



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

FRANCINARA SILVA FERREIRA

**GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: estudo a
partir dos Projetos de Intervenção desenvolvidos em escolas públicas da
Região Oeste do Pará**

SANTARÉM - PA

2016

FRANCINARA SILVA FERREIRA

GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: estudo a partir dos Projetos de Intervenção desenvolvidos em escolas públicas da Região Oeste do Pará

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

SANTARÉM - PA

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

F383g Ferreira, Francinara Silva

Gestão Escolar na perspectiva democrática: estudo a partir dos Projetos de Intervenção desenvolvidos em escolas públicas da Região Oeste do Pará. / Francinara Silva Ferreira. – Santarém, PA, 2017.

142fls.: il.

Inclui bibliografias.

Orientador Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Formação continuada. 2. Gestão democrática. 3. Reforma educacional. I. Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.71

FRANCINARA SILVA FERREIRA

GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: estudo a partir dos Projetos de Intervenção desenvolvidos em escolas públicas da Região Oeste do Pará

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

APROVADA EM: 07 de Dezembro de 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Orientadora/UFOPA

Prof^a. Dr^a. Maria José Pires Barros Cardozo
Membro Externo/UFMA

Prof^a. Dr^a. Solange Helena Ximenes Rocha
Membro Interno/UFOPA

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Matos de Sousa
Membro Suplente

AGRADECIMENTOS

A minha família que está ao meu lado em todos os momentos de minha vida. Em especial, meus pais, Risomar Medeiros e Francisco Lopes por todos os ensinamentos e apoio para a realização da minha trajetória acadêmica, e também aos meus irmãos Marcus Fabrício da Silva Ferreira, Ana Cláudia Medeiros da Silva, Gean Marcel da Silva Ferreira e Juliane Marcelle da Silva Ferreira, por todo incentivo a cada etapa percorrida.

A minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, pela persistência, paciência e pela dedicação com que me conduziu durante a construção deste trabalho, e pelos momentos de aprendizagem compartilhados, serei eternamente grata.

Aos membros da Banca de Qualificação e Defesa, prof^ª. Dr^ª. Maria José Pires Barros Cardozo, Prof^ª. Dr^ª. Solange Helena Ximenes Rocha, pela atenção, disponibilidade e generosas contribuições para este trabalho.

Aos professores do Mestrado em Educação da UFOPA, e também aos professores visitantes da UNICAMP por todas as excelentes contribuições no decorrer das disciplinas ministradas. Em particular, ao professor Anselmo Alencar Colares pelos ensinamentos acadêmicos e também para a vida.

Aos colegas de Turma do Mestrado, pelos momentos compartilhados no decorrer do curso, destaco a amizade da Clênya, Adriana, Maria, tivemos momentos de tensão e descontração, mas concluímos essa etapa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/UFOPA), seus integrantes, em especial as PIBICS, pelos aprendizados coletivos.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que esta etapa fosse finalizada.

OBRIGADA!

GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: estudo a partir dos Projetos de Intervenção desenvolvidos em escolas públicas da Região Oeste do Pará

RESUMO

Esta dissertação aborda a Gestão Escolar a partir de estudo desenvolvido com os egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA, que é alicerçado na perspectiva democrática da gestão, e integra o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, que constitui uma política nacional direcionada à formação continuada dos gestores escolares. Objetivou-se investigar quais as temáticas desenvolvidas nos Projetos de Intervenção (PI), analisando as contribuições para a implementação da Gestão Democrática em escolas públicas, na Região Oeste do Pará. Para tanto, utilizamo-nos de pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa, estudo bibliográfico, análise documental e pesquisa de campo. Tendo como instrumento de coleta de dados questionário com perguntas abertas e fechadas, disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso. A pesquisa teve como fonte os projetos produzidos na Sala Ambiente Projeto Vivencial (PV) no curso em 2013, além dos documentos reguladores do programa, do projeto pedagógico do curso, e do relatório final deste. Os procedimentos de organização e sistematização dos dados para a análise ocorreram nas seguintes etapas: levantamento dos projetos dos egressos na Plataforma Moodle do curso; identificação dos Projetos de Intervenção e dos temas; verificação dos temas recorrentes nos Projetos de Intervenção; categorização. Referencia-se em Paro (1997), Vieira (2009), Ferreira (2004), Libâneo (2004), Ghanem (2004), Lück (2000, 2013), Cury (2011), Romanelli (2012), entre outros. A pesquisa demonstra que os discursos, expressos nos PI, evidenciam que se tem uma concepção de Gestão Democrática, Conselho Escolar e PPP (tema gerador do PI), sendo este um instrumento que guia as ações na escola, e um recurso de enfrentamento das problemáticas que surgem em seu cotidiano, no entanto, evidenciam-se limites e desafios para a efetivação da gestão democrática, como a falta de participação e a falta de conhecimento da comunidade escolar acerca dessa forma de gestão. Por outro lado, as análises realizadas nesta dissertação evidenciam a contribuição dos projetos de intervenção para a reflexão em torno da gestão democrática, ainda que os egressos do curso compreendam os desafios de se estabelecer essa forma de gestão na escola pública.

Palavras-chave: Política de Formação Continuada. Gestão Democrática. Reforma Educacional.

SCHOOL MANAGEMENT IN DEMOCRATIC PERSPECTIVE: study from the Intervention Projects developed in public schools in the West of Pará

ABSTRACT

This dissertation addresses the school management from study developed with the graduates of the course of specialization in school management/2013/UFOPA Class, which is based on democratic management perspective, and integrates the National School Program managers of Public basic education, which is a national policy aimed at continuing training school managers. Objective to investigate what the themes developed in the projects of intervention (PI), analyzing the contributions to the implementation of democratic management in public schools, in the West of Pará. For both, so us methodological assumptions of qualitative approach, bibliographical study, document analysis and field research. With the data collection instrument a questionnaire with open and closed questions, available in the Virtual learning environment (VLE). The research had as a source the projects produced in the room Environment Experiential Project (PV) in 2013, in addition to the regulatory documents of the programme, the pedagogical project of the course, and the final report of this. The procedures of organization and systematization of the data for the analysis took place in the following steps: survey of graduates ' designs on the platform Moodle course; identification of intervention Projects and themes; verification of the recurring themes in the projects; categorization. References in Paro (1997), Vieira (2009), Ferreira (2004), Libâneo (2004), Ghanem (2004), Lück (2000, 2013), Cury (2011), Romanelli (2012), among others. The research demonstrates that the speeches, expressed in PI, show that if has a conception of democratic administration, School Board and PPP (PI theme generator), which is an instrument that guides the actions at school, and a resource of confronting the problems arise in your daily life, however, highlight challenges and limits for the completion of the democratic administration, such as the lack of participation and lack of knowledge of school community about this form of management. On the other hand, the analyses carried out in t thesis demonstrate the contribution of intervention projects to reflection around democratic administration, although the graduates of course understand the challenges establish this form of management in public school.

Keywords: Continuing Training Policy. Democratic Management. Educational Reform.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações - Ocorrências das temáticas no Banco de Teses e Dissertações CAPES (2014 - 2016)	20
Quadro 2 – Teses - Ocorrências das temáticas no Banco de Teses e Dissertações CAPES (2014 - 2016).....	20
Quadro 3 – Pesquisa sobre as temáticas Formação Continuada e Gestão Democrática nas Dissertações e Teses.....	21
Quadro 4 – Nº de Matrículas Curso de Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA.....	31
Quadro 5 – Gestão Democrática nos PI.....	110
Quadro 6 – Projeto Político Pedagógico nos PI.....	114
Quadro 7 – Conselho Escolar nos PI.....	118
Quadro 8 – Relação escola e família nos PI.....	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Aproveitamento no Curso de Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA.....	33
Tabela 2 – Cursistas Matriculados e Concluintes quanto ao sexo – Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA.....	86
Tabela 3 – Cursistas Matriculados e Concluintes quanto à idade – Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA.....	87
Tabela 4 – Cursistas Matriculados e Concluintes quanto ao vínculo – Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA.....	87
Tabela 5 – Cursistas Matriculados e Concluintes quanto à formação – Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA.....	88
Tabela 6 – Levantamento dos Projetos dos Egressos do Curso de Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA.....	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Aproveitamento no Curso de Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA.....	84
Gráfico 2 – Aproveitamento por Polo no Curso de Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA.....	85
Gráfico 3 – Questionários respondidos por Polo Curso de Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA.....	91
Gráfico 4 – Provimento do cargo de gestor escolar por concurso.....	92
Gráfico 5 – Provimento do cargo de gestor escolar por indicação.....	92
Gráfico 6 – Utilização dos conhecimentos adquiridos no curso na prática de gestão.....	94
Gráfico 7 – Levantamento por Polo dos Projetos dos Egressos do Curso de Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA.....	106
Gráfico 8 – Temas dos PI/ N° de ocorrência.....	107
Gráfico 9 – Temas recorrentes nos PI relacionados a Gestão (categoria e subcategorias)....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ATPCE – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Escolar

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BTD – Banco de Teses e Dissertações

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CF – Constituição Federal

CPF – Cadastro de Pessoa Física

EAD – Educação a Distância

EFA – Education for ALL (Educação para Todos)

EPELLE – Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior

ICED – Instituto de Ciências da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEDUC – Linguagem, Leitura, Escrita e Educação

MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC – Ministério da Educação

PNEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PV – Projeto Vivencial
PI – Projeto de Intervenção
RS – Rio Grande do Sul
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEDUC – Secretaria de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
5ª URE – 5ª Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
1.1.	Interesse pelo tema e Objetivos da Pesquisa.....	14
1.2.	Aspectos Metodológicos.....	16
1.3.	Teses e Dissertações sobre Formação Continuada e Gestão Democrática.....	19
1.4.	O Curso de Especialização em Gestão Escolar na Região Oeste do Pará.....	25
1.5.	Estrutura da Dissertação.....	33
2.	REFORMA EDUCACIONAL E POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	35
2.1.	As Reformas Educacionais no Brasil.....	35
2.2.	As Reformas Educacionais Brasileiras na década de 1990.....	45
2.3.	Política Pública de Formação Continuada a partir dos desdobramentos das Reformas Educacionais.....	52
3.	ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS	62
3.1.	As Interfaces da Administração e as Concepções da Gestão: do gerente ao gestor.....	64
3.2.	A Gestão Democrática e seus Fundamentos: democracia, participação e autonomia.....	77
4.	PROJETOS DE INTERVENÇÃO E A VIABILIDADE DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	83
4.1.	Caracterização dos Sujeitos.....	83
4.2.	Dialogando com o Projeto de Intervenção e a Gestão Democrática.....	88
4.3.	A Sala Ambiente PV e os Projetos de Intervenção.....	98
4.4.	Mapeando os Projetos de Intervenção.....	102
4.5.	Categoria e Subcategorias de Análise.....	108
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
6.	REFERÊNCIAS	131
7.	APÊNDICE	138

1 INTRODUÇÃO

No cenário educacional atual é frequente a presença de debates acerca da melhoria da qualidade da educação, isso se dá em virtude da necessidade de mudanças no sistema educacional considerando as exigências do mundo globalizado, impostas pelo sistema capitalista e também das reivindicações dos movimentos populares de educadores, estudantes, etc. Por esse motivo, voltam-se os olhares para o gestor da escola, que tem o papel de planejar, organizar e dirigir o ambiente educacional, e a forma como faz isso favorece ou não a qualidade da educação.

Neste sentido, entende-se que a gestão da escola ajuda a nortear o trabalho no ambiente escolar. Por conseguinte, aborda-se nesta pesquisa a gestão escolar com destaque para a gestão democrática, tendo como objeto da investigação os Projetos de Intervenção desenvolvidos por egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar/UFOPA, uma vez que, entende-se que esse enfoque pode contribuir para estudos e discussões acerca da gestão escolar na Região Oeste do Pará. Essas reflexões são abordadas nas seções subsequentes desta dissertação. Nesta seção, apresentam-se pressupostos indispensáveis a compreensão do objeto em estudo, dos caminhos para a construção desta pesquisa, e delineiam-se os elementos que evidenciam características particulares inerentes a temática em estudo, que dão base para as análises posteriores.

1.1 Interesse pelo Tema e Objetivos da Pesquisa

A sociedade¹ constitui-se como um lugar de mudanças constantes, ocasionadas pelos sujeitos que a compõem, estes por sua vez buscam integrar-se ao contexto ao qual estão inseridos. Da mesma forma, as instituições que a constituem também incluem-se nesse cenário. Assim sendo, nota-se na conjuntura atual, que as ações no âmbito educacional são direcionadas pelo Estado que dirige o país, e vai moldando-o de acordo com os interesses do modo de produção capitalista, tendo como partícipe os Organismos Internacionais que influenciam nas políticas estatais. Dentre as instituições que se estabelecem nessa relação de

¹ Utiliza-se os conceitos de *sociedade* neste texto no sentido Gramsciano, por entender que o termo assume diferentes significados de acordo com os planos e as relações estabelecidas, assim sendo, “pode-se por enquanto fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organizações chamados comumente de “privados”) e o da “sociedade política” ou Estado, que correspondem à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico” (GRAMSCI, p. 1518 apud ANGELI, 2011).

poder, encontra-se a escola, que busca se alinhar ao previsto no sistema ao qual está submetida, tendo que se enquadrar também as demandas da esfera produtiva. Considerando esses pontos, coloca-se em cena a gestão da escola, o que requer um repensar de seus modos de atuação frente as inovações/transformações na sociedade do século XXI, tendo em vista os desafios que se apresentam no cotidiano escolar.

Nesse contexto, para que o gestor adquira saberes e conhecimentos para suas ações na escola, precisa receber formação, sendo esta firmada em bases sólidas que contemplem a reflexão de sua prática, de forma a promover mudanças na sua atuação profissional, e, conseqüentemente, no âmbito educacional.

Desse modo, dá-se relevo a formação continuada do gestor escolar, ofertada pelo Estado, por meio de políticas públicas educacionais. Destacando-se, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), com o intuito de formar gestores da educação básica pública através de Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Assim sendo, o MEC firma parceria com Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para disponibilizar a formação continuada aos profissionais da educação, dentre elas, foi criada a Pós-Graduação em Gestão Escolar, que prima por subsidiar o caráter democrático da gestão na escola pública (BRASIL, 2009).

Partindo dessa compreensão, o interesse em pesquisar o curso de formação continuada, na área da Gestão Escolar, que é pautado em uma perspectiva democrática, se deu pelo fato de atuar como suporte técnico² no Programa Escola de Gestores vinculado à Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA e, por ter sido discente do Curso de Especialização em Gestão Escolar também nessa instituição, o que possibilitou reflexões e análises sobre a gestão escolar, além disso, permitiu a observação de práticas de gestão existentes em instituições escolares investigadas no decorrer do curso. Desse estudo empírico surgiram os questionamentos: As temáticas dos Projetos de Intervenção (PI) desenvolvidos na Especialização em Gestão Escolar/UFOPA apontam para a perspectiva democrática da gestão escolar proposta no curso? Quais os avanços e dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento da Gestão Democrática na escola pública?

Assim sendo, desenvolveu-se a presente pesquisa, que teve por objetivo geral investigar quais as temáticas desenvolvidas nos Projetos de Intervenção (PI) elaborados pelos

² Responsável por organizar e articular as atividades na Plataforma Moodle do curso, prestando apoio técnico aos coordenadores, professores e cursistas quanto a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA, analisando as contribuições para a implementação da Gestão Democrática em escolas públicas.

A partir do objetivo geral decorreram os específicos: contextualizar a Reforma Educacional Brasileira e a Política Pública de Formação Continuada para compreender o contexto local; fazer o mapeamento dos Projetos de Intervenção desenvolvidos no Curso de Gestão Escolar, nos 10 (dez) polos: Santarém-SEDUC e SEMED, Belterra, Alenquer, Monte Alegre, Aveiro, Oriximiná, Juruti, Itaituba e Novo Progresso e analisar possíveis avanços e dificuldades enfrentadas pelos egressos para o desenvolvimento da Gestão Democrática na escola pública.

1.2 Aspectos Metodológicos

A proposta metodológica está pautada na abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de estudo bibliográfico, análise documental e pesquisa de campo. A pesquisa teve como fonte os projetos produzidos na Sala Ambiente Projeto Vivencial (PV) no Curso de Especialização em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA, além dos documentos reguladores do Programa Nacional Escola de Gestores do Ministério da Educação, do Programa Escola de Gestores/UFOPA e do Projeto Pedagógico do Curso. Tendo como instrumento de coleta de dados o questionário, com perguntas abertas e fechadas, constituído por uma série ordenada de perguntas, que foram respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 2003). Assim sendo, utilizou-se procedimentos e instrumento de pesquisa, com o intuito de garantir a melhor compreensão do objeto em estudo.

A pesquisa baseou-se em pressupostos teóricos metodológicos da abordagem qualitativa, que rejeita a possibilidade de descoberta de leis sociais e está mais preocupada com a compreensão (*verstehen*) ou interpretação do fenômeno social (TAYLOR e BOGDAN, 1984 apud FILHO e GAMBOA, 2009). Ou seja, preocupa-se mais com o comportamento humano, ao questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994). Segundo Borgdan e Biklen (1994), na abordagem qualitativa interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

Para o desenvolvimento da pesquisa e alcance dos objetivos realizou-se primeiramente um estudo bibliográfico sobre autores no que tange aos temas em estudo, e

também dos trabalhos realizados³ até então acerca destes, e que fornecem dados relacionados a pesquisa, tendo em vista que, representam uma fonte indispensável de informações, dessa forma, mostram-se pertinentes e podem orientar as discussões.

Por conseguinte, para a análise documental, houve o levantamento de informações junto ao Programa Escola de Gestores/UFOPA, acerca do Curso de Especialização em Gestão Escolar e dos seus egressos/Turma 2013. A investigação ocorreu por meio do projeto, relatório final e do banco de dados referente aos 10 (dez) polos do curso (Santarém-SEDUC, Belterra, Alenquer, Monte Alegre, Aveiro, Santarém-SEMED, Oriximiná, Juruti, Itaituba e Novo Progresso).

A verificação e leitura do relatório final do curso, permitiu observar os números de matriculados, concluintes, evadidos e desistentes. Assim, quanto aos dados obtidos sobre o curso observou-se que foram 408 (100%) matriculados, 260 (63,73%) concluintes, 63 (15,44%) evadidos, 85 (20,83%) desistentes.

A busca das informações também efetuou-se por meio da Plataforma Moodle⁴ do curso e da secretaria deste, o Ambiente Virtual de Aprendizagem possibilitou o acesso a Sala Ambiente Projeto Vivencial e aos 260 Projetos dos egressos da turma. Além disso, disponibilizou-se 1 (um) questionário⁵ online no AVA, com perguntas abertas e fechadas, no período de 3 (três) meses, para os 260 (100%) egressos do curso, destes obteve-se somente 134 (52%) questionários respondidos, obteve-se respostas dos egressos dos polos Santarém-SEDUC (12; 9%), Belterra (6; 4,5%), Alenquer (11; 8,2%), Monte Alegre (29; 21,6%), Aveiro (15; 11,2%), Santarém-SEMED (12; 9%), Oriximiná (12; 9%), Juruti (8; 6%), Itaituba (12; 9%) e Novo Progresso (17; 12,7%). É importante destacar que os questionários dos egressos pesquisados correspondem aos sujeitos dos Projetos de Intervenção analisados, uma vez que no questionário aplicado perguntou-se acerca do título do PI (ver apêndice), possibilitando a identificação destes no processo de mapeamento e verificação dos projetos.

³ Realizou-se um levantamento de Teses e Dissertações que trazem as temáticas Formação Continuada e Gestão Democrática, a partir do Repositório da CAPES, este é apresentado na sequência.

⁴ A Plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no qual se desenvolveu o curso. Inicialmente essa plataforma era utilizada somente na Educação a Distância (EaD), atualmente vem sendo usada também no ensino semipresencial.

⁵ O questionário aplicado aos egressos do curso foi um instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa, intitulada “Gestão escolar na perspectiva democrática: estudo a partir dos projetos de intervenção desenvolvidos em escolas públicas da Região Oeste do Pará”, que integra o Projeto “Múltiplas intervenções e seus impactos na Gestão Democrática”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, líder adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR/UFOPA. Assim sendo, o questionário online disponibilizado na Plataforma Moodle do Curso é resultado de uma pesquisa maior acerca da gestão democrática.

Por conseguinte, após o levantamento dos Projetos de Intervenção (PI) desenvolvidos na Sala Ambiente Projeto Vivencial (PV) do curso, observou-se que nem todos podem ser considerados projetos de intervenção, tendo em vista que este deve estar ligado a pesquisa-ação que,

"... é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo" (THIOLLENT, 2002, p. 13).

Por esse motivo, como critério de seleção dos projetos para a análise, verificou-se quais se apresentavam com características de intervenção, e quais se identificavam como projeto de pesquisa. Para tanto, realizou-se a organização e análise dos dados fundamentada na análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), que refere-se a um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que busca descrever conteúdos, imagens, vídeos, transcrição de entrevista, dados tabulados de questionário, por indicadores quantitativos ou não. Desse modo, utilizou-se outras formas de refinamento de seleção dos PI, estabeleceu-se outros critérios: a identificação dos temas presentes nos PI e os temas recorrentes dentre os que pode-se caracterizar como intervenção. Dessa forma, utilizou-se três critérios para a seleção dos projetos para a análise: os que se configuram como intervenção, os temas presentes nos PI e os temas recorrentes neles, que são consubstanciados na categorização das informações obtidas nesse processo com base na análise de conteúdo.

Portanto, os procedimentos de organização e sistematização dos dados para a análise ocorreram nas seguintes etapas: levantamento dos projetos dos egressos na plataforma moodle do curso; leitura dos projetos; identificação dos Projetos de Intervenção e dos temas; verificação dos temas recorrentes nos Projetos de Intervenção; categorização.

Em síntese, realizou-se o mapeamento dos Projetos desenvolvidos na Sala PV do Curso de Esp. em Gestão Escolar, no entanto, observou-se que nem todos podiam ser considerados projetos de intervenção, tendo em vista que não identificavam-se como pesquisa-ação, logo, não promoveram uma intervenção, visando a introdução de modificações na estrutura e/ou na dinâmica da organização ou contexto da escola. Por esse motivo, como critério de seleção dos projetos para análise, verificou-se quais se apresentaram com características de intervenção, e quais se identificaram como projeto de pesquisa, a partir disso foi possível delinear as ações desenvolvidas nos PI. Após essa fase, utilizou-se outra forma de refinamento de seleção dos PI, estabeleceu-se outros critérios, sendo eles a

identificação dos temas dentre os que se pôde caracterizar como intervenção, e a verificação dos temas recorrentes, que configuraram categoria e subcategorias. Desse modo, utilizou-se três critérios para a seleção dos projetos para a análise, os que se configuravam como intervenção, os temas de modo geral e os temas recorrentes.

Dessa forma, após a exposição de estudos bibliográficos, coleta e organização do *corpus*, análise documental, discutiu-se e analisou-se os dados obtidos a partir do referencial teórico pertinente ao objeto de estudo, e as temáticas contempladas na pesquisa, aprofundam-se as questões desta nas seções posteriores.

1.3 Teses e Dissertações sobre Formação Continuada e Gestão Democrática

O Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁶ serviu de objeto para o levantamento bibliográfico acerca da formação continuada e da gestão democrática, para verificar as pesquisas realizadas no meio científico na área educacional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, é importante frisar que a pesquisa nesse repositório demanda tempo, uma vez que, nele contém trabalhos de mestres e doutores de diversas universidades brasileiras, estando disponível para consulta apenas o título e o resumo da dissertação ou tese, e eventualmente o link do site onde está publicado o texto completo, na maioria das vezes do site da universidade de origem do autor do trabalho, onde este foi defendido. As informações sobre as teses e dissertações depositadas no repositório da CAPES são fornecidas pelos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, e disponibilizadas para a pesquisa.

O mapeamento das produções científicas disponibilizadas no repositório da CAPES sobre as temáticas pesquisadas compreendeu o período de 2014 a 2016, tendo em vista que optou-se por verificar produções recentes acerca das temáticas.

A coleta de informações teve início em 2016, para a busca dos trabalhos utilizou-se critérios como as palavras-chave: formação continuada e gestão democrática, que correspondem as temáticas, os termos foram assim pesquisados. De modo geral, sem delimitação do ano e modalidade do trabalho, entre teses e dissertações, como resultado, o sistema de busca identificou 26965 registros para o termo: gestão democrática, na pesquisa básica. E 1084 registros para o termo: gestão democrática, a partir da pesquisa avançada, por meio do refinamento da busca, selecionando a área de concentração: educação. Quanto ao

⁶ O funcionamento do Banco de Teses e Dissertações da CAPES teve início em 2013.

termo formação continuada foram identificados 34052 registros, contudo, a partir do refinamento da busca e seleção da área de concentração: educação, o sistema mostrou 4000 registros encontrados para o termo. Nota-se por meio da busca básica e avançada, que as temáticas são bastante recorrentes nos trabalhos a nível de pós-graduação.

Para delimitar a pesquisa ao período de 2014 a 2016, as buscas ocorreram a partir da nova forma de pesquisa da CAPES, o Painel de Informações Quantitativas do Banco de Teses e Dissertações (BTD)⁷, a busca foi feita por meio de filtros para otimizá-la. De acordo com o sistema de relatórios da CAPES, através do aplicativo para buscas, em 2014 tiveram 4.270 trabalhos de conclusão depositados no repositório, sendo 1.117 teses e 3.153 dissertações. No ano de 2015 tiveram 4.578 trabalhos, dos quais, foram 1.114 teses e 3.464 dissertações. E em 2016 tiveram 481 trabalhos depositados, sendo 123 teses e 358 dissertações. A partir desses relatórios foram verificados os trabalhos com as temáticas pesquisadas.

Para a realização da pesquisa dos trabalhos preocupou-se em identificar os que se concentram na área da educação básica, e também os que trazem as temáticas como elemento central. Os quadros 1 e 2, apresentam as ocorrências das temáticas.

Quadro 1 – Dissertações

Ocorrências das temáticas no Banco de Teses e Dissertações CAPES (2014 - 2016)

Ano	Nº Temáticas/Dissertações	
	Formação continuada	Gestão democrática
2014	82	15
2015	87	19
2016	11	0
Total	180	34

Fonte: BTD – CAPES, 2016. Quadro elaborado pela autora, 2016.

Quadro 2 – Teses

Ocorrências das temáticas no Banco de Teses e Dissertações CAPES (2014 - 2016)

Ano	Nº Temáticas/Teses	
	Formação continuada	Gestão democrática
2014	19	2
2015	20	7
2016	5	2
Total	44	11

Fonte: BTD – CAPES, 2016. Quadro elaborado pela autora, 2016.

⁷Endereço: http://analisevisual.capes.gov.br/SASVisualAnalyticsViewer/VisualAnalyticsViewer_guest.jsp?reportName=Relat%C3%B3rio+Banco+de+Teses+e+Disserta%C3%A7%C3%B5es&reportPath=/Shared+Data/SAS+Visual+Analytics/Public/LASR&reportViewOnly=false&appSwitcherDisabled=true

Nota-se a partir dos quadros nº 1 e 2 as ocorrências das temáticas formação continuada e gestão democrática, nas dissertações e teses produzidas nos diferentes estados do Brasil, nos anos de 2014 a 2016. Do total de dissertações, compreendidas no período pesquisado, vê-se que a temática formação continuada é mais recorrente, pois apresenta 180 trabalhos, enquanto que a gestão democrática é menos recorrente e possui apenas 34 trabalhos depositados no banco de dados. Em relação a pesquisa por ano, não há diferenças significativas, tendo em vista que, somente em 2016 não foi localizada nenhuma dissertação sobre gestão democrática, e encontrou-se apenas 11 acerca da formação continuada, até o momento da conclusão⁸ da pesquisa no repositório.

Quanto as teses, do total tem-se também a maior recorrência da temática formação continuada, com 44 trabalhos de conclusão, enquanto que identificou-se acerca da gestão democrática 11 teses. Não houve diferenças consideráveis na pesquisa por ano, de acordo com cada temática pesquisada, pois os números de trabalhos aproximam-se em cada período.

Para fins de exemplificação destacam-se alguns dos trabalhos pesquisados.

Quadro 3 – Pesquisa sobre as temáticas Formação Continuada e Gestão Democrática nas Dissertações e Teses

Ano	Temáticas	
	Formação continuada	Gestão democrática
2014	Dissertação: Formação continuada na escola: contribuições para a gestão político-pedagógica. Autor: Alice Dias da Silva Instituição: Universidade Nove de Julho	Dissertação: Construindo uma gestão democrática no Estado da Bahia: contribuições do Curso de Especialização em Gestão Escolar promovido pelo Programa Escola de Gestores. Autor: Bruno Luiz Teles de Almeida Instituição: Universidade Federal da Bahia
	Tese: Programas de Formação Continuada para a rede pública do Estado de São Paulo: Contribuições da Unicamp para a Secretaria de Estado da Educação. Autor: Fernando Antonio Arantes Instituição: Universidade Estadual de Campinas	Tese: As representações sociais sobre a participação democrática de gestores de escolas públicas em Alagoas. Autor: Tiago Leandro da Cruz Neto Instituição: Universidade Federal de Pernambuco
2015	Dissertação: Políticas públicas de formação continuada dos professores do ensino médio: um estudo da rede estadual de Pernambuco. Autor: Angelica de Cassia Gomes Marcelino Instituição: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	Dissertação: Gestão democrática em uma diretoria estadual de ensino em São Paulo: até que ponto? Autor: Kacianna Patricia de Jesus Barbosa Instituição: Universidade Nove de Julho

⁸ A pesquisa no repositório da CAPES foi finalizada em março de 2016.

	Tese: Formação continuada a distância para gestores escolares: estudo avaliativo da política de cursos de pós-graduação lato sensu (2009-2011). Autor: Gercina Dalva Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Tese: Formação Lato Sensu a Distância em Gestão Escolar. Autor: Maria Aldeiza da Silva Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2016	Dissertação: Políticas de formação continuada de professores: a experiência do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio no Paraná. Autor: Adilson Luiz Tiecher Instituição: Universidade Federal do Paraná	Não identificada*.
	Tese: A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita. Autor: Elizabeth Orofino Lucio Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro	Tese: Gestão democrática: impasses e desafios para a elaboração da lei estadual Nº 1513, de 11 de novembro de 2003 do Estado do Acre. Autor: Pierre Andre Garcia Pires Instituição: Universidade Federal do Paraná

* Como apresentado no quadro 1, no ano de 2016 não foi localizada nenhuma dissertação sobre gestão democrática.

Fonte: BTD – CAPES, 2014-2016. Quadro elaborado pela autora, 2016.

Para a análise das dissertações e teses apresentadas no Quadro 3, foi realizada a leitura dos resumos, para verificar como evidenciam as temáticas em estudo. Desse modo, nota-se que as produções científicas são resultado de pesquisas desenvolvidas em diferentes regiões brasileiras, assim, tem-se trabalhos de São Paulo, Bahia, Alagoas, Rio de Janeiro, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Paraná, demonstrando que às temáticas vão sendo estudadas via diferentes centros de pesquisa.

Assim sendo, tem-se no ano de 2014 a dissertação de Alice Dias da Silva e a tese de Fernando Antonio Arantes, ambos abordam a formação continuada, sendo que no primeiro trabalho é tratada de modo geral, no âmbito da escola, de acordo com a autora *tem como objeto de investigação a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Escolar (ATPCE) com a intenção de responder à seguinte questão: “é possível tornar o ATPCE um espaço especialmente voltado à formação continuada docente?”*. Na tese o autor analisa as *contribuições da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, à Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica da rede estadual de São Paulo, no âmbito dos Programas Teia do Saber e Curso de Especialização em Gestão Educacional, no período de 2002 a 2007*, faz um recorte histórico para verificar no período as contribuições dos programas como política pública de formação continuada para os profissionais da educação básica, dentre eles, o gestor escolar.

Quanto a pesquisas sobre gestão democrática em 2014, Bruno Luiz Teles de Almeida e Tiago Leandro da Cruz Neto, traçam respectivamente os percursos desta na Bahia e em Alagoas. Na dissertação, Almeida (2014) *analisa a apropriação do conceito de gestão democrática participativa promovida no âmbito do curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Escola de Gestores da UFBA e suas contribuições para o fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas da educação básica em que os gestores/cursistas estão vinculados no estado da Bahia*, dessa forma propõe com sua pesquisa delinear a apropriação do conceito de gestão democrática pelos egressos do curso por meio do projeto de intervenção realizado neste. Cruz Neto (2014), objetivou em sua tese investigar e analisar as *Representações Sociais (RS) de gestores de Escolas Públicas de Alagoas sobre a participação democrática*, por meio da pesquisa concluiu que *as representações sociais dos sujeitos pesquisados fogem a concepção de participação efetivamente democrática*, portanto, o autor apresenta o contraponto da implementação de uma gestão democrática na escola pública, que muitas vezes não se faz efetivamente democrática.

Sobre formação continuada, em 2015, Angelica de Cassia Gomes Marcelino, se propôs pesquisar *a política de formação continuada dos professores do ensino médio da rede estadual de Pernambuco, no período 2011-2014*, buscou perceber as contribuições para a prática pedagógica dos professores e as limitações da política de formação continuada dos professores da educação básica da rede estadual de PE. Corroborando com as pesquisas nesse ano, Gercina Dalva que em sua tese, *analisa o Curso de Especialização em gestão Escolar – Lato Sensu, na modalidade a distância, para gestores escolares da educação básica, no Rio Grande do Norte*, por meio da pesquisa os resultados acenam para contradições, limites e desafios na expansão do ensino superior com EAD, além de evidenciarem modificações históricas das políticas educacionais.

Acerca da gestão democrática, no ano de 2015, Kacianna Patricia de Jesus Barbosa, em sua dissertação, opta por estudar essa temática porque a *gestão democrática é um princípio jurídico da educação nacional e faz parte das mais atuais discussões sobre educação, ao figurar como uma das 20 metas para o próximo decênio do PNE 2014*, e objetivou levantar o entendimento dos supervisores de ensino de uma Diretoria Estadual de Ensino, da região sul do Estado de São Paulo, *bem como de cotejar ações de fomento da gestão democrática emanadas das práticas dos sujeitos sociais da pesquisa e da própria Diretoria*. Por sua vez, Maria Aldeiza da Silva, analisa a política de formação a distância de

gestores de escolas públicas de educação básica do Rio Grande do Norte, no Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, a partir da possibilidade de contribuição para a perspectiva teórica e metodológica da gestão democrática nos processos de organização escolar, no período de 2010 a 2012. Afirma que, *o programa Escola de Gestores se constitui numa política pública de formação docente importante, que apresenta fundamentos sobre a gestão democrática da escola e contribui positivamente para a revisão de práticas/concepções.*

Em 2016, sobre formação continuada, Adilson Luiz Tiecher, realiza em sua dissertação a análise da formação continuada de professores no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio- PNEM, na rede estadual de ensino do Paraná, a partir da pesquisa afirma que *o PNEM busca promover a melhoria da qualidade do Ensino Médio, ampliar os espaços de formação dos professores e pedagogos envolvidos nesta etapa da educação.* No mesmo ano, Elizabeth Orofino Lucio apresenta em sua tese *reflexões e aprendizagens construídas durante os Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE), no contexto da pesquisa-formação,* esta traz contribuições para os estudos acerca da formação continuada, por meio de ações realizadas pelo Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC), da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E acerca da gestão democrática, tem-se Pierre Andre Garcia Pires, que em sua pesquisa de doutorado tem a gestão educacional democrática como seu tema, e como objeto toma a criação e elaboração da Lei nº 1513, de 11 de novembro de 2003, que dispõe sobre a gestão democrática do sistema público de ensino do Estado do Acre, conclui que *as mudanças ocorridas no sistema de ensino da rede estadual estão relacionadas à nova modalidade de escolha dos diretores das unidades de ensino e a criação de novas funções para a escola.*

Entende-se que, os autores listados buscam contextualizar a formação continuada e a gestão democrática, fazendo um registro histórico e a partir das discussões trazidas com as pesquisas demonstram resultados que caracterizam a importância desses elementos para a ressignificação das ações desenvolvidas no âmbito educacional. Assim, o levantamento das dissertações e teses permitiu observar as produções recentes que tem dado destaque a formação e a gestão no país, e a forma como realizam as pesquisas, por compreender que estas oferecem subsídios teóricos-metodológicos para as pesquisas que estão em construção nos programas de pós-graduação e em espaços diversos de produção acadêmica.

Concebe-se pelos números demonstrados nas tabelas nº 1 e 2, e por meio da exemplificação do levantamento de dissertações e teses no quadro nº 1, que ao longo do período verificado, a temática formação continuada vem mantendo-se em meio aos estudos realizados na pós-graduação *stricto sensu*. Por outro lado, a temática gestão democrática não tem sido tão recorrente, e apresenta-se em menor número. Apesar de ambas estarem em evidência nas discussões no campo educacional, principalmente a partir da criação dos documentos legais que orientam a educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei Nº. 13.005/2014), que tem dedicado um espaço para tratar de diretrizes que devem nortear o ensino no Brasil. Assim sendo, as temáticas são retomadas ao longo deste trabalho, nas próximas seções.

1.4 O Curso de Especialização em Gestão Escolar na Região Oeste do Pará

A instituição educacional precisa atentar-se para as novas formas de ensinar e aprender, daí observa-se a importância da busca pela formação. Neste sentido, os profissionais da educação necessitam qualificar-se para lidar com os desafios que surgem na sociedade, que é constituída por sujeitos que vão modificando-se no decorrer dos anos, acrescenta-se ainda o fato de a sociedade estar sendo moldada por um Estado regido pelo sistema capitalista, que vem se disseminando globalmente. Apresentam-se em consequência desses fatores desafios aos profissionais da educação, representados pelos gestores, coordenadores e professores que compõem a equipe que atua nas escolas.

Assim sendo, incluem-se no cenário apresentado, os profissionais da educação da Região Oeste do Pará, localizada no interior da Amazônia Brasileira, entretanto, a amplitude dos desafios para a educação na região é expressiva, em virtude da distância geográfica entre a região e os grandes centros urbanos, que se desenvolveram e se desenvolvem de forma acelerada, em comparação às outras regiões do interior do Brasil. Considerando essa especificidade a região apresenta carências no âmbito educacional, uma delas está ligada a formação dos profissionais da área, pois alguns não receberam formação ou esta se apresentou com déficit para o desenvolvimento de suas atividades no espaço escolar, por esse motivo torna-se necessária a formação continuada para que a atividade na escola possa vir a alcançar melhorias.

Na Amazônia paraense, onde concentramos nossas investigações, os dados revelam a existência de 43 mil professores sem formação inicial adequada, atuando no sistema público de ensino. A maior parte desses docentes encontram-se

desenvolvendo suas práticas educativas nas escolas localizadas no meio rural e em grande proporção, atuam em escolas multisseriadas, onde os professores realizam seu trabalho sob grande pressão, gestando o trabalho pedagógico com muitas angústias e desafios (...) (HAGE, 2011, p. 220).

Desse modo, destaca-se a figura do gestor escolar que dentro da instituição de ensino possui o papel de articular os sujeitos que atuam e compõem a escola para assegurar a aprendizagem dos alunos, ou seja, ocupa um lugar que vai legitimar a proposta pedagógica no âmbito educacional. Para tanto, precisa do apoio da comunidade escolar para viabilizar uma educação pública de qualidade⁹.

Por conseguinte, de modo a qualificar e contribuir com a formação continuada dos profissionais da educação ligados a gestão da escola, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública¹⁰, implementado em 2005 no Brasil, vem instituindo uma política pública nacional direcionada à formação continuada dos gestores escolares em articulação e colaboração com os sistemas de ensino, as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES)¹¹ e entidades educacionais, como a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Atualmente, os cursos estão sendo desenvolvidos sob a responsabilidade de 31 IPES, atendendo a totalidade dos estados e distrito federal, de acordo com informações disponíveis no sítio do MEC¹² (BRASIL, 2009).

O Programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹³ e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta

⁹ Quando se fala em educação de qualidade, está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizam a boa educação (RIOS, 2008, p. 68). Nesse sentido, a educação escolar deve ser pautada nos princípios e fins da educação nacional (BRASIL, 1996), nos quais o ensino deverá ser ministrado com garantia de padrão de qualidade, assim sendo, tem-se uma educação de qualidade por meio de um ambiente escolar favorável à aprendizagem e das ações dos sujeitos envolvidos nesse processo.

¹⁰ O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica integra um conjunto de ações que teve início, em 2005, com o curso-piloto de extensão em gestão escolar (100 horas), ofertado pelo Inep. O projeto do curso-piloto foi desenvolvido por um grupo de especialistas em educação a distância e notório saber na área de educação. A meta do projeto-piloto – etapa 1 – foi envolver 400 gestores, em exercício em escolas públicas. Em 2006, o programa passou a ser coordenado pela SEB/MEC, dando início ao Curso de Pós-graduação (*lato sensu*) em Gestão Escolar, com carga horária de 400 horas, destinado a diretores e vice-diretores, em exercício, de escola pública da educação básica. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/historico>).

¹¹ Sigla utilizada no Portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>).

¹² <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>

¹³ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, foi voltado à questão da qualidade do ensino: “o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país” (SAVIANI, 2007, p. 1232).

e a concepção da qualidade social da educação, baseado nos princípios da gestão democrática prevista na legislação brasileira (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996 e Plano Nacional de Educação, Lei nº. 13.005/2014), buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir da oferta de cursos de formação a distância, com alguns momentos presenciais. Os cursos são oferecidos por meio da Educação a Distância (EaD), através da Plataforma Moodle - Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que é hospedada no servidor de internet do MEC, essa característica do Curso de certa forma aproxima o interior da Amazônia ao restante do país, uma vez que, o ambiente virtual, recurso utilizado via internet, possibilita a sócio interatividade entre os sujeitos formadores e formandos, que encontram-se em diferentes regiões brasileiras.

Assim, essa política pública de formação continuada objetiva formar em nível de pós-graduação *lato sensu* (especialização), gestores das escolas públicas da educação básica, além de buscar contribuir com sua qualificação na perspectiva da gestão democrática e com a efetivação do direito à educação escolar com qualidade social (BRASIL, 2007).

Nessa perspectiva, o Programa alcançou a Região Oeste do Pará e por meio do Curso de Formação Continuada - Especialização em Gestão Escolar objetivou contribuir com o desenvolvimento profissional do gestor e com a melhoria na qualidade dos processos de organização e gestão da escola, buscando dar subsídios teóricos ao gestor para que juntamente com os outros sujeitos que atuam na escola possam agir em prol de promover melhorias no ambiente educacional.

E, em 2011, ofertou sua primeira turma do Curso de Especialização em Gestão Escolar, via Programa Escola de Gestores/UFOPA, implementado no ano de 2010, na Universidade Federal do Oeste do Pará, em Santarém-PA. O curso teve a carga horária de 400 horas, sendo a formação consubstanciada em três eixos: o direito à educação e a função social da escola básica; políticas de educação e gestão democrática da escola; projeto político-pedagógico e práticas democráticas da gestão escolar. Esses eixos propõem o aprofundamento teórico, a reflexão da prática de gestão e oferecem a possibilidade de intervenção no cotidiano escolar, com o intuito de alcançar os objetivos do programa. Apresenta em sua matriz

curricular as seguintes salas ambientes¹⁴: Introdução ao Ambiente Moodle e ao Curso (40 h); Fundamentos do Direito à Educação (60h); Políticas e Gestão na Educação (60h); Planejamento e Práticas da Gestão Escolar (60h); Tópicos Especiais (30h); Oficinas Tecnológicas (30h); Projeto Vivencial (60h) e TCC (60h) (BRASIL, 2007).

Ocorreu de maneira descentralizada, com parcerias estabelecidas com o MEC, sob responsabilidade de instituições públicas de ensino superior que integram os estados federados do país, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC e em colaboração com a Secretaria de Educação a Distância (Seed) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Foi voltado especificamente para a equipe diretiva da escola, tendo como principal público-alvo, diretores e vice-diretores de escolas públicas da educação básica, dos sistemas de ensino estadual e municipal (BRASIL, 2009).

A seleção dos candidatos foi feita por meio de edital a partir da pré-seleção realizada pelos sistemas de ensino estadual e municipal e posteriormente a universidade se responsabilizou pela conclusão do processo seletivo para o ingresso no Curso. Ou seja, o processo de seleção se deu em duas etapas, priorizando municípios e escolas com baixo Ideb¹⁵, estabelecendo critérios mínimos de seleção, como por exemplo: ter concluído curso de graduação (licenciatura), ser gestor ou vice, efetivo e em exercício, em escola pública municipal e/ou estadual de educação básica, ter disponibilidade para dedicar-se ao curso.

A avaliação do cursista ocorreu no processo de aprendizagem, e envolveu procedimentos de autoavaliação, avaliação a distância e presencial, participação no projeto vivencial e elaboração de trabalho de conclusão de curso (TCC). A nota mínima adotada para aprovação em cada sala ambiente foi 70 (setenta). Quanto a certificação foi realizada de acordo com as normas existentes na universidade onde é sediado o Curso.

Posto isso, destaca-se aqui a segunda turma do Curso de Especialização em Gestão Escolar¹⁶, que foi instituída em 2013 na UFOPA nos moldes da primeira turma. O curso foi realizado pelo Programa Escola de Gestores/UFOPA em parceria com a Secretaria de Educação Básica, Ministério de Educação, Secretaria de Educação do Estado do Pará, via 5ª

¹⁴ Utiliza-se a nomenclatura Sala Ambiente e não Disciplina, por se tratar de um curso desenvolvido por meio da educação a distância (EAD), que ocorre em um ambiente virtual de aprendizagem, e os conteúdos curriculares são organizados em salas ambientes. Por isso, nesta dissertação opta-se por essa nomenclatura.

¹⁵ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

¹⁶ As informações apresentadas acerca do Curso de Especialização em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA, são provenientes de projeto e relatório final deste e foram obtidas na secretaria do Programa Escola de Gestores/UFOPA.

Unidade Regional de Ensino, e as Secretarias Municipais de Educação (SEMED), dos municípios onde foram criados os polos, com o intuito de possibilitar a formação continuada aos gestores escolares da Região Oeste do Pará - interior da Amazônia Brasileira. Sendo a Universidade Federal do Oeste do Pará a instituição responsável pela efetivação do curso e diplomação dos estudantes concluintes.

A discussão da proposta de implementação do Curso e o planejamento pedagógico ocorreu com a aprovação do Projeto Pedagógico no Colegiado de Pedagogia e no Instituto de Ciências da Educação-ICED, da UFOPA. O trâmite envolveu aprovação e emissão de portaria de funcionamento pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica (PROPPIT) da instituição.

A equipe do curso após as devidas aprovações na universidade, constituiu-se de coordenação geral e vice, coordenação de salas ambientes¹⁷, coordenação de assistência, professores das salas ambientes por polo, professores assistentes por polo, secretárias e suporte tecnológico.

Destaca-se que houve na equipe a quantidade exigida pela normatização do MEC (Resolução N° 1, de 8 de Junho de 2007, art. 4) de mestres, doutores e especialistas para a oferta do curso de especialização. Os assistentes em sua maioria eram especialistas em informática na educação e com conhecimento para utilização da *Plataforma Moodle*.

A Universidade, por meio da coordenação geral do Curso estabeleceu um acordo com as secretarias de educação (estadual e municipal) para implementação deste, que a partir da distribuição dos polos de acordo com a proximidade geográfica dos municípios que integram a Região Oeste do Pará, disponibilizaram o local para a realização dos encontros presenciais e atendimento aos cursistas, com plantões semanais, e as condições necessárias para à execução das atividades. Às secretarias cabia também indicar um professor assistente do município, para realizar esse atendimento local, em conjunto com o assistente selecionado pela coordenação geral, residente na cidade de Santarém (sede de execução do Curso), disponibilizar laboratórios de informática para os plantões e encontros presenciais, criar mecanismos que assegurassem o cumprimento do cronograma de implementação proposto.

O Curso primou pela formação de gestores das escolas públicas com ênfase na busca da qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática, concebendo a escola na

¹⁷ Refere-se a coordenação responsável por coordenar e orientar os professores das salas ambientes, bem como organizar o material didático utilizado nas salas.

perspectiva da inclusão social e da emancipação humana. Essa formação continuada contemplou em 2013 alunos dos seguintes municípios da Região Oeste do Pará: Santarém, Belterra, Alenquer, Monte Alegre, Aveiro, Oriximiná, Juruti, Itaituba e Novo Progresso. Sua carga horária de 400h, na modalidade EAD, abrangeu momentos a distância e momentos presenciais. Este contou com a elaboração e apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em formato de artigo científico, resultado da aplicação de um Projeto de Intervenção (PI), realizado em estreita relação com o Projeto Político-Pedagógico da escola a qual o gestor estava em exercício.

O processo seletivo ocorreu após a homologação dos editais, sendo um edital destinado aos gestores das unidades educacionais, com 400 (quatrocentas) vagas e outro com 20 (vinte) vagas o qual compreendeu a demanda social referente aos egressos da UFOPA.

As inscrições e a primeira fase do processo seletivo para ingresso no curso, turma gestão escolar 2013, foram realizadas pela SEDUC (5ª URE) e SEMED de Santarém, Belterra, Alenquer, Monte Alegre, Aveiro, Oriximiná, Juruti, Itaituba e Novo Progresso, responsabilizando-se pela pré-seleção dos candidatos, priorizando critérios mínimos estabelecidos no Programa. A segunda fase realizada na UFOPA, na secretaria do curso, via análise de documentos entregues no ato da inscrição (Curriculum Vitae ou Lattes, comprovado, cópia do Diploma de Graduação ou Declaração de conclusão de curso de graduação, cópia do CPF, Carteira de Identidade, documento comprobatório do exercício do cargo de diretor ou vice-diretor de escola pública do Oeste do Pará ou egresso da UFOPA, dentre outros, e o preenchimento do formulário fornecido pela Secretaria). Após essas etapas, os candidatos classificados efetivaram a matrícula com o preenchimento e assinatura do “termo de compromisso do cursista” na secretaria do curso. Foram selecionados 418 candidatos, dos quais 408 efetivaram matrícula. Distribuídos nos seguintes polos:

Quadro 4 – Nº de Matrículas Curso de Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA

Polos	Matriculados
Santarém/SEDUC	46
Belterra	42
Alenquer	38
Monte Alegre	61
Aveiro	27
Santarém/SEMED	46
Oriximiná	38
Juruti	39
Itaituba	31
Novo Progresso	40
TOTAL	408

Fonte: Relatório do Curso, 2015. Quadro elaborado pela autora, 2016.

O Curso teve início com a aula inaugural em outubro de 2013. Tendo prosseguimento com a utilização da Plataforma Moodle e os encontros presenciais que tiveram a duração de 8 (oito) horas, sempre realizados, em sua maioria, nos dias de sábado, dada a natureza do público atendido e por se tratar de formação em serviço. Nos encontros os professores de cada polo se deslocavam para o local deste e discutiam as temáticas previstas na formação, de acordo com o guia¹⁸ de cada sala ambiente (citadas anteriormente), construído a partir de conteúdos indicados pelo MEC, disponibilizados na Plataforma Moodle do curso. Os encontros presenciais permitiram a interação entre professores e cursistas, momento em que discutiam a disciplina proposta e os critérios para o melhor desenvolvimento das atividades e processo de ensino-aprendizagem. Além de permitir o esclarecimento de dúvidas no que diz respeito ao conteúdo da disciplina e manuseio das ferramentas disponíveis no AVA (UFOPA, 2015).

As disciplinas ofertadas no Curso propuseram a ampliação da reflexão de conceitos e práticas fundamentais para a gestão escolar democrática, o que inclui o enfrentamento dos desafios presentes na gestão do cotidiano das escolas públicas, tendo em vista que, os cursistas receberam a formação continuada concomitantemente com as atividades que

¹⁸ Documento criado e disponibilizado na plataforma do curso para orientar a realização das atividades previstas nas salas ambientes.

desenvolviam na escola. Essa reflexão acerca da gestão democrática se deu ao longo do percurso acadêmico da formação.

De modo a promover o desenvolvimento satisfatório do curso foram realizados 11 (onze) encontros presenciais, sendo 2 (dois) na sede da UFOPA, campus Tapajós (aula inaugural e encerramento), e 9 (nove) encontros nos polos/turmas de Santarém (SEDUC e SEMED), Belterra, Alenquer, Monte Alegre, Aveiro, Oriximiná, Juruti, Itaituba e Novo Progresso.

O sistema de avaliação da aprendizagem do aluno do Curso ocorreu por meio de atividades na Plataforma, nos momentos presenciais e com autoavaliação. O trabalho de conclusão do curso foi realizado a partir da disciplina Projeto Vivencial por meio de um projeto de intervenção e seus resultados sistematizados em formato de artigo científico, essa produção possibilitou ao final do Curso a publicação de um livro com alguns dos trabalhos desenvolvidos nas Escolas Públicas do Oeste do Pará.

As avaliações realizadas com os cursistas demonstraram que a maior dificuldade encontrada foi na utilização do computador devido à falta de conhecimentos de informática e a falta de internet em comunidades rurais para a postagem das atividades das salas ambientes (UFOPA, 2015).

O Curso de formação por ser fundamentado no aspecto democrático da gestão estruturou um Colegiado gestor composto, de acordo com seu regimento, pelos membros: coordenador do curso; vice-coordenador; coordenador da sala ambiente Projeto Vivencial; dois professores que ministraram aulas no Curso; dois representantes do corpo discente; e pelo coordenador de suporte tecnológico. As reuniões do colegiado gestor foram realizadas a cada dois meses, além de reuniões extraordinárias agendadas de acordo com a necessidade e urgência das decisões a serem tomadas. Assim, as ações e problemáticas evidenciadas e levantadas durante o curso foram discutidas e as ações encaminhadas conforme definição do colegiado gestor, evidenciando a perspectiva democrática na qual o Curso de formação foi fundamentado (UFOPA, 2013b).

De acordo com o relatório final do curso, apresentam-se os dados na tabela 1:

Tabela 1 – Aproveitamento no Curso de Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA

POLOS	MATRICULADOS	CONCLUINTE	APROVEITAMENTO NO CURSO (%)
Santarém/SEDUC	46	26	57%
Belterra	42	22	52%
Alenquer	38	25	66%
Monte Alegre	61	43	70%
Aveiro	27	21	78%
Santarém/SEMED	46	26	57%
Oriximiná	38	32	84%
Juruti	39	21	54%
Itaituba	31	19	61%
Novo Progresso	40	25	63%
TOTAL	408	260	63,73%

Fonte: Relatório Final do Curso, 2015. Tabela elaborada pela autora, 2016.

Como apresentado na tabela 1, o Curso de Formação Continuada em Gestão Escolar, teve um aproveitamento de 260 gestores concluintes, dos 408 matriculados, e com números não expressivos considerando as matrículas, de evadidos – 63 e de abandonos – 85. Esses dados revelam o alcance de um programa inserido em uma política nacional de formação continuada, que pode trazer melhorias nas ações dos gestores da região.

1.5 Estrutura da Dissertação

Esta dissertação constitui-se de cinco seções. A primeira seção caracteriza-se como introdutória, na qual identifica-se o interesse pelo tema, os objetivos e aspectos metodológicos da pesquisa, estudos sobre as temáticas - Política de Formação Continuada e Gestão Democrática, apresenta-se o Curso de Especialização em Gestão Escolar, além desta breve apresentação da dissertação. A segunda, traz a contextualização da Reforma Educacional Brasileira e da Política Pública de Formação Continuada, firmada nos estudos de autores que discorrem acerca dessas temáticas apontando a influência dos acontecimentos do período para a educação que se tem no momento atual.

Na terceira seção destaca-se a temática norteadora da pesquisa, Administração e Gestão da Educação: concepções e fundamentos, traçando os percursos da administração e da

gestão por meio das conceituações estabelecidas historicamente, pautadas em autores da literatura clássica e contemporânea.

Na quarta seção delinea-se a construção e o desenvolvimento da pesquisa, por meio da abordagem acerca dos Projetos de Intervenção e a viabilidade da Gestão Democrática, da caracterização dos sujeitos pesquisados: os gestores escolares, da análise do questionário, da caracterização da Sala Ambiente Projeto Vivencial (PV) e dos Projetos de Intervenção (PI) desenvolvidos pelos cursistas. Em seguida, são abordados os procedimentos de análise e o mapeamento dos projetos de intervenção. Para finalizar a seção destacam-se a categoria de análise que consubstancia-se com a análise dos dados, através dos Projetos de Intervenção (PI).

A quinta e última seção, retoma o que foi tecido no decorrer da dissertação e os resultados aos quais se chegou após a pesquisa.

2 REFORMA EDUCACIONAL E POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Há um passado no meu presente...

Fernando Brant/Milton Nascimento

Nesta seção, procura-se delinear as Reformas Educacionais no Brasil, situando-as em meio a reconfiguração do Estado, sustentada pelo modo de produção capitalista e suas implicações para a constituição das Políticas Públicas de Formação Continuada. Assim, faz-se uma síntese das Reformas Educacionais no país e dá-se destaque a reforma da década de 90 do século XX com seus principais marcos. Bem como, versa-se acerca da Política de Formação Continuada, a partir dos desdobramentos dessa reforma. Para tanto, tem-se como aporte teórico as contribuições de autores como: Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), Romanelli (2012), Ghiraldelli Junior (2009), Vieira (2009a e b), Camini (2013), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), que desenvolvem estudos no campo da relação Escola, Estado e Sociedade, da Política e Gestão Educacional, da História da Educação Brasileira, e conseqüentemente traçam os caminhos das reformas educacionais no Brasil. É importante ressaltar que as reconfigurações ocorridas no Estado desencadeiam as reformas educacionais, e por conseguinte, contribuem para um novo formato na gestão das políticas públicas educacionais, assim sendo, faz-se necessário compreender esse processo que serve de subsídio para as mudanças contemporâneas na educação.

2.1 As Reformas Educacionais no Brasil

A caracterização das Reformas Educacionais no Brasil, aqui proposta, serve como um panorama para o período apresentado no item seguinte, verificam-se momentos da realidade brasileira e da problemática educacional, observando traços definidos na política educacional, na estrutura e no funcionamento do sistema educacional, frente aos desafios presentes em cada contexto da sociedade.

No que tange as reformas educacionais, os documentos legais surgem como marcos de cada período, assim são registros de diferentes momentos históricos e seus respectivos contextos educativos. Destacam-se algumas das principais leis de reforma da educação produzidas entre os anos de 1824 e 1988.

- **Legislação Educacional no Império**

- ✓ *Primeiro Reinado (1822-1831)* – i. Primeira Constituição do Brasil (1824), que traz apenas dois dispositivos sobre a educação: o princípio da gratuidade da “instrução primária (...) a todos os cidadãos” (Art. 179, § 32) e a referência ao ensino de “elementos das ciências, belas letras e artes” em “colégios e universidades”; ii. *Reforma Januário da Cunha Barbosa*¹⁹ - leis de 11 de Agosto e 15 de Outubro de 1827, a primeira cria os cursos de ciências jurídicas e sociais, em São Paulo e Olinda, a outra manda criar as escolas de primeiras letras que forem necessárias em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos; iii. Período da Regência (1831-1840) - Ato Adicional de 1834.
- ✓ *Segundo Reinado (1840-1889)* – i. a *Reforma Couto Ferraz em 1854* (Decretos nº 1.331A, de 17 de fevereiro, nº 1.386, de 28 de abril, e nº 1.387, de 28 de abril de 1854 - que definiram, o primeiro, o Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte, o segundo, novos estatutos para os Cursos Jurídicos, e o terceiro, novos estatutos para as Escolas de Medicina); ii. *Reforma Leôncio de Carvalho em 1879* (Decreto nº 7.031 A, de 6 de setembro de 1878 e Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 – que instituem, respectivamente, a criação de cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas de instrução primária no Município da Corte e a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte e do superior em todo o Império).

- **Legislação Educacional na República**

- ✓ *Primeira República (1889-1930)* – período de várias reformas educacionais. São elas: *Reforma Benjamin Constant de 1890-1891* (refere-se a um conjunto de documentos que orientam a educação no período, são eles: Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 – que regulamenta a Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal; Decreto nº. 982 de 8 de novembro de 1890 – que altera o Regulamento da Escola Normal da Capital Federal; Decreto nº 1.075, de 22 de novembro de 1890 – que regulamenta o Ginásio Nacional; Decreto nº 1232-G, de 2 de janeiro de 1891 – que regulamenta o Conselho de Instrução Superior), *Reforma Epitácio Pessoa em 1901* (Decreto nº 3.890, de 01 de janeiro de 1901, que aprova o código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário; e o Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901, que aprova o regulamento para o Ginásio Nacional), *Reforma Rivadávia Corrêa em 1911* (Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911 – que aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental, e o Decreto nº 8.660, de 5 de abril de 1911 – que aprova o Regulamento do

¹⁹ As reformas educacionais constituídas no período do Império a República receberam o nome de autoridades governamentais, dentre eles ministros da educação.

Colégio Pedro II), *Reforma Carlos Maximiliano em 1915* (Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 – que reorganiza o Ensino Secundário e o Superior na República) e a *Reforma João Luiz Alves em 1925* (Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 – que Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior).

- ✓ *Era Vargas (1930-1945 e 1951-1954)*²⁰ – *Reforma Francisco Campos de 1931-1932* (configurada em um conjunto de decretos, são eles: Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931 – trata da criação do Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 – se refere a organização do ensino superior; Decreto nº 19.852 de 11 de Abril de 1931 – trata da organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 – define medidas relativas ao ensino secundário; Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931 – define medidas sobre o ensino comercial e à regulamentação da profissão de contador; Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932 – estabelece disposições adicionais sobre a organização do ensino secundário); proclama-se a *Constituição de 1934* e em 1937 a *Constituição do Estado Novo*; a *Reforma Gustavo Capanema ou as Leis Orgânicas do Ensino* ocorre de 1942-1946. Essas reformas encerraram o ciclo das que foram nomeadas com nomes de autoridades governamentais, como ministros da educação. A proclamação da *Constituição de 1946* representa o fim da Era Vargas e a retomada da democracia.
- ✓ *Nova fase democrática*: criação da primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - LDBEN (Lei nº 4.024/61);
- ✓ *Regime Militar (1964-1971)* – é instituída a *Constituição de 1967*, a *Reforma Universitária* (Lei nº 5.540/68) e a *Reforma do Ensino Primário e Médio*, através da implantação do ensino de 1º. e 2º. Graus (Lei nº. 5.692/71).
- ✓ *Abertura política (1988)* – *Constituição de 1988*.

Esses dispositivos legais expressam as reformas ocorridas no período imperial e republicano no Brasil, que vão definir as medidas para estruturação e organização do sistema educacional. Alguns dos documentos citados a partir da década de 1930 serão destacados no

²⁰ Neste texto, não dá-se destaque ao período de 1945 a 1951 (exceto para o ano de 1946, no qual foram instituídas leis e a Constituição), tendo em vista que, não houve acontecimento relevante para o campo educacional.

decorrer deste texto, por representarem importantes marcos para a reorganização da educação brasileira.

Por conseguinte, os acontecimentos políticos, econômicos e sociais da década de 1930 deram à sociedade brasileira uma nova configuração. A partir desse período as atenções se voltam para as possibilidades de intervenção no processo educativo, pois nele pareciam estar contidas as soluções para os problemas do país, quer sejam sociais, econômicos ou políticos.

Uma concepção francamente salvacionista convencia-se de que a reforma da sociedade pressuporia, como uma de suas condições fundamentais, a reforma da educação e do ensino. Nos anos 1930, esse espírito salvacionista, adaptado às condições postas pelo primeiro governo Vargas, enfatiza a importância da “criação” de cidadãos e de reprodução/modernização das “elites”, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da “questão social” (...) (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 15).

E também a realidade que passou a se apresentar a sociedade brasileira era a de um país frente a industrialização emergente onde o Estado-nação se fortalecia, e a expansão do modo de produção capitalista trazia exigências, as quais leva à educação a ganhar visibilidade, tendo em vista que, necessita-se de condições mínimas para concorrer no mercado de trabalho, considerando que passa-se de uma estrutura oligárquica rural, onde não havia necessidade de instrução, para uma estrutura industrial/modernizada.

No primeiro ato das reformas, nos anos de 1930, com o Governo Provisório instalado com a Revolução de 1930 foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, o que conferiu poder à União sobre o ensino no país. Momento este que encaminhava-se para a adaptação da educação as diretrizes que definiam-se no campo político e conseqüentemente no educacional. Pois o mundo estava modernizando-se e o ensino no país precisava “adequar-se” a essa nova realidade. Nesse sentido, houve a primeira iniciativa de reforma, a Francisco Campos, no início da década de trinta.

A Reforma Francisco Campos (1931-1932), integrou as medidas tomadas acerca da organização do ensino, estas se materializaram nos decretos²¹ instituídos pelo Governo, que referem-se à criação do Conselho Nacional de Educação, à organização do ensino secundário, à organização do ensino superior, à organização da Universidade do Rio de Janeiro, dentre outras medidas relativas ao ensino comercial e à regulamentação da profissão de contador.

²¹ Verificar decretos citados na pág. 22 deste texto.

Dentre os acontecimentos da década de 1930, destacam-se ainda: o *Manifesto dos Pioneiros*, em 1932, liderado por um grupo de educadores, reivindicando a ampliação do atendimento escolar, tendo em vista que este ainda possuía um caráter elitista, lutavam por uma escola pública única, laica, obrigatória e gratuita, fato esse que mobilizou a sociedade civil que voltou-se para a questão da problemática educacional, deste resultou um documento que pode ser considerado a primeira tentativa de elaboração de um plano de educação para o País, sendo “*a mais nítida e expressiva tomada de consciência da educação como um problema nacional*” (AZANHA, 1998 apud LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 153); a promulgação da *Constituição de 1934*, que contemplou alguns elementos do Manifesto, mostrou-se como inovadora para a educação pública, Vieira (2009, p.12) pondera que,

A carta de 1934 é a primeira a dedicar espaço significativo à educação, com dezessete artigos, onze dos quais em capítulo específico sobre o tema (Cap. II, Art. 148 a 158). Em linhas gerais, mantém a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à União “traçar as diretrizes da educação nacional” (Art. 5º, XIX), “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, organizar e manter” os sistemas educativos dos Territórios e manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal (Art. 150), assim como exercer “ação supletiva na obra educativa em todo o País” (Art. 150, “d” e “e”).

Em 1937 foi promulgada a Constituição do Estado Novo, que de acordo com Vieira (2009, p.12) traz em seu conteúdo um caráter centralizador, e *limita o papel do Estado a uma função compensatória no atendimento à “infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares”*. E apresenta como primeiro dever do Estado, “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas”, “fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais” (BRASIL, 1937). Esse instrumento legal, volta-se para a profissionalização da classe menos favorecida, reforçando a intenção de adequá-la ao mercado, por meio da oferta escolar, com vista a fortalecer o modo de produção capitalista.

No segundo ato das reformas, anos 1940, ainda com o Estado Novo, não são definidas muitas medidas no campo educacional no que tange às políticas educacionais, isso se dá até 1942 quando tem-se a Reforma Gustavo Capanema ou as Leis Orgânicas do Ensino que ocorre até 1946. Essa reforma é instituída por Gustavo Capanema, o ministro da Educação e Saúde Pública, daí o nome da reforma, essa reforma se materializou nas leis que promoveram a flexibilização e ampliação das Reformas Campos.

As leis orgânicas editadas entre 1942 e 1946 – a chamada Reforma Capanema, que recebeu o nome do então ministro da Educação – reafirmaram a centralização da década de 30, com o Estado desobrigando-se de manter e expandir o ensino público, ao mesmo tempo, porém, em que decretava as reformas do ensino industrial, comercial e secundário e criava, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). A lei orgânica do ensino primário e as do ensino normal e agrícola foram promulgadas em 1946, assim como a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 137).

Em 1946 foi instituída a Constituição, representando o fim da Era Vargas e a retomada da democracia, iniciando-se o debate acerca da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao trazer no Art 5º, XV, d, que *Compete à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional* (BRASIL, 1946). Nessa perspectiva assinala avanços e demonstra a sua importância para os caminhos traçados para a educação brasileira, nessa década.

Vale ressaltar que desde 1937 a 1954, esteve em vigor o Estado Novo, período ditatorial em que Getúlio Vargas esteve no poder, e essa questão do poder se tornou central. Considerando que em vários momentos da história da educação brasileira houve a centralização/descentralização nas políticas sociais, e, conseqüentemente, nas ações e reformas promovidas para a organização do ensino, isso tornou-se uma característica constante nesse processo, pois as ações do Estado eram sentidas a partir das ações dos governos, e suas implicações eram determinantes para a constituição do contexto social. Destarte, considera-se que,

(...) o poder é categoria essencial para compreender o processo de centralização ou descentralização na problemática da organização do ensino. O chileno Juan Casassus, ao escrever sobre o processo de descentralização em países da América Latina (incluindo o Brasil), observa que a base de todos os enfoques da descentralização ou da centralização se encontra na questão de poder na sociedade. Diz ele: *“A centralização ou descentralização tratam da forma pela qual se encontra organizada a sociedade, como se assegura a coesão social e como se dá o fluxo de poder na sociedade civil, na sociedade militar e no Estado, explorando aspectos como os partidos políticos e a administração”* (1995, p. 38) (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 134, grifos do autor).

Essa relação de poder imprimiu na sociedade um distanciamento do que seria a democratização desta, e por conseguinte da educação nacional, pois apresenta-se um conflito nesse processo com a centralização do poder, que nessa época era privilégio de poucos, e não da maioria da população como se deseja. A democratização da educação nacional mostrava-se ainda bem distante.

Em 1954, pressionado para deixar o governo e envolvido em conflitos, Getúlio Vargas comete suicídio. O período até a posse de Juscelino Kubitshek foi marcado por golpes e contragolpes que colocaram em cena a luta ideológica em torno dos rumos de desenvolvimento econômico do país. A corrente nacionalista teve de lutar incrivelmente contra as tendências da ala política que preconizava maior compromisso com o capital internacional. Nesse contexto, a posse de Juscelino Kubitshek em 1956 representou a continuidade do populismo, assegurou, todavia, um clima de otimismo e foi até caracterizado por uma ideologia: a do desenvolvimento. Nesse período, acentua-se a implantação da indústria pesada no Brasil e também ganha força a entrada de capital internacional, através da implantação de filiais das multinacionais, abre-se assim as portas ao capital estrangeiro (ROMANELLI, 2012).

No que tange ao terceiro ato das reformas do ensino, anos 1960 e 1970, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), estas vincularam-se aos termos do novo regime. Nesse caso, ao *desenvolvimento*, assim, via-se na educação a possibilidade de efetivá-lo, por meio dela busca-se a formação de “capital humano”, que estabelece a relação entre educação e mercado de trabalho, prima pela *modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país* (Id. p. 29). Isso demonstra uma concepção estritamente econômica de desenvolvimento, sendo nesse período a finalidade da reforma no sistema educacional.

A LDBEN nº 4.024/61, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propôs os fins da educação (título I), do direito à educação (título II), da liberdade do ensino (título III), da administração do ensino (título IV), dos sistemas de ensino (título V), entre outros. Quanto aos níveis de ensino, esses são abordados no título VI - Educação de Grau Primário (capítulos I e II, educação pré-primária e ensino primário), é importante frisar que por meio desse dispositivo legal o ensino primário passa a ser obrigatório a partir dos sete anos; e no título VII - Educação de Grau Médio (tratada nos capítulos I, II, III e IV, respectivamente, do ensino médio, secundário, técnico e da formação do magistério para o ensino primário e médio). O título IX, trata da Educação de Grau Superior nos capítulos I - do Ensino Superior, II - das Universidades e III - dos estabelecimentos isolados de Ensino Superior. No título X, trata da Educação de Excepcionais, visando integrá-los ao sistema geral de educação, e assim, a comunidade.

A LDBEN de 1961 apesar da pouca duração que teve, considerando as mudanças políticas promovidas pelo regime militar a partir de 1964, trouxe avanços para a educação brasileira, dentre eles, o primeiro Plano Nacional de Educação que foi aprovado em 1962, que não foi proposto na forma da lei, apenas como uma iniciativa aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, e indicava um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas no prazo de oito anos. Este havia sido referenciado no inciso 1º da LDBEN, acerca do que competia ao Conselho Nacional de Educação, que seria *subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 1961).

No período que compreendeu o Regime Militar (1964-1971) – foi instituída a Constituição de 1967, a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) e a Reforma do Ensino Primário e Médio, através da implantação do ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº. 5.692/71).

A Constituição de 1967, no que diz respeito a educação, previa que, *Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana* (BRASIL, 1967). E traz em seu texto que é da competência da União estabelecer planos nacionais de educação e legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. É importante frisar que por meio do inciso 2º, que dispõe: *Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo* (Id. 1967), é evidenciada a relação público/privado, questão que gerou e gera conflito no campo educacional.

As próximas ações reformistas das décadas de 60 e 70, são respectivamente, a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) e a Reforma do Ensino Primário e Médio (Lei nº. 5.692/71). O regime militar teve essas leis como principal base para instituir as políticas educacionais da época.

A Reforma Universitária, instaurada por meio da Lei nº 5.540/68, “Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências” (BRASIL, 1968). O texto dispõe sobre os objetivos, organização e funcionamento do ensino superior nas universidades e em outros estabelecimentos, como instituições de direito público ou privado, além disso, trata do corpo docente, do corpo discente, das funções, das modalidades de cursos de ensino superior (graduação, pós-graduação, especialização e aperfeiçoamento, extensão e outros), traz também disposições

gerais e transitórias, dentre elas, a autorização ou o reconhecimento de universidade para implantação.

A Reforma do Ensino Primário e Médio, ocorreu através da implantação do ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº. 5.692/71), esse dispositivo legal “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências” (BRASIL, 1971). Em seu texto apresenta os capítulos de I a VIII, dispondo sobre o Ensino de 1º e 2º graus (cap. I, II e II), ensino supletivo (cap. IV), professores especialistas (cap. V), financiamento (cap. VI), disposições gerais e transitórias (cap. VII e VIII). Esta traz como principal ato a substituição dos antigos cursos primário e ginásial pelo ensino de 1º grau, com 8 anos de duração e obrigatório dos 7 aos 14 anos. E do ensino médio pelo ensino de 2º grau, destinado à formação integral do adolescente, tendo a duração de três ou quatro anos, a conclusão deste o habilitará ao prosseguimento de estudos em grau superior. Além dessas mudanças no ensino, outro marco da reforma diz respeito a ideia de profissionalização, ao tratar no inciso 1º da “habilitação profissional”, através da qual pretendia-se qualificar o jovem para o trabalho durante todo o 2º. grau, de modo que estivesse apto a ingressar como técnico no mundo do trabalho.

Outro cenário se descortinou - o término do regime militar em 1985, com a substituição do presidente general Figueiredo, por José Sarney. Iniciava-se, então, a “Nova República”. E no cerne dela a chamada transição para a democracia, na qual a sociedade brasileira adentra um período de abertura política, tendo em vista que, em algumas eleições estaduais e municipais possibilitou-se a presença de intelectuais oriundos das universidades, dos partidos, dos movimentos sociais, entre outros. Tem-se, então, o dito *berço do consenso: o quarto ato das reformas educacionais, final dos anos 80*.

Em 1987, debateu-se amplamente o projeto para a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sendo o primeiro projeto, delineado por Dermeval Saviani, e apresentado à Câmara Federal em 1988. Esse novo projeto educacional que ganhou forma, integrou as discussões para a nova legislação educacional que pretendia, de uma só vez, reordenar todos os níveis de ensino (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011).

A Constituição Federal foi promulgada em 1988, como um instrumento de retomada da democracia no país. E trouxe consigo dispositivos necessários à mudança na educação brasileira, dedicando um espaço de maior extensão para as diretrizes que vão orientar a organização e o funcionamento do sistema educacional (Art. 205 a 214). Nesse sentido, estabelece no Art. 205. *que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será*

promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Para tanto, no que tange ao ensino, preceitua,

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII - garantia de padrão de qualidade.
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (p.123-124).

Dentre os princípios estabelecidos para o ensino, o item *I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*, mostra-se como um importante instrumento de cidadania, pois propõe a integração dos sujeitos que foram excluídos do direito à educação, ao longo da história. Os outros princípios, como liberdade de aprender, ensinar; gratuidade do ensino público; valorização dos profissionais da educação escolar; gestão democrática, garantia de padrão de qualidade, contribuem para melhorias e avanços no âmbito educacional.

Além destas, pode-se pontuar outras conquistas para a educação brasileira a partir da instauração da Constituição de 1988, a ampliação do dever do Estado no provimento de serviços diversos, tais como: creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade, oferta de ensino noturno regular e atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências. Trata também de questões como a autonomia universitária; a vinculação de recursos para a educação; a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, por meio de ações do Poder Público. Cabe ressaltar que a constituição traz em seu conteúdo a previsão de estabelecer o Plano Nacional de Educação, e dá impulso as discussões para sua elaboração e aprovação na forma da lei.

Nesse contexto, partindo dos pressupostos apresentados, compreende-se que o consenso construído nos anos de 1980 serviu de alicerce para os novos consensos dos anos 1990.

Ademais, estiveram presentes na fabricação desse consenso, além de intelectuais, organizações de empresários e centrais de trabalhadores. De fato, da relação entre eles e do litígio entre seus interesses nasceu a imposição do consenso. Erigida como

ponte entre passado e futuro, a educação constituiu-se em campo de negociações e trocas para a legitimação do consenso que, para além do atendimento a reivindicações educacionais, tornou-se aríete dos entendimentos entre capital e trabalho (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 44).

Em suma, a partir da retrospectiva acerca das Reformas Educacionais no Brasil, depreende-se que estas foram surgindo e se estabelecendo no âmbito educacional, como estratégias de alinhamento a modelos de nações já estruturadas e também a fatores externos, na maioria das vezes ligados a economia e a política. E as leis que foram sendo instituídas refletem isso, pois a partir delas objetivou-se dar materialidade aos projetos de reformas existentes na sociedade, no entanto, essas ações apareceram muitas vezes com excesso de centralização, característica marcante na organização do ensino ao longo da história.

2.2 As Reformas Educacionais Brasileiras na década de 1990

No século XX houve diversas transformações no contexto social, político e econômico a nível mundial. Essas transformações causaram mudanças em todos os países. Dentre eles, o Brasil, que foi impulsionado a redefinir o papel do Estado, conforme indicações dos Organismos Internacionais, do neoliberalismo²² e das modificações no processo produtivo, essencialmente capitalista²³.

O neoliberalismo é apresentado como alternativa teórica econômica e ético-política para suplantar a crise que assola o capitalismo desde a década de 1970. Porém é no plano ideológico que o ideário neoliberal se expressa com mais veemência, à medida que suas ideias passaram a difundir a centralidade do econômico – o mercado – como elemento estruturador das relações sociais (CARDOZO, 2009, p. 85).

O sistema educacional insere-se nesse contexto e, é influenciado e determinado pelas relações que se estabeleceram com esse modelo de sociedade na qual o neoliberalismo apresenta-se como um conjunto de regras, ideias e, ideologias que defende a centralidade no plano econômico e a primazia do mercado que, passa a nortear as relações sociais.

Desse modo, nas discussões presentes na sociedade brasileira da década de 1990, foram constantes os debates acerca das mudanças que vinham ocorrendo a nível mundial, pois

²² Analistas críticos do neoliberalismo identificam três de seus traços distintivos: mudanças nos processos de produção associadas aos avanços científicos e tecnológicos, *superioridade* do livre funcionamento do mercado na regulação da economia e *redução* do papel do Estado (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 34).

²³ Denominação do modo de produção em que o capital, sob suas diferentes formas, é o principal meio de produção. Tem como princípio organizador a relação trabalho assalariado-capital e como contradição básica a relação produção social-apropriação privada (Id. 2009, p. 71).

estas influenciavam os vários setores que a compõem, nesse viés ressalta-se aqui o setor educacional. Logo,

As transformações gerais da sociedade atual apontam a inevitabilidade de compreender o País no contexto da globalização, da revolução tecnológica e da ideologia de livre mercado (neoliberalismo). A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 115).

Nesse contexto, aqui enfatizam-se as reformas educacionais brasileiras da década de 90 do século passado, tendo em vista que nesta concebe-se um dos momentos principais para a educação brasileira, o momento de reforma do Estado e redemocratização do país. Esse período insere-se entre os vários processos de reformas educacionais que se desenvolveram no Brasil, do Império a República.

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. Esse conjunto de transformações está sendo chamado, em geral, de globalização (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 51, grifos do autor).

A globalização, bem como a tecnologização tem alcançado países centrais e periféricos, desenvolvidos e subdesenvolvidos, entretanto, estes encontram-se em diferentes realidades, com desafios diversos, dentre os quais o de implementar políticas econômicas e sociais, isso se torna mais complexo pois essas políticas em geral atendem a interesses de países ricos e de organizações internacionais. Dentre essas políticas, destaca-se a educacional. O que tem se observado é que ao longo da história da educação a escolarização estava voltada mais às exigências da produção e do mercado, do que propriamente a finalidade primeira de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (SAVIANI, 2011).

A Reforma do Estado nos anos 90 é uma reforma que pressupõe cidadãos e para eles está voltada. Cidadãos menos protegidos ou tutelados pelo Estado, porém mais livres, na medida em que o Estado que reduz sua face paternalista, torna-se ele próprio competitivo, e, assim, requer cidadãos mais maduros politicamente (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 90).

O modo de produção capitalista, por meio de organismos internacionais - instituições financeiras, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), indicam políticas educacionais para os países pobres, que são instituídas via reformas educacionais. Estes organismos tem como principal interesse otimizar o sistema escolar, de modo à atender às demandas da globalização, buscando promover a educação dos indivíduos que são inseridos no processo produtivo, e também visando a formação de consumidores.

Os documentos que propõem tais reformas, em geral, sustentam-se na idéia do *mercado como princípio fundador, unificador e autoregulador da sociedade global competitiva*. Alguns deles tentam convencer, ainda, de que o livre mercado é capaz de resolver todas as mazelas sociais. Pura ilusão! O mercado não tem esse poder invisível. Na verdade, ele opera por exclusão, ao mesmo tempo em que busca o lucro a qualquer preço (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 55, grifos do autor).

O governo brasileiro vem buscando implementar políticas econômicas e educacionais de ajuste ao modo de produção capitalista, para tanto, institui diretrizes e medidas com o intuito de modernizar e inserir o país no mundo globalizado. Vê-se, no entanto, que esse discurso de modernização, traz consigo o de competitividade, produtividade, eficiência e qualidade dos sistemas educacionais, ou seja, carrega os princípios das reformas neoliberais de adequação às exigências do mercado.

A reforma dos sistemas educativos torna-se prioridade, e, desde então, vêm sendo formuladas as estratégias de reforma que, na maioria dos países, giram em torno de quatro pontos: o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação institucional. Esses pontos estão inter-relacionados: a política educacional orienta-se pela política curricular, que necessita de professores para ser viabilizada, em uma estrutura organizacional adequadamente regulada e gerida, com o suporte da avaliação institucional (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 35).

De acordo com Casassus (2001) os anos 90 do século XX foram delineados por três objetivos, que tem orientado as reformas educacionais na América Latina. São eles: situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição tanto no aspecto econômico quanto no social, iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão, melhorar os níveis de qualidade de aprendizado por meio de ações no nível macro e micro. Sendo o nível macro a instalação de sistemas nacionais de avaliação, o desenvolvimento de programas compensatórios de discriminação positiva e a reforma curricular. E o nível micro, a focalização na escola, em particular na

gestão escolar, a implantação de graus de autonomia e um currículo adaptado às características das escolas. Para alcançá-los seriam necessárias algumas medidas, como destinar mais recursos financeiros para o setor, mudar a administração do Estado adotando novo estilo de gestão orientado para a abertura do sistema, os processos de descentralização e a ênfase na qualidade e equidade.

Nota-se então que, *atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990* (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, p. 47). Tendo em vista que, ‘para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*’ (Id.p.47). Ou seja, por meio da educação, atenderia-se os requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores.

No Brasil em 1990, com a posse de Fernando Collor de Melo como presidente, iniciaram-se mudanças que objetivavam a redefinição de medidas para a inserção do país na economia mundial, por conseguinte, começa assim o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia. Nessa fase, estavam ocorrendo discussões internacionais sobre a criação de um Plano Decenal para os nove países (Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia)²⁴ mais populosos do mundo.

Faz-se necessário frisar que a reforma dos anos 90 do século XX também envolveu intelectuais em comissões de especialistas, análises de parâmetros curriculares, elaboração de referenciais e pareceres, documentos que tomam forma para orientar o sistema educacional. E nesse momento circulou no país extensa documentação internacional, vinda de organismos multilaterais, com diagnósticos, análises e propostas de soluções para os países da América Latina e Caribe, no que tange à educação e à economia. Essa documentação norteou a definição das políticas públicas para a educação no país.

Nesse sentido, ainda em 1990, como uma das primeiras iniciativas que colocou a educação no centro das atenções mundiais, realizou-se em Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial. Essa conferência contou com a participação de 155 governos, agências

²⁴ Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>

internacionais, ONGS, associações profissionais, dentre outros. Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos.

A partir da conferência os governos assinaram a declaração aprovada na ocasião e por meio dela comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos e *a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (Education for ALL – EFA), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa* (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 48). Dessa forma, a declaração passa a orientar ações reformistas no âmbito educacional.

Outro documento surge com a intenção de nortear a organização da educação na América Latina e no Caribe, é o documento econômico da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), o *Transformación productiva com equidad*, em 1990, que indicava a urgência de implementar mudanças exigidas pelo momento de reestruturação produtiva, tendo em vista a crise do capital. Para tanto, se fazia necessário os países investirem em reformas dos sistemas educacionais para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo (Ibid. p. 53).

Em 1992, com o impeachment de Collor, Itamar Franco assumiu a Presidência da República, período que traz a elaboração do Plano Decenal. *No entanto, o plano foi reeditado em 1993, mas não saiu do papel, sendo abandonado com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995* (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 156).

No ano de 1995, após o governo de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso foi eleito Presidente, iniciou-se outro processo no país o de concretização da política educacional, que seguiu a agenda dos organismos internacionais, como o Banco Mundial.

Nesse cenário de reforma da educação brasileira, surge como marco significativo para o campo educacional uma nova lei nacional da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996), esta trouxe expectativas de transformações para o sistema educacional do país, e acreditava-se ser o direcionamento para o século XXI.

A segunda LDB mantém muitas orientações advindas de leis anteriores e traz algumas novidades, sobretudo no campo da ampliação de direitos e deveres relativos à educação estabelecidos pela Constituição de 1988. Define também o “regime de colaboração”, explicitando incumbências na oferta da educação escolar. Dentre suas

inovações estão orientações sobre o ensino indígena e a educação a distância (VIEIRA, 2009, p. 15).

Vale ressaltar que como medida relativamente positiva foi a maneira não autoritária que a LDB falou sobre o que deve ou não ser ensinado nas escolas. Ela apenas colocou que deveria existir um núcleo comum, para todo o território nacional, e uma parte diversificada. Assim fazendo, ela permitiu o aparecimento, por obra do Ministério da Educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que incentivaram uma vasta literatura em torno de cada tópico abordado (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 72).

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1997, p. 11).

A LDB foi resultado de um longo período de discussão, que iniciou antes da Constituição de 1988. Em seu texto traz os princípios, fins e deveres da educação definidos pela Constituição, de maneira detalhada e ampliada. Este documento legal passa a orientar a organização e o funcionamento do sistema educacional brasileiro, uma vez que, “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. Preceitua em seus IX títulos, acerca dos seguintes elementos que devem dar forma ao sistema educativo, que tratam: dos princípios e fins da educação nacional, do direito à educação e o dever de educar, da organização da educação nacional, dos níveis e modalidades de educação e ensino [da composição dos níveis escolares - *Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior* (BRASIL, 1996)]; dos profissionais da educação; dos recursos financeiros; das disposições gerais e das disposições transitórias. Em seus capítulos dispõe também sobre a educação profissional técnica de nível médio, a educação de jovens e adultos; a educação profissional e sobre a educação especial.

Faz-se necessário enfatizar que no *título IX - das disposições transitórias*, a LDB dispõe que a partir dela inicia-se a “Década da Educação”, e também que deve ser encaminhado ao Congresso Nacional no prazo de um ano o Plano Nacional de Educação, com

suas diretrizes e metas para os próximos dez anos, um marco importante para a sociedade brasileira, considerando que esta indica novos rumos para a educação.

Art. 87. É instituída a *Década da Educação*, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o *Plano Nacional de Educação*, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996, p. 28) (Grifos nossos).

É importante destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE), vinha sendo discutido desde a aprovação da Constituição de 1988 e se fortaleceu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que fixou no prazo de um ano para que a União enviasse tal Plano ao Congresso Nacional e dele saísse a aprovação, o envio ao congresso somente veio ocorrer no ano de 1998, e três anos depois foi votado e aprovado (Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001).

Outro importante instrumento legal do período de reformas da década é o do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que visa a manutenção e o desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

Trata-se de um fundo de natureza contábil com vigência de dez anos, instituído a partir de 1998 em cada unidade da federação. O objetivo de sua criação foi permitir a vinculação de 60% dos recursos de despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) exclusivamente para o ensino fundamental e o pagamento de seus professores, através da sub-vinculação de 15% de quatro importantes tributos advindos da receita proveniente de impostos. A despeito de ter sido pouco discutido e aprovado sem grande alarde, o FUNDEF teve impacto decisivo sobre a configuração do sistema escolar a partir de sua implantação (1998) (VIEIRA, 2009, p. 16).

Notavelmente as reformas educacionais trouxeram grandes expectativas de mudança, no entanto, algumas delas foram efêmeras e não se firmaram, todavia, algumas lograram avanços no campo educacional brasileiro. Cabe considerar também que as mudanças na legislação brasileira coincidiram com transformações amplas, resultado do processo de reordenamento mundial, o qual fez com que se intensificasse a demanda por educação, daí decorreu a necessidade de reorganizar o setor educacional. Portanto, essas transformações influenciaram a organização do ensino no país, além de redefinir papéis na sociedade, dentre

eles, o do Estado. Embora as reformas por meio das leis por si só não alterem o cenário existente na sociedade, com seus conflitos e desafios, estas indicam um caminho para a efetivação dos seus anseios.

2.3 Política Pública de Formação Continuada a partir dos desdobramentos das Reformas Educacionais

Tem-se criado para a implementação da reorganização do sistema educativo as políticas educacionais, para melhor entendimento faz-se necessário conceituá-las. As políticas educacionais referem-se a ideias e ações no âmbito do Poder Público. Dessa forma, o governo desenvolve políticas para os diferentes setores de atuação do Estado. Ou seja, o Poder Público desenvolve um conjunto de iniciativas que se denominam políticas (VIEIRA, 2009b). As políticas voltadas a educação, são parte integrante das políticas sociais que referem-se,

a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HÖFLING, 2001, p. 31).

Como exposto, os anos 1990 representam um momento de profunda ruptura em relação aos momentos anteriores da política educacional brasileira, tendo em vista que ocorreu a partir deles uma redefinição do papel do Estado, que passa de provedor de serviços para regulamentador de serviços, e conseqüentemente redefine-se a instituição educacional, que necessita se reorganizar a partir da constituição de documentos orientadores de ações nesta, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação. Entende-se, por conseguinte que,

A introdução de reformas educativas constitui uma tendência internacional, decorrente de necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas. Essas reformas expressam uma tendência nos seguintes termos: novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores. Com esses temas amplos, os sistemas e as políticas educacionais introduzem estratégias como descentralização, autonomia das escolas, reorganização curricular, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades do professorado (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 35).

Assim sendo, como explicitado na subseção anterior, a educação brasileira insere-se no quadro dessas transformações. Nas palavras de Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), as políticas públicas educacionais voltam-se para as tendências das reformas, pois, considera-se que esses novos tempos requerem nova qualidade educativa, e para tanto, implica em mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização do professorado. Essas políticas vão dispor de estratégias para a reorganização do ensino, bem como a descentralização, a autonomia das escolas, novas formas de gestão, novas tarefas e responsabilidades aos profissionais da educação.

Nesses termos, a subordinação a lógica do mercado e à produção flexível procura efetivar-se mediante dois mecanismos: gestão escolar e delimitação de conteúdos. No âmbito da gestão emerge a tentativa descentralizadora como argumento para a melhoria da qualidade do ensino. O conceito de descentralização traz explícita a idéia de autonomia dos atores sociais, mas de fato representa a tentativa de minimização da responsabilidade do Estado para com a educação, uma vez que as escolas têm autonomia para escolherem seus parceiros/empresas (CARDOZO, 2009, p. 125).

Frente a esse cenário, verifica-se que a redemocratização da sociedade brasileira a partir da década de 1980, redefiniu o contexto educacional no Brasil, tornando-se preocupação eminente a melhoria da qualidade da educação escolar pública no país, sendo necessária para tanto, a elevação dos padrões de qualidade do ensino, ou seja, as ações deviam por meio desse entendimento convergir para a construção de uma nova realidade no âmbito da educação.

Passa a estar em evidência no país o debate acerca da formação profissional, que apresenta-se como prioridade no que tange a definição das políticas públicas educacionais. Por conseguinte são implantados programas e projetos que visam a qualificação do profissional da educação, dentre eles, os voltados a formação continuada, que busca aprimorar conhecimentos, contribuir com melhorias no ensino e conseqüentemente na educação brasileira.

Por outro lado, o profissional da educação que recebe a formação, precisa conceber que em face da conjuntura instaurada na sociedade contemporânea, cabe à instituição escolar constituir-se enquanto espaço de contraposição ao modelo implantado nesta, desenvolvendo o discurso contra-hegemônico, amparado em ações que evidenciem sua intenção em estabelecer em seu espaço um diálogo crítico e formativo em favor da sociedade, de modo que seja

possível compreender as formas como o capital se impregna na vida cotidiana e seus modos alienantes, para assim, buscar mudanças no cenário atual.

Em 1996, no contexto das reformas educacionais da década de 1990, houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que surge como um marco legal e como um incentivo à implementação de políticas de formação, estabelecendo diretrizes para a formação profissional.

A compreensão da educação como processo formativo, contínuo e permanente, traz implicações para os profissionais da educação, particularmente no exercício da função docente, uma vez que lhes é exigida a capacidade de articular os diferentes saberes à prática social e científica, em articulação ao mundo do trabalho (DOURADO, 2013, p. 374).

A afirmação de Dourado permite inferir que os profissionais da educação detêm em sua função ampla responsabilidade, principalmente considerando as mudanças que ocorrem na sociedade, este profissional tem o papel de contribuir com a aprendizagem dos alunos frente à desafios que se colocam na escola, que está em meio a um sistema com constantes transformações.

Contemporaneamente vive-se em uma sociedade cercada por transformações, sejam no âmbito econômico, político, e social. Como salienta Ferreira (2004), essas transformações influenciam diretamente na vida do indivíduo, por isso “tem inquietado mentes e corações”. Nesse contexto, exige-se do profissional da educação que tenha a capacidade de exercer sua função com qualidade, para tanto, é indispensável que desenvolva competências para as ações que realiza no espaço escolar.

Deste modo, dada a importância dos profissionais da educação que lidam diariamente e diretamente no âmbito da escola – tem-se dado relevo nos documentos legais à sua formação no intuito de orientar as ações para melhoria do processo educativo. Por conseguinte, para a organização da escola e para o trabalho dos profissionais da educação, ressalta-se aqui o papel da formação continuada para estes, deve-se considerar os documentos legais do país que orientam o sistema educacional e prioritariamente a função social da escola, uma vez que,

“a função social da escola se cumpre na medida da garantia do acesso aos bens culturais, fundamentais para o exercício da cidadania plena no mundo contemporâneo”. E deve estar preparada para garantir uma formação satisfatória ao educando, diante da sociedade da qual participa, pois o professor necessita atualizar-se sempre, estar em sintonia com o contexto social, revisar as teorias da sua formação, como alicerce a sua prática pedagógica. Prática esta, entendida enquanto práxis, que prima pela relação dialética entre teoria e prática, portanto, articuladas

entre si, na concretude da realidade que é dinâmica e histórica (FREITAS, 2005 apud RIBEIRO 2015, p. 20).

Assim sendo, os sujeitos envolvidos no processo educativo precisam de subsídios para suas ações na escola, e esses recebem a partir da formação, quer seja inicial e/ou continuada. Dessa forma, poderá melhorar seu trabalho na escola e desenvolver suas competências profissionais. Essas formações são oferecidas por meio de políticas públicas educacionais, que dão suporte para que ocorram, e possam possibilitar mudanças positivas no campo educacional. Mas, é preciso lembrar que os conhecimentos adquiridos no âmbito da formação devem imbricar-se a prática desse profissional na escola, pois estes possuem conhecimentos tácitos que precisam ser articulados aos conhecimentos científicos, e assim a competência profissional vai firmando-se.

No que tange a formação continuada, para Formosinho (1991, apud RIBEIRO, 2015), é um processo que dá seguimento à formação inicial de maneira a aperfeiçoá-la, isto é, visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão. Ou seja, as formações articulam-se e complementam-se, e devem possibilitar ao educador um revisitar às teorias, como alicerce a sua prática pedagógica, e conseqüentemente ambas contribuam para a construção da competência profissional.

O termo *formação continuada* vem acompanhado de outro, a *formação inicial*. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Para Nóvoa (1995 apud RIBEIRO 2015, p. 18) “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Os estudos atuais no campo educacional têm dado ênfase as temáticas da formação continuada e das políticas públicas educacionais para esta, por exercerem um papel primordial para o desenvolvimento da sociedade contemporânea que enfrenta constantes mudanças ditadas pela globalização, capitalismo e crise mundial.

Os estudos recentes sobre o sistema escolar e as políticas educacionais têm-se centrado na escola como unidade básica e espaço de realização dos objetivos e metas do sistema educativo. O realce da escola como objeto de estudo não se explica apenas pela sua importância cultural mas, também, pelas estratégias de modernização e de busca de eficácia do sistema educativo. Uma dessas estratégias diz respeito à descentralização do ensino, atribuindo às escolas maior poder de decisão e maior autonomia. É por essa razão que as reformas educativas de vários países, as propostas curriculares, as leis e resoluções sobre o ensino, os projetos de investigação pedagógica recorrem hoje, cada vez mais, a estratégias de ação como a autonomia das escolas, o projeto pedagógico, a gestão centrada na escola, a avaliação institucional (LIBÂNEO, 2004, p. 29).

Nesse viés, a formação continuada dos profissionais da educação nas últimas décadas tem-se apresentado como um contributo para a melhoria da qualificação profissional, e pode cooperar para o desenvolvimento de práticas que possibilitem a resolução de problemas que se apresentam no cotidiano escolar. Nesse sentido, cursos de formação continuada são constituídos e oferecidos para os profissionais da Educação Básica, em especial para os professores e gestores, como política pública, cujo objetivo é o de aperfeiçoar sua qualificação e melhorar seu desempenho técnico no cumprimento de suas funções educativas.

Assim sendo, os projetos de formação continuada devem priorizar a articulação entre as dimensões técnica e prática em suas especificidades, como a formação do gestor, e a do professor, que deve estar em conformidade com suas funções.

As políticas públicas de formação continuada de professores encontram respaldo jurídico na Constituição Federal (CF, de 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), pois ambas apontam como parte das obrigações do Estado brasileiro o aperfeiçoamento profissional continuado dos educadores, inclusive em serviço (LIMA, 2014, p. 33).

Na escola o profissional da educação está constantemente envolvido com conflitos que se não resolvidos podem prejudicar o desenvolvimento do seu trabalho. Isso põe em evidência a necessidade de *formação* como fator preponderante para que o profissional saiba desenvolver estratégias para a resolução de problemas que possam interferir no ensino-aprendizagem dos alunos, e nas distintas atividades pedagógicas da escola. Libâneo (2004), considera que a *formação continuada* é uma das funções da organização escolar, que envolve tanto o setor pedagógico como o técnico e administrativo, assim, compreende-se que deve abranger todos os setores da escola, logo, os sujeitos envolvidos no processo educativo.

A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas,

elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Além disso, é imprescindível pensar o espaço escolar como formador de cidadãos capazes de enfrentar os novos desafios do mundo contemporâneo, que tenham consciência de seu papel na sociedade. Por isso, a escola precisa cumprir sua função social, uma vez que o direito a educação vai muito além de o aluno estar matriculado na escola, deve-se proporcionar a qualidade na aprendizagem deste, para que possa exercer sua cidadania e promover transformações e melhorias na sociedade em que está inserido, daí a importância dos profissionais da educação receberem continuamente a formação e qualificação. Partindo dessa concepção reitera-se nas palavras dos autores Oliveira, Moraes e Dourado (2012a, p.3) que, *pensar a função social da escola implica repensar o seu próprio papel, sua organização e os atores que a compõe.*

Nesse sentido, a escola deve assegurar ao estudante o acesso e a apropriação do conhecimento sistematizado, mediante a instauração de um ambiente propício às aprendizagens significativas e às práticas de convivência democrática (BRASIL, 2004). Deste modo, compreende-se que a escola possui a função de favorecer essa formação, e deve construir de maneira coletiva um ambiente propício para que se alcancem melhorias na educação.

Por conseguinte, além da necessidade da formação continuada contemplar professores e técnicos da educação, deve ser direcionada também a equipe gestora da escola, tendo em vista que, estes são responsáveis pela organização e gestão desse espaço educacional, e a formação é de suma importância para a eficácia nas ações do gestor no âmbito do trabalho na escola. Vale ressaltar que *a formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional* (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Para Libâneo (2004, p. 227), é indispensável:

Uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos.

Destarte, a legislação brasileira por meio de documentos oficiais vem nas últimas décadas estabelecendo princípios que orientam o sistema educacional. Dentre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n. 13.005/2014), que estabelecem e regulamentam diretrizes gerais para a educação brasileira e seus respectivos sistemas de ensino. Assim, a LDB, em seu *título VI - dos profissionais da educação*, dá ênfase a formação, ressalta-se a formação continuada, e prevê que,

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; (...)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (...).

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

(BRASIL, 1996, p.21).

O outro dispositivo legal que orienta o sistema educacional brasileiro, o Plano Nacional de Educação – PNE, cuja elaboração é referenciada no Art. 214 da Constituição Federal e no Art. 9º da LDB 9.394/96, e aprovação na Lei nº 13.005/2014, o qual estabelece diretrizes e metas que visam elucidar problemas referentes às diferenças socioeconômicas, políticas e regionais. Entrou em vigor a partir de 26 de junho de 2014, dispõe sobre metas a serem alcançadas, nos próximos dez anos, para promover melhorias na qualidade da educação brasileira.

Dentre as Metas do PNE (2014-2024), destacam-se aqui a Meta 16 e a 19, a primeira busca por meio de 6 estratégias, assegurar formação pós-graduada a 50% dos professores da educação básica, até 2024.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (SAVIANI, 2014, p. 55).

Essa meta pode contribuir para possíveis melhorias na formação de profissionais da educação básica, uma vez que, aborda de forma objetiva, a necessidade de aperfeiçoar, quando por meio dela orienta-se *formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação.*

Quanto a Meta 19, traz 8 estratégias, por meio delas visa,

assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (SAVIANI, 2014, p. 58).

A oitava estratégia da Meta 19 dispõe sobre o desenvolvimento de programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como acerca da aplicação da prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (SAVIANI, 2014). Assim, nessa estratégia enfatiza-se a necessidade da criação de programas de formação para os gestores das escolas, com vista a possibilitar melhorias na atuação do gestor, e também sobre o provimento dos cargos, por meio do estabelecimento de critérios de aquisição da função, com o intuito de estimular a implementação da gestão democrática na escola pública.

Nesse sentido, no Brasil, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC) vem instituindo políticas públicas, por meio de propostas e programas que visam contribuir com a formação dos profissionais da educação. Assim, o MEC tem firmado parcerias com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e com as Instituições de Ensino Superior (IES), dentre outras, para a implementação desses programas.

Essas ações vão sendo evidenciadas no âmbito da legislação brasileira, via documentos oficiais. Como se preceitua no Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007, p. 1).

No Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, no Art. 2º, têm-se dentre suas diretrizes, o seguinte: *XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação* (BRASIL, 2007). Essa diretriz, aponta para a criação de programas com vista a formação de profissionais da educação.

A partir dos documentos legais citados, são instituídas políticas públicas educacionais voltadas a formação²⁵ do profissional da educação, por meio de programas, como por exemplo: o Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública; a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC; ProInfantil; Proinfo Integrado; e-Proinfo; Pró-letramento; Gestar II; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Essas formações são ofertadas para que os profissionais da educação possam obter a formação exigida pela legislação educacional brasileira e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. Tendo em vista que,

A articulação entre formação continuada, a qualidade de ensino e a função da escola permite pensarmos na escola que temos na tentativa de construirmos a escola que queremos. Uma escola mais participativa, democrática consciente de seu papel social, onde seus professores como agentes de transformação ajudam a construir a verdadeira cidadania e o desenvolvimento do potencial humano, sendo um agente mobilizador de todo esse processo (RIBEIRO, 2015, p. 26).

Assim, o Estado por meio de medidas consubstanciadas na legislação brasileira estabelece diretrizes para a formação dos profissionais da educação, através da oferta da educação continuada para esses profissionais. No entanto, essas ações mostram-se insuficientes, tendo em vista que, atualmente ainda existe uma demanda de profissionais da educação sem formação.

Dessa forma, compreende-se que cabe ao Estado oferecer formação aos sujeitos envolvidos no processo educacional, na perspectiva de formar um profissional reflexivo e que em sua prática se oriente pelas demandas de sua escola e de seus alunos, a partir da realidade escolar, sem desconsiderar o contexto nacional e local ao qual a escola está inserida. Além disso, é fundamental criar, nos cursos de formação continuada uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da educação.

Torna-se então, indispensável a formação dos profissionais da educação, para que esta corrobore com a qualidade da educação que se pretende nas escolas do país. Por conseguinte, é necessário que se obtenha por meio da formação um profissional competente nas ações que desenvolve na escola.

Pois, num mundo em que se acentuam as transformações sociais, econômicas, que afetam visivelmente a instituição educacional, vê-se que esta precisa redesenhar-se frente às novas formas de ensinar e aprender. E os profissionais da educação necessitam se qualificar

²⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/formacao>

para lidar com os desafios que se evidenciam na escola, tendo em vista que os sujeitos inseridos nela também vão modificando-se no decorrer dos anos, acrescenta-se ainda o fato de a sociedade ser regida pelo sistema capitalista, que vem disseminando-se globalmente. Apresentam-se em consequência desses fatores muitos desafios aos profissionais da educação, representados pelos professores e gestores que compõem a equipe que atua nas escolas.

Portanto, é imprescindível que professores, gestores, profissionais em geral ligados a educação estejam continuamente atualizando seus conhecimentos e adquirindo mais suportes teóricos para uma reflexão mais atenta sobre a prática, essa ação leva ao repensar a prática no cotidiano escolar com vistas a construção e recriação de estratégias que permitam melhorar a qualidade da educação.

Diante do cenário legal apresentado nesta seção e suas subseções, nota-se que o Estado é o responsável por garantir o cumprimento das determinações legais e por distribuir as responsabilidades da sociedade civil no acompanhamento do atendimento das demandas. Nesse sentido, cabe ressaltar que a reconfiguração do Estado ocorrida desde os anos de 1930 desencadeou as reformas educacionais, e por conseguinte, contribuiu para um novo formato na gestão das políticas públicas educacionais, e a compreensão desse processo serve de subsídio para as mudanças contemporâneas na educação, a nível nacional e local.

3 ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: concepções e fundamentos

Nesta seção apresentam-se pressupostos indispensáveis a compreensão do objeto em estudo, delineando os elementos que evidenciam características particulares inerentes as temáticas que o envolvem, e dão base para as análises posteriores. Para tanto, apresentam-se aqui, duas subseções que tratam das interfaces da *Administração* e das *concepções da Gestão: do gerente ao gestor*, no que concerne as mudanças que ocorreram nesse setor, dos novos significados implementados no campo da gestão, e a busca pela efetivação de um modelo que promova melhorias no âmbito educacional, com destaque para a gestão escolar, e por último versa-se sobre a *Gestão Democrática e seus fundamentos: democracia, participação e autonomia*, demonstra-se a partir dessa abordagem instrumentos indispensáveis a sua efetivação na escola, pois entende-se que esse modelo de gerir pode contribuir com melhorias no espaço escolar.

Infere-se que a complexidade do período histórico que abrange desde a década de 1930 até o momento atual e sua repercussão no desenvolvimento da educação escolar no País requerem, para a apropriada compreensão, a utilização de categorias outras além das econômicas e políticas, como: centralização/descentralização, qualidade/quantidade. Bem como, é indispensável o entendimento das formas de gestão que se evidenciam no âmbito escolar. Nesse sentido, faz-se necessário abordá-las.

Desse modo, verifica-se primeiramente que, conceitualmente os termos administração e gestão, são sinônimos, tendo em vista que,

Administração

1. ato, processo ou efeito de administrar; 2. ato de reger, governar ou gerir negócios públicos ou particulares; 2.1. modo como se rege, governa, gere tais negócios; 3. Rubrica: administração. A direção, a chefia no *organograma* de um estabelecimento público ou particular; 4. Rubrica: administração. Conjunto de normas e funções cujo objetivo é disciplinar os elementos de produção e submeter a produtividade a um controle de qualidade, para a obtenção de um resultado eficaz; 4.1. Rubrica: administração. A prática, a execução de tais normas e funções; 5. Rubrica: administração. Qualquer secretaria, repartição, divisão etc. que tenha em sua chefia um administrador; 6. Derivação: por metonímia (da acp. 5). Rubrica: administração. Corpo de funcionários administrativos de empresa particular ou repartição pública; 7. Derivação: por metonímia (das acp. 5 e 6). Rubrica: administração. Instalação, prédio de uma empresa, instituição etc.; 8. Rubrica: administração, pedagogia. Estudo das técnicas de administração em cursos superiores ou técnicos; 9. Rubrica: medicina, veterinária. Ato de recomendar ou ministrar a ingestão de (líquido, remédio etc.) a (pessoa, animal ou si mesmo); 10. Rubrica: religião. Ato de administrar, ministrar, oferecer (sacramentos) (HOUAISS, 2001).

O dicionário Houaiss (2001)²⁶, apresenta 10 (dez) acepções para a palavra *administração*, e em seu sentido etimológico expressa: lat. administro, ávi, átum, áre 'ajudar em alguma coisa, servir alguém, ocupar-se de, dirigir, governar, reger, executar, administrar'. Ambos relacionam-se as ações do indivíduo, que administrará algo, em dimensões diversas, ou seja, as acepções dadas ao termo 'administração' o conceituam como uma ação de administrar, reger, gerir, disciplinar, essa materializa-se a partir de pessoas, departamentos, etc.

Em contrapartida, o dicionário Houaiss apresenta para a palavra *gestão* apenas 2 (duas) acepções, são elas: 1. ato ou efeito de gerir; administração, gerência; 2. mandato político (HOUAISS, 2001). De acordo com a gramática é um vocábulo considerado galicismo²⁷ pelos puristas, que sugeriram em seu lugar: administração, gerência de negócios, na etimologia tem-se lat. gestão, ónis 'ação de administrar, de dirigir, gerência, gestão'. Assim, o termo vai assumindo valores semânticos diversos ao longo da história.

Dentre essas acepções aparece o termo *administração*, como se o termo *gestão* tivesse um significado mais amplo, no qual este se insere. Apesar de um número menor de acepções dadas ao termo *gestão*, estas apresentam-se de forma bem definida e parecem contemplar seus significados no que tange as ações que surgem a partir dele. O termo também apresenta uma relação sinonímica com o termo 'direção', pois traz conceitos como, dirigir, liderar, orientar, gerir, administrar, gerenciar, que se relacionam com o sentido amplo do termo *gestão*.

Direção

1. ato ou efeito de dirigir(-se); 2. comando, liderança; 3. Derivação: sentido figurado. conjunto de esforços com o objetivo de formação, orientação (de educandos); 4. gestão de negócios públicos ou privados; administração, gerenciamento; 5. indivíduo ou grupo de indivíduos que exerce a função administrativa (em uma instituição, empresa, órgão público etc.), diretor, diretoria, cúpula; 6. Derivação: por metonímia. o local onde a diretoria está instalada; 7. Rubrica: cinema, teatro. condução do trabalho de atores e outras pessoas envolvidas na realização de um filme ou espetáculo, uma peça teatral, um show, um programa de televisão etc.; realização, mise-en-scène; encenação (em teatro); 8. Rubrica: música. regência (de orquestra, coro etc.), condução, batuta; 9. preceito dado por alguém hierarquicamente superior, para ser seguido pelos subordinados, ordem, orientação, diretriz; 10. ação de dirigir, guiar veículo, condução (...) (HOUAISS, 2001).

Entretanto, ao longo da história esses termos foram aproximando-se e também distanciando-se pelos vários sentidos que foram recebendo de acordo com cada contexto no

²⁶ Dicionário eletrônico.

²⁷ Acepção tomada de empréstimo da língua francesa (HOUAISS, 2001).

qual estavam/estão presentes. Dessa forma, ocorre variação de acordo com contextos, autores, tempo. Destarte, no campo educacional o sujeito responsável por planejar e organizar o funcionamento das instituições de ensino vai sendo denominado ao longo do tempo, como administrador, diretor, gestor. Isso posto, essas discussões, e outras, são trazidas nas subseções seguintes.

3.1 As Interfaces da Administração e as Concepções da Gestão: do gerente ao gestor

A administração brasileira assumiu historicamente diversas faces, a partir dos contextos em que se concretizou, deste modo, para entendê-las faz-se necessário delinear seu percurso. Verificando os elementos que impulsionaram suas mudanças conceituais, e sua materialização no espaço educacional, e entende-se que as transformações sofridas pela sociedade nos últimos anos foram precursoras dessas mudanças,

(...) é preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública chamada de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão que, numa sociedade democrática, é quem dá a legitimidade às instituições e que, portanto, se torna ‘cliente’ privilegiado dos serviços prestados pelo Estado (BRESSER PEREIRA, 1995 apud CAMINI, 2013, p. 71).

Em face da nova configuração da sociedade, muda-se a forma de ‘administrá-la’. E a reforma do Estado traz o ‘modelo gerencial’ como norte para suas ações. E entre suas principais características, destacam-se: *a descentralização política, por meio de delegação de autoridade aos administradores públicos, que se transformam em gerentes progressivamente autônomos* (...) (CAMINI, 2013, p. 71).

Assim, com a reforma do Estado, na educação buscou-se ajustar a administração dos sistemas de ensino ao modelo gerencial, como orientação dos organismos internacionais de cooperação e financiamento. E o responsável pela organização e funcionamento da escola a partir de então recebe denominações diversas, como por exemplo, de ‘administrador escolar’.

Nesse domínio, a atenção tem sido centrada em particular na escola. E a dinâmica das mudanças traz implicações para os conceitos de administração/gestão escolar e conseqüentemente de gerente/gestor. Para Libâneo (2004, p. 97), “*administrar é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; gerir é administrar, gerenciar, dirigir*”. Esses conceitos variam de acordo com o autor, pois alguns concedem valores distintos aos termos, uns os utilizam no sentido de coordenar, outros mais tradicionais, de

controlar. Os termos *gestão* e *direção*, ora tomados como sinônimos, ora o primeiro praticamente se confundindo com administração e o segundo como um aspecto do processo administrativo (Idem p. 97).

Os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos de *gestão*. A *direção* é um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível (LIBÂNEO, 2004, p.101).

Assim, a administração escolar surge a partir das mudanças ocorridas na sociedade, promovidas pelo modo de produção capitalista, que passava a industrializar-se. Segundo Kuenzer (1984) para se compreender o funcionamento da administração escolar é necessário perceber que a gerência surge com o objetivo de controlar o sistema de produção.

Desse modo, percebe-se que a administração surgiu e desenvolveu-se acompanhando as transformações do modo capitalista de produção. “E a moderna administração somente surgiu nas últimas décadas do século XIX, com o objetivo de instituir estratégias organizacionais arquitetadas para disciplinar o trabalho e dele extrair maior produtividade” (LOMBARDI, 2010, p. 23).

Até bem pouco tempo, o modelo de direção da escola que se observava como predominante era centralizado na figura do diretor, que agira como tutelado aos órgãos centrais, competindo-lhe zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos deles emanados. Dessa forma, atuava sem voz própria para determinar os destinos da escola e, portanto, desresponsabilizando dos resultados de suas ações. Seu papel nesse contexto era, por assim dizer, o gerente de operações ditadas, a partir dos níveis e órgãos centrais, mediante “programas detalhados e uniformes para a realização generalizada em todas as escolas (SILVA, 2001 apud LÜCK, 2013a, p. 34).

Nesse contexto, o trabalho do diretor escolar constituía-se, sobretudo, em repassar informações, assim como controlar, supervisionar, “dirigir” o fazer escolar, em acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino. Bom diretor era o que cumpria essas obrigações plena e zelosamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em nível hierárquico superior (LÜCK, 2013a, p. 35). Esses pressupostos indicam que a administração da escola se dava por meio do comando, controle, centrado na autoridade de sua função, e não dava espaço a participação, atuação dos sujeitos da comunidade escolar.

As modificações na administração da educação no Brasil, e por conseguinte, na escolar, são decorrentes das transformações no modo de produção, que gradativamente foi buscando adequar-se ao modo de produção capitalista e a modernização, que passou a ditar exigências ao setor educacional. Definindo a partir dessas, novos significados na forma como se estrutura, organiza, e executa as ações na escola, dessa forma, se coloca em cena a gestão, que vem se apresentando contemporaneamente de maneira paradigmática, no campo educacional.

Para Lück (2013a, p. 30),

Já é lugar comum a afirmação de que vivemos uma época de mudança. Porém, a mudança mais significativa que podemos registrar é a do modo como vemos a realidade e de como dela participamos. No geral, em toda a sociedade, observa-se o desenvolvimento da consciência de que o autoritarismo, a centralização, o conservadorismo, a fragmentação e a ótica do dividir para conquistar, do perdedor ganha estão ultrapassados por conduzirem ao desperdício, ao imobilismo, ao ativismo inconsequente, à divisão de poder, que o destrói, e ao fracasso em médio e longo prazos quando se pensa em promover mudanças evolutivas e ganhos de desenvolvimento; sobretudo por essa orientação corresponder a uma fragmentação do ser humano e sua alienação em relação à experiência vital e a uma distorção dos rumos estruturais de sua formação.

Dessa conscientização emerge um novo paradigma, para buscar superar limitações e promover mudanças e uma atuação mais efetiva dos sujeitos.

Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais pelos quais dirigentes, funcionários e clientes ou usuários estabelecem alianças, redes e parcerias, na busca de superação de problemas enfrentados e alargamento de horizontes e novos estágios de desenvolvimento (LÜCK, 2013a, p. 30).

Assim, o termo administração vai sendo substituído por gestão a partir da Constituição de 1988, que traz o princípio da gestão democrática como uma importante conquista para a prática da gestão escolar. O que parece indicar o objetivo de produzir uma separação entre os aspectos políticos e técnicos da gestão/administração escolar (MINTO, 2010, p. 182).

Essa denominação traz novo sentido a gestão, pois conforme Vieira (2009a, p. 25), a gestão se faz em interação com o outro. Por isso mesmo, o trabalho de qualquer gestor ou gestora implica sempre conversar e dialogar muito. Do contrário, as melhores ideias se inviabilizam. Nesse viés, deve se estabelecer outra forma de gerir o ambiente escolar.

Compreende-se que no contexto atual da educação brasileira, tem-se dedicado muita atenção sobre a gestão do ensino que, como um conceito novo, supera o enfoque limitado de administração, a partir do entendimento de que os problemas educacionais são complexos, em vista do que demandam visão global e abrangente, assim como ação articulada, dinâmica e participativa. Portanto, considera a importância da participação, do trabalho coletivo, para a qualidade da educação e de ações nos sistemas de ensino.

A gestão emerge para superar, dentre outros aspectos, carência: a) de orientação e de liderança clara e competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e participativos; b) de referencial teórico-metodológico avançado para a organização e orientação do trabalho em educação; c) de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos globalizadores para a superação de seus problemas²⁸. Essa superação ocorre nas circunstâncias em que se observa, por parte dos gestores educacionais, a atuação inspiradora e mobilizadora de energia e competência coletiva orientada para a efetividade. Por efetividade, entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação sócio-econômico-cultural e desenvolvimento criativo e aberto de competências humanas, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado, e a organização competente do trabalho e emprego criativo de recursos os mais diversos (LÜCK 2013a, p. 23-24).

Sabe-se que, ainda ocorre na educação brasileira uma gestão na perspectiva burocrática, que se estabelece de maneira isolada no ambiente escolar, sem a participação dos sujeitos deste, quer seja na criação de projetos, nas fases de planejamento e implementação, quer seja na busca de soluções para problemas que surgem no cotidiano da escola. E ainda, por vezes nesses espaços as ações são desenvolvidas sem orientação, direcionamento, e mobilização em prol de resultados significativos no ensino-aprendizagem dos alunos.

Diante do cenário educacional atual em que a gestão escolar democrática tenta superar as práticas de autoritarismo dentro da escola, os sujeitos que fazem parte desse processo encontram limites e dificuldades de mudança (SILVA, 2013).

Atualmente, em relação à Gestão nota-se a presença de discussões sobre o tema, algumas instituições buscam implementar os mecanismos de uma gestão participativa, democrática, para possibilitar melhorias nas questões, pedagógicas, administrativas e financeiras.

²⁸ Registra-se ser comum a lógica de que o que dificulta o processo ensino-aprendizagem é problema e não desafio, resultando desse entendimento a expectativa de solução de problemas educacionais e escolares. Lembremos, no entanto, que essa expectativa está associada a uma expectativa segundo a qual os problemas não deveriam existir, sendo, portanto, encarados com sentimento de rejeição e com uma expectativa reativa.

Libâneo (2004, p. 101), afirma que “a organização e os processos de gestão, incluindo a direção, assumem diferentes significados conforme a concepção que se tenha dos objetivos da educação em relação a sociedade e à formação dos alunos”.

O autor apresenta concepções como: a científico-racional – nela prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista da escola, baseia-se na hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, visando a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares – na versão conservadora é denominada de administração clássica ou burocrática, na mais recente de gestão da qualidade total. A concepção sociocrítica, nela a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, destaca o caráter intencional de suas ações, ressalta a importância das interações sociais, das relações da escola com o contexto sociocultural e político. Nesse sentido,

Vigora formas democráticas de gestão e de tomada de decisões. Ou seja, tanto a gestão como o processo de tomada de decisões se dão coletivamente, possibilitando aos membros do grupo a discussão pública de projetos e ações e o exercício de práticas colaborativas (LIBÂNEO, 2004, p. 120).

Há também outras concepções como “a concepção autogestionária que se baseia na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição”. A “concepção interpretativa que considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação entre as pessoas”. E “a concepção democrática-participativa que se baseia na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe”. Essa concepção “defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual” (LIBÂNEO, 2004, p. 120-1234).

Nesse contexto, para esta pesquisa, adota-se a concepção democrática-participativa, pois representa um estilo de gestão com caráter democrático, tendo em vista que, “a gestão participativa é a forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania, mas implica, também, deveres e responsabilidades, portanto, a gestão da participação e a gestão eficaz” (LIBÂNEO, 2004, p. 125).

Assim, contempla-se que a gestão educacional, mais especificamente, nas unidades escolares no âmbito da *Gestão Escolar*, apresenta concepções que direcionam sua forma de atuação, destaca-se entre elas a *gestão democrática*, que visa a participação de todos os envolvidos na elaboração, construção e organização do ambiente escolar, buscando a melhoria

no ensino, adota-se para esta pesquisa essa concepção de gestão, no sentido da prática de gestão participativa. Contudo, percebe-se que essa perspectiva ainda não é muito presente no ambiente escolar, algumas vezes apresenta-se apenas parcialmente neste. Torna-se assim, necessária sua inserção na escola para que sejam atingidos os objetivos previstos pela legislação vigente, com o intuito de possibilitar uma educação de qualidade²⁹.

A idéia básica é a da gestão como um processo de idas e vindas, construído por meio da articulação entre os diferentes atores, que vão tecendo a feição que esse processo vai assumindo. A gestão democrática é a expressão de um aprendizado de participação pautado pelo dissenso, pela convivência e respeito às diferenças em prol do estabelecimento de espaços de discussão e deliberação coletivos (OLIVEIRA, MORAES e DOURADO, 2012b, p.7).

Sabe-se que, contemporaneamente a sociedade vem sofrendo transformações nas esferas política³⁰, econômica e social. A partir dessas modificações formou-se uma “cultura globalizada”³¹ pautada no capitalismo. Esse cenário exige que os educadores, gestores, pais, governantes e todos os que de alguma forma são responsáveis pela qualidade na formação das pessoas, assumam novas posturas frente a essa realidade. Pois,

Na mesma escala em que ocorre a globalização do capitalismo, considerada um processo civilizatório (IANNI, 1999), verifica-se a globalização do mundo do trabalho. No âmbito da fábrica global, criada com a nova divisão internacional do

²⁹ A educação escolar deve ser pautada nos princípios e fins da educação nacional (LDB, 1996), nos quais o ensino deverá ser ministrado com garantia de padrão de qualidade, assim sendo, tem-se uma educação de qualidade por meio de um ambiente escolar favorável à aprendizagem e das ações dos sujeitos envolvidos nesse processo.

³⁰ Segundo Ianni (2000, p. 144 apud DOURADO, 2008, p. 892), na época da globalização modificam-se mais ou menos radicalmente as condições sob as quais se desenvolvem a teoria e a prática da Política. A globalização do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório, propicia o desenvolvimento de relações, processos e estruturas de dominação política e apropriação econômica de alcance mundial. Alteram-se as formas de sociabilidade e os jogos das forças sociais, no âmbito de uma vasta, complexa e contraditória sociedade civil mundial em formação. Nesse processo de globalização político-econômica e sociocultural, desenvolvem-se tecnologias eletrônicas, informáticas e cibernéticas que agilizam, intensificam e generalizam as articulações, as integrações, as fragmentações e as mudanças sócio-culturais e político econômicas pelos quatro cantos do mundo. Libâneo e Oliveira (1998, p. 599; 606, apud SANTOS e ANDRIOLI, 2005, p.3), consideram que as transformações gerais da sociedade atual apontam a inevitabilidade de compreender o país no contexto da globalização, da revolução tecnológica e da ideologia do livre mercado (neoliberalismo). A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, juntamente com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social. A onda da globalização e da Revolução Tecnológica encontra os países (centrais ou periféricos, desenvolvidos ou subdesenvolvidos) em diferentes realidades e desafios, dentre os quais o de implementar políticas econômicas e sociais que atendam aos interesses hegemônicos, industriais e comerciais de conglomerados financeiros e de países ou regiões ricas.

³¹ De acordo com Ferreira (2004, p. 1243) formou-se na sociedade uma “Cultura Globalizada”, que significa o rico, complexo e imenso conjunto de culturas que se entrecruzam no planeta impondo suas peculiaridades e diferenças e exigindo respeito aos seus *modus vivendi*, formatos e desenvolvimentos.

trabalho, e da produção e dinamização do mercado mundial, amplamente favorecidas pelas tecnologias eletrônicas, colocam-se novas formas e novos significados para o trabalho, gerando o não-trabalho, fato este que vai exigir novas compreensões e responsabilidades sobre o uso e o rumo decisivo de todos os avanços da ciência e da tecnologia na formação de profissionais em geral, de profissionais da educação e na formação para o exercício da cidadania. Portanto, novas prioridades impõem-se para novas políticas e, em especial, para a gestão democrática da educação comprometida com a qualidade da formação humana (FERREIRA, 2004, p.1229).

É imprescindível pensar o espaço escolar como formador de cidadãos capazes de enfrentar os novos desafios do mundo contemporâneo, que tenham consciência de seu papel na sociedade. Por isso, a escola precisa cumprir sua função social, uma vez que o direito a educação vai muito além de o aluno estar matriculado na escola, deve-se proporcionar a qualidade na aprendizagem deste, para que possa exercer sua cidadania e promover transformações e melhorias na sociedade em que está inserido. Partindo dessa concepção reitera-se nas palavras dos autores Oliveira, Moraes e Dourado (2012a, p.3) que, *pensar a função social da escola implica repensar o seu próprio papel, sua organização e os atores que a compõe.*

Portanto, compreende-se que a escola possui a função de favorecer a formação integral do aluno, a apropriação do conhecimento sistematizado construído historicamente, e a partir de práticas de convivência democrática deve construir de maneira coletiva um ambiente propício para que se alcancem melhorias na qualidade da educação.

A Gestão democrática da escola e dos sistemas é um dos princípios constitucionais do ensino público, segundo o art.206 da Constituição Federal de 1988. O pleno desenvolvimento da pessoa, marca da educação como dever do Estado e direito do cidadão, conforme o art. 205 da mesma Constituição ficaria incompleto se tal princípio não se efetivar em práticas concretas no chão da escola. Tais observações correspondem a uma clara compreensão da relação central entre a formação continuada de gestores escolares e o avanço da qualidade do ensino, da realização e do fortalecimento da gestão democrática da educação pública. Entendemos, por conseguinte, que a escola tem um papel fundamental para que possamos avançar na efetiva gestão democrática, em todos os espaços coletivos (COLARES, XIMENES-ROCHA e COLARES, 2012a, p.15).

É importante refletir que em decorrência das mudanças na sociedade educadores, intelectuais, estudantes e pesquisadores já pensavam, debatiam e reivindicavam a gestão

democrática da educação e da escola pública. A carta de Goiânia de 1986³² evidencia isso, pois registra debates, análises, denúncias e a busca por soluções a problemas e impasses da educação brasileira. Propôs princípios básicos para serem inseridos na Constituição do país, que necessitava de parâmetros para o processo de democratização. Nesse sentido, traz os seguintes princípios:

19. O Estado deverá garantir à sociedade civil o controle e execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal) através de organismos colegiados democraticamente constituídos.

20. O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo das suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade em todos os níveis de ensino (CARTA DE GOIÂNIA, 1986, p. 9-10).

Dessa forma, os educadores requeriam que a Constituição trouxesse princípios democráticos, considerando a necessidade de fortalecimento da efetiva democracia almejando a educação de boa qualidade para todos. Vale frisar ainda, que na carta foi indicada a necessidade de elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, a partir dos princípios presentes na Constituição. Esse documento representou lutas e reivindicações no sentido de construção e fortalecimento do caráter democrático da educação brasileira, que perpassa pela reconfiguração dos modos de gestão do país e dos sistemas educacionais.

Nesse contexto, a partir da Constituição Federal de 1988 quando foi instituída a gestão democrática na forma da lei, foi possível pensar na gestão democrática efetivamente nos espaços escolares para o enfrentamento de problemáticas existentes. No que tange a essa forma de gestão a legislação da educação nacional (Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996), postula que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e 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 (p. 6).

³² Carta que resultou de debates sobre temas da problemática educacional brasileira ocorridos na IV Conferência Brasileira de Educação em Goiânia (1986), e contou com a participação de seis mil educadores vindos de todos os Estados do país. Por meio desse documento buscou-se divulgar a indicação de propostas para a nova Carta Constitucional, tendo em vista as responsabilidades dos profissionais da educação na construção de uma Nação Democrática.

Assim, a legislação brasileira prevê a gestão democrática na escola pública, uma vez que, se sinaliza no âmbito da unidade escolar a necessidade de a comunidade participar efetivamente, de modo que esta ganhe autonomia em relação aos interesses de todos os envolvidos no processo educacional. Paro (1997, p. 40) aponta que não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade.

Partindo desses pressupostos, têm-se buscado no Brasil a construção da gestão democrática nas instituições de ensino, e os documentos oficiais que norteiam a educação, como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e o PNE (Plano Nacional de Educação) orientam essa ação.

Porém, segundo Colares, Ximenes-Rocha e Colares (2012a, p.15), a Gestão Democrática da educação não deve ser uma simples mudança nas estruturas organizacionais, esta requer mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma nova proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão onde haja participação dos envolvidos no processo educativo, ou seja, uma gestão efetivamente democrática.

A gestão democrática tem como marco inicial a descentralização na educação, como afirma Lück (2000, p.17):

[...] apenas localmente é possível promover a gestão da escola e do processo educacional pelo qual é responsável, tendo em vista que, sendo a escola uma organização social e o processo educacional que promove altamente dinâmico, qualquer esforço centralizado e distante estaria fadado ao fracasso, como de fato, tem-se verificado. Também, é sobretudo como reconhecimento da força dos movimentos democráticos, como condição de transformação e desenvolvimento social.

Na escola a descentralização de poder deve ser exercida a fim de promover uma melhor gestão nos processos administrativos, pedagógicos e financeiros. Quando há compartilhamento nas tomadas de decisões, ações e resoluções de problemas vivenciados no cotidiano escolar, aumentam as possibilidades de gestão com características democráticas.

Todavia, o gestor escolar dentro da instituição de ensino, possui o importante papel de articular as diversas 'personagens' que atuam e compõem a escola para assegurar a aprendizagem dos alunos, ou seja, ocupa um lugar que vai legitimar a proposta pedagógica no âmbito educacional. Para tanto, precisa do apoio de toda a comunidade escolar e local para viabilizar uma educação de qualidade.

É necessário que o gestor tenha a compreensão conceitual da gestão democrática e entenda o universo histórico e concreto de suas origens e de seu percurso nas condições reais em que foi implementado, atentando para a importância da construção coletiva de um projeto pedagógico como importante instrumento dessa forma de gestão (COLARES, XIMENES-ROCHA, COLARES e LIMA, 2012b, p.59).

Depreende-se que ações no ambiente escolar devem ocorrer de forma conjunta, com a participação da equipe gestora, pais, famílias, etc., para que possam juntos melhorar a realidade da escola, e assim possa culminar em uma educação de qualidade.

A partir desse contexto, concebe-se que na escola devem ser definidas ações do seu funcionamento, que ocorrem no momento de planejamento e organização, que dizem respeito a objetivos a serem atingidos, a racionalização de recursos, aqui com destaque para os recursos financeiros, e cabe a equipe gestora, orientar e articular os diversos segmentos que atuam e compõem a escola, para criar e viabilizar as condições e modos para se realizar o que foi planejado, permitindo melhorias no âmbito educacional. Para tanto, precisa do apoio da Secretaria de Educação, do Conselho escolar e da comunidade em geral.

Nota-se que o Governo Federal vem atuando de maneira a descentralizar recursos, direcionando-os às escolas, de modo a fortalecer sua autonomia administrativa³³. Nesse viés, busca-se incentivar a criação de Associação de Pais e Mestres, Conselhos Escolares, entre outros.

O processo de descentralização não deve ser visto como uma panaceia. Mas para um país que ficou durante 21 anos submetido ao regime militar, que centralizou quase tudo, como medida de segurança, agora à vista, parece que o caminho mais indicado é o da descentralização para proporcionar mais equilíbrio no poder exercido entre as esferas públicas, mais possibilidades de exercício da liberdade e solidariedade, mais participação nos problemas comuns, mais responsabilidades e mais controle social dos recursos públicos. No nosso caso, a descentralização, se bem conduzida, pode ser um instrumento agregador. A centralização ao contrário, pode funcionar, e funcionou, como mecanismo alienador e desagregador (MELCHIOR, 1997, p. 31).

Desse modo, com a descentralização recai sobre a escola maior responsabilidade quanto as ações de elaborar e gerir seus planos, programas e projetos locais, em consonância com o contexto nacional, no entanto, é preciso fortalecer nela a vivência de um processo democrático e participativo, rompendo assim com a característica centralizadora e pouco

³³ De acordo com Oliveira, Moraes e Dourado (2014, p.5), consiste na possibilidade de a escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. A autonomia administrativa da escola evita que esta seja submetida a uma administração na qual as decisões, a ela referente, sejam tomadas fora dela e por pessoas que não conhecem a sua realidade, contribuindo desse modo para que a comunidade escolar possa, por meio da vivência de um processo democrático e participativo, romper com a cultura centralizadora e pouco participativa em que têm sido elaborados os projetos e efetivadas as tomadas de decisões.

participativa enraizada no espaço escolar, onde têm sido elaborados os projetos e efetivadas as tomadas de decisões.

Apenas localmente é possível promover a gestão da escola e do processo educacional pelo qual é responsável, tendo em vista que, sendo a escola uma organização social e o processo educacional que promove altamente dinâmico, qualquer esforço centralizado e distante estaria fadado ao fracasso, como de fato, tem-se verificado. Também, é sobretudo como reconhecimento da força dos movimentos democráticos, como condição de transformação e desenvolvimento social (LUCK, 2000, p.17).

Nessa conjuntura, a legislação brasileira atribui à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios a responsabilidade pela administração e financiamento dos seus sistemas educacionais, tendo como fundamento o regime de colaboração entre essas instâncias federadas, para que os recursos sejam repassados as instituições educacionais e administrados de maneira adequada nesses espaços.

A organização do sistema educacional brasileiro, segundo a CF e a LDB, se caracteriza pela divisão de competências e responsabilidades entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, o que se aplica também ao financiamento e a manutenção dos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação e do ensino.

Considerando as formas de gestão escolar, e a necessidade de mudança, Libâneo (2004, p. 102), afirma que “um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho”.

Concebe-se, por conseguinte, que no modelo de gestão democrática, que tem como um dos seus princípios a autonomia, é indispensável que o **conselho escolar** esteja no centro das ações da gestão e não isolado de suas práticas e de seus problemas. Pois, ele exerce um papel significativo, atuando nas ações efetivas do ambiente escolar, debatendo, opinando e deliberando sobre os recursos e execução das ações educacionais, concentrando-se no que é relevante para uma educação de qualidade.

O PNE recomenda a existência de Conselhos de Educação revestidos de competência técnica e representatividade, conselhos escolares e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e à representatividade e a liderança dos gestores escolares (CURY, 2011, p. 19).

A partir desses elementos reafirma-se que “a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” (LIBÂNEO, 2004, p.102).

Para consolidar a oferta educacional foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). No entanto, como enuncia Luiz Fernandes Dourado, em entrevista para a Revista Retratos da Escola (2014), *é preciso a participação da sociedade civil e da sociedade política para fazer valer as metas e diretrizes. Para que não se torne letra morta, é imprescindível que ganhe materialidade e seja plenamente executado.*

Por conseguinte, diretrizes orientadoras do PNE dispõe sobre a gestão democrática da educação pública, preceituada em seus artigos, no 2º trata da promoção da gestão democrática da educação pública, no 9º concede o prazo de dois anos para que os entes federados aprovem leis específicas disciplinando a gestão democrática da educação pública. E traz ainda, como meta (19), assegurar condições para a efetivação da gestão democrática, para tanto, estabelece oito estratégias para a sua construção no âmbito educacional.

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

19.2. ampliar os programas de apoio e formação aos(as) conselheiros(as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos(as) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3. incentivar os estados, o Distrito Federal e os municípios a constituírem fóruns permanentes de educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4. estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5. estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6. estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

- 19.7. favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;
- 19.8. desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (SAVIANI, 2014, 59-60).

As orientações dispostas no PNE indicam caminhos para a efetivação da gestão democrática na educação pública, cabendo ao Estado, entes federados, segmentos da escola agirem em prol de sua construção no ambiente escolar. Pois, ocorrem mudanças nos ambientes escolares, e conseqüentemente a gestão da escola deve ser redefinida para superá-las, pois leva-se em consideração a implantação de políticas educacionais, que vem se caracterizando pela criação de projetos e programas do governo que visam a transformação do cenário educacional.

Tendo em vista que a escola é um espaço em que essas políticas devem se concretizar, e mostram-se como grandes aliadas para a transformação da sociedade, para que esta seja mais democrática e participativa, considerando que podem influenciar o cotidiano escolar, as atenções se voltam para o responsável por gerir esse ambiente - o gestor - que precisa no âmbito da escola facilitar essa implementação, por meio de ações mais democráticas e participativas.

Nessa conjuntura, a gestão democrática é uma prática prevista na legislação brasileira, nos documentos oficiais, Constituição Federal (CF,1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9394/96) e Plano Nacional de Educação (PNE, 2001 e 2014), concebe-se que esta é a forma de exercitar a democracia, assim sendo, pode contribuir para a democratização da sociedade e implementação de políticas educacionais de maneira mais satisfatória.

Concebe-se que a Constituição Federal, eixo norteador do sistema educacional no Brasil, estabelece princípios para este, dentre eles, obrigatoriedade, gratuidade, liberdade e gestão democrática, sendo estes regulamentados por meio de Leis Complementares. Enquanto Lei complementar da educação, a LDB estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino, além disso, dá ênfase a gestão democrática. Para contribuir ainda mais com as orientações para a educação criou-se o Plano Nacional de Educação que visa elucidar problemas referentes às diferenças socioeconômicas, políticas e regionais, bem como as que se referem à qualidade do ensino e a gestão democrática.

Tais leis modificam o cenário educacional por instituírem, dentre outras coisas, a igualdade de condições e permanência na escola, a gratuidade do ensino e a gestão democrática do ensino público, propõem ainda uma diminuição das disparidades regionais. Com vista a concretizar o direito a educação e sua qualidade, daí a importância dos governos instituírem políticas educacionais visando a melhoria no sistema de ensino, assim como, torna-se imprescindível a ação do gestor e demais membros da sociedade para torná-las efetivas no âmbito da escola.

Como se observa, os avanços na legislação da educação brasileira são consideráveis se comparados ao longo dos anos. Dentre as conquistas podemos destacar os direcionamentos para implementação da gestão democrática, nos três documentos oficiais, o relevo dado a participação da comunidade e do conselho escolar no sentido de contribuir com as ações no ambiente escolar.

De acordo com os princípios da gestão democrática, percebe-se que na instituição educacional deve-se sempre primar pela inclusão de toda a comunidade escolar e local, para que juntos construam conhecimentos compartilhados e que se privilegie a cidadania, para que por meio dessas ações possam ocorrer melhorias no ambiente escolar. E apesar das dificuldades que possam existir para a promoção dessas ações, é imprescindível os esforços e a contribuição de todos os membros da comunidade escolar para se alcançar os objetivos desejados.

3.2 A Gestão Democrática e seus Fundamentos: democracia, participação e autonomia

A sociedade é produto e também produz diversas transformações entre as quais figura o Estado. Vive-se em um mundo com rápidas mudanças regidas pelo sistema capitalista, este por meio do Estado, vai administrando e controlando a sociedade, e consequentemente acaba por alcançar os espaços da educação. Nesse cenário destaca-se a gestão democrática que vem buscando seu espaço na escola, e traz consigo elementos que podem contribuir com sua efetivação, dentre eles, a democracia, participação e autonomia.

A democracia tem sido uma conquista diária ultimamente, tornando-se indispensável para sua compreensão, a adequada conceituação dos elementos que em seu entorno articulam-se e relacionam-se, como por exemplo, o entendimento de participação e autonomia, coletividade e o desenvolvimento da consciência de responsabilidade social e da competência

para exercê-la. Para que se crie a consciência de que todos são sujeitos de sua atuação, e que podem fazer a sociedade evoluir, promovendo também a sua evolução. Nesse sentido,

A democracia é o meio político de salvaguardar a diversidade social e cultural dos membros da sociedade nacional ou local, simultaneamente à manutenção de uma língua nacional e um sistema jurídico que se aplique a todos; é a única possibilidade de limitar a crescente dissociação entre racionalidade instrumental e identidades culturais; é uma luta pela libertação em relação a um poder, seja o despotismo racionalista, seja a ditadura comunitária; é um espaço de tensões e conflitos, ameaçado constantemente por algum poder; é o espaço institucional livre, no qual se desenvolve esse trabalho do sujeito sobre si mesmo, trabalho pelo qual as pessoas encontram o papel de criadoras e produtoras, não somente de consumidoras (GHANEM, 2004, p. 21-23).

Ghanem (2004, p. 25) afirma que *se a democracia é o meio institucional para a formação e a ação do sujeito, o espírito democrático precisa estar presente também nas organizações*. Assim sendo, considera que o espírito democrático precisa estar na escola, portanto, deve-se privilegiar nessa a gestão democrática.

Corroborando com a compreensão da democracia, Silva (2012, p. 49) defende que

Democracia não significa meramente uma atividade de indivíduos criando consenso segundo contrato, sendo, juntamente com o Estado, um mero meio de garantir liberdade e segurança da pessoa e da propriedade; nem participação comunitária dada dentro de um horizonte de valores historicamente partilhado, os quais valem como uma tradição a ser transmitida dentro da qual as preferências e a vontade dos indivíduos são formadas de antemão; muito menos, um processo de recusa de projetos coletivos, de convivência marcada por um suposto programa vazio.

Por sua vez, liga-se a concepção a ideia da democratização do ensino. “Nesse sentido, democratizar o ensino seria ofertar a todas as camadas da população e a todas as categorias sociais iguais oportunidades de frequentar a escola e a prosseguir na sequência escolar. Oportunidades iguais para ricos e pobres, moradores da cidade e do campo, homens e mulheres” (GOUVEIA, 1981 apud GHANEM, 2004, p. 63).

Silva (2012) considera a democracia, como criação de consenso, pressupõe uma formação prévia, histórica e socialmente estabelecida. Isso serve como um marco, um ponto de partida a ser superado pela formação de uma nova vontade coletiva intencionalmente construída, segundo um ideário de emancipação. Para o autor a esse objetivo a democracia deve servir, ao ideário emancipador, por meio da vontade coletiva.

Outro importante mecanismo é proposto para materializar a democratização da gestão escolar - a escolha dos diretores de escolas por meio de processos eleitorais (GHANEM,

2004, p. 130). No começo da década de 80 do século XX surgiram reivindicações por essa forma de provimento do posto de diretor. Nessa época, iniciaram-se os processos de eleições dos diretores em vários estados, posteriormente incluídos em diferentes Constituições estaduais aprovadas em 1989. Hoje em dia, em muitas regiões do país o posto de diretor de escola ainda é ocupado mediante indicações por afinidade política ou a partir de concursos públicos.

Para Hage (2011), é importante que ocorram mudanças em fatores que influenciam na melhoria da qualidade da educação; dentre eles dá-se ênfase à gestão participativa.

A melhoria da qualidade do ensino público requer um conjunto ampliado de fatores que necessitam ser acionados, redimensionados e garantidos, como: financiamento público adequado, **gestão participativa**, projeto político-pedagógico e currículo afirmativo da intersocioculturalidade, formação inicial e continuada conjugadas à valorização dos profissionais da educação, incluindo salários dignos, condições de trabalho, carreira e acesso via concurso público; entre outros (HAGE, 2011, p. 205) (Grifo nosso).

Assim, se faz necessário que seja dada a devida atenção à implementação do caráter democrático na escola, para que as ações sejam compartilhadas, planejadas, organizadas e efetivadas coletivamente no espaço educativo, de acordo com o que se preceitua no nível nacional, mas em consonância com o regional e local.

A gestão do sistema [...] de educação requer um enfoque que implique trabalhar decisões a respeito do rumo futuro e se fundamenta na finalidade da escola e nos limites e possibilidades da situação presente. Para isso, trabalha visualizando o presente e o futuro, identificando as forças, valores, surpresas e incertezas e a ação dos atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeitos da construção da história humana, gerando participação, co-responsabilidade e compromisso (BORDIGNON e GRACINDO, 200, p. 159 apud HORA, 2010, p. 96).

A gestão democrática e compartilhada implica, portanto, a participação de todos os segmentos da escola na elaboração e execução do seu plano de desenvolvimento, de forma articulada (LÜCK, 2013b). Assim sendo, é importante que a equipe gestora desenvolva um trabalho conjunto, considerando o local onde estão inseridos e temas importantes para a realidade deste, tais como a sustentabilidade, no caso da Amazônia, tendo em vista que seus recursos precisam ser preservados. Por conseguinte, precisa incentivar a consciência acerca do sustentável, uma vez que, os recursos precisam ser mantidos, conservados, para que gerações futuras possam ainda ter acesso a esses bens, quer sejam materiais ou imateriais, como elementos da cultura amazônica. E também que considere a diversidade, no que diz respeito

aos povos existentes na região, com suas diferentes culturas. Esses elementos apontam para a necessidade de reflexão, vislumbrando por meio da realidade que circunda a escola possibilidades de avanços substanciais.

É indispensável dar ênfase à gestão democrática que é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação contínua de todos os que compõem a comunidade escolar e local, permitindo por meio de mecanismos dessa perspectiva de gestão, que os membros da comunidade possam compor o Conselho Escolar, e atuem juntamente com o gestor nas tomadas de decisões no âmbito escolar. Pois, somente assim, eles estarão comprometidos com as metas e ações da escola, para que ocorra de fato uma gestão participativa, transparente e democrática. Para tanto, é necessário também a compreensão do elemento autonomia, no âmbito escolar, uma vez que,

A autonomia da escola é o contraponto da centralização da gestão do sistema escolar, que retira das escolas, dos professores, pais e especialistas o poder de iniciativa e decisão. Implica uma organização escolar que supera a visão verticalizada do sistema de ensino, de modo que as escolas possam traçar seu próprio caminho. Essa é a idéia de suporte do projeto pedagógico. A autonomia das escolas depende de uma reconfiguração das práticas de gestão e dos processos de tomada de decisões. As formas de administração estão, ainda, carregadas de práticas autoritárias, centralizadoras. Mas, ao serem criticadas essas práticas, foi perdido o entendimento de que a gestão implicava modos de fazer e agir e não apenas ações políticas. Ou seja, foi perdido o equilíbrio entre o lado político e o lado técnico das práticas de gestão. A participação de todos os membros da escola nos processos decisórios não exclui a necessidade de planejar, de administrar, de coordenar o trabalho das pessoas, de fazer o acompanhamento e a avaliação sistemática do trabalho escolar. Autonomia e participação não podem servir para deixar as escolas ao abandono, funcionando às cegas (LIBÂNEO, 2001, p. 21).

Libâneo (2001) ressalta o papel da gestão, a descentralização no sistema educacional, e a autonomia da escola, reiterando que esta precisa traçar o seu próprio caminho. Entretanto, pondera que *a autonomia das escolas depende de uma reconfiguração das práticas de gestão e dos processos de tomada de decisões*, tendo em vista que, *as formas de administração estão, ainda, carregadas de práticas autoritárias, centralizadoras*, e ainda quanto ao papel do gestor, deve-se considerar que, *a participação de todos os membros da escola nos processos decisórios não exclui a necessidade de planejar, de administrar, de coordenar o trabalho das pessoas, de fazer o acompanhamento e a avaliação sistemática do trabalho escolar*.

A autonomia da escola remete a democratização de sua gestão. Desse modo, a gestão autônoma seria aquela que está isenta da intervenção e do controle do poder político, e é dirigida pela consciência individual ou da instituição. A gestão escolar, entendida como sinônimo de administração de uma organização que persegue

determinados fins, associa-se imediatamente à imagem de uma empresa e evoca a figura do diretor, principalmente como gestor do funcionamento da escola (GHANEM, 2004, p. 130).

O autor afirma ainda que, *a autonomia e participação não podem servir para deixar as escolas ao abandono, funcionando às cegas*, ou seja, mesmo que ocorra a descentralização no âmbito das responsabilidades da educação, e a escola adquira certa autonomia, o Estado e a sociedade em geral precisam contribuir com a construção de melhorias nessa instituição, assim como, o gestor também precisa estar alinhado a esses anseios.

A Gestão da escola no contexto da descentralização do ensino, da autonomia, e da gestão democrática, apresenta-se como uma questão de mudança paradigmática (muda-se a perspectiva de autoritarismo, centralização, conservadorismo, fragmentação para a perspectiva do democrático, participativo), ao longo dos anos. Pois, essas questões se estabelecem como pano de fundo no contexto escolar. É indispensável que se busque equilíbrio nas ações desenvolvidas na escola, atentos às diferentes dimensões que se manifestam na realidade educacional, que a gestão se efetive democrática. Ou mesmo para que a própria gestão seja efetiva, com a efetivação de trabalho conjunto e não que se tenha a presença do enfoque administrativo que prioriza uns aspectos sobre outros, e o desequilíbrio das ações.

A idéia de democratização da gestão escolar manifesta também uma importante tentativa de adequação entre educação escolar e democracia no Brasil. Formulada como política educacional, surgiu com a gradual retomada das eleições para governadores dos Estados, no esgotamento do regime militar da primeira metade dos anos 1980. Não se expressava em décadas anteriores (GHANEM, 2004, p. 119).

Nesse contexto, diversos autores como Paro (1997), Dourado (2013), Lück (2013a e b), dentre outros vêm debatendo acerca da gestão democrática da educação, seus pontos, contrapontos e viabilidade, defendem a ideia de democracia, participação e autonomia como instrumentos de efetivação de uma escola de fato democrática.

(...) vivemos em uma condição de transição dialética entre um paradigma e outro, de que resultam tensões e contradições próprias do processo a serem encaradas como naturais. Nessa transição, idealizamos perspectivas diferentes, mais abertas, orientadas pelo novo paradigma e, no entanto, vemos a falta de correspondência entre as ideias e a realidade, que será superada apenas e na medida do esforço de orientação para a sua implementação (LÜCK, 2013a, p. 39).

Essa citação faz referência a novas formas de gestão que vem se apresentando ao longo dos anos, dentre as quais, encontra-se a gestão democrática, que vem sendo enfatizada

na legislação brasileira, como por exemplo na meta do PNE (2014) que trata sobre essa forma de gerir o espaço escolar, estabelecendo um prazo para que seja implementada e efetivada na escola, no entanto, sabe-se que para que isso ocorra é necessário a mudança de postura dos sujeitos responsáveis pelo setor educacional, o que se percebe nos espaços escolares muitas vezes é uma contradição paradigmática, pois os conceitos de descentralização, democratização e autonomia mostram-se destoantes de seus verdadeiros significados. O que se nota nesses espaços na maioria das vezes é a centralização, pseudo-democracia e autonomia, apesar do esforço de alguns contra esses mecanismos como forma de evolução/avanço/superação, outros acabam por interferir nessa busca.

Nesse sentido, a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma Proposta Educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferenciada da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas (BORDIGNON e GRACINDO, 2000, p. 148).

Portanto, para uma escola democrática deve-se traçar caminhos, estabelecer compromissos e responsabilidades, para que todos os seus participantes, no sentido lato da palavra, possam participar da gestão de modo que saibam lidar com questões que se apresentam no ambiente escolar, esse posicionamento se aproximará da proposta de uma gestão democrática.

4 PROJETOS DE INTERVENÇÃO E A VIABILIDADE DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Esta seção, apresenta os dados coletados acerca dos projetos de intervenção, dos sujeitos pesquisados, da análise do questionário, da sala ambiente PV, dos procedimentos de análise e das categorias encontradas a partir desses. Para tanto, as análises são realizadas a partir dos projetos de intervenção e do questionário aplicado aos egressos do curso. Para manter o anonimato dos participantes da pesquisa, optou-se por nomeá-los por códigos, sendo um código específico para os informantes do questionário E₁...E₁₃₄ (Egresso 1...Egresso 134). E para os PI atribui-se o código PI₁...PI₁₇₁ (Projeto de Intervenção 1...Projeto de Intervenção 171). Por conseguinte, busca-se responder as questões: Os Projetos de Intervenção (PI) desenvolvidos na Especialização em Gestão Escolar/UFOPA apontam para a perspectiva democrática da gestão escolar proposta no curso? Quais os avanços e dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento da Gestão Democrática na escola pública?

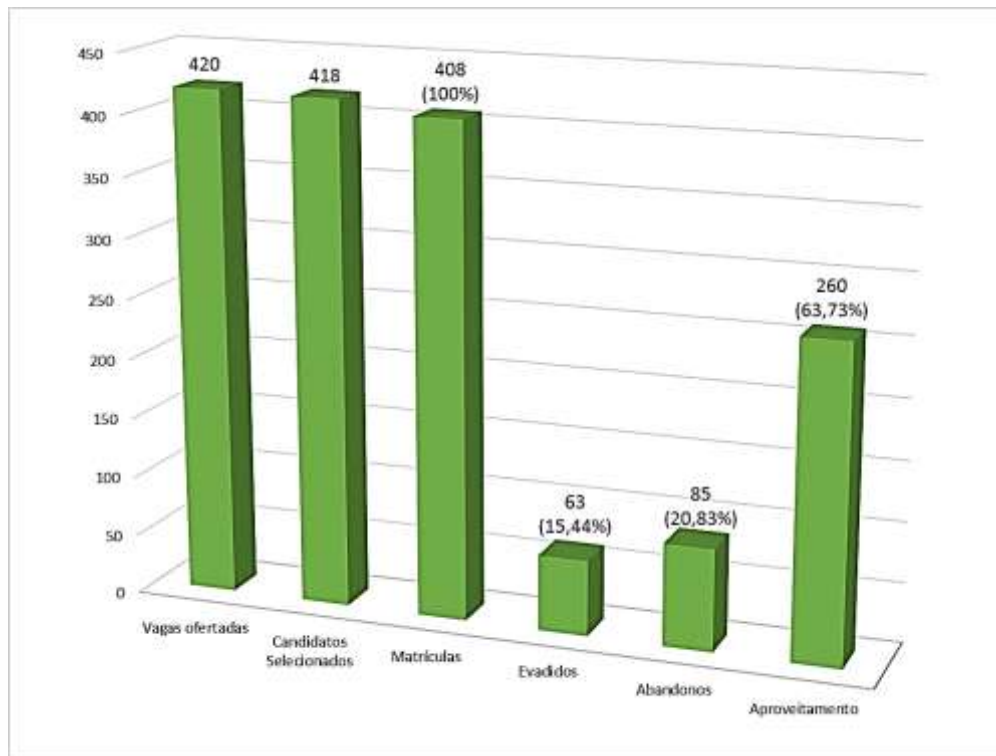
4.1 Caracterização dos Sujeitos

Os participantes da pesquisa são egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar (Turma 2013), ofertado pela Universidade Federal do Oeste do Pará, no período de 2013 a 2014.

A obtenção das informações acerca do perfil dos cursistas, foi realizada a partir de consulta aos cadastros na secretaria do curso. Por meio das informações adquiridas verificou-se que são gestores³⁴ de escolas da rede pública de ensino dos Municípios de Santarém, Belterra, Alenquer, Monte Alegre, Aveiro, Oriximiná, Juruti, Itaituba e Novo Progresso, esses integram a Região do Oeste do Pará, e sediaram os polos da especialização.

De acordo com o relatório final do curso, ofertou-se 420 vagas, foram matriculados 408 cursistas, distribuídos em 10 polos, sendo 02 em Santarém (SEDUC e SEMED) dos quais 260 concluíram o curso, que teve um aproveitamento com base no nº de matrículas de 63,73%. Como pode-se visualizar no gráfico 1:

³⁴ Alguns dos sujeitos da pesquisa são egressos da demanda social (foram selecionados via edital e preencheram vagas ofertadas para egressos da UFPA e UFOPA, conforme exigências da instituição sede da Pós-graduação), e no período da realização do curso não exerciam a função de gestor escolar.

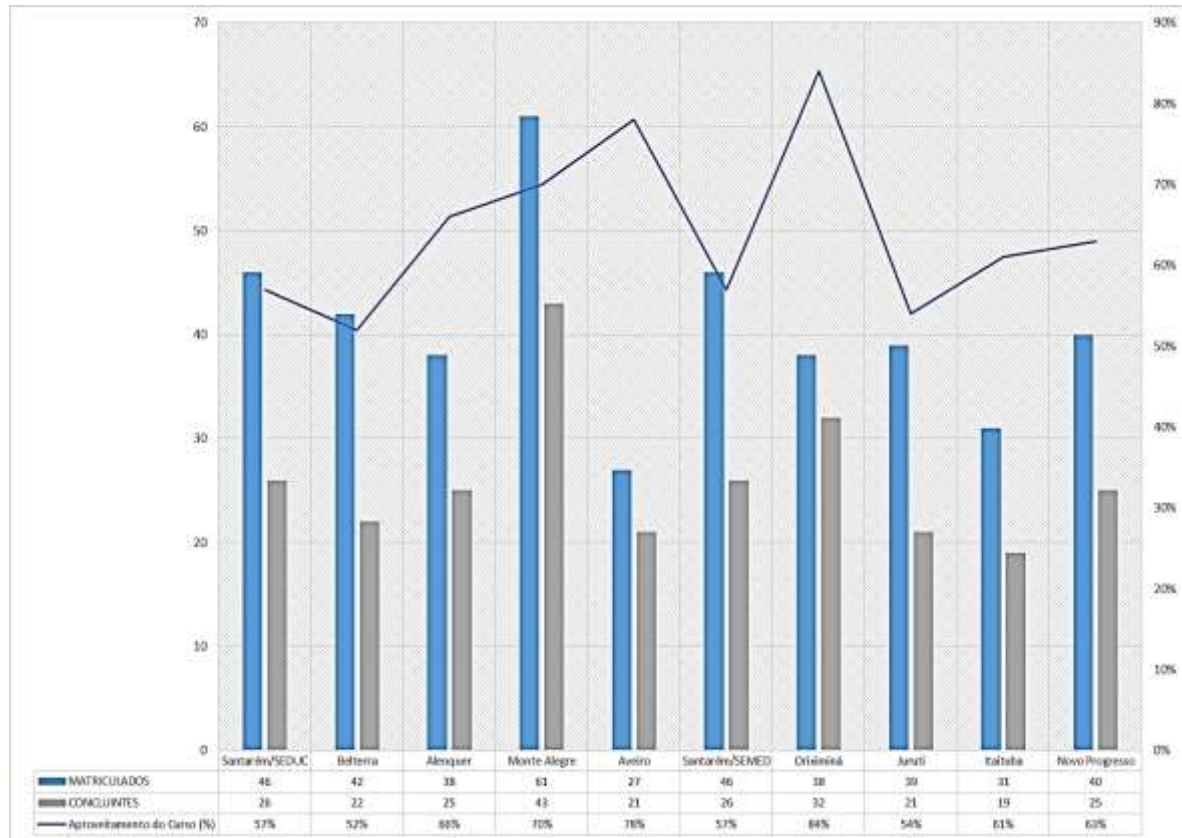
Gráfico 1 – Aproveitamento no Curso de Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA

Fonte: Relatório Final do Curso, 2015. Gráfico elaborado pela autora, 2016.

A especialização teve 15,44% de cursistas evadidos, a partir de informações do relatório final do curso, verificou-se que os cursistas abandonaram o curso pelos seguintes motivos: dificuldade em conciliar com outras atividades, ausência de internet, dificuldade de conciliar com as atividades da escola, e problema de acesso à internet.

Assim, os cursistas relataram problemas para a realização da especialização, afirmaram que tiveram dificuldade de conciliar o curso com outras atividades, alguns possuíam mais de um emprego (em outra rede de ensino), tinham muitas atividades em sua escola de atuação, ou estavam realizando outro curso; outros informaram que o Município polo estava sem internet, ou estavam com problemas de acesso à internet somente no polo onde ocorria o curso; segundo estes, devido a essas dificuldades sentiram-se desmotivados a prosseguir os estudos.

Quanto ao aproveitamento no curso por polo, verificou-se que todos os polos obtiveram mais de 50% de aprovação, e o Município de Oriximiná obteve um maior número de concluintes, com 32, que corresponde a 84% dos alunos matriculados no polo. Como consta no gráfico 2:

Gráfico 2 – Aproveitamento por Polo no Curso de Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA

Fonte: Relatório Final do Curso, 2015. Gráfico elaborado pela autora, 2016.

Assim sendo, de acordo com os dados demonstrados da turma de gestão escolar 2013, constata-se que o curso de formação continuada ofertado nos 09 municípios, obteve um índice de aprovação satisfatório. Entretanto, espera-se que os gestores escolares que receberam a formação na perspectiva da gestão democrática, de posse dos subsídios teóricos possam articulá-los a prática de gestão exercida nas escolas as quais são vinculados e fortaleçam ações que impulsionem sua efetivação.

Quanto ao perfil dos cursistas matriculados e concluintes³⁵, tem-se a partir do levantamento realizado na secretaria do curso. As seguintes informações: sexo, idade, vínculo e formação dos cursistas.

³⁵ As informações para verificação do perfil dos cursistas foram obtidas e organizadas com a colaboração da Bolsista PIBIC/CNPQ, também integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR/UFOPA.

Tabela 2 – Cursistas Matriculados e Concluintes quanto ao sexo – Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA

Feminino	Masculino
74%	26%

Fonte: Relatório Final do Curso, 2015.

Quanto ao sexo dos cursistas, observa-se que a tabela 2 demonstra a forte presença feminina no curso de pós-graduação *lato sensu*, fato esse, que vem ocorrendo nos últimos anos, pois as mulheres têm buscado seu espaço a partir da formação e da profissionalização, por meio de cursos de graduação e de pós-graduação, também historicamente os cursos de licenciatura voltados ao magistério ampliaram a atividade docente feminina desde o século XIX. Desse modo, considerando as informações de 74% de cursistas do sexo feminino, infere-se que várias escolas públicas no Oeste do Pará vêm sendo geridas por mulheres, confirma-se assim outra realidade da gestão escolar, tendo em vista que antes essa era uma função exercida pelo sexo masculino.

Como é sabido, este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. Forte determinante da entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado do ponto de vista do gênero, seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula (GATTI, BARRETO, 2009, p. 161-162).

Quanto a faixa etária a mais recorrente no curso foi entre 31 a 40 anos, como mostra a tabela 3, seguida da faixa etária de 41 a 50 anos, infere-se que isso ocorre pelo fato de serem profissionais da educação em pleno exercício e necessitarem buscar a formação continuada quer seja para aprimorar conhecimentos, melhoria de salários, ou por orientação da legislação brasileira, que aponta como parte das obrigações do Estado brasileiro o aperfeiçoamento profissional continuado dos educadores, inclusive em serviço (CF de 1988; LDB 9.394/96, PNE 2014).

Tabela 3 – Cursistas Matriculados e Concluintes quanto à idade – Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA

Faixa etária de 20 a 30 anos	15%
Faixa etária de 31 a 40 anos	45%
Faixa etária de 41 a 50 anos	28%
Faixa etária de 51 a 60 anos	8%
Faixa etária acima de 60 anos	1%
Sem informações	7%

Fonte: Relatório Final do Curso, 2015.

Quanto ao vínculo verifica-se que os cursistas são em sua maioria da rede municipal de ensino, que corresponde a 78% como demonstrado na tabela 4, e os cursistas vinculados a rede estadual de ensino aparecem em menor número com apenas 12%. A demanda social que no cadastro acadêmico não indicou o vínculo, corresponde a 6%, os 4% expressos na tabela são de cursistas que não integram a demanda social porém não indicaram o vínculo.

Tabela 4 – Cursistas Matriculados e Concluintes quanto ao vínculo – Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA

Rede municipal de ensino	78%
Rede Estadual de ensino	12%
Demanda social	6%
Sem informações	4%

Fonte: Relatório Final do Curso, 2015.

A legislação brasileira prevê quanto a formação dos profissionais da educação para administração escolar que,

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 22).

A formação inicial, em nível superior, de gestores escolares esteve, desde a reforma do curso de Pedagogia, afeta a esse âmbito de formação, mediante a oferta da habilitação em Administração Escolar. O MEC propunha, na década de 70, que todos os cargos de diretor de escola viessem a ser ocupados por profissionais formados neste curso (LÜCK, 2000, p.29).

No que tange a formação dos cursistas identificou-se que 62,3% possuem Licenciatura em Pedagogia, isso ocorre em virtude das exigências legais quanto a atuação dos profissionais da educação para administração escolar, logo, justifica-se esse índice de

cursistas formados em pedagogia, que necessitam dessa formação para atuarem na gestão escolar. Vale ressaltar que de acordo com informações do relatório final do curso, no edital de seleção deste, além da exigência da graduação em pedagogia, aceitou-se licenciatura em áreas afins. Tendo em vista que a especialização é voltada prioritariamente para gestores escolares, cursistas com outras licenciaturas aparecem em menor número, como observa-se na tabela 5, e outros não apresentaram no cadastro da secretaria do curso informações sobre a formação.

Tabela 5 – Cursistas Matriculados e Concluintes quanto à formação – Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA

Licenciatura em Pedagogia	62,3%
Licenciatura em Letras	10,8%
Licenciatura em anos iniciais do ensino fundamental	4,4%
Licenciatura em História	4,2%
Licenciatura em Matemática	2,7%
Outros	12,4%
Sem informações	3,2%

Fonte: Relatório Final do Curso, 2015.

Os dados apresentados delineiam o perfil dos cursistas da especialização em gestão escolar, turma 2013, e permitem construir um panorama dos sujeitos que participaram da formação continuada, por conseguinte, nas subseções seguintes apresentam-se reflexões e análises dos trabalhos desenvolvidos pelos egressos do curso, bem como demonstra-se por meio das vozes destes as evidências da gestão democrática nos projetos de intervenção e as possíveis contribuições para a escola pública.

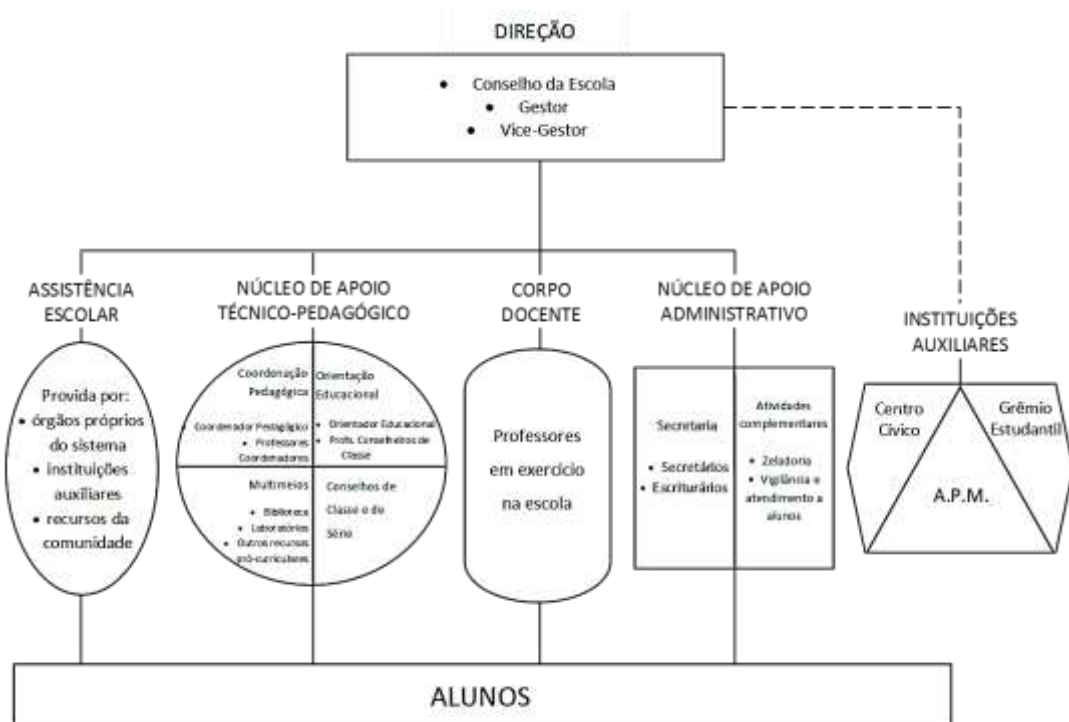
4.2 Dialogando com o Projeto de Intervenção e a Gestão Democrática

Conforme exposto anteriormente, a gestão democrática está inserida nas discussões do contexto da sociedade capitalista moderna, e tem sido referenciada nos dispositivos legais do país, tais como LDB (Lei nº 9.394/96), PNE (Lei Nº 13.005/2014), que trazem orientações quanto a sua efetivação. Por conseguinte, o Curso de formação continuada em Gestão Escolar ofertado pela UFOPA possibilitou aos gestores escolares participantes deste refletir sobre essa forma de gestão e articulá-la com sua prática no ambiente escolar. Isso ocorreu por meio da organização curricular do curso, e em particular por requerer aos cursistas a elaboração e aplicação de Projeto de Intervenção (PI), se faz necessário esclarecer que os PI foram realizados em escolas dos municípios polos onde ocorreu a formação.

O Projeto-intervenção, como o próprio título alude, fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa-ação. Tem como base a idéia de uma relação dialética entre pesquisa e ação, supondo ainda que a pesquisa deve ter como função a transformação da realidade. No campo educacional, essa modalidade de pesquisa é bastante enfatizada, devido a relevância de seu caráter pedagógico: os sujeitos, ao pesquisarem sua própria prática produzem novos conhecimentos e, ao assim fazê-lo, apropriam-se e re-significam sua prática, produzindo novos compromissos, de cunho crítico, com a realidade em que atuam (BRASIL, 2010, p. 2).

Partindo dos pressupostos indicados é indispensável que se compreenda o sentido da gestão democrática, e os elementos que a compõem. Destarte, faz-se necessário conhecer a estrutura funcional da escola e as relações que nela se efetivam, no planejamento e execução das ações do Projeto Político Pedagógico (PPP), em prol do desenvolvimento do processo educacional na instituição de ensino.

Figura 1: Estrutura funcional da escola



Fonte: Adaptado de Paro (2000).

A figura 1 representa a estrutura funcional da escola, nela pode-se observar funções que se articulam em torno da equipe gestora da escola, a ilustração demonstra as relações que devem existir no ambiente escolar, e as funções presentes nela indicam a evidência de elementos que pressupõem um espaço democrático, isso percebe-se pela presença dos

instrumentos que norteiam ações participativas, como o conselho escolar, grêmios estudantis, A.P.M., conselhos de classe. Paro (2000) afirma que o gestor, “é o executivo escolar, e deve organizar, coordenar, superintender as atividades na escola, bem como subsidiar o planejamento educacional. Entre suas atribuições consta ainda a de promover a integração família-escola-comunidade”. Esses segmentos podem figurar como instrumentos de implementação da gestão democrática na escola, o autor considera ainda que a efetiva atuação deles na escola pode favorecer melhorias na qualidade da educação pública.

É importante ressaltar quanto a temática em estudo – gestão democrática – que em alguns dos municípios dos quais provêm os egressos do curso não possuem ainda a regulamentação necessária para sua implementação na escola. E que desde 1989 o Estado do Pará iniciou a regulamentação da gestão democrática por meio de sua Constituição Estadual, apesar de não ter sido explicitada no documento, já apresenta alguns dos mecanismos para sua efetivação, como por exemplo, orientações quanto a organização dos conselhos escolares. No dispositivo legal afirma-se que,

Assim como outros, o Estado do Pará inicia a regulamentação da gestão democrática por meio de sua Constituição Estadual, datada 5 de outubro de 1989. Embora neste dispositivo legal não se observe claramente explicitada a concepção de gestão democrática, é possível localizar diretrizes com relação a mecanismos. A Constituição estabelece o sistema estadual, constituído pelas instituições públicas ou privadas existentes no Estado, que prestem serviços continuados para a população, pelos órgãos colegiados, normativos, técnicos fiscalizadores e pelos órgãos do poder executivo encarregados de executar as políticas educacionais. Atribui ao Conselho Estadual e aos Conselhos Municipais de Educação a função de normatização e fiscalização do Sistema Estadual de Educação, nos termos da lei. Define a composição dos Conselhos Escolares, cujo funcionamento será regulado em lei, destacando a sua formação por parte do diretor da escola, pela representação equitativa eleita dos especialistas em educação, professores, alunos que tenham, no mínimo, doze anos, pais de alunos, funcionários não docentes e comunidades onde se insere a escola. O diretor da escola deverá ser nomeado, obrigatoriamente, pelo poder executivo, entre integrantes de lista tríplice encaminhada pelo conselho escolar (BRASIL, 2014, p. 42).

Assim, para corroborar com as discussões elencadas, investigou-se o que os egressos do Curso de Esp. em Gestão Escolar concebem por gestão democrática e acerca do projeto de intervenção realizado em escolas públicas da Região Oeste do Pará, disponibilizou-se na Plataforma Moodle do curso, no período de 3 (três) meses um questionário³⁶ online (criado no google docs)³⁷, composto por 13 (treze) perguntas abertas e fechadas. Optou-se por este

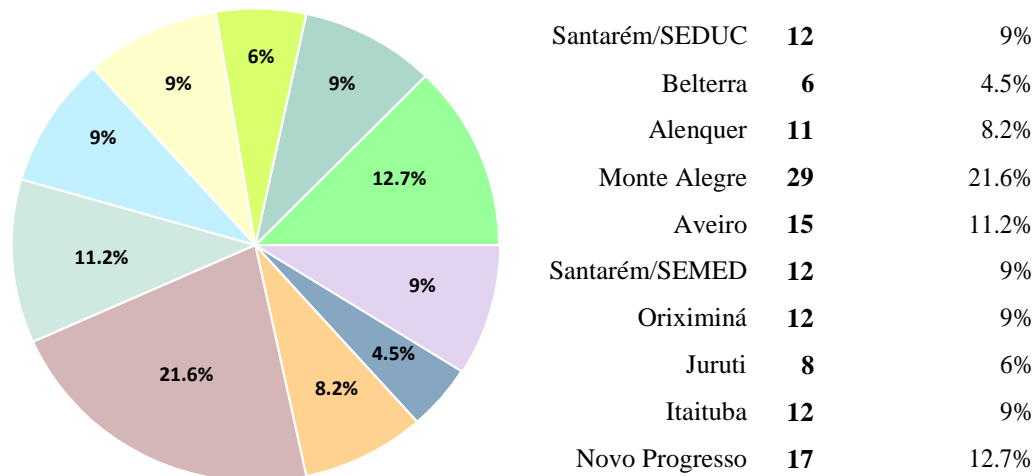
³⁶ O questionário no formato do Google Docs consta como apêndice neste trabalho.

³⁷ O formulário do Google Docs é uma ferramenta muito versátil. Ela admite vários usos, como questionário simples, ficha de cadastro, pesquisa de opinião, enquete etc. Além disso, ele pode ser facilmente compartilhado

instrumento de coleta de dados, pois, “como toda técnica de coleta de dados, o questionário apresenta uma série de vantagens [...]: obtém maior número de dados; há maior liberdade nas respostas, obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 202), e no caso do questionário online esse instrumento mostra-se ainda mais vantajoso, tendo em vista que, pode ser facilmente compartilhado por e-mail ou através do link direto³⁸, contribuindo assim com sua aplicação por meio do ambiente virtual do curso.

No entanto, dos 260 cursistas concluintes, 134 (52%) responderam ao questionário online disponibilizado, por conseguinte, aqui são destacadas e analisadas as respostas dos informantes. O gráfico 3, representa o número de questionários respondidos por polo, no qual o cursista realizou a especialização, como pode ser observado obteve-se mais respostas do polo de Monte Alegre, com 21,6%, e o polo com menor número de respondentes foi o de Belterra, com 4,5%.

Gráfico 3 – Questionários respondidos por Polo Curso de Esp. em Gestão Escolar/ Turma 2013/UFOPA



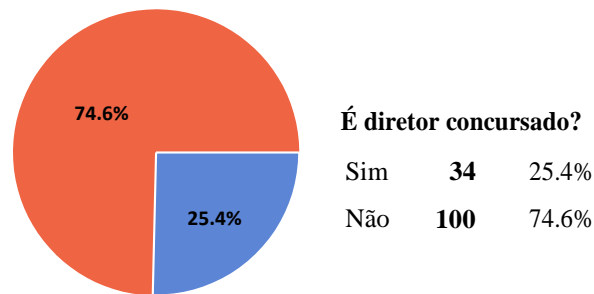
Fonte: Questionário egressos Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA - Google Docs, 2016.

por e-mail ou através do link direto, o que transforma esse recurso em uma opção muito interessante para professores, alunos, pesquisadores e profissionais cujo trabalho envolva a aplicação de questionários. (TECMUNDO, disponível em: <http://www.tecmundo.com.br/computacao-em-nuvem/10484-como-criar-formularios-no-google-docs.htm>).

³⁸ Dentre as outras vantagens do questionário online tem-se que, possibilita atingir grande número de pessoas de diversas localizações geográficas com baixo custo, permite que as pessoas o respondam no momento que lhes pareça mais apropriado, não expõe os pesquisados à influência da pessoa do pesquisador, rentabiliza o tempo do pesquisador visto que não o faz perder tempo na contabilização das respostas.

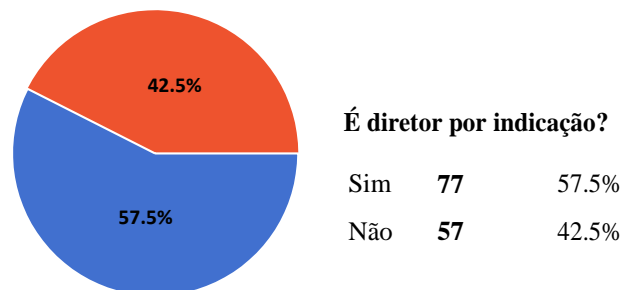
Antes de adentrar a análise dos discursos dos participantes da pesquisa, quanto ao PI e a gestão democrática, primeiramente, expõe-se questões direcionadas aos egressos quanto ao provimento do cargo de gestor escolar, tais como apresenta-se nos gráficos 4 e 5.

Gráfico 4 – Provimento do cargo de gestor escolar por concurso



Fonte: Questionário egressos Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA - Google Docs, 2016.

Gráfico 5 – Provimento do cargo de gestor escolar por indicação



Fonte: Questionário egressos Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA - Google Docs, 2016.

Os gráficos demonstram que nos municípios polos do curso, 74,6% dos gestores escolares não exercem a função a partir de concurso, e que 57,5% exercem o cargo por meio de indicação, esses dados refletem a realidade existente na região quanto a eleição para gestor escolar. Dessa forma, infere-se que nos municípios onde ocorre a prática de indicação não há regulamentação para eleição, como previsto nos documentos legais que orientam a educação brasileira, e isso prejudica a implementação da gestão democrática nas instituições escolares. Como indicado no fragmento³⁹ de texto do PI de um egresso do curso.

³⁹ Os fragmentos de textos dos sujeitos da pesquisa, utilizados nesta seção, estão destacados em itálico.

A escolha dos gestores, no Município, se dá através de indicação do Gestor Municipal, sendo que desta forma, a instabilidade política partidária dos prefeitos, prejudica a continuidade dos trabalhos iniciados pelos gestores escolares, uma vez que quando se troca o gestor municipal, também se troca o gestor escolar e algumas vezes, até a equipe pedagógica e alguns docentes, que se tornam alvo de interesses políticos (PI7).

Por outro lado, de modo a observar se em Santarém – município sede de execução do curso, o provimento de cargo para gestor escolar é feito por meio de eleição e se a gestão democrática está regulamentada na legislação municipal, investigou-se documentos legais disponíveis na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e no site da Prefeitura de Santarém⁴⁰. Identificou-se que a gestão democrática encontra respaldo legal na Lei Nº 17.866/2004, que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público da rede municipal de ensino, e orienta que:

Art. 2º - A gestão democrática do ensino público municipal será concretizada mediante a observância dos seguintes fundamentos:

I – Garantia de padrão de qualidade;

II – Compromisso com a proficiência de todos os alunos das unidades de ensino;

III – Participação dos segmentos da sociedade em instância, entidades e órgãos colegiados da educação;

IV – Autonomia das unidades de ensino nas dimensões administrativas, pedagógica e financeira;

V – Transparência e eficiência em todas as etapas do processo de gestão democrática e no uso de recursos públicos e particulares repassados ao atendimento das unidades da Rede Municipal de Ensino (SANTARÉM, 2004, p.1).

Por meio da Lei Nº 17.866/2004 a escolha dos dirigentes escolares ocorre a partir de critérios como: formação superior em pedagogia e/ou licenciatura, experiência profissional de no mínimo dois anos no magistério, ter disponibilidade para dedicação integral ao cargo. Os candidatos se inscrevem para pleitear a função comissionada, e eram submetidos a uma prova de conhecimentos (língua portuguesa, instrumentos básicos da gestão escolar) (SANTARÉM, 2004). Em 2013, a lei foi alterada pela Lei nº 19.364/2013, que prevê a eleição direta de diretor e vice, e de acordo com o Art. 14 - para cada Unidade Administrativa de Ensino fica limitada a inscrição de até 5 (cinco) candidatos por cargo em que haverá eleição (SANTARÉM, 2013). Dessa forma os gestores escolares passaram a ser eleitos pela comunidade escolar e não mais por indicação política.

Os egressos foram questionados acerca dos conhecimentos adquiridos no curso e se os utilizam na sua prática como gestor. Estes afirmaram que o curso ampliou os

⁴⁰ <http://www.santarem.pa.gov.br>

conhecimentos acerca da gestão escolar, sobre o trabalho do gestor, que deve estar pautado na *participação*, abordaram a necessidade da participação efetiva dos órgãos colegiados, como o conselho escolar e da importância do Projeto Político Pedagógico e do envolvimento da comunidade escolar, sobretudo indicaram a relevância dos conhecimentos acerca da gestão democrática que devem ser postos em prática nas escolas em que atuam. Conforme indicam os trechos em destaque.

O curso trouxe um novo panorama de Gestão escolar, pois está focado nas novas inquietações no campo educacional e isso veio mostrar que atuação do gestor frente a esses desafios da contemporaneidade devem estar pautados no trabalho participativo e compartilhado. Assim, faz-se necessário a presença do órgão colegiado que reúne todos os segmentos da escola para deliberar as questões da unidade escolar tendo o envolvimento da comunidade escolar (E5).

Gestão democrática participativa; proposta pedagógica; conselho escolar, aliás todos os temas abordados foram e são relevantes (E3).

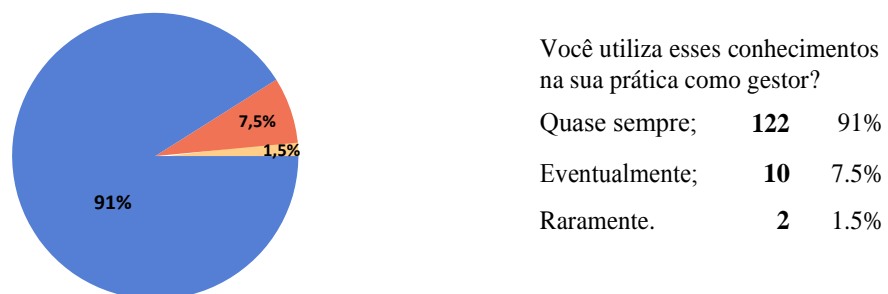
O Curso veio contribuir para a informação de políticas públicas educacionais da qual se propõe a compreender as bases de efetivação da democratização da gestão educacional e escolar (administrativa, pedagógica e financeira), destacando, entre outros mecanismos de participação e decisão na escola, a importância do Projeto Político Pedagógico e o papel do conselho escolar efetivo (E129).

Um novo olhar sobre a gestão escolar, a seriedade que exige o PPP, o currículo e a conexão dos conteúdos. Posso afirmar que estes conhecimentos me trouxeram uma nova visão de Gestão Democrática (E134).

Os conhecimentos mais importantes adquiridos na Escola de Gestores e, que são relevantes para o crescimento profissional dos gestores escolares são os referentes a gestão democrática que devem ser colocados em prática nas escolas em atuam (E51).

No que diz respeito a utilização dos conhecimentos adquiridos no curso na prática de gestão, 91% dos egressos afirmaram *que quase sempre* fazem uso dos conhecimentos recebidos no curso, infere-se que visam relacionar a teoria a prática no cotidiano escolar, os que dizem que *eventualmente* ou *raramente* aparecem em menor número, como pode ser verificado no gráfico 6:

Gráfico 6 – Utilização dos conhecimentos adquiridos no curso na prática de gestão



Fonte: Questionário egressos Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA - Google Docs, 2016.

O questionário permitiu identificar o que os egressos concebem por gestão democrática, estes destacaram elementos para que se configure essa forma de gestão na escola, como pode-se perceber nos trechos destacados:

Gestão democrática pra mim é um trabalho coletivo, com liberdade de pensar, agir e compartilhar as ações e as co-responsabilidades da instituição com todos os envolvidos (E82).

Ao realizar a gestão escolar numa perspectiva democrática, contemplando o coletivo, de acordo com as propostas educacionais contidas no Projeto Político - Pedagógico da Escola (E106).

Participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar (E17).

Pra mim, gestão democrática é entendido como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola, identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles (E60).

Gestão Democrática e/ou participativa é aquela que dialoga com as múltiplas demandas que surgem no cenário da escola, permitindo que todos os envolvidos no cotidiano escolar, participem das discussões e deliberações sobre os assuntos referentes ao estabelecimento de ensino e que são de interesse desta coletividade (E5).

A gestão democrática é um dos mecanismos possíveis para a democratização da escola e da educação (E107).

A gestão democrática como propõem o proprio termo é o uso da democracia dentro do ambiente educacional onde todos os alunos, pais tem direito de intervir a contribuir na melhoria da qualidade da educação (E28).

Gestão democrática, no meu ponto de vista, é a que se faz com a participação de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem. Na qual o diretor descentraliza o poder de decisão e compartilha com toda a comunidade escolar essa tarefa. Ele apenas confirma e legitima a decisão tomada por todos (E51).

Nota-se que os egressos compreendem que a gestão democrática propõe um trabalho coletivo, em que haja diálogo e participação, também consideram elementos como o Projeto Político Pedagógico, importante para o processo político e democrático na escola, possibilitando a descentralização do poder. Ou seja, as respostas dadas pelos participantes da pesquisa indicam que para que uma gestão seja de fato democrática precisa priorizar a participação e o trabalho coletivo, de modo que os sujeitos envolvidos no processo educacional possam intervir e contribuir na melhoria da qualidade da educação. A compreensão expressa nos discursos dos gestores aproxima-se do que defende Lück et al (2012, p. 17, apud LÜCK, 1996) que afirma que “o conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto”. Assim sendo, concebe-se a

gestão na perspectiva democrática firmada em um trabalho coletivo, que deve contemplar todos os segmentos da escola.

Sobre a articulação da gestão democrática nos Projetos de Intervenção realizados pelos egressos nas escolas públicas, direcionou-se questionamentos acerca do esclarecimento sobre gestão democrática com a realização do PI, como o PI abordou a gestão democrática, se ajudou a modificar a realidade da escola, se a partir dele o gestor buscou trabalhar na perspectiva da gestão democrática e as dificuldades encontradas, e as contribuições do curso de formação continuada para a implementação da gestão democrática na escola pública. Aqui destacam-se algumas das respostas dadas, tais como:

Ajudou e muito, pois com a realização do projeto na escola aprendi que gestão democrática não se faz sozinho e sim com a participação e ajuda de todos os que trabalham na escola (E22).

Certamente, através do projeto de intervenção tive a oportunidade repensar sobre a Gestão democrática, pois um dos mais importantes pilares deste modelo de gestão é a construção e implantação do Projeto Político-Pedagógico, pois é a identidade da escola, um documento em construção coletiva permanente, que busca metas comuns para a realidade da escola. E também de algum modo procura solucionar os problemas existentes a cada ano letivo, tendo como propósito ainda beneficiar na qualidade da educação, trazer a comunidade para a escola e efetivar ações que estabeleça o comprometimento de todos (E41).

Sim, pois tivemos a possibilidade de reunir toda a comunidade escolar para a reelaboração do PPP da Escola e compartilhamento das decisões e ações para melhoria da escola (E9).

As respostas dadas pelos participantes da pesquisa demonstram que o PI contribuiu com o entendimento da gestão democrática, trazendo reflexões acerca da importância do PPP e também da participação da comunidade escolar nas ações da escola.

Quanto a forma de abordagem da gestão democrática no PI as falas dos egressos expressam que voltaram-se para temáticas do PPP e da participação, como práticas que motivam a maneira democrática de gerir a escola. Como indicam os trechos a seguir:

Através da reelaboração do PPP. Tivemos o contato direto com as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, e as tomadas de decisões coletivas nos deram esse amplo poder para trabalharmos democraticamente (E112).

O projeto de intervenção estava relacionado a algumas dificuldades vivenciadas pela escola, onde a conscientização e participação de todos assegurava a que as problemáticas seriam minimizadas. Cidadania, participação e democracia são práticas que o projeto estimula, pois somente assim a escola será um espaço democrático (E40).

Reunindo com todos os segmentos da comunidade escolar para verificarem como o Projeto Político Pedagógico foi elaborado fazendo análise de forma coletiva sobre sua execução, desde implantação até os dias atuais. Através da intervenção foi dada oportunidade para que a comunidade participasse de forma democrática da reestruturação do PPP (E41).

No que tange a contribuições do PI para modificar a realidade da escola, os discussos evidenciam que houve transformações no que diz respeito a participação, ao seu entendimento e sua prática por parte das famílias, mas que essas mudanças ainda não ocorreram em sua totalidade, é que *ainda precisa continuar trabalhando e insistindo na participação de todos para fortalecer o processo da gestão democrática (E107)*. Os trechos em destaque reiteram esse entendimento.

Sim, porém não na sua totalidade. Ainda precisa continuar trabalhando e insistindo na participação de todos para fortalecer o processo da gestão democrática (E107).

Sim, depois da aplicação do projeto de Intervenção, observou-se que a escola tomou novos rumos em relação a temática, assim como algumas famílias conseguiram entender que a sua participação é fundamental para o desenvolvimento afetivo escolar de seus filhos! (E125).

Esclarecendo a importância da participação, bem como, do conhecimento real da proposta pedagógica da escola, uma vez que muitos desconheciam. Apresentando subsídios teóricos, visão de diversos autores sobre a temática PPP oportunizando a reflexão acerca da relevância deste documento formal e portanto imprescindível para o êxito das ações da Escola (E18).

Acerca do desenvolvimento de atividades na perspectiva da gestão democrática por meio do PI os egressos afirmam que buscaram desenvolver atividades nessa perspectiva, num dos trechos destacados um egresso exemplifica dizendo que buscou desenvolvê-la por meio da ativação do conselho escolar, instrumento de promoção da prática democrática. Quanto às dificuldades encontradas para a realização destas, afirmam que estão ligadas ao comodismo, falta de participação, falta de conhecimento das atribuições dos segmentos da escola e também falta de divulgação e conhecimento do PPP. Nesse sentido, infere-se que estes consideram que esses fatores dificultam a efetivação da gestão democrática, conforme expresso nas falas dos egressos, nos trechos seguintes:

Sim procurei, as dificuldade encontradas é o comodismo a falta de conhecimento das atribuições de dada um dentro da escola (E57).

Sim, a maior dificuldade foi a falta de divulgação do PPP entre a comunidade escolar (E13).

Sim. Ativar o conselho escolar para ser mais participativo, porém, os membros que o compõem não demonstram conhecimentos suficiente para atuar (E82).

Infelizmente o que mais dificulta desenvolver atividades com relação a perspectiva da gestão democrática é o não conhecimento do corpo escolar sobre gestão democrática, em que ações antigas ainda são praticadas (E70).

Quanto as contribuições do curso de formação continuada para a implementação da gestão democrática na escola onde atuam, os egressos consideram que possibilitou ampliar

conhecimentos e práticas, a compreensão do significado da gestão democrática e da autonomia do conselho escolar, da importância da participação, a elaboração e a reelaboração do PPP, e a percepção de ações que podem ser feitas para melhorar o ensino na escola. Como demonstram os discursos assinalados a seguir:

O curso nos proporcionou uma oportunidade de conhecimentos e práticas na vivência da gestão democrática, que favoreceu melhorias significativas no cotidiano da escola (E40).

Através do curso pude perceber ações que podem ser feitas para melhorar o ensino na escola. contribuiu para uma visão que vai além da administração. ajudou dar autonomia ao conselho, reelaboração do regimento interno e elaboração do PPP que são ações fundamentais para se estabelecer uma gestão democrática (E84).

O curso oferecido, trouxe pra mim, uma forma de entender melhor o que significa um gestão democrática. Com isso, as minhas atividades estão cada vez mais em parceria com a equipe escolar e comunidade local, visando uma educação de qualidade para nossos educandos (E19).

Sobretudo, a participação dos pais na vida escolar dos alunos e a aproximação destes da escola. E, também, o envolvimento da comunidade escolar nas tomadas de decisões da escola (E51).

Buscou-se através das falas dos sujeitos da pesquisa que aplicaram o projeto de intervenção e estão inseridos na realidade escolar, exercendo funções diretivas, observar os discursos e a articulação realizada entre os projetos de intervenção e as práticas de gestão democrática nas escolas públicas onde foram aplicados. Por conseguinte, observou-se através dos discursos dos participantes da pesquisa, tanto aqueles como outros, aqui não mencionados, que estes relacionam a gestão democrática à participação de toda comunidade escolar, ou seja, o elemento participação aparece como primordial a sua realização.

4.3 A Sala Ambiente PV e os Projetos de Intervenção

A Sala Ambiente Projeto Vivencial (PV) constituiu-se como um componente curricular articulador do curso. Tendo em vista que, esta teve como atividade central a elaboração e o desenvolvimento de um projeto de intervenção na escola de atuação do gestor. Este projeto foi prioritariamente construído em estreita relação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, sendo este um importante instrumento para a efetivação da gestão democrática.

(...) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96, regulamentou a gestão democrática das escolas públicas e, pela primeira vez, apresenta, no artigo 12, a necessidade de que todas as escolas formulem seu PPP em conjunto com a comunidade escolar. Nos artigos 13 e 14, a LDB refere-se à necessidade de a proposta pedagógica contar com a participação dos profissionais da

educação, que deverão definir e cumprir um plano de trabalho para que o implemente e concretize. A referida lei evidencia o papel da escola e dos educadores na construção de propostas educacionais articuladas com as políticas nacionais, com as diretrizes dos estados e municípios, levando em consideração a realidade específica de cada instituição de ensino (MEDEL, 2012, p. 4).

Desse modo, como destaca Medel, a LDB orienta a elaboração do PPP da escola em conjunto com a comunidade escolar, privilegiando assim a participação, de modo que se promova na instituição de ensino a perspectiva democrática da gestão.

Considerando as especificidades de cada sistema de ensino e de cada escola, a construção e/ou avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) envolverá etapas como: fundamentação teórica, sensibilização e mobilização da comunidade, diagnóstico da escola, planejamento, implementação e avaliação do projeto (BRASIL, 2007).

Em relação à construção e desenvolvimento do PI vinculado ao PPP nas escolas que servem de lócus para a intervenção dos egressos do curso, tem-se que, as situações pedagógicas para (re) elaboração do PPP são as seguintes: *a) Na ausência de PPP na escola, desenvolver trabalho para sua elaboração e implementação. b) Na existência de PPP na escola, se for o caso, promover sua reelaboração ou desenvolver trabalho de pesquisa e de avaliação crítica sobre o impacto do PPP na realização da gestão democrática na escola e no desempenho escolar* (BRASIL, 2007).

A Sala Ambiente PV⁴¹ culminou com a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), requisito final necessário à obtenção do grau de pós-graduado em gestão escolar. Trata-se de um ambiente de aprendizagem que tem dois objetivos importantes: a) ser um espaço de articulação entre e com as demais salas e componentes curriculares do curso; b) propiciar um movimento de reflexão teórico-prático entre os conteúdos e atividades propostos nos demais ambientes do curso, com a realidade cotidiana da escola.

Assim, esta sala é baseada em uma concepção democrática de gestão escolar, e discute o papel do gestor escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP), principal instrumento da gestão democrática da escola, abordando seus fundamentos teórico-metodológicos, etapas de elaboração, de implementação e de avaliação. Nessa sala o cursista desenvolve um estudo em estreita relação com a análise da experiência de sua escola com o PPP, resultando dessa análise, uma proposição para um projeto de intervenção (BRASIL, 2010).

⁴¹ Algumas informações acerca da Sala Ambiente PV foram obtidas na Plataforma Moodle do Curso (<http://moodle3.mec.gov.br/ufopa/file.php/1/gestores/vivencial/apresentacao.htm>).

A sala está organizada a partir das seguintes unidades temáticas: Unidade I - Projeto-intervenção e trabalho de conclusão de curso (TCC); Unidade II - O trabalho do gestor na escola: dimensões, relações, conflitos, formas de atuação; Unidade III - O Projeto Político-pedagógico da escola: dimensões conceituais e metodológicas.

A Sala Ambiente Projeto Vivencial do Curso de Especialização em Gestão Escolar - Programa Escola de Gestores da Educação Básica, da SEB/MEC, foi composta pelos seguintes tópicos: Unidade I - 1.1. Projeto de intervenção, 1.2. Trabalho de Conclusão de Curso; Unidade II - 2.1. A atuação do Gestor Escolar: dimensões política e pedagógica, 2.2. O trabalho do Gestor na Escola: dimensões, relações, conflitos, formas de atuação; Unidade III - 3.1. Projeto Político-pedagógico: dimensões conceituais; 3.2. Projeto Político-pedagógico: dimensões metodológicas; Projeto de intervenção e Trabalho de Conclusão do Curso – TCC (MEC, 2010).

Dessa forma, na sala PV foram abordados aspectos relacionados ao Projeto de Intervenção e ao Trabalho de Conclusão do Curso. Buscou-se por meio dela fornecer informações sobre a natureza e importância do Projeto de Intervenção, sua relação com sua formação e com as possibilidades de mudança na realidade da escola de atuação dos cursistas. Como o nome diz a sala ambiente projeto vivencial possibilitou a vivência no cotidiano escolar de modo que o cursista pudesse intervir na realidade observada após a identificação de uma problemática. Também fez referência ao TCC em sua estreita vinculação com o Projeto de Intervenção, ou seja, nessa sala ambiente o cursista teve a oportunidade de articular a teoria à prática, para tanto, recebeu subsídios necessários.

Discutiu o Projeto Político Pedagógico, abordando-o a partir de duas dimensões: a conceitual e a metodológica. Na dimensão conceitual, procurou fornecer conceitos e apresentou concepções que possam orientar a construção do PPP. Já na dimensão metodológica, teve como objetivo fornecer informações, sugestões e indicadores para o desenvolvimento efetivo do PPP.

Sabemos da importância do PPP para a gestão democrática da escola, contudo, o que a própria prática e as pesquisas têm demonstrado é que nem sempre este é um “documento vivo” na escola, orientador de sua prática pedagógica, espaço de participação efetiva da comunidade escolar. Muitas vezes, tem se tornado um documento reproduzido a exaustão, tomado de empréstimo, ou esquecido nas gavetas. Mudar essa situação é tarefa de todos aqueles que almejam resgatar o potencial democrático do PPP, compreendido como instrumento fundamental para a realização efetiva da educação como direito social inalienável, o que implica qualidade, democracia, autonomia e participação (BRASIL, 2010, p.1).

Quanto às atividades⁴² propostas na Sala Ambiente PV foram disponibilizadas quatro, na primeira o cursista devia considerar que o objeto do projeto de intervenção precisava estar estreitamente vinculado ao Projeto Político Pedagógico da escola. Assim sendo, devia ter como foco de estudo e de sua intervenção a elaboração ou reelaboração do PPP, e caso não fosse uma dessas opções, mas outra questão relacionada ao mesmo, ou a gestão da escola, considerada relevante pela comunidade escolar, seria necessário conversar com a comunidade escolar, discutir as problemáticas relevantes, e definir o objeto da intervenção.

Na segunda atividade em articulação a salas ambientes anteriores – Fundamentos do Direito à Educação e Política e Gestão educacional, o cursista foi impelido a retomar respectivamente as leituras dos textos “A educação como direito” e a “A função social da escola”, e com base nessas leituras e nas da sala PV, construir um texto abordando: a) A questão da educação como direito universal e a função da escola pública na contemporaneidade; b) A realidade de sua escola, observando se esta vem cumprindo a função social que lhe é atribuída. A partir dessa atividade é elaborado um dos aspectos mais importantes do PPP - a definição do Marco Referencial, que orienta a organização desse instrumento da gestão democrática.

Na atividade 3, o cursista precisou observar o cotidiano de sua escola e verificar: Quais são as situações mais conflitivas? E depois escolher uma dessas situações e a analisar. Identificando quais são os fatores (internos e externos) que a condicionam. Posto isso foi solicitado ao cursista que elaborasse seu projeto de intervenção de acordo com a situação conflitiva identificada, no entanto, o projeto ainda não devia ser aplicado.

A última atividade proposta na sala PV foi relacionada à aplicação do projeto de intervenção, por meio da pesquisa-ação⁴³, tendo como lócus de pesquisa uma Escola Pública de Educação Básica, a fim de atender ao proposto pelo curso que é contribuir para a implementação da gestão democrática nas escolas públicas. Posteriormente o cursista procedeu à elaboração de um relatório a respeito desse processo de aplicação. Por conseguinte, a análise dos dados da pesquisa-ação constituiu-se como parte do desenvolvimento do artigo científico produzido na disciplina Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

⁴² As informações acerca das atividades desenvolvidas na Sala Ambiente PV foram obtidas na Plataforma Moodle do Curso (<http://moodle3.mec.gov.br/ufopa/>).

⁴³ Como pondera Thiollent (2002), a pesquisa-ação refere-se a um tipo de pesquisa realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo.

Nesse sentido, o projeto de intervenção do cursista na Sala Ambiente PV se desenvolveu articulando-se com as demais Salas Ambientes e culminou com o TCC, no formato de artigo científico, resultado do PI.

O artigo consiste no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que deve ser o resultado da elaboração, aplicação e relato do projeto de intervenção na escola que você cursista trabalha. E as leituras e discussões realizadas durante as 60 horas iniciais desta sala ambiente (Projeto Vivencial e TCC) devem contribuir de forma relevante para definição e elaboração do artigo (SANTARÉM, 2013, p.14).

Quanto à elaboração do artigo foi orientado que resultaria do PI e teria que abordar temáticas relacionadas ao PPP de acordo com os princípios norteadores da construção de um Projeto Político Pedagógico, que segundo Vieira (2002), nortearão a escola democrática, pública e gratuita, são eles: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; qualidade de ensino (que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais); liberdade (associada à ideia de autonomia); valorização do magistério e Gestão Democrática. Sendo à gestão democrática, principal objetivo do curso, é importante frisar, que:

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder na escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade que supera a opressão; da autonomia que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VIEIRA, 2002, p.3).

Nesse sentido, a gestão democrática por meio do curso de formação continuada em gestão escolar é subsidiada para impulsionar modificações na realidade escolar a partir da aplicação do PI. Compreende-se então que se tem na sala ambiente PV como tema gerador do PI o PPP, o que pode ser observado nas subseções posteriores.

4.4 Mapeando os Projetos de Intervenção

Os procedimentos de organização e sistematização dos dados para a análise ocorreram nas seguintes etapas: levantamento dos projetos dos egressos na plataforma moodle do curso; leitura dos projetos; identificação dos Projetos de Intervenção e dos temas; verificação dos temas recorrentes nos Projetos de Intervenção; categorização.

O levantamento dos projetos dos egressos ocorreu por polo, assim sendo, verificou-se a Sala Ambiente Projeto Vivencial, para ter acesso aos trabalhos destes. É importante frisar que houve a necessidade de verificar os artigos que resultaram dos PI, de modo a corroborar com a pesquisa, tendo em vista que estes apresentam a descrição das ações propostas nos projetos, sendo então interligados. Dessa forma, realizou-se o mapeamento dos 260 projetos e artigos dos egressos do curso.

Posteriormente, para identificar e selecionar os Projetos de Intervenção, considerou-se importante diferenciar *projeto de intervenção (PI)* e *projeto de pesquisa (PP)*, para identificá-los no *corpus* de projetos desenvolvidos pelos egressos do curso. Entende-se que esses projetos constituem tipologias de projetos, e integram os vários tipos de projetos que ocorrem na área educacional, classificados a partir da *finalidade principal* ou *razão de ser do projeto* (BARBOSA; MOURA, 2011).

Desse modo, considera-se que *projeto de intervenção* é um projeto desenvolvido no âmbito de contextos ou organizações, com vista a promover uma intervenção, visando a introdução de modificações na estrutura e/ou na dinâmica (operação) da organização ou contexto, afetando positivamente seu desempenho. Os projetos de intervenção visam a solução de problemas ou o atendimento de necessidades identificadas. Este tipo de projeto ocorre em instituições sociais, educacionais e também no setor produtivo, comercial, etc. Em contrapartida, o *projeto de pesquisa* é um projeto que têm como principal finalidade a obtenção de conhecimentos sobre determinado problema, questão ou assunto, com garantia de verificação experimental. Existem diversos tipos de projetos de pesquisas, próprios dos setores acadêmicos e de instituições de pesquisa (BARBOSA; MOURA, 2011).

A título de ilustração destacam-se fragmentos dos projetos dos egressos do curso que demonstram características de PP e de PI.

A metodologia trabalhada neste artigo é a pesquisa bibliográfica fazendo uso de aportes teóricos estudados durante o curso de Especialização em Gestão Escolar, documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, Constituição Federal do Brasil de 1988 e em consulta em alguns sites conceituados sobre a temática da pesquisa (PP₁).

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e de campo, com uma abordagem qualitativa utilizando a entrevista como instrumento de coleta de dados (PP₂).

O objetivo geral analisar as concepções de criança e infância em tempos diferentes, e como objetivo específico: identificar os diferentes conceitos de criança e infância ao longo da história, reconhecer as brincadeiras existentes nas mais diferentes épocas e as que se mantém até hoje (PP₃).

O presente texto faz uma breve análise de estudo e reflexão acerca da construção e desenvolvimento do projeto político pedagógico (P. P. P.) com participação democrática (...) Utilizou-se como instrumento de coleta da pesquisa: questionários. Teve-se como sujeitos 36 participantes entre eles: membros do Conselho Escolar; professores; funcionários de apoio e pais. (...) Após a realização, pesquisa – ação, transcrição dos questionários aplicados e tabulação dos dados (...) (PP4).

A aplicação do projeto foi realizada através de atividades artísticas que pudessem motivar os pais, alunos e comunidade escolar a participarem efetivamente do processo escolar. (...) A aplicação do projeto foi realizada em três etapas: 1 – roda de conversa para apresentação do projeto, 2 – Oficina culinária e 3 – Oficina Artesanal. Para tanto, foram utilizados como suporte teórico: Paro (2004; 2007) LBD (1996) e Libâneo (2000), Padro (1981) a fim de discutir melhor a questão da participação da família na escola (PI1).

Nesse contexto foi realizado o projeto de intervenção com o tema supracitado, com objetivo de esclarecer através de encontro com os pais, professores, alunos, comunidade e equipe técnica da secretaria da escola para avaliar e reelaborar o PPP da escola em pauta. Em primeiro momento buscou-se verificar a existência do Projeto Político pedagógico da escola. Em segundo momento foi realizado nesse encontro a leitura e apresentação do PPP já existente na escola, sua importância e atribuições de cada seguimento, quais as metas e ações a serem desenvolvidos acerca do planejamento. Após esse momento foi dado à oportunidade aos participantes expressarem seu entendimento quanto ao planejar, gerenciar e democratizar uma instituição, seja ela de ensino ou não; em seguida foi formado os Grupos de Trabalhos (GTs) para discussão e avaliação das propostas que seriam reestruturadas no decorrer do período letivo de 2014; Logo em seguida, foram apresentados aos participantes suas ideias e propostas que seriam suprimidas e acrescentadas do PPP. Finalizando o encontro percebeu o interesse de todos a participarem da execução, fiscalização e avaliação das ações que foram propostos (PI2).

Nota-se por meio dos fragmentos expressos (PP₁ a PP₄) que estes configuram-se como projeto de pesquisa, por apenas realizar uma abordagem teórica acerca do tema pesquisado. Alguns (Tabela 6) dos projetos desenvolvidos pelos egressos realizam somente pesquisa bibliográfica, e/ou realizam entrevistas, aplicação de questionário, sem intervir na realidade observada, não configura assim a ação de modificar uma realidade a partir da identificação de um problema, como indica a modalidade de pesquisa-ação. Pois, de acordo com Thiollent (2002, p. 18), a pesquisa-ação se caracteriza:

- a) por uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nessa situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa-ação não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo). Pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento, ou o ‘nível de consciência’, das pessoas e dos grupos considerados.

Por outro lado, os fragmentos demonstrados (PI₁ e PI₂) configuraram-se como projetos de intervenção, por promoverem uma intervenção na realidade pesquisada, onde no primeiro o egresso busca promover o fortalecimento da relação escola e família, no intuito de motivar melhorias nas práticas de ambos os seguimentos em favor da efetivação da participação no âmbito educacional. E no segundo projeto o egresso visa avaliar e reelaborar o PPP da escola, na qual realizou a intervenção, de modo a alcançar o proposto na atividade da sala PV, que tem o PPP como gerador do PI.

E para a constituição do *corpus* para a análise, após o levantamento dos projetos na plataforma moodle do curso, foram organizadas as informações acerca destes, tais como: nome do cursista, polo, título do projeto, tema central, fragmento do texto que expressa a identificação do tipo de projeto. Por conseguinte, os projetos foram identificados por meio de sua distinção, do levantamento dos 260 (100%), identificou-se 171 (65,8%) PI e 89 (34,2%) PP, como demonstrado na Tabela 6. Como exposto anteriormente, a proposta da sala PV foi a construção e aplicação de um PI, entretanto, com base na quantidade de PP identificada infere-se que os egressos não tiveram o entendimento do que realmente se configura como intervenção, e acabaram por desenvolver um PP.

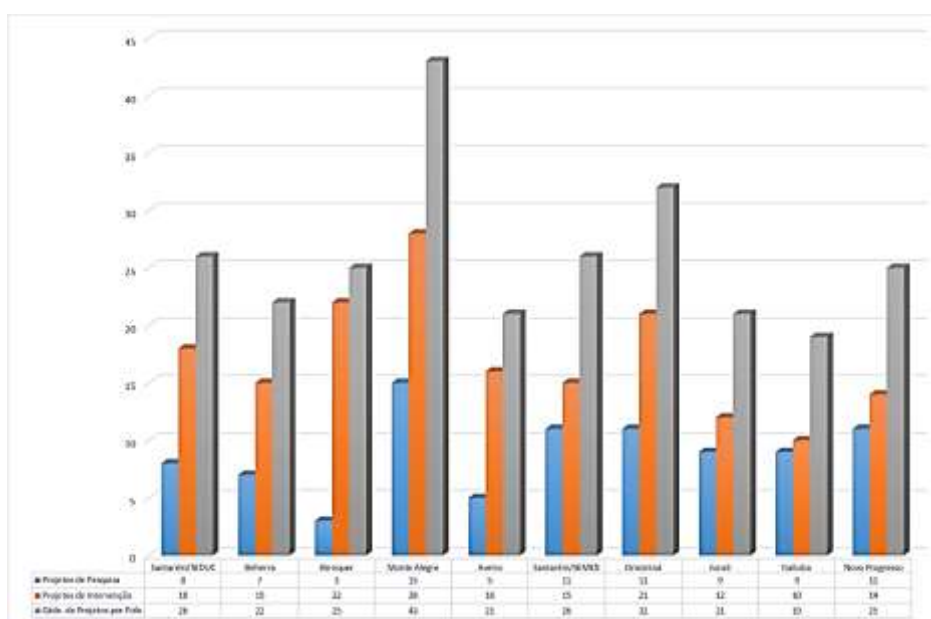
Tabela 6 – Levantamento dos Projetos dos Egressos do Curso de Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA

POLOS	PROJETOS DE PESQUISA (PP)	PROJETOS DE INTERVENÇÃO (PI)	QTDE. DE PROJETOS POR POLO
Santarém/SEDUC	8	18	26
Belterra	7	15	22
Alenquer	3	22	25
Monte Alegre	15	28	43
Aveiro	5	16	21
Santarém/SEMED	11	15	26
Oriximiná	11	21	32
Juruti	9	12	21
Itaituba	9	10	19
Novo Progresso	11	14	25
TOTAL	89 (34,2%)	171 (65,8%)	260 (100%)

Fonte: Plataforma Moodle do Curso. Tabela elaborada pela autora, 2016.

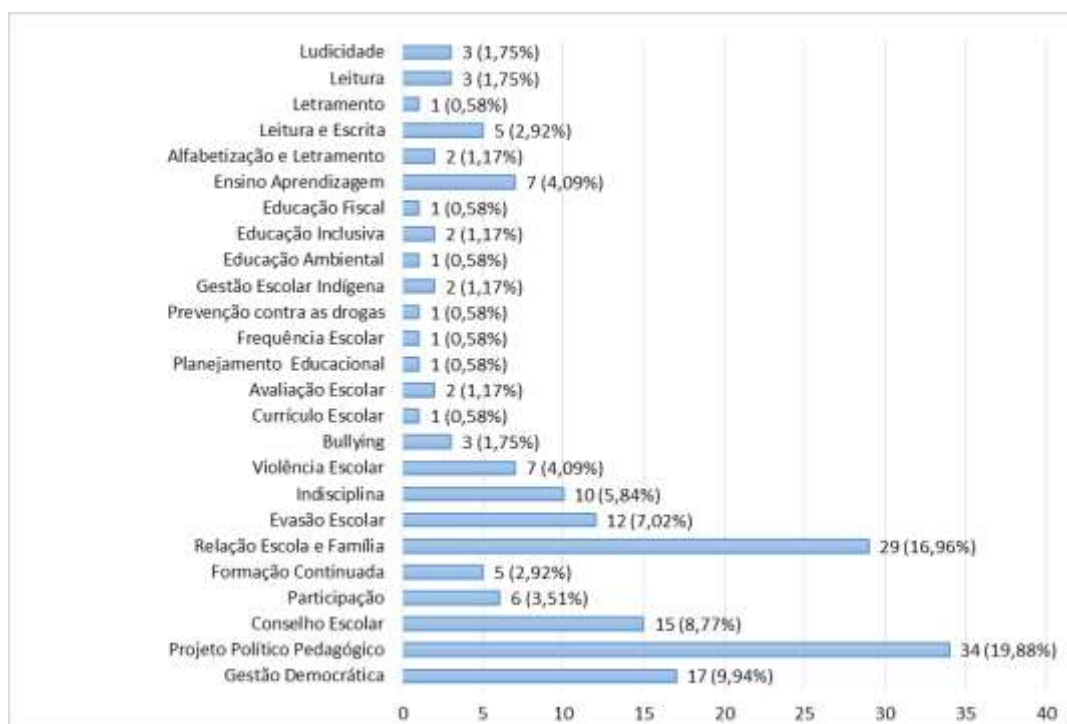
A identificação dos projetos permitiu fazer a verificação dos polos com maior e menor incidência de PI e PP, bem como, realizar a seleção dos PI para investigar as temáticas neles abordadas. O Gráfico 7, representa a incidência dos projetos por polo. Nota-se que os polos com menor incidência de PP são o de Alenquer, com somente 3, e o de Aveiro com 5. Os outros polos apresentam quase que 50% de PP da quantidade de projetos por polo.

Gráfico 7 – Levantamento por Polo dos Projetos dos Egressos do Curso de Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA



Fonte: Plataforma Moodle do Curso. Gráfico elaborado pela autora, 2016.

A partir da análise dos PI pôde-se verificar a ocorrência dos temas presentes neles, identificou-se 25 temas, conforme o gráfico 8, dentre os quais, temas relacionados a gestão, como Conselho Escolar (15 PI; 8,77%), mecanismo de democratização da escola, Projeto Político Pedagógico (34 PI; 19,88%), tema gerador do PI, e Gestão democrática (17 PI; 9,94%), que configura como objetivo do curso. Aparece ainda com maior incidência o tema Relação Escola e Família (29 PI; 16,96%) que dá enfoque para a participação, destaca-se este pelo fato de representar um dos instrumentos motivadores da efetivação da gestão democrática na escola. Desse modo, os temas destacados aparecem como os mais recorrentes nos PI, os outros identificados refletem temáticas desenvolvidas a partir de problemáticas existentes no cotidiano escolar, como: indisciplina, evasão escolar, bullying.

Gráfico 8 – Temas dos PI/ N° de ocorrência

Fonte: Projetos de Intervenção dos egressos da Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA.
Gráfico elaborado pela autora, 2016.

Quanto à categorização dos temas, esta é realizada com base na análise conteúdo, tendo em vista que a partir do conteúdo do PI, observa-se a viabilidade da gestão democrática em escolas públicas da Região Oeste do Pará. Essa técnica de análise dos dados é considerada um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (BARDIN, 2011). Nesse sentido, entende-se que por meio dessa técnica possa medir a viabilidade da gestão democrática nos discursos dos egressos do curso.

Segundo Bardin (2011, p. 43), uma das técnicas classifica-se como *análise categorial*, que leva em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. É o método das *categorias*, que permite a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem.

Partindo desses pressupostos, após o mapeamento e leitura dos PI, procedeu-se a partir dos textos a identificação e classificação das temáticas⁴⁴, na sequência verificou-se os temas recorrentes, tem-se que os temas com maior recorrência foram: Projeto Político Pedagógico (34 PI; 19,88%), Relação Escola e Família (29 PI; 16, 96%), Gestão democrática (17 PI; 9,94%) e Conselho Escolar (15 PI; 8,77%). Tendo em vista que, o tema *Gestão democrática* norteia esta pesquisa, optou-se por considerá-la como a categoria principal e os outros temas como subcategorias, que se articulam a esta, por seu conteúdo e por serem elementos que impulsionam a gestão da escola nessa perspectiva. Pois, para que se efetive a gestão democrática é necessária à implementação de vários mecanismos de participação, tais como: a criação e consolidação de órgãos colegiados na escola – como o conselho escolar, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola, construção de uma cultura de participação na escola (BRASIL, 2004).

Em síntese, realizou-se o mapeamento dos Projetos desenvolvidos na Sala PV do Curso de Esp. em Gestão Escolar, no entanto, observa-se que nem todos podem ser considerados projetos de intervenção, tendo em vista que não identificam-se como pesquisa-ação, logo, não promovem uma intervenção, visando a introdução de modificações na estrutura e/ou na dinâmica da organização ou contexto da escola. Por esse motivo, como critério de seleção dos projetos para análise, verificou-se quais se apresentaram com características de intervenção, e quais se identificaram como projeto de pesquisa, a partir disso foi possível delinear as ações desenvolvidas nos PI. Após essa fase, utilizou-se outra forma de refinamento de seleção dos PI, estabeleceu-se outros critérios, sendo eles a identificação dos temas dentre os que se pode caracterizar como intervenção, e a verificação dos temas recorrentes, que configuram categoria e subcategoria. Dessa forma, utilizou-se três critérios para a seleção dos projetos para a análise, os que se configuram como intervenção, os temas presentes nos PI e os temas recorrentes.

4.5 Categoria e Subcategorias de Análise

Como abordado na subseção anterior foram identificadas as temáticas desenvolvidas nos PI dos egressos do Curso de Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA, e a verificação dos temas recorrentes que constituíram a categoria – Gestão democrática (GD), e considerou-se como subcategorias desta – Projeto Político Pedagógico (PPP), Conselho Escolar (CE) e

⁴⁴ Demonstradas no gráfico 8.

Relação Escola e Família (REF), uma vez que, são interligados e se articulam para tornar a gestão da escola de fato democrática, conforme pode ser observado na Figura 2. Nesta subseção desenvolve-se a análise da categoria e suas subcategorias, de modo a verificar as contribuições para a implementação da Gestão Democrática em escolas públicas, bem como investigar possíveis avanços e dificuldades encontradas para o seu desenvolvimento.

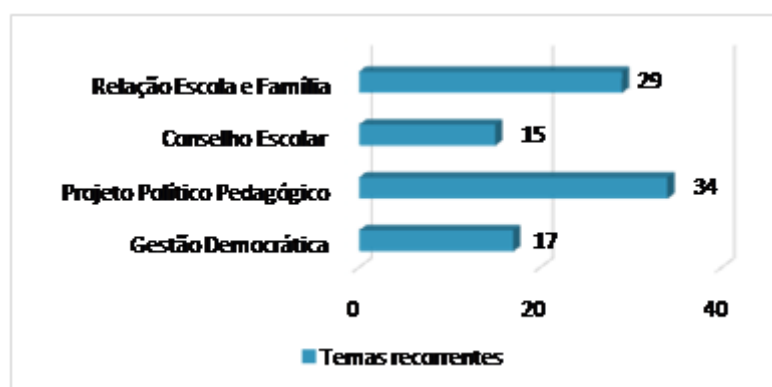
Figura 2 – Categoria e subcategorias de análise



Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

A recorrência dos temas nos PI que constituíram os dados para análise apresenta-se no Gráfico 9. O gráfico expressa a quantidade de PI que trouxe como temática central: Gestão Democrática, Projeto Político Pedagógico, Conselho Escolar, Relação Escola e Família.

Gráfico 9 – Temas recorrentes nos PI relacionados a Gestão (categoria e subcategorias)



Fonte: Projetos de Intervenção dos egressos da Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA.
Gráfico elaborado pela autora, 2016.

Nota-se que o PPP foi o tema mais recorrente, com 34 PI, isso se dá em virtude das orientações dadas na Sala PV quanto às intervenções, que deveriam tê-lo como tema norteador. A temática escola e família aparece como o segundo tema com maior incidência, com 29 PI, infere-se que pela identificação de problemáticas no cotidiano escolar, como a ausência de participação da família. A gestão democrática foi tema central de 17 PI, tendo em vista que o curso de formação continuada foi pautado no estudo da gestão escolar na perspectiva democrática. O tema conselho escolar apresentou-se em 15 dos PI, por ser um instrumento motivador da democracia e da autonomia na escola. Esses dados são apresentados a partir dos PI dos egressos, por meio dos quadros demonstrados a seguir.

Quadro 5 – Gestão Democrática nos PI

POLO	ID. PI ⁴⁵	TÍTULO DO PI	QTD. PI
Santarém-SEDUC	PI ₁	A educação especial e o atendimento educacional especializado na visão da gestão participativa: desafios no Ensino Regular na Escola Santa Mônica ⁴⁶	4
	PI ₁₂	Gestão Democrática: um foco na gestão compartilhada	
	PI ₁₄	Efetivação da gestão escolar democrática através do conselho escolar	
	PI ₁₆	Relações interpessoais no cotidiano escolar: Gestão X Professor	
Belterra	PI ₂₂	Gestão participativa e democrática e o acompanhamento do processo educativo	3
	PI ₂₈	Participação ativa dos pais e responsáveis na gestão democrática	
	PI ₃₃	O papel do educador na concretização da gestão democrática	
Alenquer	PI ₃₅	A construção do regimento interno em uma escola pública municipal em Alenquer – Pará	1
Monte Alegre	PI ₇₇	Gestão participativa: para um melhor rendimento escolar	1
Aveiro	-	-	0
Santarém-SEMED	PI ₁₀₂	Gestão democrática: a atuação do conselho escolar como órgão participativo na Escola Marechal Rondon	2
	PI ₁₀₅	Gestão democrática: uma ação coletiva em uma escola na região de rios-Santarém-Pará	

⁴⁵ Identificação dos PI no *corpus* da pesquisa.

⁴⁶ Quando identificado no PI o nome da escola onde ocorreu a intervenção optou-se por utilizar um nome fictício para manter o anonimato do local.

Oriximiná	-	-	0
Juruti	PI ₁₄₀	A gestão da escola na perspectiva dialógica e coletiva	2
	PI ₁₄₂	Participação coletiva para uma gestão democrática	
Itaituba	PI ₁₄₈	A importância da gestão democrática nas relações interpessoais numa escola pública no município de Itaituba-PA	1
Novo Progresso	PI ₁₆₄	Gestão escolar e movimento estudantil: o grêmio escolar como meio de fortalecimento da gestão democrática	3
	PI ₁₆₅	Incentivo a formação do grêmio estudantil para o fortalecimento da gestão democrática	
	PI ₁₆₉	Consolidação da gestão democrática entre a gestão escolar e o conselho escolar do centro de educação infantil Cantinho do Saber	
TOTAL			17

Fonte: Projetos de Intervenção dos Egressos do Curso de Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA. Quadro elaborado pela autora, 2016.

Dos polos analisados somente Aveiro e Oriximiná não trazem nenhum PI que aborde a gestão democrática como tema central. Os PI demonstrados no quadro 5, trazem a categoria GD como temática central, embora sejam articuladas as temáticas, relação escola e família, conselho escolar. Outro órgão colegiado que aparece em dois dos trabalhos é o grêmio estudantil (PI₁₆₄ e PI₁₆₅), também considerado um mecanismo de participação e autonomia, por motivar a democracia no espaço educacional.

Paro (2011, p. 179), afirma que “Autonomia, a exemplo do que acontece com a educação, é algo que deve ser desenvolvido com a *autoria* do próprio sujeito que se faz autônomo”. Afirma ainda que, “É preciso considerar também a questão da participação discente nas tomadas de decisão da escola de um modo geral”. Nesse caso, o grêmio estudantil fortalece a autonomia do educando que pode contribuir com práticas democráticas na escola pública. O fragmento em destaque aponta isso.

Este cenário demonstrado nos motivou a aplicar um Projeto de Intervenção na escola citada que vislumbrasse a instalação de campo fértil para a criação do Grêmio Estudantil na mesma, tendo a gestão escolar como articuladora do processo de mobilização para a criação do Movimento Estudantil na Escola, desta forma fortalecendo também os mecanismos de participação e da prática efetiva da gestão democrática (PI₁₆₄). GD

Observa-se que os egressos dão ênfase a participação, diálogo e ao trabalho coletivo na construção do PPP, para a organização do trabalho escolar. Dispondo assim, em seus PI, de elementos voltados a gestão escolar na perspectiva democrática, tendo em vista que, a

Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares (VEIGA, 2002, p. 3).

Dessa forma, os PI analisados expressam a necessidade da participação efetiva dos segmentos da escola em todas as suas dimensões, pedagógica, administrativa e financeira, por meio dos órgãos deliberadores e fiscalizadores, como o conselho escolar. E que juntamente com o gestor busquem enfrentar as problemáticas que emergem no cotidiano escolar, superando assim processos centralizadores da gestão escolar. As intervenções investigadas acerca da GD permitem inferir isso, como verifica-se a seguir nos trechos dos PI dos egressos.

O presente projeto tem como objetivo apresentar reflexões sobre as contribuições e desafios de se desenvolver a Gestão Escolar no que tange uma participação coletiva. Assim, como apresentar propostas de superação e de transformação da realidade educacional e da comunidade em que a escola está inserida, possibilitando ao sujeito a participação e preparação para a cidadania, tornando-os ativos e conscientes de seu papel frente às mudanças de paradigmas presentes na sociedade atual. Para tanto, traz algumas abordagens que são imprescindíveis para ativação de uma gestão democrática e participativa numa escola da Rede Pública de Ensino, tais como: a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP); a criação do Conselho Escolar (CE) e a Avaliação Institucional Participativa (AIP). Nessa ótica, é imprescindível que se faça uma discussão dentro desse processo, com base na gestão democrática das ações presentes no ambiente escolar. Todavia, a democratização da gestão escolar implica na superação dos processos centralizados de decisão e da vivência escolar, na qual as decisões nascem das discussões coletivas, onde envolverá todos os segmentos da escola num processo dinâmico e pedagógico. Enfim, a gestão democrática e participativa parte de postura ética que desafia os educadores, onde a comunicação e o diálogo devem ser os instrumentos do processo coletivo que busca de conhecimento e aprimoramento do saber (PI₁₄₂). GD

O Conselho Escolar é de fundamental importância, por ser um órgão que delibera, fiscaliza e acompanha as ações de uma escola, sendo que os participantes deste são representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, o qual possibilita que seja de caráter consultivo e ou deliberativo responsável pela tomada de decisões no âmbito da educação, constituindo, sobretudo, em um espaço de democratização, onde todos podem argumentar e debater sobre o cotidiano escolar. Vale ressaltar ainda que o Projeto Político Pedagógico (PPP), também se caracteriza como um dos principais instrumentos para a organização do trabalho e das atividades da escola e principalmente para a de sua própria organização pedagógica. A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico que inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, sendo que alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagem. No entanto, não é difícil entender que a gestão democrática, no interior da escola, é um princípio nada fácil de ser consolidado, devido tratar de uma participação relativamente

crítica na elaboração do PPP e na sua gestão. É plausível termos bem claro que um dos pontos centrais do PPP é, sem dúvida, a preocupação com a forma com que se processa o ensino na sala de aula, na interação de formar cidadãos capacitados para que possam interagir, da forma mais adequada, na vida socioeconômica, política e cultural do país. Para que isso de fato ocorra, é necessário que os profissionais ligados à educação estejam continuamente inovados seu modo de ensinar e continuem sempre aprimorando seus conhecimentos. Nesse contexto foi realizado o projeto de intervenção com o tema supracitado, com objetivo de esclarecer através de encontro com os pais, professores, alunos, comunidade e equipe técnica da secretaria da escola para avaliar e reelaborar o PPP da escola em pauta. Em primeiro momento buscou-se verificar a existência do Projeto Político pedagógico da escola. Em segundo momento foi realizado nesse encontro a leitura e apresentação do PPP já existente na escola, sua importância e atribuições de cada seguimento, quais as metas e ações a serem desenvolvidos acerca do planejamento. Após esse momento foi dado à oportunidade aos participantes expressarem seu entendimento quanto ao planejar, gerenciar e democratizar uma instituição, seja ela de ensino ou não; em seguida foi formado os Grupos de Trabalhos (GTs) para discussão e avaliação das propostas que seriam reestruturadas no decorrer do período letivo de 2014; Logo em seguida, foram apresentados aos participantes suas ideias e propostas que seriam suprimidas e acrescentadas do PPP. Finalizando o encontro percebeu o interesse de todos a participarem da execução, fiscalização e avaliação das ações que foram propostos. Contudo, toda mudança gera resistência e medo, e na escola não é tão diferente, cabendo ao gestor educacional trabalhar para esses medos e resistências sejam vencidas de maneira construtiva, pois mesmo sendo um desafio, mudanças devem ser feitas com inovação para que se possa obter bons resultados. Todavia, é importante que o gestor escolar conheça sua equipe de trabalho e saber também o grau de interesse profissional que os mesmos tem pela instituição a qual estão executado suas atividades, sendo assim todos devem promover através do relacionamento e da atuação uma educação emancipatória e de qualidade (PI₁₄₂). PPP e GD

No PI₁₄₂ é possível observar os passos das ações realizadas em uma escola *lócus* da pesquisa-ação. Nele há a articulação da GD ao PPP e ao CE, com relevo para a participação da comunidade escolar. Mas, é enfático ao afirmar que *“não é difícil entender que a gestão democrática, no interior da escola, é um princípio nada fácil de ser consolidado, devido tratar de uma participação relativamente crítica na elaboração do PPP e na sua gestão”*. Ou seja, compreende os desafios de implementar a gestão democrática, e pondera *“toda mudança gera resistência e medo, e na escola não é tão diferente, cabendo ao gestor educacional trabalhar para esses medos e resistências sejam vencidas de maneira construtiva, pois mesmo sendo um desafio, mudanças devem ser feitas com inovação para que se possa obter bons resultados”*, assim sendo, entende que essas ações podem melhorar a qualidade da educação.

Vale ressaltar que o PNE (2014) orienta em sua Meta 7, fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais para o IDEB.

[...] 7.4. Induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a

melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o **aprimoramento da gestão democrática** (BRASIL, 2014) (Grifos nossos).

Reitera-se a partir das análises dos projetos de intervenção que o Projeto Político Pedagógico é concebido como um norte para o processo da gestão democrática. Assim sendo, considerou-se importante através dos PI estruturar os princípios que norteiam as práticas educacionais, nesse caso buscou-se (re) elaborar o PPP nas escolas pesquisadas. Faz-se necessário frisar que o PPP é um dos instrumentos para a efetivação da gestão democrática. Desse modo, precisa ser bem elaborado, de acordo com Bravo (2014) alguns princípios devem ser seguidos para nortear a democracia no processo de elaboração desse projeto, como:

- igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais;
- gestão democrática consagrada pela Constituição vigente e que abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira;
- liberdade também constitucional;
- valorização do magistério, objeto central na discussão do projeto político-pedagógico (p. 126).

O quadro 6 representa a incidência do PPP nos PI e sua relação com a GD. Ressalta-se que no polo Santarém-SEDUC não houve a ocorrência de intervenção com o PPP como temática central, como orientado na Sala PV.

Quadro 6 – Projeto Político Pedagógico nos PI

POLO	ID. PI	TÍTULO DO PI	QTD. PI
Santarém-SEDUC	-	-	0
Belterra	PI ₁₉	Gestão democrática e a importância do projeto político pedagógico no contexto escolar	2
	PI ₂₉	Projeto Político Pedagógico e implementação da educação escolar na comunidades indígena Zo'é	
Alenquer	PI ₃₄	A reelaboração do Projeto Político Pedagógico a partir de uma perspectiva da Gestão Democrática	11
	PI ₃₇	Repensando e reelaborando o projeto político pedagógico da Escola Municipal São Leopoldo	
	PI ₃₉	Construção do projeto político pedagógico: uma experiência na escola municipal Cabral Neto	

	PI ₄₀	A reelaboração do projeto político pedagógico de uma escola pública estadual de ensino médio em Alenquer – Pará	
	PI ₄₁	Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Estela	
	PI ₄₂	Gestão Democrática e a Participação da Família na Construção do Projeto Político Pedagógico	
	PI ₄₇	Avaliação do projeto político pedagógico da escola Prof ^a . Maria Luisa sobre a ótica dos docentes e gestão	
	PI ₄₉	Elaboração do projeto político pedagógico da escola municipal de educação infantil e ensino fundamental Santa Terezinha	
	PI ₅₁	Construção do projeto político pedagógico na escola mul. de ensino infantil e fundamental Prof ^a . Alice	
	PI ₅₃	A construção do projeto político pedagógico: desafios na gestão democrática em uma escola pública municipal de Alenquer – Pará	
	PI ₅₅	Uma proposta de reestruturação do projeto político pedagógico da escola Santa Isabel	
Monte Alegre	PI ₅₉	A reelaboração do PPP no Colégio Francisco Braga	3
	PI ₆₀	Reelaboração do projeto político pedagógico: uma ação coletiva na busca pela autonomia da escola	
	PI ₇₈	A importância do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental do Pará e anexa/ Professora Maria Madalena Comunidade de Itai – Município de Prainha	
Aveiro	PI ₈₆	Projeto político pedagógico e conselho escolar na prática democrática	3
	PI ₉₀	Projeto político pedagógico: ação coletiva pela organização do trabalho educativo	
	PI ₉₈	A reelaboração do projeto político pedagógico na escola municipal Prof. Rui Bemergui	
Santarém-SEMED	PI ₁₀₃	Construção do projeto político pedagógico	4
	PI ₁₀₇	A construção do projeto político pedagógico em uma escola pública em Santarém Pará	
	PI ₁₀₈	Projeto político pedagógico: uma discussão pertinente junto ao corpo docente da escola municipal São Pedro	

	PI ₁₁₁	Projeto político pedagógico: envolvendo os docentes na importância da construção do PPP em uma escola municipal de Santarém	
Oriximiná	PI ₁₁₈	O projeto político pedagógico e sua importância no espaço escolar: desafios e novos rumos	3
	PI ₁₂₁	PPP: o fazer “a diferença no campo” – Comunidade Tucuxi – Oriximiná/PA	
	PI ₁₃₀	Avaliação do projeto político pedagógico de uma escola no município de Oriximiná: perspectivas de mudanças e desafios	
Juruti	PI ₁₄₀	Gestão democrática na elaboração de projeto político pedagógico em uma escola do campo	1
Itaituba	PI ₁₅₀	Projeto político pedagógico: uma ferramenta da escola contemporânea	6
	PI ₁₅₁	Projeto político pedagógico: uma proposta de organização interna dos trabalhos escolares da escola de ensino fundamental Saber da infância	
	PI ₁₅₂	A elaboração do projeto político pedagógico (PPP) do Centro Infantil Pedro Lemos	
	PI ₁₅₄	A importância do gestor na construção do projeto político pedagógico escolar	
	PI ₁₅₅	Projeto político-pedagógico: construção coletiva, um desafio a ser conquistado	
	PI ₁₅₆	Projeto político pedagógico: avaliação da implementação na escola municipal São Jorge	
Novo Progresso	PI ₁₅₈	O projeto político pedagógico na perspectiva da educação inclusiva	1
TOTAL			34

Fonte: Projetos de Intervenção dos Egressos do Curso de Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA. Quadro elaborado pela autora, 2016.

No Polo Alenquer foram identificados 11 PI que trazem o PPP como tema central, voltados à construção ou reelaboração do projeto, articulando-o a gestão democrática e a participação da família na escola, como retrata o fragmento seguinte.

Um dos produtos que norteia uma gestão democrática na escola consiste no Projeto Político Pedagógico – PPP. Porém, ainda são poucas as escolas que detém esse olhar visionário no reforço das políticas educacionais norteadoras. A mesma teve como objetivo ajudar a criar e estudar o processo de criação do PPP da escola, visto que a instituição não contava com este importante documento, o qual, teoricamente, se mostra como peça fundamental para efetivação de ações voltadas à prática de gestão participativa na comunidade escolar. [...] No processo de elaboração do PPP, a partir de uma perspectiva baseada na gestão democrática na escola, foram usados os seguintes mecanismos: reunião, organização de comissões, elaboração e distribuição do questionário à comunidade escolar, envolvendo conselho escolar, professores e

funcionários, pais e comunidade, estudo dos resultados para o embasamento e a reformulação do projeto. A gestão democrática constitui-se em uma maneira de conduzir uma dada instituição escolar com possibilidades de garantir a participação, transparência e, sobretudo, democracia (PI₁₄₇). PPP

O PI₁₄₇ revela um dado importante acerca da realidade do PPP nas escolas públicas, pois algumas escolas não possuem o projeto para guiar as ações realizadas. Dá enfoque ainda a forma de elaboração do PPP, e dá relevo aos mecanismos para sua construção, que deve ocorrer de maneira participativa e coletiva, para não incorrer nos problemas e equívocos no seu desenvolvimento. Nogueira (2009, p.20), caracteriza alguns dos problemas básicos que ocorrem na elaboração do PPP.

- Em alguns casos foram elaborados apenas para cumprir a função burocrática. Sendo assim, é apenas mais um documento guardado na gaveta do diretor, sem nenhuma função ativa.
- O PPP foi elaborado de forma **não coletiva**, ou seja, os professores, pais, alunos, colaboradores da escola etc. não foram convidados a participar desse processo, portanto não se sentem comprometidos com “fazer acontecer”.
- Em alguns casos o processo foi coletivo. A direção e/ou coordenação convidou os professores (apenas eles) para participarem da legitimação de um documento que já estava previamente planejado. Neste caso o processo **não foi participativo, a visão não foi compartilhada, não houve o consenso** e os professores também não se sentem compromissados em auxiliar nos objetivos macros da escola, restringindo-se apenas ao cumprimento de seus conteúdos acadêmicos, procurando atingir os objetivos específicos.

Assim, corrobora com esse entendimento a fala dos egressos do Município de Santarém, no PI₁₀₃ e PI₁₀₇.

O projeto político pedagógico, assim, assume um papel fundamental, pois, enquanto ferramenta de interação entre a coletividade escolar, é um documento no qual a construção da escola deve ir além da formalidade burocrática e tecnicista, priorizando viabilizar de fato o direito à educação de qualidade na escola pública, otimizando, assim, a função social da escola. O PPP constitui um mecanismo obrigatório para definir os rumos que a unidade escolar deseja seguir. Rumos que a coletividade deve definir e dos quais deve participar democraticamente (PI₁₀₃). PPP

O objetivo do PPP é oportunizar à comunidade escolar a construção do PPP de forma participativa e democrática buscando a formação da identidade da escola estabelecendo seu direcionamento com uma visão comum e compartilhada, com uma reflexão sobre o seu significado e importância através de orientações com bases e fundamentos para que se concretize essa ideia (PI₁₀₇). PPP

O outro mecanismo que se articula e corrobora com a GD, é o conselho da escola, que é “um colegiado formado por pais, alunos, professores, gestor, pessoal administrativo e

operacional para gerir coletivamente a escola, “pode ser este espaço de construção do projeto de escola voltado aos interesses da comunidade que dela se serve. Através dele, a população poderá controlar a qualidade de um serviço prestado pelo Estado, definindo e acompanhando a educação que lhe é oferecida” (CISESKI e ROMÃO, 2012, p. 76). Dessa forma se caracteriza o conselho escolar, e a incidência dele nos PI pode ser observada no quadro 7.

Quadro 7 – Conselho Escolar nos PI

POLO	ID. PI	TÍTULO DO PI	QTD. PI
Santarém-SEDUC	PI ₆	Conselho escolar no processo de democratização do ensino público	1
Belterra	-	-	0
Alenquer	PI ₄₄	Conselho escolar atuante na realidade escolar	2
	PI ₄₅	Direção e Conselho Escolar, juntos por uma gestão democrática	
Monte Alegre	-	-	0
Aveiro	PI ₈₅	Conselho escolar e elaboração do projeto político pedagógico	2
	PI ₉₁	Participação dos pais no conselho escolar	
Santarém-SEMED	PI ₁₀₁	A atuação do conselho escolar no processo democrático da escola municipal de ensino fundamental Nossa Sr ^a . das Graças	3
	PI ₁₀₄	O Papel do Conselho Escolar no Fortalecimento da Gestão Democrática	
	PI ₁₁₃	O conselho escolar na gestão democrática da escola municipal Nossa Sr ^a . de Lurdes	
Oriximiná	PI ₁₂₀	Conselho Escolar: parceiro ativo nas ações da Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Wai Wai	1
Juruti	-	-	0
Itaituba	PI ₁₄₉	A importância dos conselhos escolares na gestão democrática: avanços e desafios na Escola Municipal Padre André	2
	PI ₁₅₇	Conselho escolar: gestão e ação	
Novo Progresso	PI ₁₅₉	Conselho escolar e sua importância na participação da gestão democrática	4
	PI ₁₆₇	Construindo um processo participativo na eleição dos membros do conselho escolar	
	PI ₁₇₀	Envolvimento do conselho escolar nas atividades escolares: autonomia e parceria na compreensão de indicadores de qualidade da educação na escola municipal de educação infantil e ensino fundamental Mário Imbiriba	

	PI ₁₇₁	O conselho escolar consolidando parcerias para construção da gestão democrática da escola: princípios e pratica	
TOTAL			15

Fonte: Projetos de Intervenção dos Egressos do Curso de Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA. Quadro elaborado pela autora, 2016.

No quadro 7 vê-se que os egressos dos polos de Belterra e Monte Alegre não trouxeram em seus PI a temática conselho escolar como tema central, este evidenciou-se somente nos PI dos outros polos. Os fragmentos em destaque demonstram como ocorreu a intervenção nas escolas de aplicação do PI, seu objetivo, e conceituações oferecidas pelos egressos.

O Conselho é o representante legal da comunidade escolar e local, que garante o direito da participação em todos os segmentos da escola e oportuniza para a construção e efetivação do projeto político pedagógico. A proposta de intervenção oportunizou momentos de discussão, onde ficou evidente que a técnica utilizada possibilitou o reconhecimento da necessidade de possíveis mudanças de comportamento referente à atuação do Conselho. Na ocasião foi relatado que a aplicação do projeto, foi importante para facilitar o entendimento das funções do Conselho, tanto por parte da gestão, como por parte do Conselho (PI₁₇₁). CE

O Projeto de Intervenção apresentado teve como objetivo o fortalecimento das ações e competências do Conselho Escolar da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Dom Pedro. Somos sabedores do grande papel delegado aos membros do Conselho Escolar, pois nele estão representados todos os segmentos da comunidade escolar. Pensar em administrar uma escola sem a participação do Conselho Escolar é gerenciar uma instituição de forma arcaica e autoritária, com grande probabilidade de fracasso quanto ao seu objetivo primordial de ensinar formar, para uma prática democrática (PI₁₀₄). CE

O Conselho deve ser um instrumento de participação coletiva e um agente articulador capaz de envolver todos os aspectos do cotidiano escolar de modo que possa representar um espaço político capaz de influenciar positivamente os rumos da escola e da educação de forma mais abrangente. Neste contexto, ele funciona como um parceiro e não como um órgão de controle externo (PI₁₂₀). CE

O PI₁₇₁ retrata que a proposta de intervenção *foi importante para facilitar o entendimento das funções do Conselho* a partir dos momentos de discussão propiciados a comunidade escolar. O PI₁₀₄ *teve como objetivo o fortalecimento das ações e competências do Conselho Escolar*, e reflete acerca das ações do CE, *sem a participação do Conselho Escolar é gerenciar uma instituição de forma arcaica e autoritária, com grande probabilidade de fracasso quanto ao seu objetivo primordial de ensinar formar, para uma prática democrática*. O PI₁₂₀ traz a seguinte conceituação *o Conselho deve ser um instrumento de participação coletiva e um agente articulador [...] Neste contexto, ele funciona*

como um parceiro e não como um órgão de controle externo. Portanto, os PI destacados relacionam-se as funções do CE, da sua finalidade que não deve ser meramente burocrática, de controle externo, mas sim, um instrumento de participação e articulação das ações na escola.

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder este resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afeitas (LÜCK, 1996 apud LÜCK, 2012, p. 18).

O quadro 8, expressa a recorrência da temática relação escola e família nos PI, e subjacente a essa discussão traz a *participação* como elemento essencial para o bom funcionamento da escola, uma vez que, esse elemento deve ser pleno para a promoção da GD.

Quadro 8 – Relação escola e família nos PI

POLO	ID. PI	TÍTULO DO PI	QTD. PI
Santarém-SEDUC	PI ₁₀	Família-escola na perspectiva de uma integração	1
Belterra	PI ₃₂	Relação família-escola: participação necessária para o sucesso da educação escolar	1
Alenquer	PI ₅₂	Gestão escolar e integração da família e a escola Esperança	1
Monte Alegre	PI ₆₂	A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança	5
	PI ₆₈	A participação da família na educação infantil: um estudo na escola Maria de Jesus no município de Prainha-Pará	
	PI ₆₉	A participação da família no contexto escolar de 1º ao 5º ano: um estudo na escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro no município de Prainha – Pará	
	PI ₇₂	A importância da família na escola municipal de ensino fundamental de Capanema	
	PI ₇₆	A importância da parceria e envolvimento da família e escola no processo ensino aprendizagem do aluno: resultados em uma escola da rede pública de Monte Alegre – PA	
Aveiro	PI ₈₄	Participação Familiar na escola: uma construção sólida de educação	7
	PI ₈₇	Família e escola: caminho para gestão	

		democrática	
	PI ₈₉	A família na escola: no contexto da escola municipal Cecília Meireles	
	PI ₉₃	Interação família e escola	
	PI ₉₅	A família na escola	
	PI ₉₆	A importância da família no processo ensino aprendizagem	
	PI ₉₇	A importância da família no contexto escolar	
Santarém-SEMED	PI ₁₀₉	Escola e família: uma integração necessária	1
Oriximiná	PI ₁₁₅	Família/escola: processo inclusivo da família na escola	3
	PI ₁₁₇	A participação da família no contexto escolar nos anos iniciais na educação do campo escola Castro Alves	
	PI ₁₃₀	Reelaboração do projeto político pedagógico da escola Prof ^a . Helena Viana: participação familiar na gestão escolar	
Juruti	PI ₁₃₈	Acompanhamento familiar: resultado positivo no rendimento escolar	5
	PI ₁₃₉	Integração família – escola: processo necessário para educação de qualidade	
	PI ₁₄₃	A participação da família no contexto escolar	
	PI ₁₄₄	Um repensar sobre a parceria familiar na escola Machado de Assis	
	PI ₁₄₅	A Importância da família no espaço escolar	
Itaituba	-	-	0
Novo Progresso	PI ₁₆₀	Propostas de intervenção do gestor para uma aproximação entre escola e família na construção de uma gestão participativa	5
	PI ₁₆₁	Papel do gestor no envolvimento da família para a construção da gestão democrática	
	PI ₁₆₂	Entrelaçando escola e família	
	PI ₁₆₆	O gestor escolar e o planejamento com a participação da família na escola	
	PI ₁₆₈	A participação da família na construção do conhecimento do aluno na unidade escolar	
TOTAL			29

Fonte: Projetos de Intervenção dos Egressos do Curso de Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA. Quadro elaborado pela autora, 2016.

A subcategoria relação escola e família foi identificada em 29 PI analisados, apenas o polo de Itaituba não apresenta ocorrência. Os PI abordam questões como: participação,

integração, o papel do gestor escolar na relação escola e família, a reelaboração do PPP com a participação da família. Como verifica-se nos fragmentos em destaque.

O projeto de intervenção aplicado na escola Municipal de Ensino Fundamental Branca de Neve, teve por objetivo geral levar a discussão junto a equipe gestora a necessidade de se criar mecanismos que efetivem a parceria entre família, escola e a comunidade. Para se alcançar tal objetivo buscou-se a princípio discutir com a equipe da escola quanto aos benefícios dessa parceria no intuito de sensibilizá-los para a importância dessa participação, ademais houve o momento de traçar coletivamente as ações que viessem suprir a carência nessa participação e em seguida trabalhar diretamente com a família e comunidade os resultados positivos dessa parceria. (PI₁₃₈). REF

É fundamental buscar possibilidades para a efetivação de um processo democrático através da participação da comunidade escolar na gestão escolar. Justifica-se a ideia de que, através de um processo democrático de gestão, a escola terá maiores condições de visualizar suas reais possibilidades para contribuir e elevar os níveis de desempenho dos alunos, e alcançar a tão desejada relação família-escola. Nesse sentido, deve ser incentivada a construção de um projeto político pedagógico de forma a assegurar o envolvimento de todos os responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. [...] A partir da análise do PPP da escola verificou-se a necessidade de um projeto de intervenção que abordasse a questão da interação família- escola. [...] (PI₁₄₅). REF

Considerando-se que em nossa escola a participação das famílias ainda é pouca e que na escola pesquisada, esta participação dificultava o trabalho da gestão, tomando ainda a gestão democrática como referência, é que se realizou a referida pesquisa acerca desta temática, na perspectiva de chamar as famílias para dentro da escola e para acompanhar como se desenvolve a educação dos filhos. Embora tenha constatado que na escola-campo, onde se realizou esta intervenção ainda falta muito para que de fato se concretize a ideia de Gestão Democrática e participativa como um todo. Mas, durante a realização do projeto de intervenção foi possível perceber que a todo o momento ocorreu envolvimento dos pais nas atividades propostas, mesmo que em uma pequena parcela, a participação dos pais pode ser considerada ativa (PI₁₄₅). REF

No PI₁₃₈ o egresso do curso buscou por meio da intervenção no que diz respeito à relação escola e família *discutir com a equipe da escola quanto aos benefícios dessa parceria no intuito de sensibilizá-los para a importância dessa participação*, assim, frisou a importância da participação da família em prol do alcance de resultados positivos nas ações na escola e conseqüentemente no processo educacional dos alunos. O PI₁₄₅ chama a atenção para o fato de ser *fundamental buscar possibilidades para a efetivação de um processo democrático através da participação da comunidade escolar na gestão escolar. [...]*. Compreende que somente *através de um processo democrático de gestão, a escola terá maiores condições de visualizar suas reais possibilidades para contribuir e elevar os níveis de desempenho dos alunos, e alcançar a tão desejada relação família-escola*. Pontua ainda que, *deve ser incentivada a construção de um projeto político pedagógico de forma a assegurar o envolvimento de todos os responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem*. O PI também indica dificuldades quanto à participação da família na escola, *em nossa escola a*

participação das famílias ainda é pouca e que na escola pesquisada, esta participação dificultava o trabalho da gestão [...], afirma ainda que, onde se realizou esta intervenção ainda falta muito para que de fato se concretize a ideia de Gestão Democrática e participativa como um todo. Entretanto, aponta avanços com a intervenção, e considera que durante a realização do projeto de intervenção foi possível perceber que a todo o momento ocorreu envolvimento dos pais nas atividades propostas, mesmo que em uma pequena parcela, a participação dos pais pode ser considerada ativa.

É importante frisar que a grande presença da temática relação escola e família que perpassa pelo elemento da participação (um dos princípios da gestão democrática), surge nas intervenções descritas nos projetos como uma maneira de sensibilizar as famílias a contribuírem com a educação escolar dos alunos.

Ademais, a análise e descrição dos PI permite conceber avanços, contribuições, e dificuldades no que diz respeito a gestão democrática, que se desvela no processo da participação. “A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação” (PARO, 2000, p. 17).

Quanto aos avanços e contribuições para a viabilização da gestão democrática nas escolas onde houve as intervenções dos egressos, destacam-se os seguintes discursos: contribuiu com o entendimento da gestão democrática (*É Através da gestão democrática, que os atores sociais ao serem estimulados para construção do PPP sentiram-se importantes como membros respeitados e comprometidos [...], ficando evidente a importância da participação de todos os sujeitos - PI₁₀₇*); do PPP (*a equipe gestora e pedagógica explicaram sobre todos os tópicos que deveriam constar no projeto e de qual forma deveriam ser elaboradas, pois muitos deles não conheciam esse documento - PI₁₀₇*); do conselho escolar (*é necessário ter sensibilidade sobre a importância do Conselho Escolar e sua autonomia na participação da Escola e comunidade - PI₁₁₃*); da importância da participação efetiva dos segmentos da escola (*Foi possível constatar que a participação é a forma mais concreta para o exercício da democracia - PI₁₆₉*). Os seguintes fragmentos corroboram com essa compreensão.

Além disso, este curso de Especialização em Gestão Escolar nos levou a refletir sobre o modelo de gestão que estamos praticando em nossa escola e logo identificamos a inexistência de qualquer movimento que se caracterizasse como movimento estudantil nesta unidade de ensino, ou seja, os

estudantes não tinham um espaço de participação na gestão ou uma instituição colegiada que os representasse na construção do projeto educacional da unidade escolar, mas sabe-se que a equipe gestora tem papel fundamental na construção/ampliação de tais espaços de participação democrática na escola (PI₁₆₄). GD

A construção do PPP da escola EMEF. Professora Maria Luiza foi constituída de forma coletiva, baseado no respeito, na autonomia e na responsabilidade, uma conquista de toda a comunidade escolar, que almejou por transformações no cotidiano da escola, conquista essa que reflete no comprometimento do coletivo, por meio de ações dos envolvidos. A escola conquistou sua própria identidade para superar desafios comumente de uma instituição, que visiona dentro de sua conquista uma gestão democrática e participativa, com maciça participação nesse projeto de toda a comunidade escolar. Consideramos que a elaboração do PPP na escola onde foi realizado, o acompanhamento vai somar para a melhoria de ações e o alavancar da qualidade do ensino ministrada por ela, inclusive as avaliações nacionais que a mesma terá que realizar o recebimento de Programas Federais que irão direcionar a uma fase de equilíbrio, voltado ao desenvolvimento do aluno em avançar nos ensinamentos. Em consequência, a aquisição do Projeto Político Pedagógico deu-se mediante a gestão democrática e o comprometimento de todos, conquista esse atrelada à democracia (PI₁₄₇). PPP

A experiência profissional do trabalho com a comunidade mostrou que, é necessário ter sensibilidade sobre a importância do Conselho Escolar e sua autonomia na participação da Escola e comunidade, e que barreiras impedem o Conselho Escolar de se efetivar como espaço democrático de decisões participativas, em decorrências de algumas condições essenciais, tais como falta de tempo dos conselheiros para dedicar sua função como tal; porém, chama atenção para o fato de que a comunidade precisa ter confiança na gestão, dentre muitas outras. Ressaltasse a importância da participação da comunidade escolar, pois consolida a participação efetiva na tomada de decisões, assim como extingue as práticas de gestão centralizada, diminui a distância entre escola e comunidade e elimina as diferenças entre dirigentes e dirigidos, sabe-se que isso são passos que percorrem, são conquistas alcançadas e que para se consolidarem de fato e de direito precisa do esforço de todos os envolvidos. Portanto acredita-se na mudança da construção de um conselho escolar com autonomia, onde sua participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da Educação e da Escola sejam de fato alcançadas (PI₁₁₃). CE

A partir dos seminários já há evidências que os pais começaram a reunir com mais frequência na escola e participam das discussões no colegiado de pais acerca dos problemas da mesma. Entretanto, não significa dizer que solucionamos todos os problemas da escola, sabemos que estas ações formativas devem ocorrer de forma constante, o que se faz necessário para o melhoramento da gestão escolar e o fortalecimento da gestão democrática onde a escola possa ser um espaço aberto para a comunidade (PI₁₁₅). REF

Quanto às dificuldades os egressos consideram as seguintes: falta de participação no conselho escolar (*diagnosticou-se, através da lista de frequência, a ausência dos membros do Conselho Escolar nas reuniões e o desinteresse de alguns no desempenho de suas funções - PI₁₀₂*); falta de conhecimento sobre conselho escolar (*falta de conhecimento prévio acerca do que é, e para que serve o conselho escolar, ou seja, a não internalização do real papel que cada membro do conselho deve desempenhar como corresponsável pela Gestão Democrática escolar - PI₁₀₄*); falta de conhecimento acerca da gestão democrática e do PPP (*os segmentos carecem de informação e esclarecimento acerca da temática: gestão democrática e projeto*

político pedagógico - PI₁₀₃); falta de participação da família (É indiscutível que a participação da família na escola é de suma importância e as suas várias formas de atuação, constatou-se também que é muito complexa para os pais essa problemática, por não serem dadas oportunidades por parte da gestão - PI₁₀₅); falta de participação na construção do PPP (o Projeto Político Pedagógico da escola em que atuamos até 2012 contou com o mínimo de participação dos pais - PI₁₇₀).

Escolhi realizar inicialmente uma formação continuada porque os segmentos carecem de informação e esclarecimento acerca da temática: gestão democrática e projeto político pedagógico. No Brasil, a gestão democrática escolar apesar de ser um tema relativamente antigo não tem destaque no dia a dia das instituições de ensino, ou seja, não existe a cultura de se discutir/estudar temáticas mais amplas no interior das escolas, o que faz ser da elaboração do PPP na maioria dos casos uma produção restrita dos gestores “diretos” da unidade escolar (PI₁₀₃). PPP

É indiscutível que a participação da família na escola é de suma importância e as suas várias formas de atuação, constatou-se também que é muito complexa para os pais essa problemática, por não serem dadas oportunidades por parte da gestão. Sendo notória a necessidade de participação mais afetiva dos pais na educação de seus filhos ou de qualquer envolvimento nas tomadas de decisão em atividades voluntárias na escola e principalmente na construção ou participação do Projeto Político Pedagógico sendo este o norteador da Gestão democrática na instituição (PI₁₀₅). GD

Apesar desta escola possuir um conselho escolar, este ainda funciona nos moldes da “legalidade”, atendendo mais aos trâmites burocráticos de aquisição de bens e serviços, do que ao verdadeiro exercício da gestão democrática, que se resume na participação de todos os envolvidos no processo educativo, na tomada de decisões coletivas (PI₁₂₀). CE

O PPP é construído com a participação de todos e verificamos que o Projeto Político Pedagógico da escola em que atuamos até 2012 contou com o mínimo de participação dos pais. Apenas 3 pais e os funcionários da escola participaram, demonstrando que não se interessavam pelo planejamento da mesma e não se sentiam motivados para isso (PI₁₂₃). REF

Os fragmentos destacados dos PI demonstram elementos importantes como a democracia, à participação e autonomia, que fundamentam a viabilidade da gestão democrática nas escolas públicas da Região Oeste do Pará, onde as intervenções foram realizadas a partir da atividade da Sala PV do curso de formação continuada em gestão escolar. Esses elementos foram identificados nos mecanismos de implementação da gestão democrática, como o Projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar. No entanto, concebe-se que precisam ser efetivados, é indispensável criar nos sujeitos que compõem a escola essa consciência. “É necessário que a gestão democrática seja vivenciada no dia a dia das escolas, seja incorporada ao cotidiano e se torne tão essencial à vida escolar quanto é a presença de professores e alunos” (CISESKI e ROMÃO, 2012, p. 76).

Por conseguinte, depreende-se que os discursos dos egressos analisados a partir dos PI aplicados em escolas públicas, refletem o modo como a gestão democrática se evidencia, suas contribuições para a melhoria da qualidade das práticas educacionais, por meio da atuação da equipe gestora, comunidade escolar. Além de possibilitar investigar avanços e dificuldades para a efetivação de uma gestão que seja materializada em práticas democráticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação buscou-se investigar as temáticas desenvolvidas nos Projetos de Intervenção (PI) dos egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA, analisando as contribuições para a implementação da Gestão Democrática em escolas públicas.

Para tanto, apresentou-se primeiramente estudos sobre as temáticas - Política de Formação Continuada e Gestão Democrática, o Curso de Especialização em Gestão Escolar na Região Oeste do Pará, de modo a delinear a temática e o objeto em estudo. Observou-se a partir do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES pesquisas que versam sobre as temáticas, verificando as contribuições teórico-metodológicas que oferecem. Em relação ao curso, apresenta-se um histórico de sua criação e efetivação na Região Oeste do Pará, por meio do Programa Escola de Gestores/UFOPA. Esse delineamento permitiu via análise documental (de diretrizes do programa, projeto do curso, relatório final) explorar dados importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, como a organização curricular do curso, a distribuição dos polos, os sujeitos da pesquisa, o número de matriculados, evadidos, desistentes e o aproveitamento do curso.

Na sequência, discorreu-se sobre a contextualização da Reforma Educacional Brasileira e da Política Pública de Formação Continuada, apontando a influência dos acontecimentos dos períodos de reforma para a educação que se tem no momento atual. Depreende-se por meio do estudo realizado que a reconfiguração do Estado e o modo de produção capitalista trazem implicações para a constituição das Políticas Públicas de Formação Continuada, uma vez que interferem em suas definições. É importante frisar que esses fatores impulsionam novos formatos no modo de gerir as instituições, em especial, a educacional.

Vale ressaltar ainda que as reformas educacionais apresentadas nesta pesquisa, empreenderam no país modificações que trouxeram novos aparatos legais para a educação, principalmente a partir dos anos de 1990. Dentre eles a LDB e o PNE, que trazem a gestão democrática na forma da lei, e evidenciam princípios e instrumentos para a sua efetivação, como o PPP e o Conselho escolar.

Delineou-se também, as interfaces da Administração e os significados da Gestão, tendo em vista que a administração brasileira assumiu historicamente diversas faces, a partir

dos contextos em que se concretizou, e ao longo do tempo recebeu novas conceituações como gerente e gestor, que representaram modelos de gestão adotados. Refletiu-se ainda sobre os novos significados implementados no campo da gestão, e a busca pela efetivação de um modelo que promova melhorias no âmbito educacional, nesse caso, deu-se relevo a gestão democrática, concepção adotada para esta pesquisa. Abordou-se por conseguinte, a Gestão Democrática e seus fundamentos: democracia, participação e autonomia, demonstrando que são princípios que se articulam e se fazem indispensáveis a sua efetivação na escola, por compreender que esse modelo de gestão pode contribuir com melhorias no espaço escolar.

Assim sendo, a construção e o desenvolvimento da pesquisa, ocorreu por meio do mapeamento e análise dos Projetos de Intervenção dos egressos do curso, em que verificou-se a viabilidade da Gestão Democrática. Além disso, caracterizou-se os sujeitos, a Sala Ambiente Projeto Vivencial (PV) e analisou-se o questionário aplicado aos egressos. As informações obtidas por meio do questionário permitiram depreender que a gestão democrática por meio do curso de formação continuada em gestão escolar é subsidiada para impulsionar modificações na realidade escolar a partir da aplicação do PI. Compreende-se então que tem-se na sala ambiente PV como tema gerador do PI – o PPP, instrumento indispensável ao desenvolvimento da gestão na perspectiva democrática.

A partir dos resultados apresentados nesta dissertação entende-se que a Especialização em Gestão Escolar buscou favorecer melhorias e incentivar inovações na prática cotidiana da gestão escolar que culminem com a elevação da qualidade da educação básica. E por meio dos instrumentos teóricos dispensados aos cursistas objetivou promover a realização e o fortalecimento da gestão democrática do ensino como princípio legal, que precisa ser sustentada em práticas e processos que conduzam ao trabalho coletivo e à participação nos processos decisórios da educação e da escola. Além de incentivar a participação ativa nos processos de elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola, motivando a participação efetiva de toda comunidade escolar e a ação coletiva e colegiada, através de mecanismos como o conselho escolar, bem como subsidiou reflexões acerca da forma de gestão que proporcione melhorias na realidade das escolas públicas.

No entanto, por meio das análises dos Projetos de intervenção dos egressos do curso, concebe-se que existem limites para a implementação da gestão democrática na escola pública, como a ausência do PPP ou ausência de utilização dele para nortear ações, falta de

conhecimento da perspectiva democrática da gestão e falta de participação da comunidade escolar. Verificou-se que o desafio está posto aos gestores e comunidade escolar, para que no espaço escolar seja viabilizada a gestão democrática, isso só poderá acontecer com o trabalho coletivo de todos os segmentos da sociedade, bem como Estado, Governo, equipe gestora da escola e também a família.

Buscou-se ainda evidenciar por meio das análises dos Projetos de Intervenção os elementos que motivam a viabilidade da gestão democrática nas escolas públicas, com relevo para as que se encontram na Região Oeste do Pará, onde foi promovido o curso de formação continuada, dentre os elementos, destacam-se a democracia, participação e autonomia, que aparecem como um fator preponderante para a implementação do caráter democrático na escola. Tendo em vista que, “a busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas” (VEIGA, 2002, p. 3).

Desse modo, registra-se aqui os esforços de compreensão de um tema que vem sendo referenciado na legislação brasileira e precisa ser efetivado no ambiente escolar. Espera-se que com as reflexões e descrição da prática de intervenção realizada pelos egressos do curso de gestão escolar, possa-se ter um olhar diferenciado para a temática em estudo, sem perder de vista para os desafios que estão postos para os indivíduos desta sociedade, desigual, conflituosa e que tem estado em meio a crise⁴⁷ dos sistemas ao qual estão inseridos, tais como o sistema econômico e educacional. É indispensável nesse momento que o cidadão tenha a consciência de que pode ir sempre além do ponto que está, a fim de contribuir com mudanças no cenário que se põe.

Veiga (2003, p.277), afirma que “a instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações”. Assim sendo, mesmo que se tenha dificuldade para efetivar a gestão democrática na escola pública, se faz necessário que o

⁴⁷ Cabe aqui refletir, frente a situação atual do país, na qual precisa-se enfrentar a crise que se apresenta a sociedade brasileira, e as ações do governo vigente que insiste em penalizar os setores como a educação, o que percebe é uma afronta ao desenvolvimento do sistema educacional, pois ao se tomar medidas, como a PEC 241, acaba-se por feri-lo. Pois como afirma Amaral (2016, p. 1): A Proposta de Emenda à Constituição No 241, a PEC 241, que procura instituir um Novo Regime Fiscal no Brasil, por 20 anos, em que as despesas com o pagamento de pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes, investimentos e inversões financeiras num determinado ano, a partir de 2017, tenham como limite para os seus reajustes a inflação do ano anterior. Nesse ambiente de restrições, de longa duração, procura-se discutir se há viabilidade para que se cumpram as metas do PNE (2014-2024), ou estará decretada a sua “morte”?

gestor, juntamente com a comunidade escolar se posicionem em favor de inovações na instituição educativa, para que por meio de um trabalho participativo, coletivo, mesmo que não seja imediata, mas que a gestão democrática possa ser construída.

6 REFERÊNCIAS

- AMARAL, N. C. **PEC 241**: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. 2016. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/pec-241-a-morte-do-pne-2014-2024-e-o-poder-de-diminuicao-dos-recursos-educacionais/> Acesso em: Outubro de 2016.
- ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.
- ANGELI, J. M. Gramsci, Hegemonia e Cultura: relações entre Sociedade Civil e Política. **Revista Espaço Acadêmico**. Nº. 122, Julho de 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/13903/7222>. Acesso em: Setembro de 2016.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. **Trabalhando com Projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. 8ª ed. Editora Vozes, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. N. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. Coleção Ciências da Educação.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o Município e a Escola. In. FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PROJETO CNE/UNESCO – 914BRZ1144.3 - “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade”. Produto I – **Documento técnico contendo estudo analítico sobre o panorama nacional de efetivação da gestão democrática na Educação Básica no Brasil**. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=26111-produto1-panorama-nacional-efetivacao-gestao-democratica-edu-basica-pdf&Itemid=30192. Acesso em: Agosto de 2016.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de Fevereiro de 1891**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: Maio de 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: Maio de 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: Maio de 2016.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: Junho de 2016.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de Setembro de 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: Abril de 2016.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de Março de 1824.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: Abril de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: Maio de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 1.386, de 28 de Abril de 1854.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269-publicacaooriginal-115435-pe.html>. Acesso em: Maio de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 1.387, de 28 de Abril de 1854.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1387-28-abril-1854-590272-publicacaooriginal-115439-pe.html>. Acesso em: Maio de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: Maio de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de Janeiro de 1925.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm. Acesso em: Maio de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 3.890, de 1º de Janeiro de 1901.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: Maio de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 3.914, de 23 de Janeiro de 1901.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3914-23-janeiro-1901-503356-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: Maio de 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094, de 24 de Abril de 2007.** Brasília, 2007. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: Abril de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de Abril de 1911.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-norma-pe.html>. Acesso em: Maio de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 8.660, de 5 de Abril de 1911.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8660-5-abril-1911-510155-republicacao-101771-pe.html>. Acesso em: Maio de 2016.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais do Curso de Pós-graduação em Gestão Escolar.** S/D. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escgest/es_diretr.pdf. Acesso em: Fevereiro de 2016.

BRASIL. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> . Acesso em: Agosto de 2015.

BRASIL. **Lei de 11 de Agosto de 1827.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm. Acesso em: Abril de 2016.

BRASIL. **Lei de 15 de Outubro de 1827.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: Abril de 2016.

BRASIL. **Lei Nº 16 de 12 de Agosto de 1834.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM16.htm. Acesso em: Maio de 2016.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: Abril de 2016.

BRASIL. **Lei Nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: Maio de 2016.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: Abril de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução Nº 1, de 8 de Junho de 2007.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf. Acesso em: Maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Sala Ambiente Projeto Vivencial – **Projeto de Intervenção.** 2010. Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/ufopa/file.php/1/gestores/vivencial/pdf/projetointervencao.pdf>. Acesso em: Agosto de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor.** Brasília - DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar.** Brasília: MEC/SEB/CAFISE, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: Agosto de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRAVO, I. **Gestão educacional no contexto municipal.** 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

BRESSER PEREIRA. L. C. A Reforma do Estado dos Anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 45. São Paulo, 1998. p.49-95. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>. Acesso em: maio de 2016.

CAMINI, L. **Política e Gestão Educacional Brasileira: uma análise do plano de desenvolvimento da educação/plano de metas compromisso todos pela educação (2007-2009).** 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

CARDOZO, M. J. P. B. A Gestão Democrática e o Conselho Escolar: tutela ou participação autônoma? In. LIMA, F. C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. (Orgs.). **Políticas Educacionais e Gestão Escolar – os desafios da democratização.** São Luiz: Edufma, 2012.

- CARDOZO, M. J. P. B. **A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes: desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade.** São Luís: Edufma, 2009.
- CARTA DE GOIÂNIA – IV Conferência Brasileira de Educação. **Educação e Sociedade**, n. 25. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação – Dez. 1986. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Carta%20de%20Goi%C3%A2nia%202%20a%205%20de%20Setembro%20de%201986.pdf>. Acesso em: Janeiro de 2017.
- CASASSUS, J. A Reforma Educacional na América Latina no Contexto de Globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7–28, novembro/ 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>. Acesso em: junho de 2016.
- CISESKI, A. A.; ROMÃO, J. E. Conselhos de Escola: coletivos instituintes da escola cidadã. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA. **Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar.** Santarém-PA, 2013a.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA. **Regimento do Curso de Especialização em Gestão Escolar.** Santarém-PA, 2013b.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA. **Relatório Final do Curso de Especialização em Gestão Escolar.** Santarém-PA, 2015.
- COLARES, M. L. I. S.; XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, A.A. Formação Continuada e Gestão Democrática na Educação Básica Pública. In: COLARES, M. L. I. S.; XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, A.A. (Orgs.). **Gestão Educacional: práticas reflexivas e proposições para as escolas públicas.** Belém: GTR, 2012a.
- COLARES, M. L. I. S.; XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, A.A.; LIMA, M. F. S. A escola enquanto espaço de construção e reconstrução de conhecimentos rumo à gestão democrática. In: COLARES, M. L. I. S.; XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, A.A. (Orgs.). **Gestão Democrática: a escola pública e a formação continuada como objeto de análise.** Belém: GTR, 2012b.
- COSTA, J. A.; CASTANHEIRA, P. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**. Editora: Janete Maria Lins de Azevedo. Recife: ANPAE, 2015 – V.31, n. 1 (jan./abr. 2015).
- CURY, C. R. J. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- Dicionário Virtual. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 1.0.** Instituto Antônio Houaiss. Editora Objetiva. 2001.
- DOURADO, L. F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de política e administração da educação – RBP AE**, vol. 29, p. 367-388, maio/ago. 2013.
- DOURADO, L.F. **Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios?** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104>. Acesso em: Abril de 2016.

- FERREIRA, N. S. Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática na “Cultura Globalizada”. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619.pdf. Acesso em: 10 de Maio de 2015.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GHANEM, E. **Educação Escolar e Democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica/Ação Educativa, 2004.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- HAGE, S. M. Formação Docente, Culturas, Saberes e Práticas: desafios em face das territorialidades e socioculturaldiversidade da Amazônia. In: NASCIMENTO, A. C. A.; MOURÃO, A. R. B. (Org.). **Educação, Culturas e Diversidades**. Vol. 1. Manaus: Edua, 2011.
- HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 30-40, Novembro/2001.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, n. 17, p. 153-176. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: Abril de 2016.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5ª. Ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação/ Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).
- LIMA, G. S. N. Políticas Educacionais de Formação Continuada: estudo a partir dos projetos de intervenção desenvolvidos no curso de Especialização em Gestão Escolar/UFOPA. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Rondônia. 2014.
- LIMA, N. M. F. Programa Educação Inclusiva – direito à diversidade no Município – Pólo de Campina Grande/PB: os (des)caminhos da formação dos profissionais da educação. In: SILVA, A. F.; VASCONCELOS, F. C. (Orgs.). **Formação Continuada de Professores: desafios e possibilidades da formação docente**. Campina Grande: EDUFCG, 2013.
- LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b. Série: Cadernos de Gestão.
- LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a. Série: Cadernos de Gestão.
- LUCK, H. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus Gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf. Acesso em: Maio de 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDEL, C. R. M. de A. **Projeto político pedagógico: construção e implementação na escola**. Campinas-SP: Autores associados, 2012.

MINTO, L. W. A Administração Escolar no Contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

NOGUEIRA, N. R. **Projeto Político-Pedagógico – guia prático para construção participativa**. 1ª ed. São Paulo: Érica, 2009.

OLIVEIRA, J. F. de; MORAES, K. N. de; DOURADO, L. F. **Conselho escolar e autonomia: participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e da escola**. Material didático utilizado no Programa Pós-Graduação em Gestão Escolar, Escola de Gestores, na disciplina Políticas e Gestão na Educação. UFOPA, 2014. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/conselho_esc_autonomia.pdf. Acesso em: Abril de 2016.

OLIVEIRA, J. F. de; MORAES, K. N. de; DOURADO, L. F. **Função Social da Educação e da Escola**. 2012a. UFG. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4sala_politica_gestao_escolar/pdf/saibamais8.pdf. Acesso em: Abril de 2016.

OLIVEIRA, J. F. de; MORAES, K. N. de; DOURADO, L. F. **Gestão Escolar Democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. 2012b. Disponível em: <http://www.letraviva.net/arquivos/2012/anexo-1-Gestao-escolar-democratica-definicoes,-principios-e-mecanismos-de-implementacao.pdf>. Acesso em: Abril de 2016.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Xamã, 2000.

RIBEIRO, M. E. Formação continuada de professores: uma visão crítica. In: RIBEIRO, M. E.; CHAVES, V. L. J. (Orgs.). **Políticas e Práticas Educativas: formação, gestão e trabalho docente**. 1ª Ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2015. Série Educação Geral, Superior e Formação Continuada do Educador.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SANTARÉM. **Guia da Sala Ambiente Projeto Vivencial**. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2013. Disponível em: http://moodle3.mec.gov.br/ufopa/file.php/19/GUIA_Disciplina_PV_e_TCC_ALTERADO_-_Gestao_Escolar_-_05.03.2014.pdf. Acesso em: Agosto de 2016.

SANTARÉM. **Lei nº 17. 866/2004**, de 03 de novembro de 2004. Santarém - PA, 2004.

SANTARÉM. **Lei nº 19.364/2013**, de 26 de novembro de 2013. Disponível em: http://www.santarem.pa.gov.br/arquivosdb/leis/0.285743001385575548_lei_19_364____201

3.pdf . Acesso em: Setembro de 2016.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: Agosto de 2016.

SAVIANI, D. (1944). **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**. Teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26/06/2014. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D.; DOURADO, L. F.; FILHO, H. A. Entrevista. In: **Revista Retratos da Escola**. Dossiê PNE 2014-2024: desafios para a Educação Brasileira. Escola de Formação da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (Esforce). V. 8, n.15, Jul./Dez.2014. Brasília: CNTE, 2007 –

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, S. R. **Democracia e Educação: para além do liberalismo, do comunitarismo e da política de amizade**. In. LIMA, F. C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. (Orgs.). Políticas Educacionais e Gestão Escolar – os desafios da democratização. São Luiz: Edufma, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva**. 2002. Disponível em: <http://pep.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/PPP-uma-constru%C3%A7%C3%A3o-coletiva.pdf>. Acesso em: Agosto de 2016.

VIEIRA, S. L. **Educação Básica: política e gestão da escola**. Brasília: Líber Livro, 2009a.

VIEIRA, S. L. **Reformas Educativas no Brasil: uma aproximação histórica**. 2009b. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/reformas-educativas-no-brasil-uma-aproximacao-historica.html>. Acesso em: Maio de 2016.

7 APÊNDICE

- Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



Questionário - Pesquisa: Dialogando com o Projeto de Intervenção e a Gestão Democrática

** Este questionário aplicado aos egressos do curso foi um instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa intitulada "Gestão escolar na perspectiva democrática: estudo a partir dos projetos de intervenção desenvolvidos em escolas públicas da Região Oeste do Pará", que integra o Projeto "Múltiplas intervenções e seus impactos na Gestão Democrática", coordenado pela Prof^a. Dr^a. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, líder adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR/UFOPA. Assim sendo, o questionário online disponibilizado na Plataforma Moodle do Curso é resultado de uma pesquisa maior acerca da gestão democrática.

Prezado gestor, este questionário objetiva obter informações para uma pesquisa sobre a gestão democrática e as intervenções realizadas em escolas públicas do Oeste do Pará a partir de atividades da Sala Ambiente Projeto Vivencial do Curso de Esp. em Gestão Escolar/Turma 2013/UFOPA.

Desde já, agradecemos sua colaboração.

***Obrigatório**

Dados Gerais *

É diretor concursado: *

- Sim
 Não

É diretor por indicação? *

- Sim
 Não

Polo em que realizou o Curso de Especialização em Gestão Escolar: *

- POLO 1 - Santarém/SEDUC
 POLO 2 - Belterra
 POLO 3 - Alenquer
 POLO 4 - Monte Alegre
 POLO 5 - Aveiro
 POLO 6 - Santarém/SEMED
 POLO 7 - Oriximiná
 POLO 8 - Juruti
 POLO 9 - Itaituba
 POLO 10 - Novo Progresso



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



Dados Pessoais *

Sexo:

- Masculino;
 Feminino.

Idade: *

- Até 24 anos;
 De 25 a 29 anos;
 De 30 a 39 anos;
 De 40 a 49 anos;
 De 50 a 54 anos;
 55 anos ou mais.

I. Qual o título do seu Projeto de Intervenção? *

II. Quais conhecimentos você considera mais importantes adquiridos no curso de especialização em gestão escolar da Escola de Gestores? *

III. Você utiliza esses conhecimentos na sua prática como gestor? *

- Quase sempre;
 Eventualmente;
 Raramente.

IV. A realização do projeto de intervenção ajudou no esclarecimento sobre a gestão democrática? *



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



V. Como seu projeto de intervenção trabalha a gestão democrática? *

VI. Seu projeto de intervenção ajudou a modificar a realidade da escola? Cite exemplos. *

VII. Quais as contribuições do curso para a implementação da gestão democrática na escola em que atua? *

VIII. A organização curricular do curso subsidiou ações na perspectiva democrática na escola onde trabalha? Explique. *



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



IX. A partir do projeto de intervenção você buscou desenvolver atividades na escola na perspectiva da gestão democrática? Quais as dificuldades encontradas? *

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Powered by

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)