto Político-Pedagógico nas escolas municipais e a estruturação dos Grupos de Articuladores nos níveis: Central, Municipal e Escolar e foi assumido por todos os articuladores de todos os níveis compreendendo três momentos:

Na altura desse trabalho, os cursistas foram instigados/desafiados a pensarem criticamente sobre algumas questões que favorecesse uma compreensão mais clara da identidade da escola, questionando-se sobre algumas questões fundamentais para a busca de uma identidade institucional. Assim, todo o trabalho de reflexão girou em torno das seguintes questões: Escola, conta-nos a tua história. Qual a tua origem? Como e porque foste concebida? Qual o teu contexto histórico-social? Quais as ocorrências significativas da tua história? Quais

os valores que servem como pilar para a tua existência? Qual a tua importância para a sociedade cearense? Qual a tua abrangência de atuação atual? Por que é importante ter um PPP?

A partir da necessidade de promover práticas cidadãs na escola como estratégia de manutenção e desenvolvimento dos valores democráticos torna-se importante rebuscar LIBÂNEO (2008), quando afirma que a conquista da cidadania requer grandes esforços dos educadores no sentido de criar canais de participação da comunidade escolar e local na gestão e currículo da escola para: “(...) a escola deixar de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade de conquistar o status de uma comunidade educativa para interagir com a sociedade civil.” (LIBÂNEO, 2008 p.139).

Esse pensamento reforça a declaração de uma das cursistas que assim se expressou:

“Hoje, após 26 anos de magistério, finalmente compreendo o que é escola. A formação da CEFEB para os gestores escolares e a assessoria da professora Estrêla Fernandes na construção e reconstrução do PPP, tornou-me uma profissional mais preparada, apta a continuar dando suporte às escolas do meu município, independente da função e local de trabalho. O compromisso predominará e a ética. Pela oportunidade que tive farei meu papel como educadora na busca de melhorias para a educação do meu município” – Jangirgledia de Oliveira - Articuladora local do PPP da cidade de Barreira do Polo de Ocara.

De forma geral a vivência ocorrida no resgate da história das escolas municipais do grupo G1, evidenciou as marcas da participação da comunidade desde a época de sua edificação e construção. Por outro lado, o levantamento dos dados históricos dessas instituições escolares foi um desafio pelo fato do pouco ou quase nada existir à cerca de suas memórias, de seus registros escritos. Para muitos cursistas essa foi uma das fases mais desafiadoras do trabalho, tendo em vista um número bem expressivo de escolas sem documentação comprobatória de sua existência ao longo de décadas de funcionamento, bem como as inúmeras dificuldades encontradas para coletar as informações necessárias à construção de sua identidade. Ao resgatar a memória histórica de origem de cada escola, sua edificação e transformações ao longo do tempo, bem como a história de seus fundadores foi importantíssimo para o resgate da sua verdadeira história. Esse tem sido o sentimento da maioria dos cursistas. A professora Maria Auxiliadora, articuladora da cidade de Ocara/CE, acredita que: “Construir a história da escola foi muito emocionante, saber que foi resgatada a história que ficará registrada para quando chegarem outras pessoas na escola, saberão como tudo iniciou”.

Ressaltamos a seriedade do trabalho realizados pelos cursistas, uma vez que ficou visível o compromisso assumido pela maioria deles durante do todo o trabalho. De acordo com Nívea Maria Teles Monteio, articuladora do município de Ubajara,

Todo o processo de construção/reconstrução do PPP foi desde o início, levado muito a sério, tendo a sua importância bastante ressaltada e vivenciada no cotidiano escolar durante a sua montagem. Porém, creio que a continuidade dessa vivência ainda seja um desafio a se superar, pois percebemos que as atividades tendem a ficar esquecidas após a conclusão do trabalho. Acredito que o plano de ação, em meio às diversas atribuições dos gestores, venha sido negligenciado por acreditarem, equivocadamente, que são menos urgentes, o que não significa menos importantes. Mas falta a devida preocupação em fazer cumprir cada meta estabelecida e isso, sabemos, é uma perda para toda a comunidade escolar.

A quarta fase diz respeito a conclusão do diagnóstico atualizado das escolas. Por meio desse levantamento foi possível verificar, a partir de dados reais, a situação de cada escola. A qualidade da proposta pedagógica de uma escola depende muito da visão da comunidade escolar sobre como está a escola, como funciona e quais os seus acertos e dificuldades. Um bom diagnóstico é meio caminho andado para uma boa proposta. Nessa contextura, as equipes foram convidadas a refletirem sobre o papel da escola na sociedade atual, a partir de algumas indagações a saber: Como a escola é vista pela comunidade? Qual o contexto em que ela se situa? O que assimila desse contexto? Quais os seus pontos fortes, de estrangulamento e as suas principais necessidades?

A elaboração diagnóstico permitiu uma visualização mais contextualizada das principais necessidades de cada escola e traçar metas para o futuro. Foi possível, por exemplo, saber o que está dando certo, o que já foi construído positivamente. Foi possível diagnosticar, também, os pontos de estrangulamento, isto é, os “nós críticos” que precisam ser trabalhados e superados em cada realidade educativa, de modo a responder as suas necessidades prioritárias ao nível de escola, município e CEFEB. Esse levantamento é fundamental para o planejamento educacional, em suas várias instâncias de atuação, pois um diagnóstico bem elaborado, que retrate o pensamento do coletivo, é fundamental para a projeção da escola que se pensa, deseja, necessita construir.

Nos referenciais de Gandin (2010, p 57), sobre a prática do planejamento participativo, buscou-se vivenciar isso, primeiro exercitando compreender que:

A construção em conjunto acontece quando o poder está com as pessoas, independentemente das diferenças menores e fundamentadas na igualdade entre as pessoas. Aí se pode construir um processo de planejamento em que todos, com seu saber próprio, com sua consciência, com sua adesão específica, organizam seus problemas, suas ideias, seus ideais, seu conhecimento da realidade, suas propostas e

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

Essa vivência oportunizou aos participantes de cada instituição escolar reconhecer sua realidade através das respostas assinaladas pelos segmentos: gestores, funcionários, pais, professores, alunos e comunidade local, participação essa jamais acontecida no interior das instituições. Fruto de reuniões, conversas informais, aplicação dos questionários, observações sistemáticas e pontuais sobre o cotidiano escolar, foi possível identificar a situação que estavam e a que pretendiam chegar de acordo com o reconhecimento dos pontos fortes, de estrangulamento e as principais necessidades. Além do preenchimento da matriz analítica, cada instituição registrou por meio de um relato o que o diagnóstico da escola revelou.

Sobre esse movimento reflexivo, Veiga (2012, p. 98) esclarece:

(...) o que compete a cada um de nós é o envolvimento para que juntos, possamos superar o que temos, tomar o projeto em nossas mãos e coordenar ações, pois temos um amplo espaço de reconstrução, de possibilidades abertas a serem gestadas a cada momento.

Essa perspectiva de trabalhar coletivamente nas escolas, permitiu aos seus colaboradores olhar detalhadamente para a realidade existencial, buscaram entendê-la em suas múltiplas dimensões e de maneira integrada, refletiram sobre as possibilidades de superação das dificuldades encontradas ao longo do processo vivido. Dessa forma, foi possível tomar como foco que a qualidade da proposta pedagógica está intrinsecamente relacionada a visão que a comunidade escolar tem sobre como está a escola e como esta funciona, percebendo quais seus acertos e dificuldades.

Nas palavras Nívea Maria Teles Monteiro, uma das cursistas e articuladora do município de Ubajara/CE,

O curso contribuiu bastante para a prática de nossos gestores, principalmente no quesito articulação e resolução de problemas. Os índices educacionais tiveram um avanço considerável em relação aos anos anteriores, sendo crescente a cada ano, à medida em que o curso avançava. Acredito que podemos, sim, associar essa evolução também aos estudos possibilitados pelo curso, uma vez que ele está diretamente voltado para a formação de novas posturas administrativas educacionais, favorecendo uma análise crítica de nossos gestores no que se refere à conduta dos trabalhos escolares com funcionários, professores e alunos.

A socialização com a comunidade escolar do cruzamento de dados do diagnóstico foi outra importante ação realizada e acompanhada pela SME. Os cursistas/gestores foram orientados a apresentar os resultados obtidos nas quatro dimensões; administrativa, físico-estrutural, relacional e pedagógica. Relatos de alguns gestores apontaram o impacto que o

trabalho surtiu pela oportunidade que as escolas tiveram de pararem para se perceberem e refletirem no coletivo, como poderiam solucionar problemas e superar necessidades.

A quinta fase desse trabalho está voltado para a construção/revisão do Marco Referencial. É uma etapa longa, de muito estudo, discussões, aprofundamentos teóricos e decisões e seu valor pedagógico é imensurável em relação à postura teórico-prática adquirida coletivamente pelos cursistas das escolas municipais desse grupo. Nos referenciais de Vasconcelos (1995), o Marco Referencial é o momento em que a equipe responsável por esse trabalho assume uma posição do trabalho que deseja realizar e em quais referenciais se baseiam. Diz respeito, também, ao planejamento da instituição escolar, sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos. Expressa, na visão desse autor, a direção a ser perseguida, isto é o horizonte, a direção que a instituição escolheu, fundamentado em elementos teóricos da filosofia, das ciências, da fé.

O Marco Referencial se divide em três momentos distintos, mas profundamente inter-relacionados, a saber: a) Marco Situacional (onde estamos e como vemos a realidade); b) Marco Doutrinal ou Filosófico (para onde queremos ir) e c) Marco Operativo (que horizonte queremos para nossa ação).

O marco situacional é o olhar do grupo que planeja a realidade em geral: como vê-la; quais seus traços mais marcantes; suas potencialidades e fragilidades. É, portanto, o momento de situar a realidade mais ampla, na qual a instituição está inserida, para mostrar os elementos estruturais que a condicionam, numa visão contextualizada; onde estamos, como vemos a realidade? A questão, portanto, que norteia o Marco Situacional é: qual a situação sócio-político-econômica da sociedade brasileira atual?

Todos somos sabedores que as primeiras décadas do terceiro milênio, de modo particular, estão sendo marcadas pela instabilidade da situação mundial, decorrente de uma conjuntura sócio-político-econômico-cultural globalizada que favorece as desigualdades sociais, o crescimento da injustiça, da competição exacerbada, da violência e da falta de posições éticas em defesa dos valores essenciais à vida e à dignidade humana

À primeira vista, percebemos um mundo de contradições, convivendo progresso com pobreza, vida com violência, fé com pessimismo. Fala-se em crise da modernidade e da razão iluminista reduzida em instrumento de poder e de lucro; na desvalorização do passado (um povo sem memória); no individualismo e fragmentação e nos indivíduos instáveis, de condições voláteis e compromissos fluidos. Essa imagem nos faz concluir que vivemos uma realidade contraditória, com dois polos bem definidos: o domínio do individualismo x a busca de humanização.

De um lado, percebemos a predominância de uma política de exclusão, o uso e abuso indiscriminado do sexo e o culto à competição e ao consumismo. Por outro lado, há um movimento em busca de humanização e priorização do coletivo: emergência de ações coletivas nas quais as pessoas procuram encontrar sua dimensão espiritual e afetiva. A existência de movimentos e instituições de apoio e promoção humana e em defesa das minorias: ONGs; Igrejas; Associações; ações solidárias, entre outras, indo além da sobrevivência em prol do sentido pleno da palavra vida, confirmam a necessidade de transcender.

O grande avanço tecnológico e científico nas diversas áreas do conhecimento influencia profundamente a formação humana, ampliando o acesso à informação em tempo real. Gerou-se a expectativa de que só o acesso à informação garantiria o usufruto de bens e serviços por pessoas de qualquer camada social. Infelizmente isto não ocorreu. Essa contradição impõe uma busca pelos bens a qualquer preço, independente dos meios utilizados para obtê-los como: tráfico de drogas ou sexual, exploração econômica, corrupção, dentre outros.

A sociedade contemporânea, portanto, está vivendo um clima geral de insatisfação humana, fruto de elevado fluxo de informações (muitas das quais enganosas) do decorrente consumismo desenfreado, da falta de valores duradouros e da dificuldade de percepção coletiva quanto à distância entre o real e o esperado, ressaltam essa contradição.

Partindo desses pressupostos, os cursistas do grupo G1 traçaram um perfil sócio-político-econômico da sociedade atual, priorizando os cinco aspectos a seguir: em primeiro lugar, o grupo entendeu que essa sociedade é injusta e desigual, depois entenderam que se trata de uma sociedade extremamente consumista, competitiva e individualista, violenta e desagregada em sua base familiar. Tudo isso leva a crer que a escola sozinha, pouco pode fazer para mudar essa realidade. Como ela não é homogênea, mas contraditória e diversa, é exatamente nessa contradição que haverá espaço para a transformação.

O mundo contemporâneo – nesse momento da história denominado ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, ora de modernidade tardia – está marcado pelas rápidas transformações no mercado de trabalho, avanços na comunicação e na informática, configurando a sociedade virtual e, por outras tantas transformações tecnológicas e científicas que intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência. (LIBÂNEO, 2006).

Mesmo que o mundo esteja em meio a mudanças consideráveis, a Educação ainda apresenta-se excludente, reprodutivista, alienante e obsoleta. Seu sistema educacional, defasado e sem melhorias significativas, tem o foco voltado principalmente para a inserção no mercado

do trabalho, definindo o perfil de profissional e os saberes que devem ser estudados, apesar de os resultados questionarem sua eficácia.

Percebemos que diferentes concepções como a prática bancária³³ da pedagogia tradicional, o aprender fazendo da Escola Nova³⁴, as aquisições de habilidades técnico-profissionais e tecnológicas voltadas para o mercado de trabalho convivem, sem causar esperada estranheza em muitos dos educadores atuantes.

Em uma sociedade burocrática, massificada pelo seu elevado fluxo de informações (muitas das quais enganosas), a atual situação da educação brasileira demonstra a falta de percepção coletiva da distância entre o real e o esperado, refletida na falta de vontade política e condições concretas para a existência de uma escola que dê conta das necessidades humanas neste novo século. O espaço educativo, entretanto, procura readquirir centralidade e importância quando se recria como espaço aberto de comunicação, participação, criatividade, visão e atitudes críticas diante da vida.

Na fase dedicada a fundamentação teórica sobre o PPP os cursistas, junto com seus respectivos articuladores municipais buscaram aprofundar estudos dos textos propostos por meio do Programa de Leitura Complementar (PLC) indicado pela CEFEB, para motivar os cursistas gestores e conseqüentemente as escolas a avançarem nas reflexões sobre os fundamentos éticos, políticos, epistemológicos e didático-pedagógicos, à luz dos teóricos Habermas, Paulo Freire, Edgar Morin, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Donald Schön, Celéstin Freinet, exercício de ressignificação da concepção crítica da educação orientada pela CEFEB.

A literatura estuda serve de base para dar suporte à proposta das escolas, buscando nos teóricos segurança para a ação pedagógica. Cada teórico foi estudado pelos articuladores municipais por meio de textos e palestras acontecidas nos encontros e pelos diretores por meio de sínteses em slides e aulas nos polos.

Ao final de cada apresentação dos teóricos foi realizado uma síntese relacionando as ideias dos teóricos entre si e com os marcos priorizados pelas escolas. Também foi encaminhado aos articuladores municipais, um exercício prático-reflexivo sobre a “Influência das ideias dos teóricos estudados, nas orientações educacionais da Secretaria de Educação do Município para as escolas”. Cada articulador municipal apresentou, ao final do estudo, um mapa

³³ A educação bancária foi uma denominação criada por Paulo Freire para explicar uma prática autoritária e centrada num ensino meramente conteudístico.

³⁴ Escola Nova foi uma linha educacional vivenciada no Brasil, principalmente a partir de 1930 e teve como mentores: Dewey, Lourenço Filho, Lauro de Oliveira Lima, Farias Brito, dentre outros.

sobre “o que já existe e o que falta inserir nas orientações” da Secretaria de cada município. O resultado desse trabalho culmina com a produção do Documento-síntese nº 03 – Marco Referencial – ao nível do município e da CEFEB.

Um conjunto de ações foi desenvolvido pelos articuladores municipais e escolares para a vivência dessa fase, primeiro no interior da SME, pela necessidade da apropriação dos fundamentos teóricos e simultaneamente a esses estudos, a realização de exercícios práticos como a reconstrução do quadro-sinótico das tendências pedagógicas mais usadas atualmente, objetivando estabelecer relações com a realidade e provocar reflexões com as escolas acompanhadas.

O exercício foi tão significativo com a equipe técnica que facilitou sua aplicação junto aos gestores/cursistas para que estes, pudessem também estender a proposta às escolas, inclusive acrescentando o exercício reflexivo sobre a prática dos teóricos estudados com o coletivo de professores, conforme orientou os Doc. AE3 e AE4 5.6³⁵ e Doc. AE3 e AE4. 6.5³⁶. No contexto aqui abordado, GANDIN (1995, p. 121) esclarece que:

As decisões sobre o rumo, o esclarecimento e o julgamento sobre a prática real do grupo num determinado momento, o estabelecimento de caminhos concretos acontecerá nos pequenos grupos; será aí que todos e cada um poderão, a partir de saberes e opções diversas, construir o coletivo.

Em termos concretos, foi fundamental na vivência ocorrida, promover estudos e leituras tão necessários, buscar nos teóricos suportes para a ação pedagógica e assegurar diferentes olhares à cerca do trabalho escolar. Essa dinâmica sem dúvida proporcionou um valor pedagógico imensurável sobre a postura teórico-prática adquirida coletivamente.

A sexta fase de programação do PPP das escolas da CEFEB constou da delimitação dos seguintes tópicos, ao nível de escola e Secretaria Municipal de Educação: Diferencial; Missão; Visão de Futuro; Princípios Básicos; Objetivos Gerais e por nível de Ensino; Quadro de metas prioritárias, nas dimensões físico-estruturais, pedagógicas, administrativas e relacionais.

A elaboração desses tópicos ao nível de escola se deu a partir dos Encontros realizados no período de agosto a novembro de 2012, ocasião em que foram dadas as orientações metodológicas. Também nesses encontros foi feito o controle, por meio de mapas,

³⁵ Doc. AE3 e AE4. 5.6: Quadro-Sinótico das Tendências ou Saberes Pedagógicos no Brasil enviado pela CEFEB.

³⁶ Doc. AE3 e AE4. 5.6: Documento da CEFEB que orienta o exercício sobre a prática dos teóricos nas escolas com o corpo docente.

dos trabalhos que deveriam ser realizados pelas escolas, para a conclusão do Documento Norteador Oficial do PPP de cada escola. Essa etapa contou com o acompanhamento às escolas por parte do Articulador Municipal.

Para a elaboração da fase de Programação ao nível de Município foram enviadas orientações específicas para os Articuladores Municipais, detalhando e exemplificando cada tópico, assim como orientações para a sistematização do Documento-síntese nº 04, ao nível de município.

Os momentos de discussão e elaboração da Programação são considerados de grande importância para a síntese e operacionalização do PPP. Os tópicos elaborados nessa fase proporcionam uma clareza dos passos a seguir, servindo de referência para a concretização do Marco Referencial, na prática escolar e municipal. Sua elaboração foi subsidiada por todos os documentos elaborados anteriormente, daí o seu caráter de fase de síntese.

De posse do material construído pelas Secretarias de Educação dos Municípios do Grupo 1, a assessora organizou o Documento-síntese nº 04, contendo a Programação Geral, ao nível de CEFEB – Grupo 1.

Os meses de novembro e dezembro de 2012 foram dedicados à organização dos PPP's, em níveis de escolas, municípios e CEFEB. Foi dado pela Assessoria um sumário como orientação geral para a sistematização dos Documentos Norteadores Oficiais de cada instância. Assim, cada escola e município organizou seu documento específico, e estes foram entregues aos Articuladores Centrais (por polo) e assessora, para revisão e elaboração de parecer escrito sobre a qualidade do trabalho. Todos os documentos recebidos, com CD's anexos, estão arquivados na Secretaria da CEFEB, com seus devidos pareceres³⁷.

A expectativa maior dessa contribuição reside no fundamento de que essa memória possa contribuir para refletir um processo vivido e deixar acessível à sociedade em geral o que foi operado no período de elaboração do PPP na rede de ensino municipal, notadamente, nos municípios do grupo (G1).

As ideias discutidas na dinâmica de uma construção coletiva resultaram no maior envolvimento da comunidade escolar atingindo todas as fases para sua efetiva concretização e inserção da escola no espaço da comunidade. Apesar da contribuição positiva que a formação de Executivos Escolares promoveu, ainda é percebido, em alguns casos, modelos tradicionais de contínua falta de sentido na gestão escolar, necessitando que as pessoas sejam mais

³⁷ Os documentos das escolas foram revisados pelos Articuladores Centrais, por polo, e os PPP's dos municípios foram revisados pela Assessora do PPP da CEFEB.

participativas, informadas e sensibilizadas para assumir decisões e assegurar responsabilidades colaborativas.

Outra importante conquista está relacionada à produção da maioria dos Documentos Norteadores Oficiais dos Projetos Políticos-Pedagógicos específicos e oficiais das escolas patrimoniais e do município, essa aquisição sem dúvida provocou mudanças no rumo das escolas no tempo em que vivemos.

Mesmo existindo dificuldades para implementação cotidiana da prática participativa, os ganhos que essa experiência revelou por meio das etapas desenvolvidas e inter-relacionadas foram relevantes para apoiar a organização escolar, especialmente porque ocorreram alterações no contexto em que se apresentam as escolas a partir de como foram encontradas. Talvez se configure ainda como um desafio do acompanhamento realizado pela SME, gerar perspectivas e oferecer elementos à reflexão e ao estudo dos envolvidos para a transformação tão necessária e sonhada para a rotina das instituições escolares.

Para seus idealizadores, a metodologia de trabalho adotada na construção/reconstrução do PPP pode contribuir para avançar na prática da participação e planejamento coletivo, concebendo o movimento de construção desse documento como fruto do compromisso com um projeto de sociedade, de educação, da ação concreta de cada um e de todos no dia-a-dia, provocando mudanças substantivas na forma de pensar, agir e planejar na realidade educacional dos municípios cearenses.

Com efeito, a operacionalização do PPP para os próximos quatro anos da gestão das escolas sinaliza outro desafio para as escolas e para a própria SME. Com propósitos concernentes a uma rede de ensino anseia-se da SME o fortalecimento e articulação sistemática do acompanhamento da equipe técnica junto às escolas, para de forma consciente e comprometida desenvolver um trabalho contínuo numa visão de totalidade porque com essa experiência inovadora vivida no processo de construção do PPP, o fez se tornar vivo e, portanto, sua concepção recusa a ideia de ser um documento pronto e engavetado. Para as escolas, que a execução das ações planejadas e registradas em seus documentos, sejam passíveis de revisões e adaptações, sirvam de fato para nortear os processos vividos em todas as dimensões, oportunizando e possibilitando que cada pessoa se sinta sujeito responsável pelas conquistas cooperadas.

A conclusão é que toda conquista dessa caminhada, por menor que ela seja, deve ser motivo de alegria compartilhada porque os envolvidos se tornaram atores que compreenderam o percurso e corajosamente se dispuseram a interferir na realidade, renovando práticas e construindo um novo jeito de caminhar.

Sobre os entrevistados, foi percebido que a sensibilização dos gestores para envolver as pessoas na dinâmica de participação coletiva em todas as etapas do processo fez toda a diferença. Do mesmo modo, o apoio do articulador escolar, contribuindo para vivificar a proposta de trabalho participativo e dinâmico a partir do real, foi crucial. Aqui será transcrito o depoimento de três gestores e um articulador escolar, participantes da formação em serviço.

Os entrevistados ressaltam a satisfação em fazer parte da vivência ocorrida por acreditarem em uma educação que se constrói no exercício do diálogo, das interações, dos estudos e conhecimento da realidade, dada suas atuações. Mencionam também a estratégia positiva do acompanhamento mediado pelas SME, no planejamento consolidado numa proposta metodológica comprometida, não significando predeterminação dos percursos, ao contrário, foi um estímulo à criatividade, participação nas decisões e, sobretudo, a transparência da autonomia escolar, considerando a complexidade sociocultural do contexto da gestão institucional.

O curso contribuiu bastante para a prática de nossos gestores, principalmente no quesito articulação e resolução de problemas. Os índices educacionais tiveram um avanço considerável em relação aos anos anteriores, sendo crescente a cada ano, à medida em que o curso avançava. Acredito que podemos, sim, associar essa evolução também aos estudos possibilitados pelo curso, uma vez que ele está diretamente voltado para a formação de novas posturas administrativas educacionais, favorecendo uma análise crítica de nossos gestores no que se refere à conduta dos trabalhos escolares com funcionários, professores e alunos. Nívea Maria Teles Monteiro, articuladora municipal de Ibiapina.

Para o professor Antônio Evando Pereira de Araújo, diretor da escola E.E.F. Henrique Inácio da Mota, do município de Chaval,

“Todo o processo de Formação foi muito rico de conhecimentos que servirão de subsídios para o nosso crescimento pessoal e profissional. Tivemos Professores-Formadores maravilhosos que nos proporcionaram oportunidades de crescimento e sabedoria, contribuindo para o nosso aprimoramento profissional. Destaco a importância que a professora Lúcia Angelim fez em nossa caminhada, pois nos engrandeceu e nos ajudou com sua alegria e inteligência, contribuindo para a construção do PPP. Este curso ajudou na melhoria da qualidade do ensino”.

Consoante a professora Aldelina Rodrigues Amarilo de Souza, articuladora do município de São Benedito,

O curso deu uma abertura para o exercício da democracia. Teve um significado muito eficaz para os gestores por ter mostrado que um PPP, não é um documento pronto e sim norteador de todas as ações da escola e que precisa ser articulado de forma participativa com a colaboração de todos os segmentos da escola para um resultado produtivo. A CEFEB contribuiu para que os gestores tivessem uma visão mais ampla em relação à gestão escolar, visto que o Curso tem uma abrangência muito significativa no que se refere a gestão democrática participativa com a construção o Projeto Político Pedagógico na busca de melhorias no processo ensino aprendizagem.

De modo geral, o trabalho dos articuladores municipais foi muito bem avaliado pelos seus colegas cursistas. Muitos enalteceram o zelo e compromisso na mediação realizada pelas articuladoras em todas as etapas, minimizando dificuldades e auxiliando a todos na superação dos desafios, valorizando atitudes coletivas com planejamento participativo.

Do ponto de vista pedagógico, investir na dinâmica de envolver os segmentos foi um fator muito positivo para desencadear responsabilidades e compromissos com as decisões da escola. Dessa forma, a organização, planejamento e desenvolvimento das etapas para vivência e construção do PPP, revelou um movimento de colaboração expressiva, permitindo que a escola cumprisse de fato sua função social.

Esse processo de reflexão e construção, realizado em um período mais longo, trouxe a convicção de que é possível envolver os profissionais de educação, numa proposta coletiva consistente, quando há compromisso e seriedade dos gestores e quando os profissionais são comprometidos com a proposta da Escola. Nesse sentido, a discussão do Projeto Político-Pedagógico favoreceu a unidade e reorganização das ações educativas. Mas não há dúvida de que é na vivência que esse projeto se completará. Para isso, é necessário que os profissionais de educação da escola e das Secretarias Municipais de educação se apropriem cada vez mais da fundamentação teórico-prática e a assumam como sujeitos da instituição.

Para a CEFEB, esse trabalho tem como principal motivação ajudar as escolas a não se limitem ao documento elaborado. Para isso é preciso que as Secretarias Municipais de Educação estabeleçam um sistema de acompanhamento sistemático às escolas, numa visão de totalidade e de continuidade desse trabalho que apenas conclui sua primeira etapa. Nosso desejo é que esse projeto esteja presente sempre e que, mesmo diante das dificuldades tenha-se o propósito firme de vivenciá-lo, tentando encontrar saídas corajosas e ousadas para vencer os desafios que por certo virão, já que a educação não vive fora da complexidade do mundo moderno em que se encontra inserida e da qual faz parte e tem uma função social explícita de transformá-lo em favor da emancipação e igualdade humana.

Uma constatação dessa pesquisa está relacionada a duas observações importantes. A primeira, de que não basta às escolas apresentarem estrutura física adequada, variedade em seus recursos didáticos e tecnológicos, se elas não tiverem uma boa coordenação do gestor no desenvolvimento dos processos escolares em todas as dimensões de abrangência do PPP, porque os direcionamentos dos trabalhos escolares se tornarão exitosos se tiverem como foco a aprendizagem e formação do aluno. A segunda, na estreita relação do acompanhamento técnico da SME numa ação colaborativa junto às escolas, com foco no mesmo objetivo citado

anteriormente, primando pela qualidade das atividades gerenciais relativas aos aspectos: organizacional, político, pedagógico e legal.

A articulação municipal diante das observações realizadas no acompanhamento aos articuladores escolares e gestores, da análise e produção dos documentos que subsidiaram os dados dessa pesquisa e pela participação direta em todas as fases de elaboração do PPP, paralelo ao processo formativo, antecipou uma conclusão: à necessidade do gestor escolar compreender que sua liderança na gestão institucional é de suma importância para efetivação do PPP como instrumento norteador do processo político e pedagógico, sendo que esse processo só será exitoso à medida que a participação coletiva aconteça. Também considerou que o acompanhamento técnico-pedagógico da SME se fortalece no intercâmbio entre seus Núcleos (PAIC/PNAIC/Ensino/Superintendência Escolar), concebendo o processo em unidade e não de forma setorial fragmentada e específica.

Ressaltam que a prevalência de clima organizacional com condições para a aplicação do planejamento participativo, monitoramento, controle e transparência das ações desenvolvidas são aspectos fundamentais, uma vez que instiga a motivação para participação, com sentimento de responsabilidade e autoria pelos resultados obtidos.

Com a elaboração do PPP, a Secretaria de Educação e Escolas são desafiadas ao próximo passo: a fase de sua implementação, com revisões constantes, colocando-o realmente em suas práticas cotidianas, assegurando a participação coletiva e, legitimando assim, o envolvimento de todos nos destinos das instituições.

Desse modo, a construção ou reconstrução do Projeto Político-Pedagógico efetiva-se para o CEE/CEFEB como oportunidade ímpar para agregar às demandas, constatadas e apresentadas, quando da realização do diagnóstico pelas escolas durante a segunda etapa do trabalho, concluída neste momento, de novos conhecimentos para que se faça, de fato, a diferença na atuação cotidiana dos gestores das escolas dos municípios cearenses, notadamente, do grupo 01.

6 CONCLUSÃO

Concluir uma pesquisa e o seu relato não é tarefa fácil, sobretudo, porque a produção de conhecimento acerca de uma dada realidade, que está em permanente movimento, sempre parecerá incompleta. Podemos apresentar ideias consideradas fundamentais, enquanto formas possíveis de compreender o objeto, mas com a certeza de que muitas delas tratam de questões ou respostas provisórias, cuja validade é determinada pelo contexto histórico e pela

própria realidade. Nesse sentido, é preciso que se leve em consideração o contexto de produção da própria análise, situada historicamente, como o é também o objeto da investigação, nesse caso a formação continuada dos diretores das escolas.

Ao nos debruçarmos sobre a literatura base que fundamentou a parte inicial da tese percebemos que as transformações ocorridas no mundo do trabalho e da produção, decorrentes da crise estrutural do capital³⁸, promoveu uma reestruturação produtiva sem precedentes históricos, com impactos diretos em todas as Nações do mundo. No Brasil, essas mudanças se materializaram por meio de um amplo programa de “reformas” no aparelho estatal, intensificada, sobretudo, a partir de 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Por meio delas, redefiniu-se o papel do Estado brasileiro numa direção conservadora, a ser compreendida a partir da crise global do capital e do protagonismo das agências financeiras internacionais, notadamente, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Nessa direção, a “reforma” do Estado apontada pelos movimentos populares e consagrada no texto constitucional de 1988, a qual reconhecia direitos sociais e a democratização da esfera estatal e pública, foi substituída por uma “contrarreforma”, Behring (2008), baseada em cortes orçamentários, notadamente nas políticas de proteção da classe trabalhadora e nas políticas de reprodução dos trabalhadores, que enfatizam, sobremaneira, à acumulação privada e à orientação para o mercado.

Em consonância com as reuniões mundiais organizadas pela UNESCO, desencadeou-se um processo de reformas educacionais na América Latina, e particularmente, no Brasil, com o intuito de adequar o País ao processo de reestruturação econômica em curso. Tais reformas foram orientadas a partir de alguns importantes documentos, a saber: Declaração mundial sobre educação para todos, de Jomtien (UNESCO, 1990) e a Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993). Na perspectiva de tais documentos, os países em desenvolvimento devem realizar suas reformas educacionais, levando-se em consideração o ajuste estrutural, demandado pelo processo de reestruturação produtiva em curso (SILVA JÚNIOR, 2002).

³⁸ Para Antunes (2002, p. 29-30) a crise estrutural do capital apresenta algumas características diferenciadas das crises cíclicas vividas por esse sistema, em anos anteriores, a saber: (1) queda da taxa de lucro, dada, entre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho; (2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que na verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava; (3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção; (4) maior concentração de capitais graças às fusões entre às empresas monopolistas e oligopolistas; (5) a crise do Welfare State ou do “Estado de bem estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; e (6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam esse novo quadro crítico”.

No bojo dessas “reformas” a escola brasileira não ficou indiferente aos apelos do capital em crise. Desde então, a organização do trabalho na escola vem sendo afetado, implicando em mudanças na relação educação-escola-sociedade-mundo do trabalho, num processo em que a escola tem sido responsabilizada pelo fracasso da educação e do baixo aprendizagem dos alunos. A tradução mais conservadora no âmbito das reformas educacionais, afirma Frigotto (2010, p. 32), ocorreu logo após a promulgação da LDBN, Lei nº 9.394/96, em relação ao ensino médio e técnico, mediante o Decreto nº 2.208/97. Referendado por outras medidas legais, como a Portaria Ministerial nº 646/97, o Poder Público referendou e institucionalizou a histórica dualidade “entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente no País”.

Percebemos, também que nas últimas décadas têm se feito muitas discussões em torno da gestão da educação. Encarada como uma das soluções para a melhoria da qualidade da educação, a gestão escolar passa a ter enfoques variados para além da noção de administração. Esses debates giram em torno da compreensão de qualificações e competências que o diretor (a) deve ter, para melhor gestar a escola, entendendo sua posição como uma liderança fundamental na condução de um coletivo de desenvolvimento humano, a despeito do paradigma educacional tradicional que não levava em consideração os processos de formação para uma eficiente gestão, a serem consolidados para além dos aspectos burocráticos. Para isso compreende-se que os gestores (as) devem estar munidos de condições mínimas e fundamentais para exercer suas atribuições no intuito de promover uma educação transformadora da realidade educacional e social brasileiras, dando suporte aos dilemas e desafios enfrentados na escola contemporânea.

Buscar a melhoria da qualidade da educação pressupõe reflexão sobre a prática educativa e seus processos construídos por muitos. A oportunidade de (re) elaborar os PPPs das escolas e documentar o passo-a-passo da caminhada através da produção de cinco documentos oficiais para o município oportuniza manter, adequar ou transformar o espaço escolar por quem hoje pensa e faz as instituições educacionais.

Com base no referencial bibliográfico, dados do programa, testemunhos dos cursistas e considerações, apresentadas ao longo desse estudo, defendemos que o programa de formação continuada da CEFEB tem contribuído de forma muito especial com a gestão da Educação e das escolas municipais do estado do Ceará, mormente, daquelas pertencentes ao grupo G1 dos 36 municípios que firmaram parceria com o CEE para a execução desse curso.

É necessário também informar o quanto o aporte teórico foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa, pois a partir das leituras e estudos foi possível refletir e fazer

a crítica fundamentada às ações e condições explicitadas no decorrer da investigação. A busca constante pelo aprimoramento intelectual faz com que o pesquisador transforme a si e o meio que o cerca, fazendo o caminho da pesquisa de forma dialética e viva sempre.

Assim, depois de estudos em livros, documentos e artigos, e da análise das respostas, dos gestores, obtidas nos questionários, esta investigação demonstrou que as políticas públicas e a legislação educacional foram determinantes na elaboração e execução do curso de formação oferecido pela CEFEB, em parceria com as SME dos 36 municípios do grupo G1, que aconteceu entre os anos de 2010 a 2012. Nesse sentido, o estudo remeteu a reflexões para o contexto das políticas públicas referentes à gestão educacional e organização dos cursos de formação continuada oferecidos pelo Conselho Estadual de Educação, através da CEFEB.

Compreendemos, ao longo desse trabalho que a educação, especialmente, a partir das duas últimas décadas assumiu importância no espaço público estabelecendo-se na agenda política da atualidade. As políticas públicas educacionais passaram a ser debatidas a partir de distintas abordagens, envolvendo parcelas amplas da sociedade, para além dos educadores, muitos outros setores se envolveram no encaminhamento desses debates.

Apesar da sua proposta humanizada, o curso de formação foi acompanhado por políticas públicas de cunho neoliberal, engendradas em meio à mercantilização da educação e na preparação da força de trabalho para atender às demandas do mercado. Nesse contexto, a gestão e o currículo do curso de formação foram incorporando as orientações desse mercantilismo e, contribuindo para a preparação dos sujeitos para atuação no mercado de trabalho, com base na pedagogia das competências, em detrimento de uma formação integral que assegurasse uma participação cidadã e autônoma no meio social e, em especial, na atuação profissional

O curso oferecido aos diretores foi considerado tecnicamente satisfatório pelos mesmos, apesar do material utilizado atender a uma perspectiva de negócios, visando implementar uma atuação gerencial. Fica claro em sua proposta que a leitura seria procedimental, não levando a análises críticas ou intervenções práticas, havendo, portanto, uma distância entre a proposta e o fazer do diretor escolar, não possibilitando reflexão. Em nenhum momento os diretores foram ouvidos para se elaborar uma proposta de curso voltada para as suas necessidades reais.

Consideramos o trabalho do diretor escolar, repleto de desafios, ambiguidades e contradições. Nele, muitas vezes, ele se vê impelido a realizar diversas atividades para atender necessidades e imprevistos do cotidiano, bem como prescrições oficiais, demandas da instituição, do grupo de educadores, familiares, crianças, adolescentes e jovens, com os quais

atuam. O curso de formação continuada, objeto do nosso estudo não ofereceu formação nesse aspecto, excluindo tarefas executadas pelos gestores e privilegiando a teoria e o fazer administrativo.

Em síntese, a gestão democrática, o trabalho coletivo, a formação continuada dos diretores escolares e as relações interpessoais são dimensões que caracterizam a função do diretor como atividade docente, distinta da regência de sala. Nesse sentido, é vital a reflexão acerca do processo formativo dos profissionais, particularmente nas licenciaturas. É possível perceber que as mesmas possibilitam uma formação ampla que traz determinadas contribuições para o exercício da direção, mas ficam evidentes as lacunas quanto à especificidade da gestão educacional. Certamente esse é um dos fatores que favorecem o surgimento dos sentimentos de falta de preparo e de necessidade de aprendizagem centrada na experiência que se apresenta no contexto escolar.

O curso da CEFEB, na modalidade Especialização em Gestão Escolar, *lato sensu*, por sua vez, parece estar se constituindo como um espaço que permite alguma forma de superação das lacunas da formação inicial, muitas vezes cumprindo o papel de verticalização de conhecimentos, conforme necessidades de especialização que extrapola o alcance da graduação. Talvez seja esse o caminho a se buscar, embora tais cursos muitas vezes estejam alicerçados na formação para o mercado e não para a transformação do mesmo. Por outro lado, acreditamos que os diretores precisam receber formação específica desde as licenciaturas. Consideramos importante que a formação de diretores contemple o estudo específico do diretor no campo da gestão escolar, tendo em vista a compreensão da historicidade da função, incluindo estudos na área.

Desse prisma, assume lugar de destaque a concepção de gestão democrática, seus mecanismos e desdobramentos na política educacional e no cotidiano das instituições, enquanto eixo norteador da formação inicial e continuada dos diretores escolares. Além disso, é fundamental o conhecimento pedagógico em geral, particularmente importa destacar a necessidade de aprofundamento teórico quanto aos processos de aprendizagem em contextos coletivos, na qual se articule a reflexão filosófica, a formação ética, a estética e política do profissional de educação.

Nesse momento, início do segundo mandato do governador que implementou o Pacto pela Educação, o mesmo traz como novidade instituir nas escolas as OS, organizações sociais, modelo já presente na área da saúde. Então fez-se um investimento enorme nos atuais diretores (pretendeu-se) e agora eles serão figuras decorativas, já que a organização social

responderá pela gestão administrativa nas escolas. Mais uma vez demonstra-se uma visão da administração gerencial, vinda das empresas de cunho neoliberal.

O estudo evidenciou que a atual política educacional desse governo, não é diferente do restante do país, em que assistimos várias iniciativas que privilegiam a formação do diretor escolar para ser um “Gestor de negócios” ou um gerente administrativo. Está prevalecendo a premissa de Estado Mínimo para os direitos sociais, cujos efeitos nefastos são devidamente ocultados por meio de articulada ideologia que cria aparência de conquistas. Estas, muitas vezes de caráter meramente formal, revelam-se frágeis, perpassadas de ambiguidades e paradoxos

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

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

Assim como é importante não perder de vista a necessidade de um documento que direcione a dinâmica dos atos pedagógicos das escolas, também se torna relevante que a construção histórica desse processo apresente sua memória compreensiva, com base para um novo diálogo no futuro, que movimente a análise do cotidiano como foi o sentido de sua criação e, sobretudo se torne um relato de experiência acessível a todos àqueles comprometidos com o fazer educativo, revelando um novo jeito de (re) pensar, (re) construir e (re) significar dentro de cada um a implantação assertiva de um PPP verdadeiramente emancipador.

Elaborado, estruturado e desenvolvido sob os auspícios da busca da melhoria da qualidade da educação, especialmente nas escolas públicas do Estado do Ceará, o Programa de Formação de Executivos Escolares para a Educação Básica tem sido muito bem aceito e, paralelamente, tem encontrado muitos entraves que dificultam o alcance maior dos objetivos propostos.

Consideramos que as distorções acontecidas em sua operacionalização têm origens as mais diversas, podendo ir desde o excesso de burocracia que emperra todo o setor público do nosso país, a falta de estrutura de algumas secretarias e/ou escolas, até o descompromisso de alguns elementos participantes do processo.

Planejado com base nos altos índices de profissionais sem a formação adequada ao desempenho da função de gestor escolar, o projeto em estudo tem a proposta de colaborar na superação desses índices negativos, através da parceria efetiva do CEE com os municípios. O primeiro parceiro, criando um projeto de intervenção e assumindo a responsabilidade de oferecer uma mão de obra muito bem qualificada pela disponibilização de especialistas, mestres e doutores, todos com a proposta internalizada de desenvolver uma ação importante e eficaz, e, os municípios, por meio de seus gestores escolares, como elementos fundamentais de um sistema cheio de grandes carências.

A elaboração das ementas e a seleção do material a ser utilizado pelos professores e técnicos do programa, passa pela orientação e aprovação de uma coordenação pedagógica, destinada ao acompanhamento e correção de possíveis distorções com vistas ao crescimento do programa e dos que dele participam.

O deslocamento constante dos professores e técnicos do programa (que vão até cada um dos municípios envolvidos a cada 15 dias) também exige um olhar mais perspicaz que ajude na adoção de medidas pelo menos minimizadores dos reflexos de tantas viagens, muitas delas realizadas em veículos e horários não muito apropriados e seguros. Com o intuito de melhorar as condições de traslado dos docentes, o CEE adquiriu, no início do Programa, 06 veículos, contudo, além de não contar com um número suficiente de motoristas para esse trabalho, apenas um veículo, de fato, foi disponibilizado para a CEFEB, os demais veículos foram desviados para outras funções o que, na prática, não alterou em nada essa situação que perdura até os dias atuais.

Outro ponto de conflito diz respeito à acomodação dos professores (que necessitam de hospedagem em municípios distantes da capital) – alguns “hotéis e pousadas” são muito precários e não oferecem o mínimo de conforto necessário ao profissional. Alie-se a este fato, a dificuldade na reprodução do material recomendado e que precisa estar disponível para cada cursista. Oferece-se uma matriz e o município deve reproduzi-la, mas as dificuldades neste sentido são muitas e constantes.

A ausência de um vínculo mais formal e permanente com os professores e outros servidores do programa (quase todos são remunerados de forma temporária, por meio de bolsa de pesquisa e extensão), apresenta-se como sério risco de descontinuidade. Além disso, os

recursos destinados ao programa, sempre oriundos de fontes do governo estadual, sofrem atrasos e descompassos muito danosos ao bom andamento das ações. Alie-se a isto o fato de que o município, mesmo para a realização de despesas mínimas para a efetivação do programa, também se ressentido dos mesmos entraves burocráticos e dificuldades gerais com recursos públicos.

A melhoria da qualidade da educação tem como requisito básico e primordial a consciência que os governantes definam com mais clareza as suas responsabilidades. Exige também que esses governantes tenham a competência necessária e a vontade política para coletar e utilizar dados, que precisam ser relevantes, exatos, oportunos e fidedignos, para implantar mudanças indicadas e necessárias.

Faz-se necessário reexaminar e, talvez, redefinir alguns pressupostos sobre a metodologia de liberação e operacionalização da execução do orçamento, sob pena do projeto vir a sofrer solução de continuidade irreparável. Necessário, faz-se, também, analisar as consequências de excessiva centralização e do controle político-administrativo, financeiro e pedagógico exercido pelo sistema sobre o desenvolvimento do programa. Trata-se de definir padrões de autonomia como variáveis de importância vital para a consecução dos objetivos propostos.

O desenvolvimento de um processo enfatizando a importância do papel que desempenha ou pode vir a desempenhar o gestor escolar, como agente transformador do cotidiano das escolas, pode tornar possível mudar o atual rumo da educação na direção de construir o sucesso escolar em todos os sentidos.

Os estudos e experimentos realizados e aqui colocados, demonstram a existência de antigas e graves preocupações com a melhoria da qualidade da educação. Sugere-se que não há um modo único de tratar a questão, mas sim a urgência na adoção de várias e concomitantes ações que auxiliem na superação dos problemas detectados.

Faz-se necessário continuar registrando que, no Brasil, os recursos para a educação são antes mal aplicados e/ou desviados que, de fato, insuficientes. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de uma consciência crítica acerca da educação pública brasileira. A visão da avaliação de qualidade em educação, precisa remeter-se às inevitáveis e necessárias mudanças de rumo nas políticas educacionais.

O cumprimento do princípio constitucional de garantir acesso à educação para todos, não pode ficar restrito a garantia da oferta de vagas nas escolas, mas significa, sobretudo, garantia de qualidade. Na perspectiva de buscar essa almejada qualidade, há que se perseguir

todas as possibilidades, superar todos os desafios. Hodiernamente efetiva-se o confronto entre o que se espera da escola e o que está em condições de oferecer.

No decorrer deste estudo, tomando por base a realização do Programa de Formação de Executivos Escolares para a Educação Básica pelo CEE, demonstramos a importância da formação do gestor escolar e os impactos positivos que esta formação pôde causar nas 36 escolas municipais palco desta pesquisa. Fica evidente que a execução deste programa, apesar de não impedir completamente a continuidade da quase sempre maléfica interferência político-partidária, certamente é ~~será~~ um divisor e marca, provavelmente, o início de um novo momento para a questão.

Os elementos aqui expostos indicam que o necessário e urgente processo de transformação que a educação brasileira está a exigir, vive um dilema entre a sombra personalista e autoritária do passado e a aspiração de soberania e autonomia que conduz ao futuro. Assim, a formação pode ser considerada também como um fator de combate a desqualificação do trabalho escolar pelo uso de antigas e viciadas práticas de seleção e indicação de profissionais. Portanto, a formação dos gestores constitui um passo significativo na conquista de um espaço e deve compor o processo de democratização da gestão escolar que é processual.

Ressaltamos aqui que a formação gestora envolve a realização de estudos, pesquisas, atividades com psicólogos e a implementação orientada de Instrumentos Gerenciais como o PPP pois compõe partes importantes e são fatores preponderantes para a construção de uma educação de qualidade por meio de uma formação mais qualificada oferecido aos gestores. Ao evidenciar a formação do gestor como condição e possibilidade para uma prática democrática transformadora e de sucesso, não se considere o assunto exaurido, assim como tampouco se absolutize a forma de superação dos problemas do fracasso da escola, em detrimento de outras condições também necessárias ao sucesso.

O acompanhamento desse trabalho desenvolvido entre CEFEB/SME/Escola, além dos resultados esperados, alcançou outros que somaram positivas conquistas: legitimou um processo de construção coletiva, contínua e participativa e possibilitou o cumprimento de um dos requisitos exigidos para o Credenciamento de instituições escolares da rede pública municipal junto ao CEE, o PPP.

O fio condutor que motivou o registro dessa experiência inovadora partiu do reconhecimento de relatar sua importância, mesmo não sendo uma pesquisa científica, seu valor social se reflete na organização do planejamento pensado pela Secretaria de Educação para o acompanhamento técnico a execução das fases propostas pela CEFEB, junto às escolas e ao

município, fato que poderá subsidiar futuras produções porque essa experiência evidencia a originalidade de um percurso num cruzamento de culturas.

Documentar e analisar esse trabalho, seu desenvolvimento e resultados obtidos direciona uma primeira conclusão, a necessidade de perceber o PPP como instrumento direcionador do processo pedagógico, e este, só será exitoso se sua vivência for contínua e participativa de alta intensidade, ou seja, onde todos tenham vez e voz nas diferenças e especificidades.

Outro fator importante que esse registro permite é avaliação do monitoramento e redimensionamento do acompanhamento de rede, aprimorando a análise dos processos construídos e legitimados por quem está nas escolas e na Secretaria de Educação do Município e especialmente a condição de rever projetos desenvolvidos e inacabados, característica específica atribuída a todo PPP pela natureza de sua concepção.

Por fim, queremos com esse estudo oferecer à comunidade acadêmica, gestores públicos municipais, em geral e os gestores escolares, em particular alguns subsídios pedagógicos, produto das observações, diálogos, ideias, intervenções e convicções de muitos daqueles que, nas escolas do Grupo de municípios do Grupo 01 que se dispuseram a somar esforços para colaborarem com a melhoria da Educação e do ensino ofertado aos seus educandos, cientes que a gestão participativa, experiência que encontrou legitimidade, ao longo dessa formação, no processo de elaboração/reelaboração do PPP de cada unidade escolar, momento que se apresentou como uma porta de esperança e novas possibilidades para aqueles que abraçaram a causa da educação.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, M. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

ABREU, Isla Márcia Vidal de Assis. **O Programa de Formação de Gestores Escolares do Ceará: a proposta do curso de especialização e as práticas de gestão**. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juíz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/o-programa-de-formacao-de-gestores-escolares-do-cearaa-proposta-do-curso-de-especializacao-e-as-praticas-de-gestao/>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista Administração Pública**, Rio de Janeiro, Edição Especial Comemorativa, Pp 65-86, 1967-2007.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educativas e auto avaliação da escola pública. ALMEIDA, M. E. B. (org.); ALONSO, M. (org.). **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007. 132 p.

ANDERSON, Pierre. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-39.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1997.

ANTUNES Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ARANHA, M. S. F. **Referências para construção de sistemas educacionais inclusivos**: a fundamentação filosófica, a história, a formalização. Brasília, DF: SEESP: MEC, 2003. Versão preliminar.

ARQUES, M. O. **Pedagogia, a ciência do educador**. Ijuí : Editora UNIJUÍ, 1990.
ARRAIS NETO, Enéias. **Mudanças Tecnológicas e a Educação das classes trabalhadoras**. In Revista, ano XX, nº. 20 Fortaleza, ETFce, 1993.

ÁVILA, Célia M. **Gestão de Projetos Sociais**. 3 ed. Rev. São Paulo: AAPCS Associação de Apóio ao Programa Capacitação Solidária, 2001.

BEHRING, Elaine. R. **Política social no capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez, 1998.
BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006.

BOBBIO, Noberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Tradução Carmen C. Variale et al. 12. ed. Brasília, DF: Editora UnB, 2004. 2 v.

_____. O futuro da democracia: em defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: CASTRO, Alda M^a Duarte Araújo. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. IN: CABRAL NETO, Antônio [et al.]. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BRASIL. **Lei nº. 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da Educação pública**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. **Decreto 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. São Paulo/SP, 1997, Imprensa Oficial.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9394** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Plano Nacional de Educação**. Brasília. 2001.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismo de controle. Lua Nova. **Revista de cultura e política**, nº 45 p. 46-49, 1998.

BRITO, Priscila Silva; LEITE, Janete Luzia. **Mundialização e questão social: as políticas sociais brasileiras como paradigma**. III Jornada Internacional de Políticas Públicas “Questão social e desenvolvimento no século XXI”, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, São Luís - MA, 2007.

_____. Políticas públicas e o dilema de enfrentamento das desigualdades: um olhar crítico sobre a América Latina no século XXI. In: SOUSA, Fernando José Pires de. (Org.). **Poder e políticas públicas na América Latina**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 171-200.

_____; BAPTISTA, Maria Manuel; ARAÚJO, Helciane de Fátima Abreu et al. Estado e cultura na contemporaneidade: Portugal e Brasil em foco. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 11, n. 2, p. 147-168, jul./dez. 2007.

CASTRO, C.M. **Crônicas de uma educação vacilante**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COGGIOLA, Osvaldo. **Neoliberalismo, futuro do capitalismo?** In: KATZ, Claudio;

_____. **Neoliberalismo ou crise do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COSTILLA, Lucio Oliver. Transformações do Estado e da sociedade civil na América Latina. In: BRAGA, Elza Maria Franco (Org.). **América Latina: transformações econômicas e políticas**. Fortaleza: edições UFC, 2003.

CURY, Robert Carlos Jamil. **A formação docente e a Educação nacional**. Disponível em: [HTTP://www.mec.gov.br.Ministerio da Educação \(MEC\)](http://www.mec.gov.br.Ministerio da Educação (MEC).).

DAVIS, N. FUNDEB: solução ou remendo para o financiamento da Educação básica. In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. de; TAVARES, T. M. **Conversas sobre o financiamento da Educação no Brasil**. Curitiba: UFPR, 2006. Pp. 43-72.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DIAS, J. A. Gestão da Escola. In: MENESES, J. G. C (et al). **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educação e Sociedade**. v 28. n 100.out.2007 (Pp. 921-946).

DRAIBE, Sônia. A política social na América Latina: o que ensinam as experiências recentes de reformas? In: DINIZ, Eli; AZEVEDO, Sérgio de (Orgs.). **Reforma do Estado e democracia no Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, 1997. Pp. 213-258.

FERNANDES, Sérgio Brasil; PEREIRA, Sueli Menezes. Projeto político-pedagógico: ação estratégica para a gestão democrática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara-SP, v. 9, n. 4, p. 985-1006, out./dez. 2014. Escolares. Em Aberto. Brasília, v. 17, n 72, fev./jun., p. 97-112, 2000.

FERNANDES, Rubem César Fernandes. **Privado porém público: o terceiro setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FILGUEIRAS, Luiz. Política social focalizada e ajuste fiscal: as duas faces do governo Lula. **Revista Katáysis**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 24-34, jan./jun. 2007. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n1/v10n1a04.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2011.

FILGUEIRAS, Luiz; GONÇALVES, Reinaldo. **A economia política do governo Lula**. São Paulo: Contraponto, 2007.

FONSECA, João Pedro da; NASCIMENTO, Francisco João. SILVA, Jair Militão da. Planejamento Educacional Participativo. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 21, nº 1, pp. 79-112, jan/jun. 1995

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, K. S. de; PILLA, S. B. **Gestão Democrática da Educação**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. FAVERO, Osmar; HORTA, José Silvério Baia. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. **Caderno de Pesquisa**, n.83, Pp.5-14, nov. 1992.

_____. A Educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A Escola Cidadã no contexto da Globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (Orgs.) **Autonomia da Escola princípios e propostas**. 6. ed. São Paulo: Cortez. 2004.

_____. **Pedagogia da práxis**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 52.

_____. **Concepção dialética da Educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Pressupostos do Projeto Pedagógico. **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1994.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na Educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental / Danilo Gandin, 17ª Edição. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas e Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: **Educação e Sociedade**, Ano XVIII, n.60, dezembro, 1997.

GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. 2. ed. Brasília: CNTE, 1999.

_____. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e Educação**: visões críticas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 111-177.

GILLY, M. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELE, D.(Org). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro EdUERJ,2001, p.17-44.

GOMES, Luciana Kellen de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Programa Escola de Gestores da Educação Básica do Ceará: As possibilidades de formação à distância. In: XI CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA, 2014, Florianópolis. **Anais...** . Florianópolis:

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2010.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Questão social e serviço social. In: _____. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 27-42.

HELOANI, R e PIOLLI, Evaldo. “Gerencialismo, trabalho e desumanização: alguns apontamentos sobre o sofrimento e o adoecimento na docência” **Revista APASE**, n. 13. 2012. p.30-39.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HOLANDA, Ariosto. **Educação para o Trabalho**. Sobral: Expressão Gráfica e Editora Ltda. Edições UVA, 2002.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na Educação. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, M^a de Fátima Felix (Orgs.). **Política e Gestão da Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas e Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: **Educação e Sociedade**, Ano XVIII, n.60, dezembro, 1997.

KUENZER, Acácia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a Educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura C. **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2008.

_____. **Adeus professor, adeus professora**. Novas exigências profissionais e profissão docente. 7. ed. SP, Cortez, 2003.

LEITÃO, Elione Maria Diógenes. **Política Educacional do Ceará em Questão: Avaliação das formas discursivas**. Campinas, SP: Arte Escrita, 2010.

O Coroné dos zói azul. **REVISTA VEJA**, Nov. 2009.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Licínio C. Diretor(a) de escola pública: unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada. IN: PERONI, Vera Maria Vidal; **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da Educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

LOPES, Noêmia. PPP na prática. **Gestão escolar**, São Paulo, n. 11, Pp. 22- 23, dez. 2010/jan. 2011.

LUCK, H. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Pp. 13-27.

LÜCK, H. FREITAS, Katia Siqueira de. SHERRY, Robert Girling E. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações Quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília/DF, v. 17, n. 72, fev./jun., Pp. 11-33, 2000. Disponível em: <http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/curso_4392/fron00lbi6.pdf>. ISSN:2176-6673. Acesso em: 26 mar. 2015.

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

MACHADO, M.A. de M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de Gestores Escolares. **Em Aberto**. v.17, n. 72. Brasília.fev./jun 2000.(97-112).

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MENDES, Áquilas; MARQUES, Rosa Maria. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula. **Revista Katáysis**, Florianópolis, v. 10, n. 1, Pp. 15-23, jan./jun. 2007. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n1/v10n1a03.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2011.

MÈSZÁROS, Istvan. **A crise estrutural da política**, 2009b. Disponível em: http://resistir.info/meszáros/crise_estrutural_da_politica.html. Acesso: 15 ago. 2009. Discurso proferido no 13º Congresso Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho, em Maceió, Brasil, maio 2006.

MÈSZÁROS, Istvan. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÈSZÁROS, Istvan. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar,1978.

NASPOLINI, A. **A reforma da Educação Básica no Ceará. Estudos avançados**, São Paulo: v. 15, n. 42, Pp. 169-186, maio/ago., 2001.

NOGUEIRA, Ana Maria; BERNARDES, Hila Maria Rodrigues. Formação em serviços dos gestores das escolas públicas: o projeto da CEFEB para as escolas públicas municipais no Ceará. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Biblioteca ANPAE, 2011. Pp. 1 - 12. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0047.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

OLIVEIRA Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. AUGUSTO. Maria Helena. Políticas de responsabilização e gestão escolar na Educação básica brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.43, Pp. 529-548, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho escolar. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, M^a de Fátima Felix (Org.). **Política e Gestão da Educação**. 3^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PALMA FILHO, J.C. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** Coleção questões da nossa época. Vol. 56. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4^a ed. Rev. Atual. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO V. H. **Administração escolar: Introdução crítica**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PERONI, Vera. **Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado: política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser Pereira. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos Mare**, Brasília-DF, 1997. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB_Seges_Mare_caderno01.PDF. Acesso em: 24 maio 2011.

PEREIRA E SILVA. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, pp. 137-160, mar./abr. 2018

POSCHMANN, Márcio e BORGES, Antônio. **A “era FHC”**: A regressão do trabalho. São Paulo. Anita Garibaldi, 2002.

QUARESMA, V. B.; JUREMA, S. Aprendendo a Entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina/Brasil, v. 2, nº 1 (3), jan.-jul., p. 68-80, 2005. Disponível em: <http://ftp.unisc.br/porta1/upload/com_arquivo/1386353091.pdf>. ISSN 1806-5023. Acesso em: 11 ago. 2015.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma - relações de poder - projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 28. ed. Campinas: Papyrus, 2010. Pp. 53-94.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfolios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão**. Aveiro: Universidade Aveiro, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 10 ed. revisada. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação contemporânea).

_____. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006b.

_____. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Célia M; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Nilson Robson Guedes. **Participação da comunidade escolar como fator de influência na reeleição/não-reeleição dos diretores de escola**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Tese (Doutorado), Campinas, SP: 2006.

SILVA, A.F. A formação de professores no Brasil em nível superior: primeiras experiências. **Inter-ação**, Goiânia, v. 32, Pp.261-277, 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.

SILVA JUNIOR, C. A. da. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

SILVA, Nilson Robson Guedes. **Participação da comunidade escolar como fator de influência na reeleição/não-reeleição dos diretores de escola**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Tese (Doutorado), Campinas, SP: 2006.

SIMIONATTO, Ivete. **Crise, reforma do Estado e políticas públicas**. Especial Gramsci e o Brasil, 1999. Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci/?id=106&page=visualizar>. Acesso em: 24 maio 2011.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, Pp. 873-895, setembro/2003.

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

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Pp. 61-88, mai-ago, 2000.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto; MALINI, Eduardo. Formação de diretores: exigências à melhoria da gestão escolar. IN: III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 2012, Zaragoza-Espanha. **Anais...** Biblioteca ANPAE, 2012. p. 1-14. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/BeatrizdeBastoTeixeira_res_int_GT3.pdf. Acessado em 14 ago. 2016.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. Globalização e reestruturação produtiva: transformações estruturais e relações de trabalho na economia cearense. In: TEIXEIRA, Francisco J. S.; ARRUDA, Gerardo C. M.; PIRES, Inácio J. B. **Globalização e mercado de trabalho no Estado do Ceará**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 1999.

TRIVINÕS, A. N. S. **Pesquisa Qualitativa**. In: A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, E. M. Estado e políticas sociais no capitalismo: uma abordagem marxista. **Revista de Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 28, Cortez, 1988.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Caderno Pedagógico do Libertad, v. 1).

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 15. Ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: _____ (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 28. ed. Campinas: Papirus, 2010. Pp. 11-35.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica: Política e Gestão da Escola**. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. **História da Educação no Ceará: Sobre promessas, fatos e feitos**. Fortaleza/CE: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível – 15. ed**, Campinas, SP: Papirus, 1995 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Quem sabe faz a hora – 2. ed**, Campinas, SP: Papirus, 2012 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**. Rio 1993.

ANEXOS



OFÍCIO Nº 242/2013 – GAB

Fortaleza, 01 de julho de 2013

Exma. Sra.

MARIA PALMIRA SOARES MESQUITA

Magnífica Reitora da Universidade Estadual Vale do Acaraú -UVA

Av. da Universidade, 850

60125-160 - Sobral – Ce

Magnífica Reitora,

Solicito a Vossa Magnificência, a gentileza de verificar a possibilidade da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, validar o Curso de Formação de Executivos Escolares, criado por este Conselho de Educação no ano de 2009.

O projeto de criação da instituição universitária responsável pela nova instituição tramita a caminho da Assembleia Legislativa do Ceará.

Segue anexo as relações dos alunos concludentes.

Sem mais, colocamo-nos a disposição de Vossa Magnificência.

Atenciosamente,

**EDGAR LINHARES LIMA**

Presidente do Conselho Estadual de Educação



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ
Reitoria



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria de Ciência, Tecnologia
e Educação Superior

PORTARIA 01-C/2013

**APROVA A REALIZAÇÃO DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR**

A REITORA da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, no uso de suas atribuições,

RESOLVE:

Art. 1º. Fica aprovada a realização do curso de Especialização em Gestão Escolar, conforme Resolução 33/2013 - CEPE.

Art. 2º. O referido curso realizar-se-á na cidade de Cascavel-CE em parceria com o Conselho Estadual de Educação (CEE), situada a Rua Napoleão Laureano, 500, Centro, com uma oferta de 75 (setenta e cinco) vagas, 01 (uma) turma (s) turno (Diurno) e terá uma carga horária de 480 (quatrocentos e oitenta) horas/aulas presenciais/semipresenciais, entre o período de janeiro de 2013 a janeiro de 2016, com elaboração de artigo científico abordando um dos temas estudados no curso.

Art. 3º. Esta portaria entra em vigor nesta data

Registre-se.
Publique-se.
Cumpra-se.

REITORIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ - UVA, em Sobral - Ceará, aos 02 de janeiro de 2013.

Maria Palmira S. Mesquita
Maria Palmira Soares de Mesquita
Reitora em exercício

Reconhecida pela Portaria Nº 821/ MEC D.O.U. de 01/06/1994
Avenida da Universidade, 850 - Betânia - CEP: 62.040-370 - Sobral - Ceará
Fone: (88) 3677.4243 / FAX: (88) 3613.1866 - www.uvanel.



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ
Reitoria



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Ciência, Tecnologia
e Educação Superior

CONVÊNIO Nº 01/2016

Que entre si celebram a **Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA** e o **Conselho Estadual de Educação do Ceará**.

Pelo presente convênio, de um lado a **Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA**, regida por seu Estatuto aprovado pelo Decreto nº 27.828, publicado no DOE de 07.07.2005, e pelo Regimento Geral aprovado e publicado no DOE de 05.08.2003, com sede na Av. da Universidade, 850, adiante denominada UVA, inscrita no CGC sob nº 07.821.622/0001-20, neste ato representada pelo **Magnífico Reitor Fabianno Cavalcante de Carvalho**, brasileiro, casado, portador da Cédula de identidade nº 2006017246-0 SSP/CE, CPF nº 380.880.963-81 e do outro lado o **Conselho Estadual de Educação do Ceará**, órgão normativo, deliberativo e consultivo do Sistema de Ensino do Estado (art. 230 da Constituição do Estado do Ceará), situado na rua Napoleão Laureano, n. 500, bairro de Fátima, Fortaleza – CE, representado pelo **Presidente Pe. José Linhares Ponte**, brasileiro, solteiro, portador da Cédula de Identidade nº 158370 SSP/CE, CPF nº 006.375.133-04 resolvem, com base nas disposições legais e regimentais próprias, em obediência às disposições da Lei Federal nº 8.666/93 e alterações, no que couber, celebrar o presente convênio, mediante as cláusulas e condições seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA - OBJETO

O presente convênio tem por objeto a construção de parceria entre os pactuantes, para a oferta, execução e chanceia dos **Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e Extensão**, em atendimento ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e reger-se-á por normas específicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú, respeitando o que dispõe sobre o assunto a Legislação do Conselho Estadual de Educação e o Conselho Nacional de Educação.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ - UVA
PROCURADORIA JURÍDICA

Emmanuel Pinto Carneiro
OAB/CE 6736
PROCURADOR

Rev. obrigada pela Portaria Nº 2217/MEC, D.O.U. de 03/06/1999
Avenida da Universidade, 850 - Bairro - CEP: 62.040-370 - Sobral - Ceará
Fone: (86) 3377-4243 / FAX: (86) 3613-1905 - www.uva.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ
Reitoria

9. Somente dar início às turmas quando as mesmas tiverem sido aprovadas pela Pró-reitoria de Educação Continuada e autorizados por Portaria específica da Reitoria da UVA.
10. Responsabilizar-se pelas despesas de viagem (passagens, hospedagem e alimentação) para custeio de duas visitas anuais de avaliação do(s) curso(s) pelo(s) representante(s) da UVA.

CLÁUSULA QUARTA - REQUISITOS PEDAGÓGICOS

Cada turma do curso de Especialização Será regida por Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE/UVA e autorizado por meio de Portaria específica da Reitoria.

CLÁUSULA QUINTA – COORDENAÇÃO DO CONVÊNIO

1. Para Constituir a Coordenação Técnica e Administrativa do presente convênio ficam indicados pela UVA, Lorena Pereira da Ponte Pierre – Pró-reitora de Educação Continuada, e Maria Joyce Maia Costa Carneiro, do Conselho de Educação do Estado do Ceará.
2. Caberá à Coordenação Técnica e Administrativa a solução e encaminhamento de questões técnicas e administrativas que surgirem durante a vigência do presente Convênio; bem como a supervisão e gerenciamento da execução dos trabalhos.

CLÁUSULA SEXTA - VIGÊNCIA

O presente convênio vigorará pelo prazo de 02 (dois) anos, a partir da data da assinatura, podendo ser renovado por igual período.

CLÁUSULA SÉTIMA - DENÚNCIA

O presente convênio poderá ser denunciado a qualquer momento, por qualquer das partes, mediante comunicação expressa, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias. Havendo pendências, as partes definirão mediante Termo de Encerramento do

Convênio as responsabilidades pela conclusão ou encerramento de cada um dos trabalhos e todas as demais pendências, respeitadas as atividades em curso.

Reconhecida pela Portaria Nº 8211/MEC, D.O.U. nº 100 de 20/04/2007
Avenida da Universidade, 650 – Goiânia - CEP: 62.040-370 - SÃO CARLOS - CE - BRASIL
Fone: (88) 3577.4243 / FAX: (88) 3513.1836 - www.uva.br

Emmanuel Pinto Carneiro

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ
PROFESSORIA JURÍDICA



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ
Reitoria



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria de Gestão, Tecnologia
e Educação Superior

Testemunhas

[Handwritten Signature]

Nome: ESTER ROSA BARRAL MENEZ ALVES

CPF: 433.710.089-34

[Handwritten Signature]

Nome: [Handwritten Name]

CPF: 317.828.968-00

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ - UVA
PROCURADORIA JURÍDICA
[Handwritten Signature]
Emmanuel Pinto Carneiro
OAB/CE 4736
PROCURADOR

[Handwritten Signature]



Editoração Casa Civil
CEARÁ
 DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO

Fortaleza, 26 de maio de 2009

SÉRIE 3 ANO I N°94

Caderno 1/2

Preço: R\$ 3,50

PODER EXECUTIVO

DECRETO N°29.761, de 22 de maio de 2009.

DISTRIBUI, REMOVE E DENOMINA CARGOS DE DIREÇÃO E ASSESSORAMENTO SUPERIOR E ALTERA A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE)

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 88, nos incisos IV e VI, da Constituição Estadual, e CONSIDERANDO o que dispõe a Lei n°14.335, de 20 de abril de 2009; CONSIDERANDO, finalmente, que se impõe o esforço contínuo de adequação de modelos estruturais às políticas e estratégias da ação governamental, DECRETA:

Art.1° Ficam distribuídos na estrutura organizacional do Conselho Estadual de Educação (CEE) 10 (dez) Cargos de Direção e Assessoramento Superior, sendo 02 (dois) de símbolo DNS-2, 02 (dois) de símbolo DNS-3 e 06 (seis) de símbolo DAS-1, criados na Lei N°14.335, de 20 de abril de 2009.

Art.2° Ficam removidos da estrutura organizacional do Conselho Estadual de Educação (CEE) 02 (dois) Cargos de Direção e Assessoramento Superior, sendo 01 (um) símbolo DNS-3 e 01 (um) símbolo DAS-2.

Art.3° Os cargos de Direção e Assessoramento Superior integrantes da estrutura organizacional do Conselho Estadual de Educação (CEE) são os constantes do Anexo Único deste Decreto, com denominações e quantificações ali previstas.

Art.4° A estrutura organizacional básica e setorial do Conselho Estadual de Educação (CEE) passa a ser:

I - DIREÇÃO SUPERIOR

- o Conselho Pleno
- o Câmara de Educação Básica
- o Câmara de Educação Superior e Profissional
- o Presidente

II - GERÊNCIA SUPERIOR

1. Secretaria Geral

III - ÓRGÃOS DE ASSESSORAMENTO

2. Assessoria de Estudos e Pesquisas
3. Assessoria Jurídica
4. Assessoria de Imprensa
5. Auditoria

IV - ÓRGÃOS DE EXECUÇÃO PROGRAMÁTICA

6. Coordenadoria de Formação de Executivos Escolares
7. Núcleo de Atendimento ao Usuário
8. Núcleo de Documentação, Arquivo Escolar e Biblioteca
9. Núcleo de Educação Básica
10. Núcleo de Educação Superior e Profissional

VI - ÓRGÃO DE EXECUÇÃO INSTRUMENTAL

11. Célula Administrativa e Financeira
- 11.1. Núcleo de Informática

Parágrafo único. Obedecida à legislação própria e os parâmetros estabelecidos neste Decreto, as competências das unidades orgânicas integrantes da estrutura do Conselho Estadual de Educação (CEE) serão fixadas em Regulamento, a ser aprovado por Decreto do Chefe do Poder Executivo, no prazo de 90 (noventa) dias a partir da publicação deste Decreto.

Art.5° Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art.6° Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO IRACEMA, DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, 22 de maio de 2009.

Francisco José Pinheiro

GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ EM EXERCÍCIO

Edgar Linhares Lima

PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Desirée Custódio Mota Gondim

SECRETÁRIA DO PLANEJAMENTO E GESTÃO,

RESPONDENDO

ANEXO ÚNICO A QUE SE REFERE O ARTIGO 3° DO DECRETO N°29.761, DE 22 DE MAIO DE 2009

CARGOS DE DIREÇÃO E ASSESSORAMENTO SUPERIOR DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE) QUADRO RESUMO

SÍMBOLO	SITUAÇÃO ATUAL Nº DE CARGOS	SITUAÇÃO NOVA Nº DE CARGOS
DNS-2	0	2
DNS-3	4	5
DAS-1	2	8
DAS-2	22	21
DAS-3	8	8
TOTAL	36	44

DENOMINAÇÃO DOS CARGOS DE DIREÇÃO E ASSESSORAMENTO SUPERIOR DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE)

NOME DO CARGO	SÍMBOLO	QUANTIDADE
SECRETÁRIO GERAL	DNS-2	1
COORDENADOR	DNS-2	1
ARTICULADOR	DNS-3	5
ORIENTADOR	DAS-1	1
ASSESSOR TÉCNICO	DAS-1	6
ASSESSOR JURÍDICO	DAS-1	1
ASSESSOR DE IMPRENSA	DAS-2	1
AUDITOR	DAS-2	1
ASSISTENTE TÉCNICO	DAS-2	14
SUPERVISOR	DAS-2	5
AUXILIAR TÉCNICO	DAS-3	8
TOTAL		44

*** ** *

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ, no uso das suas atribuições legais, RESOLVE AUTORIZAR FERNANDO ANTÔNIO COSTA DE OLIVEIRA, Procurador Geral do Estado, matrícula n°163118.1.2, a viajar à cidade de Brasília - DF, nos dias 19 e 20 de maio de 2009, com a finalidade de tratar de assuntos de interesse da Administração Pública Estadual, atribuindo-lhe 01 e 1/2 (uma e meia) diárias, no valor unitário de R\$307,43 (trezentos e sete reais quarenta e três centavos), acrescidos de 60% (sessenta por cento), no valor total de R\$5737,83 (setecentos e trinta e sete reais e oitenta e três centavos), mais (uma) ajuda de custo no valor de R\$103,75 (cento e três reais e setenta e cinco centavos), e passagem aérea, para o trecho Fortaleza-Brasília-Fortaleza, no valor de R\$1.017,24 (um mil, dezessete reais e vinte e quatro centavos), perfazendo um total de R\$1.858,88 (um mil, oitocentos e cinquenta e oito reais e oitenta e oito centavos), de acordo com o art.1°, alínea "b" do §1°, §3° do art.3°, artigos 4°, 6°, 8°, 9° e anexo III do Decreto n°26.478, de 21 de dezembro de 2001 e classe I do Anexo Único do Decreto n°29.357, de 11 de julho de 2008, devendo a despesa correr à conta da dotação orçamentária deste Órgão. PALÁCIO IRACEMA, DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, 18 de maio de 2009.

Francisco José Pinheiro

GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ EM EXERCÍCIO

*** ** *

GOVERNADORIA**GABINETE DO GOVERNADOR****EXTRATO DE DISPENSA DE LICITAÇÃO**

N° DO DOCUMENTO 001/2009

PROCESSO N°08602656/9 SPU. OBJETO: Contratação direta do Instituto de Desenvolvimento do Trabalho - IDT, para desenvolver o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação

ANEXO 01

Conselho Estadual de Educação
Coordenadoria Estadual de Formação de Executivos Escolares para
Educação Básica - CEFEB
Curso de Formação de Executivos Escolares
Termo de Cooperação Mútua – Rede Municipal

I) Atribuições do CEE

- Assegurar a participação dos professores formadores em todo o processo formativo;
- Disponibilizar equipe técnica para efetuar a articulação e o acompanhamento permanente, entre a SME e o CEE, durante a realização do Curso;
- Disponibilizar o material didático elaborado para o Curso;
- Planejar com a SME as agendas de trabalho e as condições administrativas para a realização dos encontros presenciais.

II) Atribuições dos Municípios

- Liberar os gestores escolares nos dias de formação;
- Assegurar o traslado dos gestores aos locais de encontros;
- Assegurar alimentação dos cursistas em todas as etapas presenciais do processo formativo. No caso dos encontros realizados em consórcio, cada município deverá arcar com as despesas de sua equipe, ou fazer uma parceria com o município pólo.
- Disponibilizar local e estrutura adequada ao desenvolvimento das atividades do curso que atenda as demandas das ações planejadas;
- Assegurar alimentação para os professores formadores e equipe técnica do CEE, bem como, hospedagem, quando necessária;
- Viabilizar transporte para visitas às escolas, especialmente as situadas nas zonas rurais/distritos.
- Reproduzir o material didático para cada gestor cursista;
- Disponibilizar equipamentos de multimídia, com operadores, durante a realização das atividades presenciais;

Observação:

Para as atividades de formação realizadas em parceria/consórcio, ficam mantidas as mesmas condições para os municípios parceiros, exceto a estrutura administrativa do município pólo.

Ana Maria Nogueira
de Oliveira Menezes
Coordenadora do CEFEB
de Pentecoste

Maria Lucilene
Secretário de Educação

ANEXO 9 – GOVERNO ITINERANTE

HINO DO ESTADO DO CEARÁ
LETRA: THOMAZ LOPES
MÚSICA: ALBERTO NEPOMUCENO

TERRA DO SOL, DO AMOR, TERRA DA LUZ!
SOA O CLARIM QUE A TUA GLÓRIA CONTA!
TERRA, O TEU NOME A FAMA AOS CÉUS
REMONTA
EM CLARÃO QUE SEDUZ!
NOME QUE BRILHA - ESPLÊNDIDO LUZEIRO
NOS FULVOS BRAÇOS DE OURO-DO CRUZEIRO!

MUDEM-SE EM FLOR AS PEDRAS DOS CAMINHOS!
CHUVAS DE PRATAS ROLEM DAS ESTRELAS...
E DESPERTANDO, DESLUMBRADA AO VÊ-LAS,
RESSOE A VOZ DOS NINHOS...
HÁ DE FLORAR NAS ROSAS E NOS CRAVOS
RUBROS O SANGUE ARDENTE DOS ESCRAVOS.

SEJA O TEU VERBO A VOZ DO CORAÇÃO,
VERBO DE PAZ E AMOR DO SUL AO NORTE!
RUJA TEU PEITO EM LUTA CONTRA A MORTE,
ACORDANDO A AMPLIDÃO.
PEITO QUE DEU ALÍVIO A QUEM SOFRIA
E FOI O SOL ILUMINANDO O DIA!

TUA JANGADA AFOITA ENFUNO O PANO!
VENTO FELIZ CONDUZA A VELA OUSADA
QUE IMPORTA QUE TEU BARCO SEJA UM NADA,
NA VASTIDÃO DO OCEANO
SE À PROA VÃO HERÓIS E MARINHEIROS
E VÃO NO PEITO CORAÇÕES GUERREIROS?

SE, NÓS TE AMAMOS, EM AVENTURAS E MÁGOAS!
PORQUE ESSE CHÃO QUE EMBEBE A ÁGUA DOS
RIOS
HÁ DE FLORAR EM MESSES, NOS ESTIOS
E BOSQUES, PELAS ÁGUAS!
SELVAS E RIOS, SERRAS E FLORESTAS
BROTEM DO SOLO EM RUMOROSAS FESTAS!

ABRA-SE AO VENTO O TEU PENDÃO NATAL
SOBRE AS REVOLTAS ÁGUAS DOS TEUS MARES!
E DESFRALDANDO DIGA AOS CÉUS E AOS MARES
A VITÓRIA IMORTAL!
QUE FOI DE SANGUE, EM GUERRAS LEAIS E
FRANÇAS
E FOI NA PAZ, DA COR DAS HÓSTIAS BRANCAS!



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

NA MINHA CIDADE

ACOPIARA

PROGRAMAÇÃO
DIA 01 DE DEZEMBRO DE 2009
TERÇA-FEIRA



CENTRO SOCIAL
AV. CAZUZINA MARQUES, S/N - CENTRO

9h30 Solenidade de Instalação do Governo do Estado do Ceará – Acopiara.

Presença: Governador do Estado do Ceará, Cid Ferreira Gomes, e todos os Secretários de Estado.

Durante a solenidade

Entrega de certificados a candidatos aptos a participar do Programa Carteira de Motorista Popular - Detran.

Entrega de 50 novas viaturas para a PM e Polícia Civil das regiões Centro-Sul e Cariri.

Assinatura dos termos de Adesão ao Programa de Cooperação Federativa – PCF, através das Secretarias das Cidades, Desenvolvimento Agrário e Educação, com o valor de R\$ 928.717,71, beneficiando os municípios: Acopiara, Carriús, Jucás, Piquet Carneiro, Senador Pompeu, Solonópole e Tauá.

Entrega do Certificado do Curso de Formação de Brigadistas do Município de Acopiara – Corpo de Bombeiros.

Entrega de 486 livros do Projeto Biblioteca Cidadã e assinatura do termo de doação e de cooperação técnico-financeira do referido acervo para o município de Acopiara – Secretaria da Cultura.

Entrega do Certificado de Participação do Projeto Primeiro Passo para jovem bolsista dos municípios de Acopiara, Carriús, Iguatu e Jucá – Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social.

Entrega de Comendas às Empresas que efetivaram jovens do Projeto Primeiro Passo em Iguatu: Empresa Expresso Guanabara S/A e Zenir Móveis - J. Alves de Oliveira LTDA. – Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social.

Entrega do certificado de participação do município no Projeto “Criando Oportunidades” - realização de cursos para qualificação de trabalhadores nos municípios de Carriús, Orós, Catarina e Iguatu – Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social.

Entrega de kits instrumentais de trabalho aos educandos concluintes dos cursos de Corte e Costura, em Carriús, e Massoterapia, em Iguatu – Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social.

Liberação de Projetos São José para a região – Secretaria do Desenvolvimento Agrário.

Entrega de certificado de autorização de Peixamento para o município de Acopiara – Secretaria do Desenvolvimento Agrário.

Entrega de Carta de Crédito para construção de Habitações Rurais em assentamentos nos municípios de Piquet Carneiro e Senador Pompeu – Secretaria do Desenvolvimento Agrário.

Entrega de kit de manejo de ovinos e caprinos para os municípios da região – Secretaria do Desenvolvimento Agrário.

Entrega de Carta de Crédito para implantação de Mandallas para o município de Acopiara – Secretaria do Desenvolvimento Agrário.

Certificado de aquisição de material hidráulico e elétrico para perímetros irrigados – Secretaria do Desenvolvimento Agrário.

Entrega de botão de inseminação artificial para os municípios que atingiram 100% de vacinação contra a febre aftosa na campanha de 2009 – Secretaria do Desenvolvimento Agrário.

Entrega de certificados de credenciamento das Escolas Municipais, Estaduais e Particulares para os municípios de Acopiara, Carriús, Catarina, Iguatu, Jucás, Orós e Quixelô – Conselho Estadual de Educação.

Entrega do troféu do XX Festival de Teatro de Acopiara ao Governador do Estado do Ceará, Cid Ferreira Gomes.

10h30

Audiência Pública com o Governador Cid Gomes.

Participação: Secretário da Infraestrutura, Adail Fontenele; Secretário das Cidades, Joaquim Cartaxo; Superintendente do DER, Quintino Vieira, e Diretor-Presidente da Cagece, Henrique Vieira Lima.
Tema: Infraestrutura.



FÓRUNS DE PARTICIPAÇÃO



CENTRO SOCIAL
AV. CAZUZINA MARQUES, S/N – CENTRO

13h às 15h

Fórum do Esporte.

Coordenação: Secretário do Esporte, Ferruccio Feitosa.
Convidados: Coordenadores, professores e monitores dos núcleos esportivos implantados na região.



LICEU DE ACOPIARA
R. VICENTE CARLOS PINHEIRO, 101 - CENTRO

AUDITÓRIO

14h às 16h

Reunião com diretores e professores.

Coordenação: Secretária da Educação, Izolda Cela.
Pauta: Escola Estadual de Educação Profissional - avanços e perspectivas.
Acolhida: A importância do bom uso do tempo pedagógico para o sucesso Escolar.
Coordenação: Cristiane Holanda, Assessora Especial da Secretaria da Educação.

SALA 01

14h às 16h

Reunião com Secretários de Educação Municipais, Diretores de Escolas Municipais e Particulares.

Coordenação: Presidente do Conselho Estadual de Educação, Prof. Edgar Linhares Lima.
Pauta: A formação de diretores de escolas municipais; O Sistema de Informatização e Simplificação de Processos – SISP nos municípios.

SALA 02

14h às 16h

Fórum de Segurança, Justiça e Cidadania.

Coordenação: Secretário da Segurança Pública e Defesa Social, Roberto Monteiro; Secretário da Justiça e Cidadania, Marcos Cals, e Defensora Pública Geral, Francilene Gomes.

ANEXO 03

Coordenadoria Estadual de Formação de Executivos Escolares para a Educação Básica - CEFEB

Eixos Estruturantes do Programa de Formação de Executivos Escolares / Formadores

EIXO	FOCO/MODULO FORMATIVO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		DOCENTE	FORMAÇÃO	Total
			P	S.P.			
I	Gestão Escolar na relação pessoa, família, comunidade no contexto educacional.	.Aprendizagem: Dificuldades e os desafios de aprender a aprender	6	2	Carlos Manta	Curso de Psicologia	8
		.Valores humanos nas práticas escolares	6	2			8
		.A educação e o gestor escolar; .Psicologia: Trabalhando com características de personalidade.	8	3	Elizabeth Schilling	Curso de Psicologia Mestrado em Educação	11
			6	2			8
		.A pessoa no contexto no contexto escolar; .Escola, família e comunidade: Repensando papéis, compartilhando responsabilidades.	8	3	Orozimbo Leão	Curso de Psicologia Mestrado em Educação	11
			6	2			8
		.A interação escolar, família e comunidade; .Dificuldade de aprendizagem: Disciplina e motivação	16	4	Sônia Amália	Curso de Psicologia Mestrado em Educação	20
			6	2			8
		.Indisciplina, violência e drogas no contexto escolar: Uma busca de alternativas possíveis.	6	2	Neide Augusta	Curso de Pedagogia Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas	8
		.A escola no contexto contemporâneo	8	3	Daniel Lins	Doutor em Sociologia Pós-Doutor em Filosofia.	11
			Robinson Catunda	Curso de Filosofia e Mestre em Filosofia.			
Sub Total			76	25	CEFEB		101

II	Gestão escolar nas dimensões do planejamento, avaliação, financiamento e legislação do ensino.	.Políticas de financiamento: Impactos na educação; .Gestão compartilhada entre entes federados	6	2	Arnaud Cavalcante	Curso de Pedagogia Mestre em Educação	8
		.Noções básicas sobre organização e funcionamento da educação básica	12	4	Aurila Freire	Curso de Pedagogia Mestranda em Gestão Educacional. Especialização em Gestão Educacional	16
		.Os desafios da construção da Escola de Qualidade; .Políticas e diretrizes do ensino fundamental	6	2	Gilson de Sousa	Curso de Pedagogia e Mestrado em Educação	8
		.Avaliação escolar e institucional: Ferramentas indispensáveis para a melhoria da Educação Municipal	6	2	Silvana Gois Nogueira	Curso de Pedagogia e Pós-Graduação em Pedagogia	8
Sub Total			36	12			48
III	Gestão escolar nas interfaces com o ensino, a aprendizagem, o currículo.	.Currículo: Contexto e concepções	16	4	Ada Kroef	Curso em Ciências Sociais Doutorado em Educação.	20
					Ronaldo Almeida	Curso de Pedagogia Mestre em Educação e Doutorando em Educação	
		.Desafios contemporâneos para o currículo e aprendizagem da matemática	6	2	Érica Silina	Curso de psicologia Doutora em Matemática	8
		.Os desafios de educar e cuidar com qualidade a educação infantil	6	2	Iêda Pires	Doutora e Mestre em Ciências da Educação / Especialista em Andragogia e psicopedagogia	8
		.Currículo: Repensando as práticas escolares cotidianas	6	2	Ronaldo Almeida	Curso de Pedagogia Mestrado em Educação e Doutorando em Educação	8
		.Competências, habilidades e conteúdo do currículo da língua portuguesa.	6	2	CEFEB		8
.Competências, habilidades e conteúdo do currículo da matemática	6	2	CEFEB		8		
Sub Total			46	14			60

IV	Gestão escolar em complementaridade com o planejamento, as políticas públicas e as novas tecnologias da informação e comunicação.	.Investigar o cotidiano escolar faz a diferença	6	2	Conceição Guilherme	Curso em Pedagogia Mestre em Gestão Pública/ Gestão Educacional	8
		.Gestor: Líder do Processo Escolar;	8	3	Enéas Arrais	Curso em Arquitetura Doutorado em Educação	11
		.O Trabalho como princípio educacional	6	2			8
		.Organização do espaço escolar e a construção da escola cidadã. .TIC: Ferramentas à serviço da Gestão Escolar e do Ensino	6	2	Francisco Herminio de Souza	Curso em Ciências Econômicas. Especialista em Gerência Geral.	8
			6	2	Conceição Guilherme	Curso em pedagogia Mestre em Gestão Pública/ Gestão Educacional	8
Sub Total			32	11			43
V	Gestão escolar nos vieses da inclusão social, cidadania e educação socioambiental.	.Gestão Social: Ferramentas de análise e tomada de decisão	6	2	José Cordeiro de Oliveira	Curso em Sociologia e Pedagogia Mestrado em Educação	8
		.Relações humanas e meio ambiente;	6	2	Marta Gonçalves	Curso em Agronomia Mestrado em Gestão de Negócios e Turismo	8
		.Sociabilidade no semi-árido: Articulando os saberes da terra	6	2			8
		.Ética e educação: Um reflexão necessária . Gestão Democrática: Uma reflexão crítica sobre o processo educativo.	6	2	Roberto Robinson	Curso em Filosofia Mestrado em Filosofia	8
		.Perspectiva do Direito e da Inclusão nas Políticas de EJA.	6	2	CEFEB		8
Sub Total			36	12			48
VI	Estudos complementares para extensão e especialização em gestão escolar.	.Metodologia da pesquisa científica I e II	16	5	Neide Augusta	Curso de Pedagogia, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas	21
					Silvana	Curso em Pedagogia e Especialista em Educação Especial	
		.Metodologia da pesquisa científica II	16	5	CEFEB		21
		.Trabalho de conclusão de curso (TCC)	32	8	CEFEB		40
Sub Total			64	18			82



Anexo 02

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ

RESOLUÇÃO Nº 372/2002

Dispõe sobre Credenciamento de Instituição de Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica, Autorização e Reconhecimento de seus cursos, bem como sobre a renovação do Credenciamento da Instituição e do Reconhecimento dos cursos e dá outras providências.

XIV -- Quanto à administração da Instituição:

a – descrição do processo de escolha, manutenção e dispensa do (s) administrador(es) da Instituição por parte da Entidade Mantenedora;

- b – ter experiência de magistério em sala de aula de, pelo menos, 2 (dois) anos;
- c – ter curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação (especialização ou aperfeiçoamento) em administração escolar ou, ainda, ser portador de registro profissional
- d – certidão negativa de antecedentes criminais.



ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
MANUEL ABDIAS EVANGELISTA
RUA DAVI JOSÉ DE CARVALHO, RODOVIÁRIA
CEP:622000 000 NOVA RUSSAS- CE

Nº 34/2012

Nova Russas-Ce, 29 de maio de 2012.

Ilustríssimo Sr. Presidente do Conselho Estadual de Educação
Edgar Linhares

Ao cumprimentá-lo cordialmente, venho através deste solicitar-lhe uma vaga para o Curso de Especialização em Gestão Escolar, na cidade de Maranguape, pois fui nomeada Gestora na Escola Estadual de Educação Profissional Manuel Abdias Evangelista, situada em Nova Russas, necessitando, portanto, de uma capacitação na área.

Janaina Lima Belo Fernandes
Diretora da EEEP Manuel Abdias Evangelista