

Ivan Luiz Novaes  
Avelar Luiz Bastos Mutim  
Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo  
Organizadores

# *Reflexões e Perspectivas*

**sobre  
política  
e  
gestão  
educacional**





## **Universidade do Estado da Bahia - UNEB**

José Bites de Carvalho

**Reitor**

Carla Liane N. dos Santos

**Vice-Reitora**



## **Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB**

**Diretora**

Sandra Regina Soares

**Conselho Editorial**

Atson Carlos de Souza Fernandes

Liege Maria Sitja Fornari

Luiz Carlos dos Santos

Maria Neuma Mascarenhas Paes

Tânia Maria Hetkowski

**Suplentes**

Edil Silva Costa

Gilmar Ferreira Alves

Leliana Santos de Sousa

Mariângela Vieira Lopes

Miguel Cerqueira dos Santos

Ivan Luiz Novaes  
Avelar Luiz Bastos Mutim  
Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo  
Organizadores

***REFLEXÕES E  
PERSPECTIVAS SOBRE  
POLÍTICA E GESTÃO  
EDUCACIONAL***

Salvador  
EDUNEB  
2017

© 2017 Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.  
Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma  
idêntica, resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.  
Depósito Legal na Biblioteca Nacional  
Impresso no Brasil em 2017.

**Coordenação Editorial**

Nerivaldo Alves Araújo

**Coordenação de Design**

Sidney Silva

**Capa e Diagramação**

Henrique Rehem Eça

**Normalização**

Ricardo Baroud

**Revisão Textual**

Karina Maria Machado Matos

**Revisão de Provas**

Nerivaldo Alves Araújo e Rodrigo C. Yamashita

Ficha Catalográfica - Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Bibliotecária: Fernanda de J. Cerqueira – CRB 162-5

---

Reflexões e perspectivas sobre política e gestão educacional/ Organizado  
por Ivan Luiz Novaes; Avelar Luiz Bastos Mutim e Jomária Alessandra  
Queiroz de Cerqueira Araujo. – Salvador: EDUNEB, 2017.  
223 p.: il.

ISBN 978-85-7887-333-2

1. Política educacional. 2. Gestão educacional. I. Novaes, Ivan Luiz.  
II. Mutim, Avelar Luiz Bastos. III. Araujo, Jomária Alessandra  
Queiroz de Cerqueira.

CDD: 379.201

---

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB  
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula  
41150-000 – Salvador – BA  
editora@listas.uneb.br  
www.uneb.br

Esta Editora é filiada à



# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>7</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>GESTÃO ESCOLAR: EVOLUÇÃO, FORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>A EVOLUÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO     ESCOLAR NO BRASIL</b>	<b>17</b>
<i>Henderson Carvalho Torres</i>	
<b>A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR</b>	<b>33</b>
<i>Joanita Moura da Silva</i> <i>Katia Siqueira de Freitas</i>	
<b>A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA:     uma reflexão a partir do olhar de gestores     escolares do município de Salvador-BA</b>	<b>67</b>
<i>Ione Oliveira Jatobá Leal</i> <i>Cristiane Regina Dourado Vasconcelos</i> <i>Anita dos Reis de Almeida</i>	
<b>A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE     SALVADOR-BA NO DESENVOLVIMENTO     DA GESTÃO EDUCACIONAL PARTICIPATIVA</b>	<b>89</b>
<i>Avelar Luiz Bastos Mutim</i> <i>Aline Maria Santos Ferreira</i> <i>Telma Conceição Cunha</i>	

<b>POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAL: REFLEXÕES E PRÁTICAS</b>	<b>115</b>
<b>A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR-BA: estrutura, diretrizes e desafios da gestão</b>	<b>117</b>
<i>Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo Cristiane Regina Dourado Vasconcelos Avelar Luiz Bastos Mutim</i>	
<b>AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: instrumento de promoção da gestão democrática</b>	<b>147</b>
<i>Cleide Pereira Oliveira</i>	
<b>(RE)VISITANDO OS ESTUDOS DA ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL SOB O VIÉS DE CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA</b>	<b>175</b>
<i>Mércia Ramos Xavier Ivan Luiz Novaes</i>	
<b>RELATO DE EXPERIÊNCIA</b>	<b>201</b>
<b>DOCUMENTA CAMPINAS: uma experiência de gestão escolar e atuação coletiva para registrar a história e planejar o futuro de uma comunidade escolar</b>	<b>203</b>
<i>Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo Everton Terra Nova</i>	
<b>SOBRE OS AUTORES</b>	<b>217</b>

## PREFÁCIO

As relações entre educação e município dominam o conjunto dos temas dos artigos reunidos nesta tão útil publicação. Sua utilidade está em apresentar uma análise das principais questões que centralizam os debates na sociedade brasileira contemporânea em busca de uma posição que possa conciliar o atendimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e as medidas de contenção de gastos que estão em tramitação no Congresso Nacional. A publicação tem por base uma organização temática coerente e bem articulada aos estudos de gestão e política educacional.

Todos sabem que os sistemas municipais de educação passaram a ter maior ênfase no campo da produção científica com a conquista de uma paradoxal autonomia administrativa que tem origem no conjunto de demandas incorporadas como direitos na Constituição de 1988. Por outro lado, estão assumindo, cada vez mais, maiores encargos financeiros referentes ao ensino fundamental.

A amplitude e significação da discussão proposta ganha relevância quando questiona o preceito “Gestão democrática do ensino público assegurada pelos princípios da educação pública”, marco normativo da Constituição Federal de 1988, que se torna um desafio constante para a área de conhecimento da Administração Educacional

(Teoria da Organização, do Direito Educacional, da Economia da Educação, das Políticas Educacionais, da Gestão Escolar e da Supervisão). Assim, essa área solidamente construída há mais de um século, precisa das novas abordagens. Nesse dossiê, os artigos apontam para a análise dessas novas abordagens e essa é a grande contribuição da publicação.

Esse preceito constitucional foi depois consolidado pela LDB, Lei nº 9796/94, que apresentou a possibilidade de progressivos graus de autonomia às unidades escolares públicas de educação básica (que não pode ser confundida com soberania), com a possibilidade ou não dos municípios constituírem-se como sistemas próprios ou vinculados ao Sistema Estadual sob o formato de parcerias com o Estado e dentro de um contexto de regime de colaboração.

Nesse novo cenário, o gestor educacional, no exercício das suas múltiplas funções, passou a ser objeto de análise na academia. Vários estudos já foram desenvolvidos no sentido de compreender o lugar estratégico do gestor educacional na implementação das políticas educacionais. Ele precisa instrumentar-se com as técnicas da gerência, da administração de pessoal, da supervisão educacional, do currículo, do financiamento da escola, das relações com a comunidade, em especial de pais e alunos, chegando ao processo das reclamações.

Assim, a publicação começa com a análise da evolução da administração escolar no Brasil, destacando a formação do gestor. Dentre os enfoques de formação, destaque-se o perceptual ou humanístico da psicologia, como tem sido tratado pelos especialistas. A consciência da percepção, segundo A. W. Combs<sup>1</sup> e outros, torna-se importante na medida em que o comportamento das pessoas é o resultado direto do seu próprio campo de percepção no momento

---

<sup>1</sup> COMBS, A. W. et al. *The professional of education of teachers*. 2. ed. Boston: Allynand Bacon, 1977.

em que está procedendo. Dentro dessa linha, os significados representam descobertas do sujeito em formação. As descobertas desses significados se configuram em um processo pessoal que envolve propósitos, valores, objetivos e conceitos. A aprendizagem é uma questão de significados que são descobertos pelo interacionismo entre as pessoas.<sup>2</sup>

A publicação enfatiza um aspecto da Administração Educacional que é a gestão escolar e visa, sobretudo, os estudos relativos ao sistema municipal de educação de Salvador, evidenciando a necessidade desse sistema, assim como das demais administrações municipais, munirem-se dos processos, das técnicas e dos métodos para o seu melhor desempenho.

A rede pública municipal de Salvador, conforme se tem conhecimento, necessita de estrutura, diretrizes, políticas e processos para a sua gestão. Busca-se, então, “investigar como se deu o processo de municipalização do ensino fundamental desta capital”. É preciso ter bem em vista que a rede pública municipal está estruturada em um sistema, o qual se compõe de unidades escolares que se relacionam, como também das redes eletrônicas, que condicionam a modernidade e a funcionalidade da gestão operacional de qualquer estabelecimento educacional, universitário, comercial, industrial e mesmo agrícola. O processo de municipalização do ensino fundamental nesta capital está em vias de formação, não somente por força do condicionamento político-administrativo, como também pela contínua passagem de encargos educacionais vindos da administração estadual.

---

<sup>2</sup> BOAVENTURA, Edivaldo M. *As etapas do doutorado*. Salvador: UNEB, 1994.

É de todo aconselhável que essa administração municipal tenha uma gestão participativa da comunidade escolar – pais, representantes, lideranças locais e alunos – podendo ter ainda outros componentes. Um estudo de caso tomou para exame a Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista, vale a inovação metodológica desse *case study*. Não basta tão somente a pesquisa bibliográfica e documental, há de se utilizar outras metodologias para abordagem da dinâmica gestão escolar como *Survey*, pesquisa-ação, experimental. Por fim, o texto relata a experiência de gestão escolar, registrando a história e o planejamento de uma comunidade escolar com o documento de Campinas de Pirajá, bairro da capital baiana.

Esta coletânea, coordenada por Ivan Luiz Novaes, Avelar Luiz Bastos Mutim e Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo, tem a participação de professores e alunos, conforme preceitua a produção acadêmica pós-graduada. De parabéns, pois, estão os seus participantes pelo esforço de realização que resultará em instrumento de leitura e de aprendizagem para o público-leitor que trabalha nos sistemas municipais de educação.

*Edivaldo M. Boaventura*

Professor Emérito da UFBA e Doutor *Honoris Causa* pela UNEB.

## APRESENTAÇÃO

Esta coletânea origina-se na necessidade de aprofundar estudos sobre a dinâmica da gestão no cotidiano das escolas e dos sistemas educativos. O livro buscou trazer resultados de pesquisa que resultam de diferentes parcerias acadêmicas entre grupos de pesquisa de diferentes universidades, tendo como articulador o Grupo de Pesquisa em Gestão Educacional e Formação de Gestores - NUGEF. O NUGEF é um grupo vinculado aos Programas de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação/GESTEC e Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia. Com esse trabalho, os organizadores pretenderam contribuir para a reflexão acerca do tema, estimular novas pesquisas, valorizar e promover a discussão sobre os temas abordados. Os autores são responsáveis pelo desenvolvimento de pesquisas no campo das políticas e gestão educacionais, sendo portadores de vivências e experiências em instituições educativas de Educação Básica e Superior.

A coletânea foi estruturada tendo como base os vários olhares sobre a gestão escolar e educacional, que foram organizados em três partes. A primeira parte, GESTÃO ESCOLAR: EVOLUÇÃO, FORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO, reúne artigos que fazem referência

a alguns conceitos e práticas da gestão escolar e refletem pesquisas realizadas a partir do cotidiano profissional da maioria dos autores.

O artigo apresentado pelo professor Henderson Carvalho Torres, intitulado *A evolução da administração escolar no Brasil*, procura analisar o desenvolvimento da administração escolar tendo o intuito de compreender o processo de amadurecimento e evolução da gestão escolar no país, considerando os inúmeros pontos de divergências, em termos de objetivos e resultados esperados pelos distintos modelos de organização.

As professoras Joanita Moura da Silva e Katia Siqueira de Freitas apresentam um artigo sobre o percurso formativo dos dirigentes escolares e buscam descrever as exigências definidas para o exercício da função de dirigente escolar nos cursos de formação de professores. Elas abordam ainda as modalidades de formação do gestor escolar e apresentam exemplos de formação continuada no estado da Bahia e na cidade de Salvador-BA.

O terceiro artigo discorre sobre a participação da família na escola. Elaborado por Ione Oliveira Jatobá Leal, Cristiane Regina Dourado Vasconcelos e Anita dos Reis de Almeida, situa-se no campo da percepção dos gestores escolares com relação à participação da família na escola e na vida escolar dos educandos, a fim de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e de democratizar a gestão escolar.

Alinhado à temática da participação da comunidade escolar e da sociedade civil na gestão escolar, o artigo de Avelar Luiz Bastos Mutim, Aline Maria Santos Ferreira e Telma Conceição Cunha visa compreender em que medida a gestão e os instrumentos formais da Rede Municipal de Ensino de Salvador fortalecem a participação. Trazem ainda o arcabouço normativo e uma avaliação da materialização da gestão participativa na referida rede concluindo

que, embora sejam oferecidas condições e estratégias que supostamente fortalecem a participação, a plena efetivação da participação ainda se constitui em um desafio a ser superado.

A segunda parte da coletânea, intitulada POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAL: REFLEXÕES E PRÁTICAS, agrupa artigos que analisam a política, avaliação e gestão educacional. A discussão se inicia com a apresentação da estruturação do sistema público municipal de ensino de Salvador-BA, no artigo de autoria de Jomária Alessandra Queiroz de C. Araujo, Cristiane Regina Dourado Vasconcelos e Avelar Luiz Bastos Mutim, que buscaram desenvolver a caracterização da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador, elencando os principais desafios enfrentados pelos seus gestores, em especial, pelos gestores das unidades escolares que a compõe.

*Avaliação institucional na Educação Básica: instrumento de promoção da gestão democrática* é o título do artigo escrito pela professora e gestora escolar Cleide Pereira Oliveira, que ressalta a importância da prática da avaliação institucional nas escolas de educação básica, focando na Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista. Os resultados foram oriundos da articulação entre os conhecimentos coletivos socialmente construídos sobre autoavaliação da escola e os conceitos e conhecimentos do campo da teoria da avaliação institucional. Dessa análise, foi possível identificar limites e possibilidades da ação na escola.

Os gestores educacionais Mércia Ramos Xavier e Ivan Luiz Novaes apresentam um breve histórico do percurso da educação profissional no Brasil e, em seguida, explanam sobre alguns aspectos que corroboraram para sua consolidação como política pública educacional. Os autores finalizam o artigo tecendo considerações sobre a atual Política de Educação Profissional e Tecnológica do país, com

a expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica e criação dos Institutos Federais.

A terceira parte enriquece essa publicação com o RELATO DE EXPERIÊNCIA de uma ação idealizada e implementada pela gestora escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo e pelo Educomunicador, Everton Terra Nova, numa escola da referida rede. O trabalho relata a experiência de idealização, planejamento e operacionalização de uma oficina de documentários produzidos a partir de *smartphones*, dentro de uma escola pública municipal de Salvador-Bahia. Neste texto, os autores discutem a importância da postura do gestor escolar frente ao uso das novas tecnologias para ressignificar os conteúdos curriculares, identificar talentos, estimular o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), mobilizar a comunidade escolar em torno de um objetivo comum e para modernizar os recursos didáticos usados durante as aulas.

A partir dos artigos aqui publicados, estudantes, professores, pesquisadores e leitores poderão tecer reflexões e perspectivas sobre política e gestão no contexto educacional contemporâneo. Assim, essa coletânea pretende ainda estimular novos estudos e pesquisas sobre os temas aqui abordados e contribuir para a transformação da realidade educacional.

Desejamos uma excelente leitura salientando que os artigos projetam a relevância da discussão sobre as políticas e a gestão educacional e escolar, colocando o foco da ação político-educativa nas necessárias transformações de demandas e desafios suscitados nestas áreas de conhecimento, em potenciais instrumentos de compreensão e intervenção na realidade das instituições educativas.

*Os Organizadores.*

**GESTÃO ESCOLAR:  
EVOLUÇÃO, FORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO**



## **A EVOLUÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL**

*Henderson Carvalho Torres*

Quando se observa o desenvolvimento da Administração Escolar ao longo do século XX e início do atual século XXI, percebe-se uma dinâmica de construção e reconstrução de premissas e soluções direcionadas para as demandas educacionais e administrativas próprias ao universo escolar, mas que se relacionam com os movimentos políticos, sociais e culturais que caracterizaram diferentes etapas da história da educação no Brasil.

A Administração de Empresas ofereceu aos gestores da Administração Escolar, a oportunidade de analisar à luz das diversas teorias administrativas, aquelas que poderiam melhor contribuir com a racionalização dos processos burocráticos da instituição, a fim de lhes possibilitar administrar melhor os recursos disponíveis a serviço das melhores práticas pedagógicas, as quais, obviamente, para que sejam bem sucedidas, devem estar em consonância com os anseios da comunidade onde a escola se encontra inserida.

De acordo com Zung (1984), obras escritas no início do século XX já buscavam aplicar conceitos relacionados à Teoria Geral

da Administração, a Administração Escolar, considerando a função do diretor escolar, como um organizador de funções e tarefas no âmbito da instituição, com o propósito de melhor utilizar os recursos humanos e materiais disponíveis nas escolas e universidades. E esse processo compreendia aprimoramentos nos aspectos operacionais e estruturais, visto que os principais teóricos da Administração naquele momento, Taylor e Fayol, tinham como foco de estudo a busca pela máxima eficiência e pela eliminação dos desperdícios nos processos produtivos.

Nesse sentido, Barroso (1995) chama atenção para a aplicação de métodos tayloristas de princípios e técnicas de administração no formato gerencial, buscando associação a um discurso com foco na valorização dos aspectos técnicos da gestão, pondo de lado a conflitualidade ideológica, política e social, inerentes às instituições de ensino em geral.

Sander (2007) assevera que, desde o início do século XX, houve um movimento de incorporação generalizada dos principais pressupostos, técnicas e práticas da escola clássica da administração, sob a crença de que tais princípios e métodos, por suas características abrangentes, eram automaticamente aplicáveis a todo e qualquer tipo de instituição, incluindo nesse bojo, as instituições educacionais. Sem, no entanto, considerar as especificidades que escolas e universidades possuem em relação às empresas de produção industrial. Essas instituições lidam com a formação das pessoas, seja criança, jovem ou adulto, onde o planejar, organizar, dirigir e controlar deve ter foco em um processo bem peculiar cujo resultado é identificado no desempenho das pessoas aprendizes, a partir do conhecimento apropriado.

Salientamos que para Roesch (1999) é possível delinear a metodologia quanto à natureza, abordagem, procedimentos de

coleta e análise de dados. Neste sentido, a pesquisa proposta tem natureza descritiva, a qual descreve e interpreta a realidade, sem qualquer interferência na unidade de estudo, bem como libera o pesquisador de estabelecer relações de causa e efeito entre as categorias estudadas. A pesquisa descritiva tem como objetivo primordial possibilitar a análise das características de determinada população ou fenômeno, ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis, a fim de permitir a reflexão sobre a realidade do universo a ser pesquisado, neste caso, quanto à participação das teorias administrativas na gestão escolar.

## LIMITAÇÕES NA APLICAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Na perspectiva de Dourado (2007), a gestão educacional apresenta natureza e características próprias, que a diferencia das empresas de produção em geral, na aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração de empresas, em função das suas especificidades e, principalmente, aos propósitos a serem alcançados. O que acaba por impactar diretamente na questão do processo de planejamento e desenvolvimento da educação e da própria escola, compreendida, também, como organização, pois é intencionalmente constituída, possui objetivos definidos, recursos e dispõe de pessoas para desempenhar funções.

Gerir com foco na eficiência administrativa e operacional, mas distante das demandas reais que norteiam a vida escolar, talvez seja a grande dificuldade nesta relação entre escola e comunidade. Somando-se a isso, a descrença no valor e relevância da

política, especialmente em virtude do enorme fluxo de mal feitos protagonizados pelos políticos em geral, diminui as expectativas que a sociedade tem em relação ao papel da política no processo de melhoria das instituições públicas, incluindo-se aí, a escola pública. Silva Junior (2002) afirma que a administração educacional nasce no Brasil, distante das preocupações com sua própria elaboração teórica, já que renuncia por antecipação ao trabalho de construção dos próprios conceitos e referenciais teóricos, assumindo aqueles elaborados pela Teoria Geral da Administração, em consonância com conceitos relativos às ciências sociais. E, desta forma, o foco acabou por converter-se para a organização das atividades administrativas e pedagógicas das escolas em detrimento à busca e sistematização de um conjunto de questões teóricas que justificassem o desenvolvimento de um novo campo de conhecimento.

Segundo Sander (2002), as estruturas organizacionais e práticas administrativas adotadas tradicionalmente em nossas escolas não produzem os resultados educacionais esperados por professores, pais e alunos. O sistema de gestão mostra-se incapaz de buscar soluções efetivas para os problemas da educação, pois o excesso de burocracia paralisa a criatividade, o julgamento profissional e a inovação. Desse modo, o processo educacional e a aprendizagem enfrentam, por muitas vezes, dificuldades em função da estrutura organizacional e administrativa que em tese, deveriam servir para facilitar e incentivar o processo de ensino e aprendizagem.

Na visão de Amorim (1992), a burocratização e a própria organização do sistema social e produtivo não poderiam deixar de estar presentes na vida das instituições de ensino, visto que estas são

também instituições sociais e necessitam de normatizações e regras para seu funcionamento. Essa interferência acontece com o intuito de transformar as estruturas e o funcionamento dessa instituição de acordo com o modelo operacional de empresa produtiva.

Zung (1984) enxerga na racionalidade científica e na lógica da máxima produtividade, o esvaziamento da ação política do administrador escolar, na medida em que ele se distancia das questões de política educacional, tornando-se um executor de decisões oriundas de instâncias superiores. O específico, o local e o regional são sacrificados em nome de uma universalidade que permite aos agentes políticos conformar a seus próprios valores, ao passo que o administrador escolar se direciona cada vez mais na direção das questões administrativas e operacionais, em busca de mais eficiência e produtividade, enquanto o contexto social e político ao seu redor vai se distanciando de sua práxis. Esta dinâmica tem prejudicado o funcionamento da escola de forma integrada quando deixa de trazer as referências de sua comunidade para suas ações.

No processo de investigação sobre a eficiência, eficácia, efetividade e relevância da Administração Escolar, Sander (2007) estabeleceu quatro qualificações básicas, necessárias à formação dos administradores escolares: qualificação econômica, qualificação pedagógica, qualificação política e qualificação cultural, que precisam estar presentes nos indivíduos responsáveis pela Administração Escolar.

Qualificação econômica	Habilidade para coordenar a captação e utilização de recursos financeiros, materiais e tecnológicos necessários ao funcionamento <b>eficiente</b> da instituição educacional.
Qualificação pedagógica	Habilidade para coordenar a formulação e acompanhamento de objetivos e metas educacionais a serem alcançados de forma <b>eficaz</b> .
Qualificação política	Habilidade para elaborar estratégias <b>efetivas</b> de ação, que satisfaçam necessidades sociais e políticas da comunidade e do sistema educacional.
Qualificação cultural	Habilidade para conceber soluções educacionais e administrativas <b>relevantes</b> , no que concerne à melhoria da qualidade de vida humana na escola e na sociedade.

**Quadro 1** – Qualificações necessárias aos administradores escolares

Fonte: SANDER, 2007.

Segundo Sander (2007), ainda que o estudo detalhado da formação de cada uma das qualificações destacadas fosse objeto de disciplinas específicas, a preocupação central reside em não deixar escapar a visão de totalidade e simultaneidade das questões educacionais inerentes à atividade de administrador escolar. A dinâmica e a complexidade da formação dos administradores escolares passam pela transdisciplinaridade e pela visão sistêmica, para a compreensão do todo e sua relação orgânica com as partes que com ele interagem de forma contínua e integrada. Habilidades necessárias à elaboração de políticas e práticas com foco na eficiência, eficácia, efetividade e relevância.

É importante considerar que os problemas da organização escolar não são os problemas das organizações empresariais, visto que a natureza dos processos educativos não se confunde com os processos produtivos. O papel social da escola consiste em agente transformador da realidade, por meio da socialização do conhecimento e do estímulo à formação do pensamento crítico. Quanto à empresa, seu papel corresponde ao agente econômico, também importante para o desenvolvimento da sociedade, mas com finalidades distintas, especialmente no tocante à questão da disseminação do conhecimento, pois a empresa o classifica como ativo estratégico e exclusivo para geração da sua própria lucratividade.

Nogueira (2002) acredita que parte dos problemas atualmente vividos pela escola está na relação entre a escola profissional, eficiente e burocrática, e a escola humanista e cidadã. Ele chega mesmo a indagar se queremos bons profissionais ou bons cidadãos. O que na verdade é uma reflexão limitada em termos de parâmetros, visto que não há impedimentos no sentido de que bons profissionais também não possam ser bons cidadãos.

Nesse sentido, o que realmente determina o caráter transformador ou conservador da administração escolar é a natureza dos objetivos que ela busca alcançar e o grau de sintonia que tais objetivos apresentam em relação à realidade que a cerca, a exemplo do relacionamento com a comunidade mais próxima, do gestor e a sociedade (macro-sistema), com outras instituições, ou ainda com a associação de pais e mestres, de ex-alunos e da escola com a Secretaria de Educação.

## PRIMEIROS ESFORÇOS NA CRIAÇÃO DE UMA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

Segundo Marinho (2014), o trabalho de pioneiros da Administração Escolar no Brasil, como Anísio Teixeira, Antonio Carneiro Leão, Querino Ribeiro e Lourenço Filho, foi de imenso valor à formação de um debate crítico sobre as bases administrativas das instituições educacionais, bem como de fomento à percepção do papel democrático que a escola exerce no lócus onde se encontra inserida. E nessa perspectiva, a contribuição de tais autores aportou importantes elementos para se pensar uma gestão escolar democrática e efetiva, que precisa ser pensada e trabalhada desde o processo de preparação e formação dos futuros administradores escolares, em cursos de graduação e pós-graduação.

<b>Pioneiros</b>	<b>Referências mais usadas em seus estudos</b>
Anísio Teixeira	John Dewey, Elton Maio
Antonio Carneiro Leão	Anísio Teixeira, John Dewey, Fernando de Azevedo, Henri Fayol, Lourenço Filho
Querino Ribeiro	Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Lourenço Filho, Frederick Taylor, Henri Fayol, Durkheim
Lourenço Filho	Durkheim, Frederick Taylor, Henri Fayol, Querino Ribeiro, Fernando de Azevedo

**Quadro 2** – Principais referências dos pioneiros da Administração Escolar no Brasil

Fonte: MARINHO, 2014, p. 68.

Ao analisar as obras de Querino Ribeiro e Anísio Teixeira, Silva Junior (2012) reforça a importância que esses respeitáveis mestres destinavam à administração escolar, tanto na questão da aplicação dos fundamentos e princípios da administração para a melhoria da eficiência da escola, quanto na questão da importância que se destinava à preparação que deveria haver para o ocupante do cargo de Administrador Escolar, que em sua visão, necessariamente deveria ser exercida por um educador, além de lembrar que no contexto escolar, a Administração deve estar a serviço da educação, e não o contrário.

Para além da contribuição dos diversos autores nacionais que pesquisaram a temática da Administração da Educação, Maia (2008) destaca as contribuições proporcionadas pela criação da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE), em 1961, denominação inicial da associação, que posteriormente teve a sua nomenclatura alterada para Associação Nacional de Política e Administração da Educação, para a trajetória de construção do conhecimento em administração da educação no Brasil, destacando ainda que a realização do IX Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, realizado pela ANPAE, em julho de 1970, foi de enorme importância, além das primeiras publicações da entidade, denominadas *Cadernos de Administração Escolar*, que trouxeram ao país uma reflexão acadêmica salutar em função de congregar posições divergentes “[...] sobre a natureza e função da administração escolar e também pela preocupação em constituir e delimitar um campo de estudos ainda não contemplado no país” (MAIA, 2008, p. 43).

Sander (2007) também menciona a importância da fundação da ANPAE como marco inicial de uma nova etapa no estudo da Administração da Educação no Brasil, em função de congregar professores, pesquisadores, técnicos e dirigentes de estabelecimentos de ensino,

para trabalhar pelo aperfeiçoamento dos modelos de gestão escolar no país, além de atribuir significativo valor a outra importante entidade criada no país em 1976, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que vem desempenhando um importante papel na disseminação dos resultados de inúmeros estudos no campo da política e gestão da educação no Brasil.

## O GESTOR NA EDUCAÇÃO

Utilizar a terminologia da administração na área da educação é delicado, considerando o entendimento amplo de que a administração visa o lucro. Há que ser compreendida a administração como o planejar, organizar, dirigir e controlar as atividades de uma organização ou instituição, diagnosticando deficiências e identificando aspectos positivos, estabelecendo metas, planos e programas para alcançar os objetivos estabelecidos, através de decisões e procedimentos (LACOMBE; HEILBORN, 2008). A partir desse conceito, entendemos a administração de fato presente no processo da gestão escolar. A administração auxilia o gestor escolar a atingir os objetivos estabelecidos para a escola ou instituição da qual é titular e responsável, possibilitando o acesso a instrumentos que forneçam dados e informações a fim de orientar o caminho a ser percorrido com a equipe interna e a comunidade externa, a qual possui estreita relação com a escola.

A capacidade de envolver e compromissar a equipe e a comunidade externa constitui a gestão, extensão da administração. A gestão tem maior amplitude quando o gestor possui o conhecimento, perspectiva e atitude necessária para atingir os objetivos, bem como o envolvimento e participação da equipe.

Todavia, neste artigo, como resgate dos termos da administração sem a pretensão de diminuir a educação, caracterizamos na gestão da escola como elementos de entradas: comunidade, visitantes, alunos, professores e recursos financeiros, e de saídas temos os alunos em continuidade do processo de ensino fundamental e médio, profissionais formados na graduação e pós-graduação. Estes constituem os elementos que dependem da gestão e do gestor escolar, em qualquer dos níveis da educação formal, a fim de apresentar os resultados. A gestão está sim presente na educação! Ela se caracteriza como uma importante ferramenta que auxilia na realização das atividades e no alcance dos objetivos. É importante esta conscientização de que a gestão da escola existe e possibilita um melhor desempenho pedagógico e acadêmico.

Na prática, as ações frequentes do gestor escolar correspondem à elaboração de horário e calendário, alocação e aplicação dos recursos financeiros, realização de trabalho com estudantes e grupos comunitários, motivação da equipe, liderança e representação do estabelecimento ou instituição, bem como o acompanhamento da sala de aula, promoção e participação nos encontros, articulação e comunicação com a comunidade.

Acrescenta-se, ainda, que as atribuições deste gestor estão distribuídas em cinco dimensões, a saber: currículo e instrução, pessoal docente e técnico, estudantes, recursos financeiros e materiais, e relação com a comunidade. No que se refere ao currículo e instrução, a atenção está voltada para a estrutura curricular e sua permanente atualização, a implementação de programa de acompanhamento e de permanência do aluno, o cuidado e atenção com o material didático, livros, módulos e cadernos, além do processo de avaliação.

Quanto ao pessoal docente e técnico, o gestor deve estabelecer uma relação de liderança com os professores e técnicos, acompanhar o funcionamento das salas de aula, providenciar o provimento ou substituição de professores e técnicos e viabilizar a formação contínua destes profissionais.

As ações do gestor, dirigidas diretamente aos estudantes, referem-se à atenção concernente à participação de estudantes nas atividades previstas, o acompanhamento da atuação do serviço de orientação, empenho na relação entre o diretor e os estudantes, controle de ausência e comunicação aos pais ou responsáveis, bem como cabe ao gestor a responsabilidade de repreender ou suspender o aluno, quando a situação exigir, e com base no regimento da instituição.

O gestor é encarregado também da aplicação dos recursos orçamentários e financeiros, providenciando a manutenção, limpeza e reparos das instalações físicas, e consertos e reparos dos materiais e equipamentos permanentes, assim como gerencia a merenda escolar ou o restaurante universitário. Por último, temos a relação com a comunidade, na busca de integrar à ação da instituição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre Administração da Educação no Brasil possuem um vasto campo a ser explorado, e sua aproximação inicial com as teorias administrativas permitiu avanços em inúmeros aspectos importantes na questão da organização das tarefas administrativas e no estabelecimento de métodos e técnicas gerenciais mais eficientes do ponto de vista econômico e produtivo. Entretanto, também ocorreram inúmeros pontos de conflitos, visto que uma instituição de ensino quer seja uma pequena escola ou uma grande universidade,

possui objetivos significativamente distintos em relação às organizações empresariais ou industriais.

O estabelecimento de um modelo de gestão que busca a eficiência em seus processos administrativos e a eficácia em seus resultados pedagógicos, precisa estar também em sintonia com os anseios e necessidades da sociedade, a fim de que se tornem efetivos e relevantes. E nesse sentido, a elaboração das premissas norteadoras no processo de construção dos objetivos estratégicos a serem alcançados pela instituição assume grande relevância, pois passa pela definição do modelo de educação que se pretende trabalhar e do contexto político, econômico, social e cultural em que a escola se encontra inserida.

## Referências

AMORIM, Antônio. *Avaliação institucional da universidade*. São Paulo: Cortez, 1992.

BARROSO, João. Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direção e gestão. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 9, n. 1, p. 33-56, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2016.

LACOMBE, Francisco; HEILBORN, Gilberto. *Administração: princípios e tendências*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 24, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2008.

MARINHO, Iasmim da Costa. *Administração escolar no Brasil (1935-1968): um campo em construção*. 2014. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Sylvia Corrêa (Org.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROESCH, Sylvia M. A. *Projetos de estágio e de pesquisa em administração*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANDER, Benno. *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

SANDER, Benno. O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Sylvia Corrêa (Org.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. *A administração da escola pública: equívocos e implicações*. São Paulo: Unesp; Univesp, 2012. v. 1. Disponível em: <[http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65257/1/u1\\_d26\\_v1\\_t01.pdf](http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65257/1/u1_d26_v1_t01.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2016.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA,

Naura Sylvia Corrêa (Org.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZUNG, Acacia Zeneida Kuenzer. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, p. 39-46, fev. 1984. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/569.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.



## A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

*Joanita Moura da Silva  
Katia Siqueira de Freitas*

### ORIGENS DA FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO BRASIL

A formação do Gestor Escolar tem sua origem no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (IEUSP), criado em 1933 – sendo a primeira escola de formação superior de professores – e extinto em 1938:

O IEUSP oferecia formação para o ‘técnico em educação’ em Cursos de Administradores Escolares cujo objetivo era o preparo de diretores escolares, para egressos de sistemas de ensino e técnicos para o sistema de ensino, entre eles o inspetor. (EVANGELISTA; TRICHES, 2009, p. 178).

Em 1939, por meio do Decreto Lei nº 01 de 04 de abril de 1939, foi criado o curso de Pedagogia e estabelecido o currículo básico deste curso. Nesta regulamentação legal, o Pedagogo era formado Bacharel (técnico em educação), e a duração do curso era

de três anos e, se cursasse mais um ano de estudos, tornar-se-ia licenciado, podendo ministrar aulas nas escolas normais. A literatura registra que naquele período, o referencial técnico se sobrepunha ao referencial pedagógico.

Com a promulgação da Lei nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968, que reformou o Ensino Superior, houve a regulamentação do curso de Pedagogia, que trouxe o indicativo de preparação de professores e especialistas com habilitação em administração, supervisão e / ou orientação educacional (Parecer nº 252/69 de autoria de Valmir Chagas; BRASIL, 1969).

O artigo 30 da Lei 5.540/68<sup>1</sup> destacava a importância do professor e dos especialistas com curso superior para atuarem no antigo segundo grau (atualmente equivalente ao ensino médio) em campos específicos do conhecimento conforme explicitado a seguir:

A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares far-se-á em nível superior. (BRASIL, 1968).

Diversos setores de planejamento foram instalados em Secretarias de Educação – estaduais e municipais – bem como gerências e/ou setores que congregavam o trabalho de especialistas nas áreas de supervisão e orientação educacional.

---

<sup>1</sup> Revogado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

Nº DECRETO/ LEI / PARECER	OBJETIVOS
Decreto-Lei nº 01, de 04 de abril de 1939	Estabelecer a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, local em que o curso de Pedagogia foi instalado, com a extinção, em 1938, do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo - IEUSP. O curso é voltado para a formação do técnico escolar, em detrimento do exercício de funções docentes.
Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968	Fixar normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Administrador escolar é especialista.
Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) de nº 251/62	Fixar o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia, o professor primário seria formado no ensino superior e fixou o currículo mínimo do curso de Pedagogia, sua duração seria de quatro anos, formar tanto o bacharel como o licenciado, na prática, o esquema 3 anos +1 ano contínuo.
Parecer Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252/69	Instituir uma parte comum e outra diversificada no currículo de Pedagogia, bem como habilitações: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, oferecidas durante a graduação. O curso de Pedagogia forma professores e especialistas.

**Quadro 1** – Leis e pareceres que regulamentaram a formação docente:  
1939/1969

Fontes: BRASIL, 1939, 1962, 1968, 1969.

Nos anos iniciais da década de 1980, a administração escolar guiada pela ótica da Administração empresarial, que partilhava da visão de que ser dirigente é atuar dentro de uma hierarquia piramidal – o diretor é o único que exerce o poder – foi sendo substituída, aos poucos, por uma visão de que as instituições escolares seriam mais produtivas se o administrador escolar atuasse com competência para estabelecer sua liderança e trabalhar em equipe.

PERÍODO/MARCO LEGAL	O DIRIGENTE EDUCACIONAL/ CARACTERÍSTICAS DA GESTÃO-GESTOR
<p>- Lei nº 5.692/71 - Diretor qualificado. Substitui os requisitos de ser um professor com vários anos de experiência em docência por profissional que administra uma equipe escolar.</p>	<p>- Diretor de Escola. - Educação voltada para a formação com uma habilitação técnica profissionalizante. - Diretores eram despreparados para administrar as escolas profissionalizantes.</p>
<p>1980 - A década de 1980 é marcada pela ampla mobilização da sociedade em favor das eleições diretas para os cargos executivos, sobretudo para a presidência da República. 1988 - Promulgação da Constituição Federal.</p>	<p>- Os princípios de Gestão Democrática são assinalados na educação. - Desencadeiam-se movimentos no sentido de promover as eleições diretas dos dirigentes de instituições escolares. - O diretor passa a ser Gestor Escolar</p>

**Quadro 2** – Legislação educacional e características da gestão escolar no período de 1970-1988

Fontes: GHIRALDELLI JUNIOR, 2001; VIEIRA; FARIAS, 2007.

No final da década de 1980, a relação vertical existente entre os profissionais que conviviam no espaço escolar brasileiro foi pouco a pouco sendo substituída por uma relação mais dialógica, embalada pelo contexto de democracia – que perpassava o cenário da política do país –, refletindo na escola, onde a rigidez do cumprimento de planos elaborados por um grupo dirigente em separado dos que executam, foi minimizado (FREITAS, 2000).

A formação do administrador escolar ocorreu, neste período, em forma de habilitação específica nos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Não detectamos nesta década, no Brasil, estudos que relacionem o desempenho profissional dos diretores ao desempenho de alunos.

O final da década de 1980 trouxe novas discussões acerca da formação docente. Nos anos seguintes, a docência se tornou prioridade, de modo que os cursos de Pedagogia são reformulados e novas habilitações são introduzidas como, por exemplo, a habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais, em Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, dentre outras.

Até o final dos anos 1990, novos questionamentos e novos modelos de gestão se estabelecem, o que implicará em novos saberes. Para atuar dentro de um modelo, é preciso aprender novas modelagens, é preciso treino para aprender a executar o processo administrativo das escolas. Desenvolveu-se a formação por treinamento, aquisição de habilidades e competências essenciais aos gestores, sem considerar as particularidades dos contextos em que foram executados.

A área de administração escolar ganha ênfase. O dirigente escolar é percebido como o indivíduo capaz de melhorar o desempenho das instituições escolares. As atenções se voltam para a

necessidade de que os dirigentes sejam capazes de elaborar e executar procedimentos e estratégias para que a escola desempenhe melhor seu papel.

No transcorrer das últimas décadas, vários estudiosos, dentre eles: Cunha (2009); Ferreira (2006); França e Bezerra (2009); Freitas (2000, 2009); Freitas e Pilla (2006); Luck (2000, 2009, 2010); Luck e colaboradores (2005, 2010); Novaes (2006a); Oliveira (2008); Paro (1995, 2001, 2006, 2007, 2009); Sander (2005, 2007); Soares e Abrucio (2009); Vieira (2002); Vieira e Farias (2007) e outros têm analisado a trajetória da gestão educacional no Brasil e a formação dos gestores da educação básica.

Os governos de países da América Latina e entidades internacionais traçaram planos de desenvolvimento econômico, político e social para os países latino-americanos, numa ótica de cooperação entre seus membros, seguindo a linha ideológica neoliberal. Dentre as diversas orientações advindas da cooperação internacional, é possível destacar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que salienta o regime de colaboração entre os entes federados, o que vai influenciar a legislação educacional e o Plano Decenal de Educação do Brasil, a partir dos anos 1990. Dentre as várias declarações internacionais, é a Declaração de Quito (1991) que aborda a temática da gestão escolar de maneira contundente, relacionando-a com o desenvolvimento econômico e social.

Que para responder a estas exigencias, es necesario producir una transformación profunda em La gestión educativa tradicional, que permita articular efectivamente La educación com las demandas económicas, sociales, políticas y culturales, rompiendo el aislamiento de las acciones educativas, transformando su contribución en una efectiva palanca del desarrollo

económico, de la justa distribución de la riqueza y de La participación ciudadana. Responder a las demandas social es y no sólo a las de La propia administración educativa es requisito fundamental de La nueva estrategia. (UNESCO, 1991, p. 44).

No que se refere à gestão educacional, os relatórios produzidos pelos encontros internacionais sugerem a superação da gestão centralizadora. O formato de administração escolar proposto volta-se para uma gestão descentralizada, propondo autonomia das escolas e participação de todos os envolvidos.

Consideradas as novas exigências a partir das tendências teóricas e econômicas, há que se pensar nas instituições formadoras e nos recursos formativos que são direcionados aos sujeitos que atuam nos cargos diretivos das organizações escolares. O fato de estarem no exercício da gestão escolar conduz os profissionais da educação a pertencerem a um novo grupo profissional específico, sem perder de vista que continuam sendo educadores exercendo uma nova função na escola.

A década de 1990 traz no bojo das mudanças sociais, culturais e econômicas, novas concepções quanto à administração e à formação dos seus dirigentes, o que impõe novas formas de atuação das organizações públicas. Dentre essas, destaca-se o processo formativo em cursos de curta duração, por vezes obedecendo à lógica de que fórmulas pensadas *a priori* serão capazes de responder ao movimento existente no contexto de atuação do gestor.

Pensar na formação do educador para atender a novos princípios e metas, requer lembrar que os modelos de formação do gestor acompanham a forma de desenvolvimento econômico. A sociedade globalizada traz mecanismos de flexibilidade, ela cobra dos sujeitos inseridos nos contextos educacionais novos saberes, um novo perfil.

Segundo Kuenzer (1999, p. 169), o novo momento histórico da sociedade e da educação solicita dos profissionais da educação:

[...] passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio formal a intuição criadora, estudar continuamente e assim por diante.

Paro (2009) destaca que é preciso atentar para os processos de formação do gestor e explicita que é preciso compreender a gestão sob o prisma da gestão democrática, suscitando que a atuação dos gestores necessita de formação e capacitação para atender às demandas de uma gestão plena. Este profissional necessita ser formado para a apreensão do todo escolar.

Por sua vez, a solução do paradoxo pela afirmação do caráter democrático e emancipador da educação, com fins antagônicos ao mando e à submissão inerente à produção capitalista, labora na direção de uma formação de dirigentes escolares fundamentada no pedagógico e nas potencialidades da educação como prática democrática. (PARO, 2009, p. 456-459).

Em relação à formação do gestor escolar, Malavasi (2006) destaca a ênfase dada a um perfil de profissional com novas competências, que saberá atuar face às novas demandas sociais e econômicas da sociedade. O gestor escolar trabalha visando exercer sua

liderança, buscando alcançar o desenvolvimento de toda a escola e da comunidade em seu entorno.

A figura do gestor vem ganhando lugar de destaque no cenário dessas reformas educacionais. Documentos nacionais e internacionais referem-se ao papel estratégico que este trabalhador da educação deve assumir, que é o de liderar, ser capaz de inovar a cultura da escola, fazer uso eficiente de recursos, conquistar a comunidade, implementar campanhas, fazer parcerias, eliminar os gargalos no fluxo escolar e principalmente melhorar a performance da instituição para que apresente melhores resultados. Para tanto, os gestores são convocados para fazerem cursos de formação sob a justificativa que a reforma educativa exige novas competências diante dos novos papéis a eles atribuídos. (MALAVASI, 2006, p. 61).

Constata-se que para atuar como gestor, a formação geral do curso de Pedagogia é insuficiente para o exercício da gestão escolar, conclama-se pela necessidade de um processo de aprendizagem constante para os docentes que exercem a função de dirigentes escolares – a formação continuada passa a ser fundamental – incorporando-se, assim, os cursos de aperfeiçoamento, capacitação e treinamento.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DO GESTOR ESCOLAR

O conceito de formação continuada é utilizado de forma ampla e diversificada e segundo Gatti (2008, p. 57),

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos

após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico.

A formação continuada é um processo formativo que apresenta formatos e duração diferenciados, originários de programas institucionais – provenientes do governo federal, estadual e/ou municipal – ou por iniciativa do profissional de educação.

[...] Mas, para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. (JOSSO, 2004, p. 48).

Macedo (2010) alerta sobre a responsabilidade dos processos formativos, pontuando a sua relação com a nova configuração da sociedade globalizada.

As políticas de formação continuam fortemente solicitadas para dar respostas às novas configurações e demandas do mundo escolar, acadêmico, do trabalho, da saúde e da cultura, o que coloca os atores implicados nos cenários educacionais e formativos diante de uma significativa responsabilidade histórica. Essa questão aparece num cenário em que a problemática da formação passa a ser global. Ou seja, faz parte das complexas demandas globais e locais e das relações de poder estabelecidas pela importância política e cultural que a formação assume. (MACEDO, 2010, p. 22-23).

Gatti e Barreto (2009, p. 224) justificam a existência destes cursos pela necessidade de complementação da formação adquirida nos cursos de pedagogia e ponderam:

O educador sai da faculdade sabendo apenas o básico e precisa de uma preparação posterior que amplie seus horizontes e crie a possibilidade de ele se tornar um profissional melhor.

Ao longo da história da educação brasileira, os processos de formação dos que executam a gestão escolar têm percorrido um longo caminho. Vão de atos legais que se relacionam com os marcos históricos, econômicos e ideológicos do país e que influenciam os processos formativos em cada época, até ações esporádicas de instâncias globais, nacionais, estaduais e locais, tendo, ao longo das últimas décadas, adotado várias denominações.

Face ao exposto, o processo formativo desloca-se do eixo do procedimento técnico, simples, direcional, para o eixo da incompletude, do atualizar-se constante, do conhecimento que é local e global ao mesmo tempo. Como nos lembra Macedo (2010, p. 49):

A formação se configura por um processo complexo, portanto sistêmico, só alcançado em termos de compreensão por um conjunto de reflexões informadas e relacionadas que possam ultrapassar a preocupação apenas com o aprendizado pautado na capacidade de se reproduzir bem ou não conhecimentos ensinados ou não.

Para estudiosos da área, como Pazeto e Wittman (2001), Paro (2006, 2007), Luck (2000), Novaes (2006b) e Freitas (2009), a Gestão Democrática da Educação não é algo tão simples e fácil, que se

modifica com um passe de mágica – a partir da legislação. Envolve, porém, mudanças conceituais, institucionais, formativas e atitudinais. Estas transformações, ao se confirmarem nas instituições escolares, permitirão a concretização da gestão colocada nos marcos legais.

A formação dos gestores teve, ao longo do tempo, diversos formatos e nomenclaturas. Os conceitos utilizados para denominá-la atendem à concepção vigente de educação que se tem em determinado contexto histórico, que por sua vez, não se dissocia do momento econômico e político em voga. Várias são as nomenclaturas que já foram estabelecidas: reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento, qualificação, educação continuada, formação em serviço, dentre outras.

Nos anos 1980, por exemplo, havia uma polaridade muito acentuada entre conhecimento prático e teórico nas organizações e esse princípio repercutiu nas escolas. Alguém pensava as soluções e competia aos gestores e técnicos copiá-las e aplicá-las em seus contextos. A aprendizagem destas soluções era realizada em cursos denominados de cursos de reciclagem, cursos rápidos nos quais a individualização do conhecimento era componente forte.

Os gestores eram executores de técnicas provenientes de outros contextos, mas que eram aplicadas sem questionamentos, por ser o que “havia de mais novo enquanto conhecimento”, daí eram reciclados os saberes antigos.

Um dos componentes mais significativos da Lei nº 9.394/96 foi a alteração da concepção de Administração nas escolas públicas, que é demarcada pelo movimento em prol da gestão democrática (BRASIL, 1996).

A concepção muda e com esta ocorrem alterações quanto à forma de ser e estar gerindo uma escola, o que requer a assimilação

de novas dinâmicas. Assim, os dispositivos legais e o momento político, social e econômico redefinem o papel do dirigente escolar.

Esta mudança de concepção é significativa e altera a abrangência do modo de gerir a escola, mas não se pode negar que mecanismos de administração estão presentes na estruturação da instituição escolar, enquanto espaço que prescinde de organização formal (LUCK, 2010).

Por vezes, as iniciativas de formação pautaram-se na visão da organização escolar como empresa mercantil e, com isso, geraram pacotes de capacitação prontos e fechados, induzindo os participantes a adotarem novas propostas gerenciais, que eles não dominavam, apenas por serem “inovadoras”, trazerem a esperança de melhoria nos resultados porque “deram certo” noutros contextos. Faltaram momentos de reflexão e ajustes à realidade. O acúmulo de técnicas e procedimentos, mesmo quando apreendidas, não mudaram efetivamente o cenário escolar brasileiro.

As denominações “cursos de reciclagem e treinamento” muito comuns em época anterior, estão em desuso pelas conotações atuais que sugerem. Reciclar se adéqua mais a objetos que a pessoas, e neste sentido, treinar sugere repetições passivas, lembrando a automação e o behaviorismo, adaptando-se pouco aos seres humanos atualmente (HYPOLITTO, 2000, p. 101).

Os cursos de formação de gestores são diferenciados em vários aspectos: nomenclatura, duração, conteúdos e metodologia, de modo que obedecem, por via de regra, aos postulados da agência formadora. O art. 64 da LDB nº 9.394/96 permite às instituições criarem a proposta pedagógica da formação pretendida, respaldadas pela proposição de buscar a melhoria da qualidade das escolas e,

em geral, tem sido utilizada a designação de qualificação (BRASIL, 1996).

Qualificação é o ato ou efeito de qualificar, é atribuir uma qualidade, um título; qualificativo, pode ser também referente à formação profissional e experiência, sugeridas para o exercício do cargo, ou então características identificadoras de uma pessoa.<sup>2</sup>

Ainda que haja várias nomenclaturas, formatos diversos, semelhanças e diferenças, a formação em serviço, seja ela de longo, médio ou curto prazo, é processo de aprendizagem. A aprendizagem num processo formativo se realiza na medida em que provoca transformações na constituição do ser que aprende (dimensão individual) e quiçá atingirá os objetivos da instituição promotora que se traduz em oportunizar mudanças na prática laborativa (dimensão coletiva) daqueles que receberam a ação formativa.

## Cursos desenvolvidos em escala nacional PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES escolares

Conforme elucidado anteriormente, há autores – Luck e colaboradores (2005), por exemplo, que acreditam que em uma unidade escolar, a qual possui em sua direção um bom gestor, o trabalho escolar alcança melhores resultados. Partilhando desta crença e de outros pressupostos, há no país instituições públicas e privadas realizando cursos, no sentido de qualificar o diretor, objetivando uma escola de qualidade. Isso tem se realizado de diversas formas.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.significados.com.br/qualificacao>>. Acesso em: 6 abr. 2012.

As políticas públicas de formação de gestores das últimas décadas apontam para o formato de formação em serviço, utilizando a modalidade de ensino a distância nos cursos desenvolvidos pelo Ministério de Educação (MEC). Elas têm sido proporcionadas via regime de colaboração entre os entes da federação: Governo Federal, Estados e Municípios, utilizando, geralmente, a Educação a Distância como modalidade, devido a diversos fatores, tais como menor custo e por atingir um número maior de pessoas em localidades diversas e distantes com difícil acesso físico em menos tempo que os cursos presenciais.

Freitas (2009) evidencia que os cursos de formação em serviço merecem destaque por serem vias de promoção da democratização da escola pública, cujo currículo é voltado para as práticas cotidianas do gestor escolar, o que pode implicar num processo de ação-reflexão-ação.

A Educação a Distância (EaD) compreende o processo de ensino-aprendizagem em que alunos e professores não se encontram necessariamente no mesmo ambiente físico, a interação ocorre a distância intermediada por uma meio de comunicação que pode ser desde material impresso ou digital, via internet com plataformas destinadas a esse fim. É o rompimento de barreiras geográficas e temporais que pode ser feito de qualquer local do planeta, a qualquer momento com a tecnologia adequada.

A modalidade de educação supracitada propicia a interiorização dos processos de formação de docentes, atingindo os que moram longe dos grandes centros, ocasionando uma redução dos gastos públicos em cursos de curta, média e longa duração, ou seja, adota-se o princípio de fazer mais com menos custo, utilizando recursos tecnológicos.

No ano de 2005, os alunos de cursos a distância representavam 2,6% do universo dos estudantes. Os resultados do Censo da Educação Superior de 2006, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), registram um crescimento de 571% no número de cursos de educação a distância. Os dados mostram que o número de matrículas cresceu 315% (INEP/MEC).

Na atualidade, há na esfera do Governo Federal programas e ações voltados à formação de gestores da educação básica, delineados no Plano de Ações Articuladas (PAR), que é o dispositivo de planejamento das políticas públicas educacionais.

Segundo o Guia de Programas do Programa de Ações Articuladas (PAR), destacam-se, no momento, três modelos de formação:

I - Cursos de Aperfeiçoamento – Desenvolvidos pelas Instituições Federais que integram a Rede de Formação de Professores da Educação Básica (Aqui se insere o curso, objeto desta pesquisa);

II - Cursos de Especialização: a) Curso de Especialização de Coordenação Pedagógica, a distância, realizado pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (405h) e b) Curso de Especialização em Gestão Escolar, a distância, realizado também pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (400h);

III - Cursos de formação continuada em serviço – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) – no momento está sendo reformulado – e Curso de Formação de Gestores de Sistema de Educação de Jovens e Adultos EJA. (BRASIL, 2009, p. 10-12).

A formação tem amparo na Lei nº 9.394/96, nos artigos 63 e 67, bem como o seu formato em educação a distância é garantido no artigo 80, parágrafo 3º.

Art. 63, § III - Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

§ II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

§ V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Art. 80 - O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§3º- As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (BRASIL, 1996).

Vale observar que os cursos de curta duração para a formação de gestores foram se estabelecendo a partir do ano de 2006, quando

o Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 1/2006 extinguiu as habilitações dos cursos de Pedagogia: Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar. Neste mesmo ano, instituiu-se que os cursos de Pedagogia teriam como objetivo principal a Formação do Docente (Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006).

Os cursos de formação de docentes, na atualidade, contemplam alguns componentes curriculares voltados à área de gestão, no entanto, a carga horária não é suficiente para abarcar todo o processo de organização da escola e, muitas vezes, a abordagem é teórico-conceitual e não atinge as demandas existentes na prática cotidiana. Conforme reflete Luck (2009, p. 25)

[...] a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação. Tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social.

Em 2009, uma pesquisa coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Bernadete Angelina Gatti e pela Prof.<sup>a</sup> Elba Siqueira de Sá Barreto, que resultou na publicação pela Unesco, intitulada *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*, oferece dados sobre a formação de docentes no Brasil. Foram analisados os currículos e ementas de 161 cursos de formação docente presencial e as ementas de 3.107 disciplinas.

Neste estudo, a análise da Licenciatura em Pedagogia contemplou 71 cursos. Segundo esta pesquisa, 15,5% do total das disciplinas abordam conhecimentos relativos aos sistemas escolares, e apenas 4,5% oferecem ementas específicas de gestão escolar (GATTI; BARRETO, 2009, p. 129).

Visando cumprir os preceitos da Lei nº 9.394/96, foram desenvolvidos dois programas de nível nacional, na modalidade educação

a distância: o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica/ESCOLA DE GESTORES (BRASIL, 2006) e Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares /PROGESTÃO.

### *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica*

Trata-se de um curso de formação de gestores em nível de especialização *lato sensu*. Inicialmente, surgiu com um curso-piloto implementado pelo INEP/MEC, em 2005, proveniente de uma parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e secretarias estaduais de educação. Em 2006/2007, este curso ganhou abrangência nacional e foi oferecido na modalidade Educação a Distância, com momentos presenciais esporádicos, visando alcançar os gestores das redes estaduais e municipais.

As diretrizes desta formação envolveram discussões entre o MEC/CONSED/UNDIME e universidades diversas, bem como entidades e associações da área. Para atingir um grande número de gestores, firmou-se então uma parceria entre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e as secretarias estaduais e municipais de educação. Esta foi implementada no ano de 2007, na modalidade de educação a distância, que atualmente é oferecida por 17 Universidades Federais (BRASIL, 2007, p. 5).

Esse Programa é componente do Compromisso Todos pela Educação, que é um plano de metas que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e diz respeito à mobilização em torno da melhoria da educação básica no Brasil, contribuindo para a melhoria do IDEB das escolas e dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2009, p. 4).

Este curso de pós-graduação faz parte do conjunto de ações atuais, com vistas à formação de gestores, e é desenvolvido na modalidade formação em serviço.

### *Progestão - Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares*

O Progestão foi criado em 2001, concebido pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED). Este Conselho foi criado nos anos 1980, como espaço de reflexão e debate dos titulares das secretarias estaduais de educação, cuja meta é lutar junto à União para que os dispositivos legais e as questões relativas ao financiamento escolar sejam cumpridos pela União, tendo como bandeira a democratização da escola pública.

O Conselho tem uma política de parceria com o Ministério de Educação e adota em suas ações a linha definida pelos organismos internacionais, nas redes estaduais de educação.

O Progestão, em sua origem, não foi direcionado a todos os gestores das escolas públicas: somente os dirigentes das escolas da Rede Estadual participavam. Os dirigentes de escolas municipais inicialmente foram excluídos desta iniciativa. Somente após pressões de órgãos como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), é que os municípios foram contemplados.

Organizado em duas modalidades (presencial e a distância), para gestores escolares que atuam nas redes públicas de ensino dos vários estados brasileiros, o programa tem atingido um grande número de dirigentes escolares. O objetivo geral é formar lideranças comprometidas com a Gestão Democrática (FREITAS, 2009, p. 174).

Freitas (2009, p. 173) destaca o caráter organizativo do programa, pois cada estado tem “[...] liberdade para se organizar e estruturar de acordo com suas especificidades”, sem perder de vista a sua essência.

Cursos de formação de Gestores no Estado da Bahia desenvolvidos pela universidade federal da bahia (ufba)

*O PGP/LIDERE - Programa Gestão Participativa para Gestores de Escolas Públicas Baianas*

Em Salvador, a Universidade Federal da Bahia desenvolveu, na década de 1990, o Programa Gestão Participativa para Gestores de Escolas Públicas Baianas (PGP/LIDERE).<sup>3</sup> Este programa durou 10 anos. Foi financiado pela Fundação Ford, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundo Nacional de Estudos e Pesquisas (FINEP). Desenvolvendo estudos sobre as formas de tomada de decisão em sistemas de ensino, este programa logrou o reconhecimento nacional como Centro de Referência em Gestão pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP).

Sendo assim, atendeu às demandas da implantação da gestão democrática e participativa na rede pública da educação básica em 30 escolas (28 em Salvador, uma em Simões Filho e uma escola comunitária).

O programa desenvolveu também diversos projetos, cursos, ciclo de palestras, oficinas e vivências formativas que habilitaram os

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.liderisp.ufba.br/>>. Acesso em: 9 jan. 2012.

participantes a exercer a liderança escolar de forma crítico-participativa. Um dos frutos do trabalho da equipe multidisciplinar deste programa foi a publicação quadrimestral da Revista PGP/LIDERE, que divulgava artigos e trabalhos que refletiam sobre as práticas cotidianas das instituições escolares.

O trabalho desenvolvido pela equipe do programa PGP/LIDERE foi qualificado pela Fundação Ford, em 2003, como um dos dez programas mundiais “cujo esforço vem alcançando significativo impacto” na área do conhecimento, criatividade e liberdade.

### O Programa *PAR Formação* UFBA/ISP/MEC

O curso de Formação de Gestores de Educação Básica - PAR Formação UFBA/ISP/MEC – realizado em 2009, tem suas bases na meta 34 do Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2010). Através do regime de colaboração, buscou-se a concretização da meta, instituindo-se as parcerias entre os municípios com Índice de Educação Básica (IDEB) abaixo de 3,0 (conceitos obtidos conforme avaliação nos anos de 2005 e 2007), as Universidades e o MEC.

A participação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) no programa PAR do Governo Federal, com o curso PAR Formação (Curso de Formação de Gestores da Educação Básica), nas modalidades on-line e presencial, deve-se ao fato desta instituição integrar a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação e também por ser o centro de referência em gestão.

O PAR Formação UFBA/ISP/MEC atua através da oferta do Curso de Formação de Gestores da Educação Básica na modalidade semipresencial (suporte impresso e on-line) para alguns municípios, indicados

pelo MEC, dos estados de Alagoas, Bahia, Sergipe, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará, nos seus respectivos polos, visando atender 1.460 gestores. (UFBA; ISP; MEC, 2009).

Este curso foi concebido e implementado por profissionais do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP). Este Centro desenvolveu estudos e elaborou o material da formação com base no material anteriormente desenvolvido no Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica (PROGED).<sup>4</sup> Os estudos e publicações datam do ano de 2004, quando a UFBA, conforme já mencionado, passou a integrar a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (REDE).

Segundo a coordenação do programa, este material foi ressignificado para atender aos objetivos da formação e melhorar o desenvolvimento da comunidade escolar e teve:

[...] como objetivos principais apoiar a melhoria da educação nos municípios, indicados pelo MEC, cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) precisa ser melhorado, e dar continuidade às ações desencadeadas pelo Plano de Ações Articuladas. (UFBA; ISP; MEC, 2009).

O Curso de Formação dos Gestores de Educação Básica (PAR Formação UFBA/ISP/MEC) foi organizado em duas modalidades:

---

<sup>4</sup> O PROGED é um programa que utilizou a modalidade semipresencial e a distância, que tinha como objetivo promover a formação continuada de gestores de unidades escolares e de sistemas municipais de educação. Funcionou durante o período de 2004 a 2008, enquanto durou o convênio firmado entre o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Disponível em: <<http://www.proged.ufba.br>>. Acesso em: 7 jun. 2010.

semipresencial, com suporte impresso, e semipresencial, com suporte on-line. As duas modalidades tinham carga horária de 200h, com duração de dois meses. Os participantes do curso foram indicados pelas secretarias municipais de educação de cada município, sendo critério a atuação na equipe gestora de unidades escolares de educação básica: diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e assistentes técnicos da equipe escolar.

Diante das características da proposta geral do curso de Formação de Gestores da Educação Básica - PAR Formação UFBA/ISP/MEC, optou-se por considerá-lo dentro da vertente de formação em serviço.

Em relação aos materiais do curso, os gestores cursistas receberam oito módulos impressos, um manual do cursista, um CD com videoaulas e textos complementares disponibilizados no site do programa.

Segundo Freitas (2009), esse curso foi calcado na experiência do Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica (PROGED) e utilizou os seus recursos didáticos e pedagógicos.

Para a realização dos encontros, os cursistas recebiam os módulos impressos com as temáticas a serem estudadas e desenvolvidas em atividades individuais, em grupo e a distância.

A dinâmica metodológica da formação envolveu leituras e discussões sobre os temas e envolvia atividades de reflexão e aplicação dos conteúdos a situações práticas vivenciadas pelos cursistas nas instituições escolares em que atuavam, resultando em apresentações escritas e orais durante os encontros presenciais. Os cursistas eram agrupados em equipes cujo critério era a atuação em escola do mesmo município. Os conteúdos didáticos foram distribuídos conforme sequência descrita a seguir.

(continua)

<b>Módulo</b>	<b>Ementário</b>	<b>Carga horária (h)</b>
Módulo 1 - A qualidade social da educação escolar	Concepções de qualidade. Autonomia escolar. Gestão democrática. Participação da comunidade. Interseções entre dinâmica curricular e prática pedagógica. Utilização do tempo na escola. Formas de avaliação e qualidade. Reconhecimento do público. Formação dos trabalhadores da educação. Apoio externo à escola.	25
Módulo 2 - Organização e gestão da escola: planejamento e avaliação	A importância do planejamento na organização e gestão da escola. Concepções de planejamento. Objeto do planejamento: dimensões do trabalho na escola (externa e interna). Avaliação da gestão escolar. Materialização e etapas do planejamento escolar.	25
Módulo 3 - A construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola-PPP	PPP significado e importância. Processos de participação, mobilização e negociação. Formação para cidadania. Constituição do currículo escolar. Orientação didática no PPP. Formas de organização do ensino no PPP. Parâmetros de avaliação no PPP. Estrutura PPP. Condições necessárias para operacionalização do PPP e estratégias de acompanhamento e de avaliação.	25

(continua)

<p>Módulo 4 - A avaliação da aprendizagem na escola</p>	<p>Posturas consolidadas em relação à avaliação. Objetivos da avaliação. Relações entre conhecimento, sujeito do conhecimento, ensino, aprendizagem e avaliação. Ritos e rituais em educação no cotidiano escolar. Tipos de instrumentos de avaliação. Definição de procedimentos e instrumentos.</p>	<p>25</p>
<p>Módulo 5 - A gestão de pessoas e do ambiente físico da escola</p>	<p>Escola como uma instituição que aprende. Ações podem contribuir para a promoção do desenvolvimento de pessoas na escola. Avaliação de desempenho. Conceito de formação e capacitação. Formação continuada. Impacto na prática pedagógica. Clima de trabalho. Relações se estabelecem entre a gestão do ambiente físico escolar e as atividades pedagógicas. Gestão do patrimônio. Gestão de material. Planejamento na gestão do ambiente físico da escola. A importância das parcerias.</p>	<p>25</p>
<p>Módulo 6 - A autonomia financeira das escolas (Importante atualizar o conteúdo desse módulo, no que diz respeito ao FUNDEB, ao apresentá-lo)</p>	<p>Princípios gerais e forma de colaboração. Vinculação constitucional. Receitas de impostos para a Educação Municipal. Transferências constitucionais administradas pelo município. Impostos próprios arrecadados pelo município, Salário Educação. A autonomia financeira da escola. Programa Dinheiro Direto na escola (PDDE). Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Plano de aplicação dos recursos da escola. Tipos de despesas. Sistema de compras. Prestação de contas.</p>	<p>25</p>

(conclusão)		
Módulo 7 - Convivência na escola: o papel do gestor	Violência e cultura de paz na escola. Formas de superação do fatalismo e construção de uma visão para o futuro institucional. Conceitos e preconceitos. Convivência com a diversidade e pluralidade cultural. Princípios democráticos. Diferença entre autoritarismo e autoridade. Protagonismo infantojuvenil. Construção de um pacto de convivência na escola.	25
Módulo 8 - Sobre todas as coisas...	Módulo síntese dos conteúdos trabalhados nos módulos anteriores.	25

**Quadro 3** – Temáticas – PAR Formação UFBA/ISP/MEC, 2009

Fonte: UFBA; ISP; MEC, 2009.

Ao nos debruçarmos sobre a proposta do curso, constatamos que o programa tinha como objetivo específico fortalecer:

[...] a função de planejamento nas unidades escolares, para que suas equipes possam avaliar e rever constantemente as condições e os resultados dos processos educacionais, prevendo possíveis demandas e criando alternativas financeiras, físicas e humanas para atendê-las. (UFBA; ISP; MEC, 2009).

Luck (2010, p. 45), refletindo sobre o cotidiano da escola pública brasileira, assinala: “[...] não é a ferramenta que é importante, na organização humana, mas a energia que a move e a inteligência que a orienta”, o que ressalta o compromisso de uma gestão escolar em que as dimensões administrativa, política e pedagógica se

equilibrem, implicando em resultados que se revertam nos fins de uma educação de melhor qualidade.

Ousamos dizer que a proposta contida no curso PAR Formação UFBA/ISP, propôs a construção do Plano de Ação como um instrumento da gestão democrática e participativa, que envolve a totalidade e, enquanto atividade, faz parte do coletivo escolar, sendo um dos instrumentais, não o único, mas é pertinente considerá-lo como ferramenta colaboradora na construção de uma Gestão Escolar Democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da formação do gestor tem sido discutida na legislação educacional, bem como tem sido alvo de discussão e promoção de experiências significativas, promovidas por instituições públicas.

Nos processos formativos, as temáticas abordam aspectos referentes ao papel social da escola e a sua organização política, didática e pedagógica. Na atualidade, as metodologias de cursos de formação realçam em suas propostas pedagógicas o debate e a reflexão da realidade. Nelas, os saberes experienciais dos gestores são valorizados e apresentam as técnicas e materiais de trabalho diário como referenciais flexíveis que poderão adaptar-se aos contextos.

As propostas contemplam as vivências práticas na função de gestor para melhor entendimento dos conhecimentos a serem abordados no período de formação. A realização desses cursos ocorre em concomitância com o exercício da função de gestor. Com o advento das novas tecnologias, a participação dos gestores nas formações

pode ser realizada de forma presencial ou de modo semipresencial, utilizando-se os recursos da educação *on-line*.

A formação dos gestores escolares, quer seja desenvolvida em cursos de especialização *lato sensu* ou em formatos de aperfeiçoamento, e/ou em cursos de curta duração, é um processo que se constitui em experiência na qual os indivíduos adquirem e assimilam novos saberes que objetivam ser aplicáveis ao cotidiano da gestão escolar.

## Referências

BRASIL. Decreto-Lei nº 01, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF, 1939. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, Seção 1, p. 7929.

BRASIL. Lei nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Seção 1, p. 10.369.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 251 de 1962 que fixava o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 1962.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 252 de 1969 que estabelece o currículo mínimo do curso de pedagogia. Brasília, DF, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Ações Articuladas. *Guia de programas que constam no PAR*: documento complementar ao Guia Prático de Ações. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://www.drearaguaina.com.br/asmet/guia\\_de\\_programas\\_que\\_constam\\_no\\_par.pdf](http://www.drearaguaina.com.br/asmet/guia_de_programas_que_constam_no_par.pdf)>. Acesso em: 9 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE*: razões, princípios e programas. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. CAFISE. *Programa Nacional Escola de Gestores*. Brasília, DF, 2006.

CUNHA, Maria Couto (Org.). *Gestão educacional nos municípios*. Salvador: Edufba, 2009.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES Jocemara. Docência, gestão e pesquisa nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 1, n. 2, p. 178-203, set. 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação*: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

FRANÇA, Magna; BEZERRA, C. Maura (Org.). *Política educacional*: gestão e qualidade do ensino. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

FREITAS, Kátia Siqueira de. *Progestão: como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar?* Módulo X/José Vieira de Sousa; Katia Siqueira de Freitas. Brasília, DF: Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2009.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59. fev./jun. 2000.

FREITAS, Kátia Siqueira de; PILLA, Sonia B. Gestão democrática da educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Educação Básica. *Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação*. Brasília, DF, 2006. v. 3, p. 13-70.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba de Sá (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Introdução à educação escolar brasileira: história, política e filosofia da educação*. Versão prévia. 2001. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2012.

HYPOLITTO, Dinéia. *Formação continuada: análise de termos*. 2000. Disponível em: <[http://www.usjt.br/proex/produtos\\_academicos.php](http://www.usjt.br/proex/produtos_academicos.php)>. Acesso em: 19 jan. 2011.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Prefácio de António Nóvoa. Revisão científica, apresentação e notas à edição

brasileira de Cecília Warschauer. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Adaptação à edição brasileira por Maria Viana. São Paulo: Cortez, 2004.

KUENZER, Acácia. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, 1999.

LUCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCK, Heloísa. Gestão escolar e formação de gestores. *Em Aberto*, Brasília, n. 17, n. 72, p. 156-162, fev./jun. 2000.

LUCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Série Cadernos de Gestão).

LUCK, Heloísa et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LUCK, Heloísa et al. *Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares*. Curitiba: Fundação Victor Civita; CEDHAP, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar à formação: o fundante da educação*. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

MALAVASI, Abigail. *A dimensão estética na constituição do trabalho coletivo no interstício da escola instituída*. 2006. 181 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252496>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

NOVAES, Ivan Luiz. *Administração escolar: introdução crítica*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

- NOVAES, Ivan Luiz. O planejamento e a organização escolar. *Caderno de Pesquisa Esse in Curso*, Salvador, v. 4, n. 6, p. 59-77, jun. 2006b. Disponível em: <<http://www.pppeduc.com/ppgeduc/producao/esseincurso/esseincurso6.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2011.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Org.). *Política e gestão da educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PARO, Vitor Henrique. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática na escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino*. São Paulo: Ática, 2007.
- PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.
- PAZETO, Antonio Elizio; WITTMANN, Lauro Carlos. Gestão da escola. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coord.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 257-272.
- SANDER, Benno. *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.
- SANDER, Benno. *Políticas públicas e gestão democrática da educação*. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

SOARES, Francisco; ABRUCIO, Fernando L. *Perfil dos diretores escolares brasileiros e práticas comuns a diretores escolares*. São Paulo: FVC, 2009.

UFBA; ISP; MEC. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA; CENTRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES PARA O SETOR PÚBLICO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Curso de formação de gestores da educação básica (modalidade semipresencial: suporte impresso e on-line). *Manual do instrutor*. Salvador, 2009. Material impresso.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Declaración de Quito. *Boletín Proyecto Principal de Educación*, n. 24, p. 44-49, abr. 1991. Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/pdf/11\\_173\\_s.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/11_173_s.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil*. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

## **A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA: uma reflexão a partir do olhar de gestores escolares do município de Salvador-BA**

*Ione Oliveira Jatobá Leal  
Cristiane Regina Dourado Vasconcelos  
Anita dos Reis de Almeida*

O presente artigo<sup>1</sup> visa apresentar os resultados do estudo sobre o olhar dos gestores escolares acerca da participação da família na escola, desenvolvido por integrantes do Núcleo de Gestão e Formação de Gestores - NUGEF, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Dentre as temáticas discutidas nas reuniões semanais do grupo, o tema participação tem aparecido frequentemente, seja no que se refere à participação dos segmentos no Conselho Escolar, seja na participação da família nas decisões da escola ou na vida escolar de seus filhos.

Nas discussões acerca da participação da família na escola, percebe-se que são muito comuns os relatos de gestores escolares

---

<sup>1</sup> Este artigo foi extraído de uma pesquisa realizada pelo NUGEF, intitulada: “A percepção de gestores escolares acerca da participação da família na escola”, realizada no ano de 2015 e apresentada no II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação, O Governo das Escolas: Atores, Políticas e Práticas - Universidade do Minho - Instituto de Educação/ Departamento de Ciências Sociais da Educação, Braga/Portugal.

quanto à ausência ou pouca participação das famílias nas ações da escola, bem como na participação da vida escolar de seus filhos ou dependentes. Isto suscitou no grupo os seguintes questionamentos: Como os gestores escolares percebem a participação da família na escola? O que os gestores escolares esperam das famílias no que se refere à participação? Com o objetivo de encontrar respostas para estas indagações, realizou-se uma pesquisa com a aplicação de questionários semiestruturados, aplicados a trinta e um gestores escolares que atuam em escolas do município de Salvador-BA, as quais ofertam o Ensino Fundamental – dos anos iniciais.

O propósito explícito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, em seu Artigo 12, Inciso VI, é de que a gestão escolar deverá “[...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996). Neste sentido, esta lei referenda a participação da família na gestão das unidades escolares e o gestor escolar é o principal responsável pela viabilização da articulação da escola com a família. Dessa forma, a família passa a ter importância não só no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, como também na decisão, em conjunto, sobre o que é melhor para a escola (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que a participação da família ainda é vista de forma equivocada por parte de alguns gestores, professores e até mesmo por alguns familiares. Isso acontece, por exemplo, quando o gestor só convida os responsáveis pelo estudante se houver algum problema, como indisciplina e baixo rendimento ou para reuniões de pais e mestres. Por parte dos professores, alguns acham que devido à falta de conhecimento, “[...] os pais não têm capacidade ou condições de ajudar os filhos”, além disso, alguns professores têm receio “[...] de serem cobrados e fiscalizados pelos pais”

(BENTES; SOARES; COLARES, 2012, p. 3). Alguns, por sua vez, também se sentem incomodados ao participarem de reuniões em que as pessoas falam de forma que eles não entendem o assunto em discussão.

Nesse sentido, autores, a exemplo de Bentes, Soares e Colares (2012), Almeida e Medeiros (2010), Ferreira (2009), entre outros, registram que algumas escolas não têm promovido a participação da família nas suas decisões e quando promovem, o espaço é reservado principalmente para tratar de questões envolvendo seus filhos. Neste caso, sendo pouco valorizada a participação dos pais ou responsáveis no que se refere aos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros. Nessa perspectiva, é importante o gestor chamar a família para dentro da escola com vistas ao acompanhamento e a compreensão de como se desenvolve a educação de seus filhos, bem como demonstrar a importância da família, tanto para auxiliar nas decisões da escola, como para a melhoria da aprendizagem do estudante.

## GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

A gestão na escola pública, conforme a LDB nº 9.394/96, tem como base os princípios da gestão democrática. Para Cury (2007, p. 9) esse tipo de gestão só acontece “[...] uma prática que articula a participação de todos, do desempenho administrativo-pedagógico e o compromisso sociopolítico”. Seguindo a linha de pensamento de Bordenave (1994, p. 22), a participação é inerente à natureza humana e participar “[...] é fazer parte, tomar parte ou ter parte”.

No que diz respeito à participação da família na escola, anteriormente à normatização da gestão democrática na escola pública, a família e comunidade não participavam das discussões inerentes à

instituição escolar. A família somente era convidada a se fazer presente para tomar conhecimento do baixo rendimento escolar do seu filho, ou em casos de indisciplina recorrente. A partir da viabilidade da participação dos diversos segmentos na escola (professores, alunos, funcionários, pais, mães, comunidade, coordenadores), os gestores escolares passam a ter outras incumbências, a exemplo de viabilizar a participação da família, não somente no sentido de acompanhar a vida escolar de seus filhos, como também conhecer, acompanhar e opinar sobre as atividades a serem desenvolvidas na escola.

Esta nova proposta de gestão escolar sugere mudanças de postura dos gestores escolares. Se por um lado “[...] a estrutura da escola brasileira até então, se apresentava hierarquizada e extremamente burocratizada refletindo a organização do sistema de ensino [...]” (TEIXEIRA, 2010, p. 4), por outro, os gestores que tomavam as decisões referentes à escola de forma individual, passam a compartilhar com a comunidade escolar as decisões. Apesar dos avanços, ainda persiste muita burocracia no trato de questões da escola, principalmente nos aspectos da gestão administrativa.

Dentre os diversos desafios enfrentados pela gestão escolar, citamos um que é o de modificar sua estrutura, deixando a rotina e a rígida hierarquia em favor de um maior dinamismo que permita preparar os indivíduos para a participação.

[...] em face do rígido espírito hierárquico haverá que impulsionar a autonomia individual, a capacidade de inovar, de renovar-se, de criar e participar, condições essenciais todas para o exercício da cidadania [...]. (CEPAL; UNESCO, 1992, p. 119).

Apesar da viabilidade da participação da família nas decisões da escola, a relação entre gestão escolar e família ainda passa por algumas dificuldades para efetivação, gerando com isso alguns problemas em relação aos processos de ensino e de aprendizagem. A participação da família é muito importante para o desempenho escolar dos alunos e, se houver um distanciamento por parte dos pais, isto provavelmente irá refletir na vida escolar desses estudantes. Nesse caso, o gestor tem um papel importante na escola para promover ações que venham demonstrar aos pais ou responsáveis a importância de que façam parte da vida escolar de seus filhos, não perdendo de vista que:

Dificuldades de aprendizagem não são responsabilidades diretas das famílias, mas dos profissionais que atuam nas escolas, bem como a questão das relações interpessoais no ambiente escolar. É compromisso dos pais acompanhar o processo vivido pelos filhos, dialogar com a escola, assumir o que lhes é de responsabilidade. Promover o diálogo com as famílias não significa compartilhar com elas o compromisso profissional da escola. (HOFFMANN, 2002, p. 48).

Na perspectiva de Bentes, Colares e Soares (2012), a participação da família na escola é um dos pilares de sustentação de uma gestão que se denomina democrática e compartilhada. De acordo com os referidos autores, os gestores se queixam muito da falta dos familiares em reuniões, porém, precisam observar a realidade de trabalho dos envolvidos para, a partir daí, criar estratégias que favoreçam a participação das famílias na escola. Por outro lado, os pais relacionam sua ausência nas reuniões aos horários em que as mesmas são realizadas. A pouca participação desse segmento nas reuniões pode ser explicada principalmente pelos horários inadequados.

Vale ressaltar que quando os pais participam é porque eles têm uma preocupação para com a vida escolar de seus filhos e, devido a essa proximidade, também exigem uma educação de qualidade para os mesmos. Com essas exigências, a escola também precisa saber acolher e deixar de lado os preconceitos e o gestor fazer com que os mesmos se sintam parte do processo escolar. A participação auxilia na qualidade da educação porque é por meio dela que as famílias podem acompanhar de perto as ações que seus filhos estão executando, bem como as dificuldades da escola, definindo junto à gestão escolar os meios para atingir os objetivos propostos.

Outra maneira de incentivar a participação da família seria por meio da informação. Neste caso, devem ser repensadas as várias atividades, de forma que as pessoas sejam estimuladas a participar. Um fator a ser lembrado seria a criação de condições viáveis para que a família possa interagir. No entanto, algumas escolas públicas vêm tentando mudar essa realidade, ou seja, saindo da participação que Gandin (2003) denomina de simples colaboração (participação secundária, que não incentiva a discussão e impede que nasçam outros processos mais profundos), para o nível de construção em conjunto (onde todos crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo, em proveito de todos e com o trabalho coordenado).

Entretanto, para existir a participação efetiva, deverá haver “[...] uma divisão equitativa de poderes entre os participantes, atingindo-se uma etapa de gestão conjunta baseada em codecisões” (GANDIN, 2003, p. 36). O ponto chave da participação não é o quanto se participa e sim, a forma como se participa. Assim, a relação da escola com a família deve ser “fundamentada no diálogo e na troca de experiências e conhecimentos, pois a participação democrática não é fácil de ser praticada” (FERREIRA, 2009, p. 2).

Para Lima (2013), ao realizar o planejamento de suas ações, mesmo não nomeando no planejamento estratégias de participação,

a gestão escolar termina executando ações que buscam a articulação e aproximação com as famílias. Isso confirma que a família está adentrando a unidade escolar e, como afirma Ferreira (2009, p. 2), à medida que a escola convida a comunidade a participar, deve oferecer as condições para tal,

[...] recebê-la de portas abertas e sem preconceito, porque além de integração à escola, essa participação se configura em uma participação política, desencadeando um crescimento pessoal de cada um e um crescimento coletivo, no sentido de amadurecer suas concepções de sociedade, participação social, cidadania.

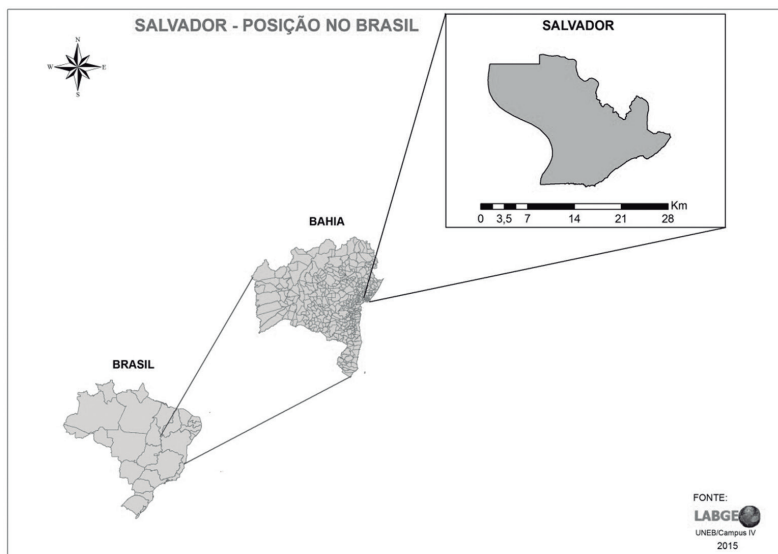
Portanto, a participação dos pais na escola é de extrema importância, não só para viabilizar a matrícula a cada ano, mas também para acompanhar os estudos de seus filhos e participar ativamente da escola.

É possível inferir que uma forma de conquistar o comprometimento e participação das famílias é criar condições para que elas participem, por exemplo: serem convidadas com antecedência; serem motivadas a participar das reuniões; terem conhecimento previamente do que será tratado em cada encontro, para que estejam preparadas para opinar; serem estimuladas a opinar. O dirigente das reuniões também deve estar atento a utilizar uma linguagem de fácil entendimento para todos (MÜLLER, 2001).

## LÓCUS DA PESQUISA: ESCOLAS MUNICIPAIS DO MUNICÍPIO DE SALVADOR-BAHIA

O município de Salvador, capital do estado da Bahia, está localizado no Território de Identidade da 26ª Região Metropolitana,

também conhecida como “Grande Salvador”, composta pelos municípios de Camaçari, Candeias, Dias D’Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Salinas das Margaridas, Salvador, Simões Filho e Vera Cruz, conforme Figura 1.



**Figura 1** – Localização do município de Salvador

Fonte: LABGE/UNEB, 2015.

Salvador possui uma área de aproximadamente 693 km<sup>2</sup> e uma população, segundo estatística do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2010, de 2.673.244 habitantes, sendo a primeira capital do Brasil Colônia. A cidade é notável em todo o país por sua gastronomia, música e arquitetura. Além disso, a influência africana em muitos aspectos culturais torna Salvador o centro da cultura afro-brasileira.

As escolas municipais de Salvador-BA estão distribuídas em 11 Gerências Regionais de Educação<sup>2</sup> (GRE), totalizando 430 escolas. Do ponto de vista legal, a participação na gestão das escolas municipais de Salvador-BA está expressa na Lei Orgânica do Município de Salvador, publicada em abril de 1990, art. 186:

A gestão do ensino público municipal será exercida de forma democrática, garantindo-se a representação de todos os segmentos envolvidos na ação educativa, na concepção, execução, controle e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos. (SALVADOR, 1990).

No que se refere ao Plano Municipal de Educação de Salvador (PME) 2010-2020, instituído pela Lei nº 7.791/2010, apenas a etapa da Educação Infantil na meta 6 aborda a participação da família, quando prevê

[...] fortalecer a participação dos pais nos Conselhos Escolares e/ou Associações de Pais e Mestres (APM), visando à responsabilidade compartilhada na tomada de decisões referentes ao cuidado, educação e proteção às crianças. (SALVADOR, 2010).

## O OLHAR DOS GESTORES ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Para o desenvolvimento da pesquisa foi elaborado um questionário constando questões para a análise do perfil dos gestores que fizeram parte do estudo, bem como questões que objetivaram identificar elementos que respondessem às questões de pesquisa.

---

<sup>2</sup> As Gerências Regionais de Educação são órgãos criados pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), que têm a finalidade de acompanhar as escolas.

A análise das respostas constantes dos questionários foi realizada em três etapas:

1. Levantamento do perfil dos gestores que participaram da pesquisa;
2. O olhar dos gestores escolares sobre a forma de participação da família nas questões referentes à escola e aos seus filhos;
3. Análise das aspirações dos gestores no que se refere à participação da família e o que fazem para viabilizar a participação de forma efetiva.

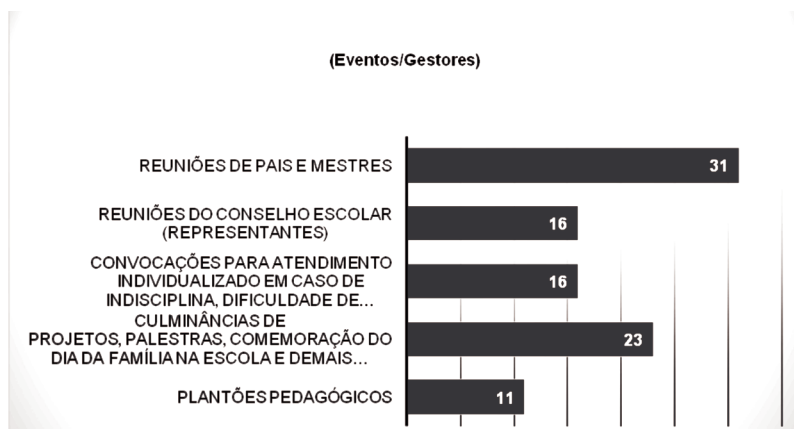
## PERFIL DOS GESTORES

Na amostra de gestores que participaram da pesquisa, percebe-se que o maior número corresponde ao sexo feminino, totalizando trinta gestoras, enquanto apenas um participante é do sexo masculino. A média de idade dos gestores corresponde ao intervalo de 36 a 40 anos. Quanto à formação, há uma predominância de vinte e cinco Pedagogos. Os demais são licenciados em Ciências Biológicas, História, Administração de Empresas e Letras. Todos possuem pós-graduação, sendo vinte e oito com especialização e três com mestrado.

Todos possuem carga horária de 40 horas, uma vez que se configura como um pré-requisito para o cargo. Os gestores respondentes possuem certo grau de experiência no que se refere à gestão de escolas públicas municipais, uma vez que 13 gestores já atuam no cargo entre 6 e 10 anos e dez, entre 11 e 15 anos. Os demais estão distribuídos em outros períodos de experiência. Vale ressaltar que o ingresso na gestão das escolas municipais de Salvador-BA ocorre através de processo eleitoral. Porém, quando não há candidatos inscritos para determinada escola, o prefeito do município nomeia um docente para exercer o cargo. Dentre os participantes, somente três gestores estão no cargo por meio de indicação.

## A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

As questões referentes a essa etapa correspondem à forma de participação das famílias nos assuntos relacionados aos seus filhos ou dependentes, questões administrativas e pedagógicas. A primeira questão objetivou indagar aos gestores em que momento eles solicitam a participação da família, conforme exposto no Gráfico 1, os momentos indicados, bem como o número de gestores correspondente a cada resposta.



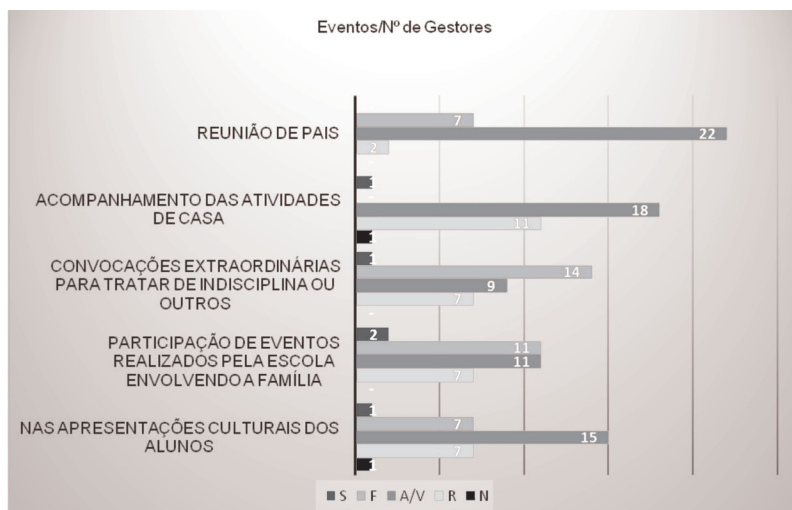
**Gráfico 1** – Momentos em que o gestor escolar convida a família a participar na escola

Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras, jul. 2015.

Levando em consideração que a reunião de pais e mestres foi citada por todos os gestores, conclui-se que os mesmos utilizam esse momento como estratégia para participação das famílias na escola. O segundo momento mais citado foi a culminância de projetos ou festividades, citada por vinte e três gestores. Percebe-se ainda que não são todos os gestores que se preocupam em convocar representantes

de pais para as reuniões do conselho escolar, questão citada somente por 16 gestores. A mesma quantidade de diretores (16) também respondeu que convidam os pais para atendimento individualizado quando ocorrem problemas devido à indisciplina ou dificuldades de aprendizagem dos alunos. Além dessas estratégias de aproximação com a família, onze gestores escolares afirmaram fazer uso dos planos pedagógicos, momento julgado como mais oportuno (por ser planejado e possuir um caráter preventivo) para discutir quaisquer questões referentes ao aluno.

A segunda questão buscou identificar a frequência aproximada das famílias nos eventos da escola (Gráfico 2).



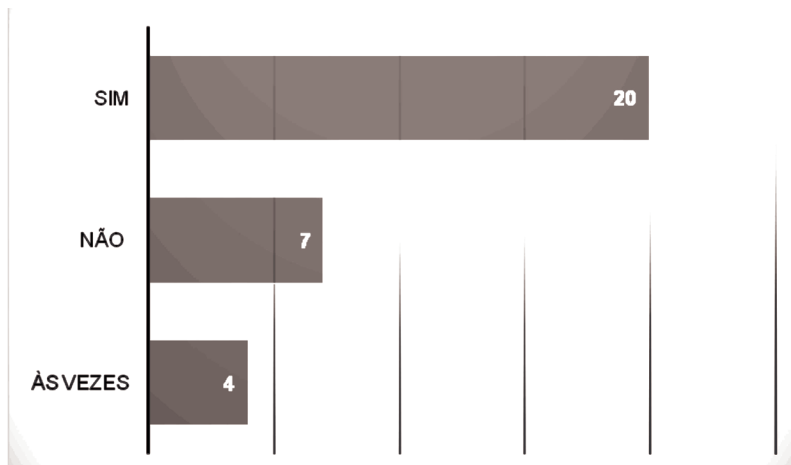
**Gráfico 2** – Frequência aproximada das famílias nos eventos da escola

Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras, jul. 2015.

Nota: Sempre - S (corresponde ao comparecimento a todas as convocações); Frequentemente - F (corresponde ao comparecimento a mais de 80% das chamadas); Às vezes - A/V (corresponde a 50% do comparecimento); Raramente - R (Menos de 25% das chamadas) e Nunca - N (nenhum comparecimento).

Ao analisarmos a frequência estimada da participação das famílias nos eventos da escola, indicada pelos gestores, é possível aferir que as famílias se preocupam um pouco mais em comparecer à escola quando convidadas a resolverem problemas relacionados aos seus filhos. Acredita-se que essa participação é mais efetiva em função de haver um maior empenho do gestor em convidar as famílias. De maneira geral, a participação nos eventos escolares ainda é tímida, o que pode requerer dos gestores o estabelecimento de novas estratégias de convocação ou de convencimento da necessidade de participação.

Percebe-se no Gráfico 3 que somente 20 gestores afirmam que os representantes dos pais participam das reuniões do Conselho Escolar, enquanto sete afirmam que não existe participação e quatro gestores percebem que nem sempre os representantes estão presentes nas reuniões. Por outro lado, fazendo associação ao número de gestores que sinalizaram convidar as famílias para participação das reuniões do Conselho Escolar, percebemos que existe uma incoerência entre o número de gestores que convocam os pais para este tipo de evento (16) e a quantidade de gestores que sinalizam que as famílias participam sim, desses encontros (20).



**Gráfico 3** – Participação do representante dos pais em reuniões do conselho escolar

Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras, jul. 2015.

A terceira etapa corresponde a três questões: 1) Justificativas das famílias para ausência de participação nos eventos; 2) O que os gestores almejam quanto à participação deste segmento e, 3) Tipos de estratégias que utilizam para melhorar a forma de participação.

No que se refere às justificativas para as ausências da participação de algumas famílias na escola, os gestores afirmam que recebem as seguintes justificativas:

1. falta de tempo;
2. os alunos estarem sob a guarda de avós que justificam não poder acompanhar a vida dos mesmos;
3. horário da reunião coincide com o horário de trabalho;

4. possuir filhos menores e não ter com quem deixar;
5. não tiveram conhecimento da reunião.

Os gestores reconhecem a importância da participação da família nos diversos eventos promovidos pela escola, bem como para que os mesmos tenham ciência da vida escolar dos seus filhos ou parentes que estão sob os seus cuidados. Reconhecem também que o horário dos eventos e principalmente das reuniões não pode contemplar a todos, uma vez que é preciso pensar na disponibilidade dos profissionais que já estão na escola, no horário de funcionamento regular, visto que nem todas as escolas funcionam no turno noturno. Dessa forma, sempre haverá questionamentos, seja por parte dos familiares, que só podem comparecer no turno em que não estão trabalhando, seja da comunidade escolar, que certamente terá dificuldade para estar presente em horário oposto ao do trabalho.

Eles, gestores, compreendem a situação das famílias e ao mesmo tempo almejam que participem mais do acompanhamento da rotina dos filhos nas tarefas de casa, da seguinte forma: prestigiando as produções dos alunos; mobilizando outros pais para reivindicar melhorias para a escola; fortalecendo a atuação do Conselho Escolar, e até mesmo reconhecendo que estão ocorrendo ações positivas na escola, bem como pontuando as ações que acham inadequadas, opinando, elogiando e sugerindo mudanças. Os gestores acreditam que à medida que a família participa, demonstra valorizar o espaço escolar, podendo refletir na aprendizagem dos alunos. Dos trinta e um gestores, dois são favoráveis que essa participação ocorra independente de convocação.

No que se refere às estratégias desenvolvidas pelos gestores, foram elencadas as seguintes:

1. Promoção de festejos, a exemplo da formatura do 5º ano, bazar, oficinas de beleza para as mães, festas juninas, natalinas, entre outras;
2. Promoção de palestra do interesse da comunidade antes das reuniões;
3. Realização de reuniões em horários alternados, noturno e/ou aos sábados;
4. Divulgação antecipada de assuntos que serão tratados na reunião;
5. Realização de reuniões com sorteio de brindes;
6. Solicitação de apoio dos representantes do Conselho Escolar;
7. Oferta de lanches diferenciados, acolhimento com músicas, mensagens ou oração;
8. Demonstração no dia a dia que a equipe gestora apresenta transparência na gestão e disponibilidades em atendê-los.

No entanto, nem sempre as estratégias vêm em forma de incentivo. Um dos gestores respondeu que, a depender da situação, a estratégia utilizada se apresenta em forma de ameaça, ou seja, “[...] *pressiono-os, considerando a assinatura do termo de compromisso que assinaram ao matricular o seu filho, pressiono também dizendo que o filho poderá perder a vaga*”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação da família tem sido objeto de estudos e vem sendo incentivada por pesquisadores que atuam nas áreas educacionais.

Participar e se envolver têm sido palavras de ordem na gestão escolar democrática e o gestor é o principal responsável para promover a articulação da família com a escola. Essa articulação faz com que o espaço da escola seja aberto a todos, visando um processo de participação viável nas decisões escolares.

Este estudo demonstra que ainda é incipiente a participação da família no que se refere às decisões gerais da escola, ficando de certa forma excluída de debates a respeito de aspectos essenciais da instituição de ensino. Podemos observar nas respostas que, a maior participação da família ocorre nas reuniões de pais e mestres. Apesar da importância da participação dos pais nessas reuniões, é necessário motivar as famílias visando o envolvimento em outras questões, a exemplo da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), decisões sobre compra de equipamentos e materiais, participar e decidir enquanto membro do Conselho Escolar, entre outros.

Concluimos que os gestores utilizam diversas estratégias para viabilizar a articulação da família para as decisões da escola. No entanto, existe uma preocupação ou ênfase no que se refere à rotina escolar do aluno, uma vez que se priorizam as reuniões de pais e mestres, que pode estar relacionada à exigência dessa prática nas normatizações do município, em detrimento de outras reuniões que tratam da escola como um todo.

Algumas ações poderão ser realizadas pelos gestores visando favorecer a efetividade dessa participação, a exemplo de:

- Adequar horário em turnos opostos para oportunizar o maior número de participantes, uma vez que somente cinco gestores se preocupam em organizar um horário que seja propício à participação da família;

- Conscientizar o gestor da necessidade de incluir a família nas reuniões do Conselho Escolar porque é nessa instância que as decisões da escola acontecem de forma coletiva, seja na dimensão administrativa, pedagógica ou financeira;
- Manter um calendário permanente de reuniões, elaborado com os pais;
- Solicitar da Secretaria de Educação formação para os pais que estão no Conselho Escolar;
- Preparar momentos de estudo com o segmento pais;
- Organizar, no turno da noite, a escola de pais;
- Observar certo cuidado com o tipo de estratégia que irá realizar, para que essa não se torne mais importante que o objetivo final, que é a realização de encontros com pautas específicas e que cada um tenha a oportunidade de escutar e de ser escutado, no que se refere às decisões para a escola.

Outros exemplos podem ser seguidos, como o citado por Bentes, Colares e Soares (2012), que realizaram um projeto de intervenção em uma escola de Santarém-PA. Uma das ações do projeto foi envolver a família, a comunidade e a equipe administrativa para participar do planejamento, proposições de ações, enfim nos processos de tomada de decisões em geral. Traçaram coletivamente as ações que poderiam suprir a carência da participação da família e depois discutiram e apresentaram os resultados positivos da parceria.

Perceberam também que muitos pais não sabiam como reagir porque não se sentiam parte do processo, ficando tímidos para expor suas opiniões. Os pesquisadores concluíram que o elo entre família e escola se encontra fragilizado. No entanto, chegaram a promover mudanças positivas na motivação dos pais sobre o que está

sendo construído no ambiente escolar. Dessa forma, a família passou a ver a sua importância na escola e passou a ser “[...] corresponsável pelo desempenho que a escola detém no âmbito de ensino e aprendizagem, e do processo formativo que está construindo” (BENTES; COLARES; SOARES, 2012, p. 6).

Percebe-se a importância do gestor escolar para a promoção e viabilização do processo de participação e, com isso, ao conseguir articular a família para participar das decisões da escola, propicia condições para que outras famílias se incluam neste processo e percebam a importância de suas presenças para a vida escolar de seus filhos. É importante esse entendimento por parte da família e por parte do gestor, posto que a parceria família e escola trará benefícios para toda a comunidade escolar.

## Referências

ALMEIDA, Francilene J.; MEDEIROS, Dalva Helena. A família na gestão da escola: uma proposta de parceria para os problemas da aprendizagem. In: ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLOGIA, 5., 2010, Campo Mourão. *Anais...* Campos Mourão, MT: FECILCAM/NUPEM, 2010. Disponível em: <[http://www.fecilcam.br/nupem/anais\\_v\\_epct/PDF/ciencias\\_humanas/01\\_ALMEIDA\\_MEDEIROS.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_v_epct/PDF/ciencias_humanas/01_ALMEIDA_MEDEIROS.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BENTES, Clênys R. A.; COLARES, Maria L. I. S; SOARES, Adailson V. Família e escola: uma proposta para a gestão compartilhada. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. *Anais...* Recife: ANPAE, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/seminario/>

ANPAE2012/1comunicacao/Eixo03\_38/Clenya%20Ruth%20Alves%20Bentes\_int\_GT3.pdf>. Acesso em: 31 jun. 2016.

BORDENAVE, Juan E. Dias. *O que é participação?* 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Dados históricos de Salvador - Bahia*. Disponível em: <biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/salvador.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CEPAL; UNESCO. COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago del Chile, 1992.

CURY, Carlos Roberto J. Gestão democrática da educação em tempos de contradição. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ANPAE, 2007. (Série Cadernos ANPAE, n. 4).

FERREIRA, Josemeire do N. *Participação da família na gestão democrática da escola e seus reflexos na aprendizagem do aluno*. In: XVII Seminário de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, MT: UFMG, 2009. Comunicação oral. Disponível

em: <[http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt7/Poster/JOSEMEIRE%20DO%20NASCIMENTO%20FERREIRA%20\\_229.pdf](http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt7/Poster/JOSEMEIRE%20DO%20NASCIMENTO%20FERREIRA%20_229.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2015.

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo*. 11. ed. Patrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LIMA, Josilene Queiroz. Gestão escolar e família: notas para a construção de um objeto de pesquisa. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. *Anais...* Recife: ANPAE, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JosileneQueirozdeLima-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2015.

MÜLLER, Ademir. *Avaliação institucional da gestão escolar na escola pública: a democracia no processo decisório*. Santa Cruz do Sul, SC: Edunisc, 2001.

SALVADOR. Câmara Municipal de Salvador. *Lei Orgânica do Município do Salvador*. Salvador, 5 abr. 1990.

SALVADOR. Lei nº 7.791, de 26 de janeiro de 2010. Institui o Plano Municipal de Educação - PME no Município de Salvador e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Município de Salvador*, Poder Executivo, Salvador, 27 de janeiro de 2010. Ano 23, n. 5117.



## **A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE SALVADOR-BA NO DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO EDUCACIONAL PARTICIPATIVA**

*Avelar Luiz Bastos Mutim  
Aline Maria Santos Ferreira  
Telma Conceição Cunha*

Na contemporaneidade, a participação social passou a ser imperativo na gestão das instituições públicas. O apelo ao envolvimento das diversas camadas da sociedade na gestão, principalmente das instituições públicas educacionais, tem ocupado um espaço de grande destaque na atualidade. Nesta perspectiva, as políticas educacionais, a partir da década de 1980, introduziram o princípio da participação como estratégia de descentralização da gestão escolar e incentiva à participação da sociedade civil na tomada de decisão. Assim, a participação social foi incorporada em planos, programas e projetos governamentais, sendo considerada como um indicador de qualidade da escola. Desse modo, a participação na gestão das organizações educativas constitui hoje um dos temas mais presentes na agenda das reformas da administração escolar. Com isso, espera-se que a

participação dos atores nos assuntos relacionados à escola consolide a democracia na educação.

Apesar do reconhecimento da importância da participação no desenvolvimento dos sistemas educacionais de ensino, sua consolidação constitui um desafio para as organizações educacionais, tendo em vista que a mesma não aparece de forma efetiva nos acontecimentos que marcaram a história do Brasil. Ao analisar os acontecimentos primordiais da nossa história, como nação, pode-se perceber profundas impressões da administração colonial, caracterizada pela centralização do poder, modelo que ainda se mantém nas diversas instituições sociais, econômicas, políticas e educacionais de hoje. Tais antecedentes históricos contribuíram para a formação de uma identidade cultural não participativa, distanciando-nos de uma participação efetiva e do trabalho coletivo, visto que a identidade cultural é definida historicamente. Ela

[...] torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2002, p. 12-13).

Neste sentido, os modos como nos relacionamos e atuamos na sociedade são frutos do momento histórico em que vivemos e dos significados que vamos construindo através da cultura, e daí, estabelecendo o nosso lugar no mundo. Ou seja, nossas ações no mundo, nosso modo de ser e de estar são influenciados pela cultura, que tem um papel central nas nossas percepções.

O exame da nossa própria história confirma tal evidência que se configurou desde a chegada dos portugueses com a colonização,

continuando com outros governos, nos quais o distanciamento da população nas tomadas de decisões era legitimado pelo domínio do poder absoluto nas mãos de uma minoria. “A centralização político-administrativa era um aspecto dominante na relação estado-sociedade” (NOVAES; CUNHA, 1999, p. 15). Diante de um contexto histórico centralizador, ainda muito evidente no Brasil, em que a participação não aparece de forma efetiva nos acontecimentos que marcam nossa história, habituamo-nos assim, a delegar poderes a outrem, assumindo formas menos comprometidas de participação.

O reconhecimento de que nossa sociedade possui uma tradição autoritária, de poder concentrado, que não favorece o desenvolvimento de práticas participativas, deve motivar os gestores dos sistemas de ensino, conforme defende Paro (2006), a criar espaços legítimos de participação e ambientes que favoreçam a discussão coletiva.

No âmbito dos Sistemas Educacionais,<sup>1</sup> talvez tais antecedentes tenham contribuído para o distanciamento da administração escolar do planejamento coletivo das ações envolvendo os vários segmentos que compõem uma unidade de ensino. A participação não se dá espontaneamente, sendo antes um

[...] processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também, incentivem práticas participativas dentro da escola pública. (PARO, 2006, p. 46).

No contexto escolar, a participação assume várias formas que vão do compromisso formal e distante ao pleno envolvimento

---

<sup>1</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece no art. 8º que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

nos processos educativos. Segundo Luck (2008), essas formas de participação podem ser identificadas como: a participação como presença, a participação como representação política, a participação como tomada de decisão e a participação como engajamento.

A relação democrática e participativa entre os atores escolares (corpo docente, discente, funcionários e os pais) foi institucionalizada pela Constituição Federal de 1988, no art. 206, que trata dos princípios básicos para o ensino e estabelece no inciso VI – a “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1988). Reforçando a determinação constitucional, “a gestão democrática” é assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, no art. 3º, inciso VIII (BRASIL, 1996). Na medida em que os sistemas de ensino incorporam a necessidade de mudanças nos parâmetros que direcionam a educação, criam estratégias para ampliar a participação na escola. A tendência é enfatizar processos educativos mais participativos na dinâmica cotidiana escolar (LIBÂNEO, 2001).

Com isso, a implantação de novos modelos de gestão escolar está consubstanciada na exigência legal da criação de espaços participativos nas diversas instâncias dos sistemas de ensino brasileiro. No que diz respeito à gestão do sistema municipal de educação, a participação tem sido estimulada a partir da criação e fortalecimento de diversos conselhos que o compõe. Os conselhos são órgãos colegiados compostos por representantes do poder público e da sociedade civil, podendo ser consultivos e/ou deliberativos. Nesse sentido, o presente artigo visa tecer considerações acerca da experiência do município de Salvador, em relação à incorporação de instrumentos que favorecem a promoção da participação da comunidade escolar e da sociedade civil na gestão municipal. Assim, buscou-se analisar o seguinte: como

o sistema municipal de ensino de Salvador promove a participação da comunidade escolar e da sociedade civil na gestão escolar?

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho utilizou como estratégia para investigação a abordagem mista (dados quantitativos associados aos dados qualitativos), atendendo aos objetivos de uma pesquisa exploratória. É importante salientar que os dados quantitativos foram associados aos dados qualitativos para reforçar a compreensão do fenômeno. Nesta compreensão, algumas informações obtidas foram quantificadas para o entendimento da realidade estudada, e outras, interpretadas de forma muito mais ampla, ou seja, através do ângulo qualitativo.

Nesta perspectiva, a abordagem qualitativa é indicada para compreender como ocorre uma proposta inovadora, caracterizada pela complexidade e pelo envolvimento de atores, contextos e processos diversos, como ocorre com essa pesquisa, ao objetivar analisar a gestão municipal do sistema de ensino e a participação da sociedade civil e comunidade das escolas públicas municipais de Salvador. Com vistas ao alcance dos objetivos propostos nesta investigação, o plano de coleta de dados utilizou como fontes: consulta a arquivos e documentos (análise documental) e aplicação de questionário misto (questões fechadas, de múltipla escolha, e uma questão aberta) aos gestores e aos conselheiros escolares.

O desafio desta pesquisa foi identificar o que havia de inovador nas práticas de gestão participativa do sistema de ensino, ou seja, que fortalecia os processos educativos participativos, apontando potencialidades e estimulando mudanças nas práticas educativas.

## A PARTICIPAÇÃO ENQUANTO PRINCÍPIO ORGANIZATIVO DA ESCOLA PÚBLICA

A participação é o ato de tomar parte em algo, de participar, conforme define certo dicionário de filosofia. Ou seja, ter parte na ação. Para ter parte na ação é necessário ter acesso às decisões que orientam o agir de maneira consciente. É preciso compreender o significado da ação e ter responsabilidade sobre ela. Nesta compreensão, apenas executar uma ação não significa que se está participando, desde quando o sujeito não reconheça o poder e a influência que sua decisão exerce em determinado grupo.

A participação social passou a ser divulgada por meio das atividades dos movimentos sociais na década de 1970, sendo utilizada no sentido de participação da sociedade e, mais tarde, incorporada à educação. Segundo Gonh (2007, p. 264), a participação como categoria relacionada à teoria da ação social, se “[...] tornou um dos principais termos articulados no repertório das demandas dos movimentos sociais” e representou uma grande conquista para os mesmos. Na prática cotidiana recente dos movimentos sociais, a participação se concretizou pelo surgimento de novas lutas, dentre elas, pelo acesso à terra, pela moradia, pelos movimentos de favelados, de desempregados, entre outros.

Nesta perspectiva, a participação é dinâmica, pois, não se transmite como conteúdo. É necessário praticá-la. É uma “[...] vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando” (BORDENAVE, 1986, p. 74). No ambiente escolar, a participação se dá mediante a incorporação de instâncias e mecanismos de fomento ao desenvolvimento de uma ação coordenada e

coletiva da comunidade escolar através de conselhos, da eleição para diretor escolar, do grêmio estudantil ou de outros instrumentos que potencializem o envolvimento de todos os atores sociais na tomada de decisão. Na gestão municipal do sistema de ensino, a participação se dá por meio da constituição do Conselho Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Alimentação Escolar, do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e do Conselho Deliberativo do Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afrodescendentes.

Este processo não é simples. A efetivação da participação na gestão educacional enfrenta muitos obstáculos para a sua concretização e, por isso, necessita ser promovida, considerando que nossa sociedade possui tradição de autoritarismo, poder concentrado e exclusão nas decisões. Na oportunidade, destaca-se que toda ação colegiada sofre influência de fatores subjetivos, tais como: crenças, valores, interesses dos sujeitos envolvidos, articulados com a capacidade técnica e conhecimentos dos seus membros. No entanto, a participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades (PARO, 2006, p. 16).

A chamada para a participação na escola é uma importante consequência da consolidação dos processos democráticos no Brasil, com base em leis e normas nacionais educacionais. Como exemplo de consolidação desse processo, temos a lei que rege a educação

no Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), ao estabelecer que a educação seja ministrada com base no princípio da “gestão democrática do ensino público”, ao mesmo tempo em que convoca outros parceiros para compartilhar da gestão escolar. O que antes era trabalho exclusivo da direção passa a ser compartilhado com a comunidade, conforme determina o texto da Lei, a seguir:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos professores da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes. (BRASIL, 1996).

Por conseguinte, a participação implica em uma redistribuição de responsabilidades. Para tanto, é necessário que sejam oferecidas condições e sejam desenvolvidas estratégias que proporcionem o compartilhamento do poder decisório dos sujeitos, conscientizando-os sobre a importância de sua atuação, o que poderá resultar no incentivo à participação dos atores envolvidos nos processos educativos na escola.

Nesse sentido,

[...] não mais teremos uma direção submissa aos órgãos superiores, mas sim uma equipe gestora, ou seja, representantes de cada segmento escolar e extraescolar que decidem o que fazer e como fazer para alcançar os objetivos educacionais. (MUTIM; SILVA, 2007, p. 49).

Segundo Luck (2008), essas formas de participação podem ser identificadas como: a participação como presença, a participação como representação política, a participação como tomada de decisão e a participação como engajamento. A gestão participativa tem características próprias, com foco na promoção do envolvimento, comprometimento e participação das pessoas no exercício do poder, no planejamento, na tomada de decisão e na avaliação dos resultados alcançados.

## O CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE SALVADOR

A cidade de Salvador foi a primeira capital do Brasil, fundada em 29 de março de 1549, com a chegada dos europeus que aqui encontraram os índios vivendo em uma extensa floresta chamada Mata Atlântica. Salvador é uma cidade litorânea, localizada na península que forma a Baía de Todos os Santos.

A Prefeitura Municipal de Salvador, acompanhando as tendências mundiais de administração descentralizada, criou as Regiões Administrativas, que em 2012 passaram a ser denominadas de prefeituras-bairro. Atualmente, o território do município de Salvador está dividido em dez prefeituras-bairro: I – Centro/Brotas; II – Subúrbio e Ilhas (Ilha do Bom Jesus dos Passos, Ilha de Maré, Ilha dos Frades); III – Cajazeira; IV – Itapuã/Ipitanga; V – Cidade Baixa; VI – Barra/Pituba; VII – Liberdade/São Caetano; VIII – Cabula/Tancredo Neves; IX – Pau da Lima e X – Valéria.

As prefeituras-bairro foram criadas pela Lei nº 8.376, de 20 de dezembro de 2012, e têm como finalidade promover nas respectivas áreas de competência, em articulação com as secretarias e entidade da administração municipal, a execução dos serviços públicos,

inclusive a fiscalização, a manutenção urbana e o atendimento ao cidadão, bem como assegurar a participação da comunidade na gestão pública, devendo contar com um sistema interligado de informações sobre os serviços prestados pelos diferentes órgãos municipais, facilitando o atendimento e o acesso regionalizado dos serviços municipais prestados à população.

No que diz respeito à educação, a cidade possui um sistema municipal de ensino constituído legalmente, composto por órgãos colegiados, os Conselhos Municipais de Educação<sup>2</sup> e um órgão central, a Secretaria Municipal de Educação – SMED,<sup>3</sup> que tem a seguinte estrutura organizacional:<sup>4</sup> 01 Secretário(a) de Educação, 01 subsecretária, 02 núcleos, 04 Diretorias Internas, 10 Gerências Regionais, 09 Gerências Internas, 10 Coordenações Pedagógicas Regionais, 10 Coordenações de Apoio Administrativo, 16 Coordenações Internas e 430 Unidades Escolares. Todos os seus componentes desenvolvem suas funções com base nos princípios de gestão democrática e participativa da educação no município.

As Gerências Regionais de Educação (GRE) estão localizadas em partes estratégicas da cidade e têm a finalidade de descentralizar as ações educacionais no âmbito do município do Salvador, promovendo a articulação entre as unidades internas da SMED e suas 430

---

<sup>2</sup> Os Conselhos de Educação do município de Salvador incluem: Conselho Municipal de Educação – CME; Conselho Municipal de Alimentação – COMAE; e o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Conselho Deliberativo do Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afrodescendentes.

<sup>3</sup> Em 2012 a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Lazer e Esportes – SECULT –, modificou seu nome para Secretaria Municipal de Educação - SMED.

<sup>4</sup> Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação. SMED. Disponível em: <[http://www.gestaopublica.salvador.ba.gov.br/cadastro\\_organizational/documentos/SMED.pdf](http://www.gestaopublica.salvador.ba.gov.br/cadastro_organizational/documentos/SMED.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2016.

unidades escolares, que atendem atualmente a um total de 139.933<sup>5</sup> moradores da cidade, matriculados nos cursos de Educação Infantil (creches e pré-escola) e Ensino Fundamental (Regular do 1º ao 9º ano, Educação de Jovens e Adultos).

## A GESTÃO PARTICIPATIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR

O Sistema Municipal de Ensino de Salvador, tomando como referência as políticas e os planos educacionais no Brasil, desenvolveu um Programa de Democratização da Gestão, composto de um arcabouço normativo (leis, decretos, resoluções) que se configura como um valioso suporte para a gestão escolar participativa:

A Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Salvador (SMED), com base nesse princípio e numa concepção de vanguarda, implantou no período de 1993 a 1996, o Programa de Democratização da Gestão Educacional, tendo como carro chefe o Projeto de *Implantação dos Conselhos Escolares* em todas as escolas da rede [...]. Durante todo o desenvolvimento do projeto, em diferentes etapas, os técnicos e conselheiros foram capacitados para o exercício de suas funções, ampliando competências, tendo em vista a melhoria de suas atividades para fortalecer a gestão educacional centrada no processo participativo, privilegiando sempre a qualidade da educação oferecida nas escolas municipais. (SALVADOR, 2005b).

---

<sup>5</sup> Número de alunos matriculados em 2016. Secretaria Municipal de Educação. SMED. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

O município de Salvador promulgou sua Lei Orgânica em 05 de abril de 1990 e destinou o Título V, Capítulo II, à Educação, composto de 21 artigos, (art. 182 ao art. 203). A referida Lei sustenta a gratuidade e manutenção do ensino fundamental, inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria, atendimento especializado aos portadores de deficiências físicas e mentais (necessidades educacionais especiais), atendimento em creche e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade, ensino noturno regular, programas suplementares de fornecimento de material didático, alimentação e assistência à saúde.

Esta mesma Lei, no art. 191, cria o Fundo Municipal de Educação - FME, importante instrumento para a gestão responsável dos recursos financeiros. O FME, vinculado à SMED, tem por finalidade propiciar apoio e suporte financeiros à implantação de programas e projetos educacionais no âmbito municipal, relacionados à capacitação; desenvolvimento do programa de alimentação escolar; execução de programas de auxílio ao educando; criação e aperfeiçoamento de mecanismos que conduzam à autonomia das escolas municipais; auxílio às escolas mantidas por entidades filantrópicas confessionais e/ou comunitárias; expansão, manutenção e melhoria da qualidade dos serviços do Sistema Municipal de Ensino. O Fundo Municipal de Educação - FME é constituído das receitas previstas na Constituição Federal e aplicadas em atividades e projetos sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Conforme o exposto, o Sistema Municipal de Ensino de Salvador possui condições legais de formular políticas públicas para a educação adequadas às peculiaridades locais, integrando-as e articulando-as às políticas e planos da União e do Estado. Nesse sentido, para contribuir com a gestão educacional democrática do município, foram criados Conselhos de Educação. Os Conselhos de Educação

são importantes mecanismos para assegurar a participação da sociedade no planejamento e tomada de decisões, oferecendo condições para que a população exerça seus direitos. Conforme Gadotti (2008, p. 49), “[...] os conselhos existem para criar políticas”, ou seja, o papel dos Conselhos não é o de executar as decisões tomadas em gabinetes, mas o de problematizar a realidade e propor melhorias.

Essa concepção está diretamente relacionada à origem etimológica da expressão Conselho que, segundo Cury (2001, p. 47), significa “[...] tanto ouvir alguém como submeter alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso”, ou seja, seu sentido implica em ouvir e ser ouvido, ver e ser visto, decidir e dar a conhecer. Essa compreensão pressupõe que os conselhos devem respeitar o princípio da publicidade de suas decisões e de seus atos que envolvem uma comunidade e são comuns aos seus sujeitos.

No Brasil, os Conselhos de Educação (Nacional, Estaduais e Municipais) são órgãos colegiados com atribuições variadas, relacionadas aos aspectos normativos, deliberativos e consultivos que interpretam as decisões sobre a aplicação da legislação educacional. O município de Salvador conta com os Conselhos de Educação que auxiliam seu Sistema Municipal de Educação a determinar, em consonância com as leis vigentes, as políticas para a educação, definindo assim, as prioridades e necessidades dos seus municípios.

Segundo Cury (2001, p. 47), a criação de Conselhos de Educação no município de Salvador está em conformidade com as determinações nacionais e progressivamente recobrem todos os estados e municípios do país.

A referência a Conselhos Estaduais e Municipais de Educação será posta na Lei nº 9.424/96, a que institui o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério, e mais conhecida como FUNDEF. Ali ao se referir à composição dos Conselhos Sociais e Fiscais de Financiamento (cf. art. 4º, 1º, II, c, bem como o 3º do mesmo artigo), nominam-se ambos os Conselhos.

Os Conselhos de Educação do Município têm como característica uma pluralidade de representatividades, como forma de garantir também, um dos princípios constitucionais para a educação, a participação da sociedade nas definições, deliberações e decisões relacionadas à educação dos municípios. Esta característica é uma forma de democratização do Estado.

Participar é dar parte e ter parte. O primeiro movimento visa informar, dar publicidade, e o segundo é estar presente, ser considerado um parceiro nas grandes definições de uma deliberação ou de um ordenamento. Conselhos, com essas características são uma forma de democratização do estado. Neles torna-se possível a (re) entrada da sociedade civil no âmbito dos governos a fim de fiscalizá-los ou mesmo controlá-los. (CURY, 2001, p. 51).

No município de Salvador, os Conselhos Municipais da Educação colaboram com a gestão do sistema de ensino e, por sua composição (vários segmentos da sociedade) são importantes instrumentos de participação social. Os conselhos de Educação do município de Salvador incluem: Conselho Municipal de Educação - CME; Conselho Municipal de Alimentação Escolar - COMAE; e o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF.

O Conselho Municipal de Educação - CME é um órgão colegiado, vinculado à SMED, e tem por finalidade exercer as funções

normativas, deliberativas, consultivas e avaliativas referentes à educação, na área de competência do município do Salvador. O referido Conselho foi criado pela Lei nº 5.333/98. Sua composição foi alterada pelo Decreto nº 21.064, de 16 de agosto de 2010, passando de nove para 14 membros e respectivos suplentes de vários segmentos da sociedade, sob a presidência de um dos titulares, eleito pelos demais membros, sendo assim: sete representantes do Poder Executivo; um representante das Universidades; um representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação; um representante dos Gestores Escolares; um representante dos Estudantes; um representante das Escolas Comunitárias; um representante dos Pais e um representante das Escolas Particulares com oferta de Educação Infantil. A alteração na composição do Conselho Municipal de Educação não significou apenas o aumento no número de membros, mas a abertura e reconhecimento da importância da inclusão de atores sociais para que de fato a comunidade escolar municipal estivesse representada.

O Conselho Municipal de Alimentação – COMAE, criado pela Lei nº 5.245/97, observadas as prescrições da Lei Federal nº 8.919/94, teve o seu regulamento aprovado pelo Decreto nº 11.632, de 16 de junho de 1997, e alterado pelo Decreto nº 19.582, de 21 de maio de 2009. A finalidade do COMAE é deliberar, fiscalizar e assegurar a aplicação dos recursos destinados à merenda escolar. O COMAE faz o acompanhamento da execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar e a aplicação dos recursos financeiros transferidos pelo MEC/FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação pelo município de Salvador. É composto por representantes da Secretaria Municipal de Educação, da sociedade civil organizada, de professores das escolas públicas municipais, de pais de alunos, do Poder Legislativo e da Coordenação da Merenda Escolar.

São 14 os membros do COMAE (titulares e suplentes), sendo: um representante do poder executivo, indicado pelo prefeito; dois representantes dos Professores da Rede Municipal de Educação, indicados pelo respectivo órgão de classe; dois representantes de pais de alunos da Rede Municipal de Educação, indicados pelos Conselhos Escolares; dois representantes de outro segmento da sociedade civil.

O Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação foi criado pelo Decreto 11.926, de 04 de março de 1998, com a seguinte composição: dois representantes da Secretaria Municipal da Educação - SMED; dois representantes dos professores da educação básica pública municipal; dois representantes dos diretores das escolas públicas municipais; dois representantes dos servidores técnico-administrativos das escolas públicas municipais; dois representantes dos pais de alunos da educação básica pública municipal; dois representantes dos estudantes da educação básica pública municipal; dois representantes do Conselho Municipal de Educação; um representante do Conselho Tutelar.

Os Conselhos Educacionais Municipais também substituem formas tradicionais de administração dos sistemas educacionais, caracterizados pela transposição de modelos de organização excessivamente burocráticos e centralizadores, pois privilegiam formas dialógicas de conduzirem o processo educacional, que alargam o espaço de cidadania mediante processos participativos. Segundo Cury (2001, p. 47), a expectativa é de que esses Conselhos de Educação contendam “[...] em alto grau, a dinâmica da participação, da abertura e do diálogo”.

A abertura e o diálogo puderam ser observados durante o ano 2008, quando o Conselho Municipal de Educação trabalhou ativamente no sentido de convocar representantes do poder público, de instituições educacionais e da sociedade civil para participarem na elaboração do Plano Municipal de Educação para Salvador.<sup>6</sup> O Plano Municipal de Educação - PME, fruto da demanda da sociedade que luta por uma educação pública de qualidade para a população, define e orienta a filosofia das políticas educacionais e objetivos institucionais do município, desenhando estrategicamente o futuro da educação e da escola naquele contexto e a utilização efetiva dos recursos disponíveis como um importante aspecto para a consecução dos objetivos e prioridades traçados.

Deste modo, a forma de elaboração, execução e avaliação do PME enfatiza o processo participativo, no qual a sociedade é convidada e estimulada a participar em todo o processo (NOVAES, 2007).

Pela sua natureza social, o planejamento em educação aduz uma atenção especial acerca da necessidade de se estabelecer parcerias e envolver os diversos atores na sua concepção, desenvolvimento, avaliação e controle. A participação efetiva nesse tipo de parceria pode proporcionar novas alternativas, promover inovações e ampliar as oportunidades que se apresentam no campo do planejamento educacional. (NOVAES, 2007, p. 66).

Criado em 2005, o Conselho Deliberativo do Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afrodescendentes tem a finalidade de financiar e implementar políticas, programas, projetos e ações articuladas e

<sup>6</sup> O Plano Municipal de Educação - PME começou a ser elaborado em março de 2007 e foi apresentado à população de Salvador em setembro de 2008.

intercomplementares, relativas ao contexto socioeducacional e que propiciem o acesso e a permanência na escola, de mulheres afrodescendentes em situação de vulnerabilidade social. Este conselho tem a seguinte composição: um Secretário Municipal da Educação (que o presidirá); um Secretário Municipal do Desenvolvimento, Turismo e Cultura – SEDES; uma representante do Movimento de Mulheres Negras, livremente indicada pelo(a) Secretário(a) de Educação do Município; um Superintendente Municipal de Políticas para Mulheres; e um representante do Ministério Público Estadual, indicado pelo Procurador-Geral de Justiça.

A presença desses Conselhos no município de Salvador é resultado de uma conquista da sociedade brasileira, quanto ao direito à educação pública de qualidade, à permanência e conclusão da escolaridade e quanto à ampliação dos canais de comunicação com a comunidade e de discussão do próprio papel do Estado na criação de políticas públicas para a gestão educacional.

Vale ressaltar que no Plano Estratégico de Ação da Secretaria Municipal da Educação e Cultura (Alterado pela Lei nº 8.376, de 12/2012) para o exercício de 2005 a 2008, as cinco diretrizes propostas já sinalizavam que a política municipal estava apontando para uma ação coesa e integrada com a participação dos Conselhos de Educação, visando transformar a educação da cidade, como indicado: 1) equidade e qualidade do processo de ensino e de aprendizagem; 2) democratização do acesso, mediante a qualificação, reordenação e expansão da rede física municipal; 3) valorização da cultura e saber popular no processo de ensino e de aprendizagem; 4) democratização e modernização da gestão, garantindo o caráter participativo e descentralizado; e 5) valorização e formação continuada dos trabalhadores e trabalhadoras em educação.

Neste sentido, às escolas municipais de Salvador é garantida a participação da comunidade escolar na tomada de decisões por meio dos Conselhos Escolares e pela eleição para diretores escolares. A implementação de Conselhos Escolares nas 430 escolas da rede municipal vem acontecendo com base na Lei nº 6.630/05 e Decreto nº 15. 547/05, instituídos pelo Conselho Municipal da Educação. Assim, o Conselho Escolar é composto por membros da comunidade escolar que fazem parte da Assembleia Geral, do Conselho Deliberativo e do Conselho Fiscal, tendo funções e atribuições definidas conforme a referida legislação, como órgãos colegiados e democráticos que têm por natureza exercer as funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras das questões que ocorrem na escola.

Quanto à sua proporcionalidade representativa, o Conselho Escolar é constituído pela comunidade escolar, envolvendo professores, pais, funcionários, alunos e diretor da Unidade Escolar, como membro nato. O número de conselheiros é estabelecido conforme a tipologia da escola: na de pequeno porte, sua composição é de 04 membros; na de médio porte, 08 membros; na de grande porte, 10 membros; e na de porte especial, 12 membros.

O mandato dos conselheiros renova-se a cada três anos, através de eleição na escola, havendo a possibilidade de serem reconduzidos por igual período, exceto o diretor da Unidade Escolar que, enquanto se mantiver na gestão da escola, continuará como membro nato, exercendo com os demais conselheiros as atribuições de caráter administrativo, pedagógico e financeiro. Planejar o desempenho dessas funções é um fator relevante para que haja o envolvimento dos conselheiros no processo de divisão de direitos e responsabilidades no sistema de gestão escolar. Assim, é imprescindível o desenvolvimento

de ações visando à formação contínua dos conselheiros, para que eles possam exercer efetivamente suas competências na escola.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Salvador é constituída por 430 escolas, divididas em Centros Municipais de Educação Infantil, Escolas de Ensino Fundamental e escolas que ofertam Educação Infantil e Fundamental, simultaneamente. As escolas municipais possuem conselhos escolares. Esses órgãos colegiados foram implantados a partir de 1993, com base na Lei nº 6.630/05 e Decreto nº 15.547/05 e instituídos pelo Conselho Municipal da Educação - CME e têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras, no âmbito da gestão escolar.

O Programa de Democratização da Gestão desenvolvido pelo órgão oficial responsável pela educação no município de Salvador não garante, por si só, a consolidação da participação na escola, é importante o planejamento de ações que venham fortalecer as políticas implantadas. Um esforço neste sentido pode proporcionar novas alternativas, promover inovações pedagógicas, sem a necessidade de reinventar políticas, “[...] considerando que já existe uma base ampla que permite incorporar várias perspectivas”, conforme Novaes (2007, p. 108). Neste caso, deve-se voltar o foco para a busca de novos processos educacionais que emergem em nossa contemporaneidade, tendo como princípio o envolvimento e a participação da comunidade escolar em seu planejamento, desenvolvimento e monitoramento.

Outro espaço legítimo de participação da comunidade implantado pelo Sistema Municipal de Ensino de Salvador é a escolha dos diretores e vice-diretores das escolas municipais pela via eletiva. Inicialmente, entre 1986 a 1993, o processo de eleição de diretores envolvia apenas os professores e funcionários. Sete anos depois, encaminhou-se uma proposta de alteração da legislação que passou a incluir a

participação do segmento comunidade no pleito e também a exigência de um plano de gestão dos concorrentes no ato da inscrição.

O processo de eleição direta para diretores de escola do sistema de ensino do Município do Salvador sofreu uma mudança substancial a partir da reforma na lei que o instituiu. Em novembro de 1993, foi aprovada a Lei Municipal nº. 4.810, que revogou toda a legislação referente ao assunto, passando a representar a principal referência legal para o desenvolvimento do processo eleitoral. (SALVADOR, 2006, p. 28).

Atualmente, outras modificações (exige-se que os candidatos participem do Curso de Gestão oferecido pela SMED e que elaborem e apresentem um Plano de Trabalho da Gestão) foram acrescentadas ao processo eleitoral, em cumprimento aos dispositivos legais que orientam o processo de eleição de diretores e vice-diretores das escolas municipais de Salvador, Lei Complementar nº 036/2004, e Decreto nº 16.865/2006. A Portaria nº 180/2014 trouxe mudanças ao processo eleitoral. Uma delas refere-se à inscrição de candidatos ao processo eleitoral. Desde então, para concorrer ao cargo de diretor, faz-se necessária a apresentação de chapa composta por diretor e vice-diretor.

Os gestores escolares municipais eleitos contam com importantes instrumentos que orientam a organização do seu trabalho na escola, são eles: o Regimento e a Proposta Pedagógica da escola. Os Regimentos são elaborados e encaminhados ao Conselho Municipal de Educação para a apreciação e possível aprovação. A Proposta Pedagógica é construída coletivamente na escola. Anualmente, na Jornada Pedagógica, semana de planejamento escolar que antecede o início do ano letivo, as escolas são incentivadas a discutirem seus Regimentos e Propostas Pedagógicas com seus conselheiros escolares e

demais trabalhadores da unidade de ensino, buscando a atualização desses instrumentos.

Diante do que foi exposto, verificou-se que o Sistema Municipal de Ensino de Salvador tem buscado promover políticas que atendam às demandas da sociedade atual, por meio da implantação e implementação de processos educativos mais participativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à participação, foi possível observar sua solicitação em todos os setores da sociedade, ocupando um espaço de grande destaque no cenário da gestão pública educacional, sendo incorporada em planos, programas e projetos governamentais. O fomento à participação visa promover maior divisão do poder dos atores tanto na esfera governamental, ou seja, nos sistemas educacionais, quanto em cada unidade escolar. As unidades escolares são entendidas aqui como espaços democráticos de exercício da participação e compartilhamento do poder, nos quais as tomadas de decisões deverão ocorrer com a participação da comunidade escolar.

No entanto, a pesquisa mostrou que a consolidação da participação ainda se constitui um desafio, tendo em vista que a mesma não aparece de forma efetiva nos acontecimentos que marcaram a história do Brasil, caracterizada pela centralização do poder, modelo que ainda se mantém nas diversas instituições sociais, econômicas, políticas e educacionais de hoje.

O reconhecimento de que a sociedade em que vivemos possui uma cultura não participativa motivou a criação de espaços legítimos de participação e ambientes que favoreçam a discussão coletiva

(representações colegiadas, sendo o Conselho Escolar o principal instrumento que possibilita a participação na escola). No momento atual é necessário um investimento no aprimoramento das medidas que já existem, visto que o avanço na consolidação da participação é um esforço contínuo, uma possibilidade inacabada, um lugar ainda não atingido. Essa compreensão não conduz a imobilização dos sujeitos, os deixando sem poder agir, mas, os motiva a desenvolver estratégias para fortalecer a participação.

Os resultados da investigação mostraram que a experiência da implantação de uma política de participação social no sistema municipal de ensino e nas escolas públicas municipais de Salvador, ao contrário do que se esperava, inicialmente, ainda não se constitui em uma referência de processos educacionais, embora se tenha observado o reconhecimento da comunidade escolar quanto ao impacto positivo que a prática pode causar na gestão da escola.

A pesquisa também observou que a participação na escola ainda é concebida de forma fragmentada pela comunidade escolar, tornando ineficazes seus objetivos emancipatórios, de participação coletiva, conforme referência de estudos de autores que serviram de base para essa pesquisa. Ressaltando a necessidade de desenvolvimento da reflexão crítica, que possibilitaria a análise dessas práticas na escola, não para trazer um consenso, tendo em vista que é uma área que comporta uma multiplicidade de concepções, mas para realizar uma superação das concepções fragmentadas mediante a reflexão crítica.

Constatou-se ainda que apesar da existência de mecanismos institucionalizados, tais como: conselhos municipais, conselhos escolares e eleição para gestores escolares, que legitimam a participação no sistema educacional e escolas públicas do município, conforme estudos de diferentes autores referenciados ao longo desse

trabalho (PARO, 2006; LUCK, 2008; GADOTTI, 2006; LIBÂNEO, 2001), ainda existem entraves para o exercício da participação no processo de tomada de decisão, principalmente para os segmentos pais e alunos, que aparecem nessa pesquisa com menor nível de participação. Nesse ponto, ficou evidente a necessidade de investimentos para que a participação possa atingir o patamar de qualidade desejado, no qual as decisões tomadas coletivamente respondem às peculiaridades e necessidades da escola, ressaltando que as possibilidades de participação de cada unidade são determinadas pelos seus sujeitos e pelo estágio de desenvolvimento da gestão participativa da mesma.

Como já considerado anteriormente, é imprescindível o planejamento, desenvolvimento e execução de ações para a formação continuada dos conselheiros, a fim de que possam desempenhar suas funções e que se envolvam no processo de divisão de direitos e responsabilidades no processo de gestão educacional, fortalecendo a gestão participativa. Por outro lado, ao incentivar e qualificar a atuação de conselheiros escolares, a participação dos atores da comunidade escolar nos espaços legítimos de decisão da escola favorecerá o diálogo, o comprometimento e a responsabilização dos sujeitos, contribuindo para a consolidação da participação como proposta emancipatória, ou seja, uma proposta que visa à autonomia dos sujeitos frente às relações de autoritarismo, opressão e dominação, ainda evidente nas instituições escolares.

## Referências

BORDENAVE, Juan Diaz. *O que é participação*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Constituição Federal (1988)*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. v. 134, n. 234.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Sírnia Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GONH, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- HALL, Stuart. *Identidade e cultura na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- JACOBI, Pedro. Os desafios de inovar na gestão educativa. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 137-256, jul./dez. 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LUCK, Heloisa. *A gestão participativa na escola*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Série Cadernos de Gestão).
- MUTIM, Avelar Luiz Bastos; SILVA, Joselita Alves Gabriel. A influência da descentralização da gestão escolar no desempenho do sistema municipal de educação e no desenvolvimento local sustentável. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; FIALHO, Nadia

Haje; HETKOWSKI, Tânia Maria. *Desenvolvimento sustentável e tecnologias da informação e comunicação/organizadores*. Salvador: Edufba, 2007.

NOVAES, Ivan Luiz. Políticas públicas e planejamento para a educação. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; FIALHO, Nadia Haje; HETKOWSKI, Tânia Maria. *Desenvolvimento sustentável e tecnologias da informação e comunicação/organizadores*. Salvador: Edufba, 2007.

NOVAES, Ivan Luiz; CUNHA, Maria Couto. A gestão democrática da escola pública. *Bahia Análise & Dados*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 14-19, jul. 1999.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. *Curso gestão escolar: módulo I*. Salvador, 2006.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. *Educação e qualidade, novos rumos para a cidade de Salvador 2005/2008: política para educação pública municipal de Salvador*, 2005. Salvador, 2005a.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. *Projeto: Fala Conselho!* Salvador, 2005b.

**POLÍMICAS E GESTÃO EDUCACIONAL:  
REFLEXÕES E PRÁTICAS**



## **A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR-BA: estrutura, diretrizes e desafios da gestão**

*Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo  
Cristiane Regina Dourado Vasconcelos  
Avelar Luiz Bastos Mutim*

Conhecer o processo de estruturação do sistema público municipal de ensino de Salvador-BA é fundamental para assimilar o contexto atual desse sistema que visa garantir o direito à educação no município. A análise dessa estrutura organizacional e da sua história permite compreender melhor o processo histórico de elaboração do seu arcabouço legal, assim como a organização da sua estrutura física e do processo de contratação e preparação de seus profissionais.

O objetivo desse artigo, portanto, é descrever a estrutura organizacional, física e normativa da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador, a fim de projetar um panorama que abarque a sua abrangência em termos de atendimento, demandas e desafios. O artigo é fruto de pesquisas documentais e de relatos de experiências das autoras, que atuam como gestoras escolares na referida

Rede e também como membros do Núcleo de Gestão e Formação de Gestores/NUGEF/UNEB.

Como resultado dessa investigação, foi possível identificar um conjunto de produções científicas que trata da Rede Municipal de Ensino de Salvador-BA sob vários ângulos e perspectivas. Essas pesquisas permitem identificar lacunas, além de experiências de gestão bem sucedidas nesta Rede. Em especial, as pesquisas realizadas no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), permitem também conhecer alternativas para suprir demandas e aprimorar os processos de gestão desse sistema.

Desse estudo foi possível extrair uma síntese dos principais desafios enfrentados pelos gestores da Rede e pelos gestores escolares, principais agentes de articulação e operacionalização das unidades escolares e, conseqüentemente, alvos principais de cobranças e exposições. Este artigo pretende, portanto, apresentar retratos da realidade, desafios e possibilidades de ação dentro da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador, a fim de suscitar novas discussões sobre esse sistema, contribuindo para o seu aprimoramento e para a promoção de novas pesquisas sobre o tema.

## A HISTÓRIA DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR

Os primeiros registros da estruturação de um sistema público municipal em Salvador datam do século XIX. No ano de 1896, a Lei nº 117/1896 instituiu o ensino municipal e deslocou a administração das escolas primárias e secundárias estaduais, estabelecida pela Constituição de 1891, para a órbita da Intendência Municipal

de Salvador (SANTANA et al., 2013). Além de determinar a municipalização do ensino público, esta Lei também definiu a divisão das escolas em três cursos primários: curso elementar ou 1º curso, correspondendo ao período de iniciação, ensino formal; o curso médio ou 2º curso, período de aquisição de conhecimentos usuais, ensino real; e o curso superior, que seria o período de instrução prática, de repetição e de ensino principalmente cívico (ALMEIDA, 1989).

Esta primeira tentativa de municipalização do ensino público vigorou até 1927, ano em que ocorreu a reversão da medida estabelecida pela Lei nº 117/1896. A partir deste período, o ensino público na cidade voltou a ser gerido e financiado pela administração estadual, que organizava o ensino em duas etapas: o Ensino Primário, ministrado em escolas isoladas ou em grupos escolares e o Ensino Secundário, ministrado no Ginásio da Bahia (SCHUELER, 1999). Contudo, mesmo sem a obrigação legal, o município de Salvador ainda continuou mantendo e gerindo alguns poucos grupos escolares destinados ao ensino das letras e da aritmética, escolas que funcionavam em prédios próprios ou de instituições conveniadas.

Neste período, os sistemas públicos de ensino estadual e municipal funcionavam de forma precária pela ausência de órgãos e diretrizes que orientassem sua estruturação. A organização dos sistemas de ensino ganhou arcabouço e respaldo legal somente a partir da publicação do Decreto nº 19.402/1930 e do Decreto estadual nº 9.471, de 22 de abril de 1935, que criaram, respectivamente, o Ministério de Educação e Saúde Pública e a Secretaria de Educação e Saúde, na Bahia. Foi a partir desse momento que se pôde notar uma melhoria na organização e administração das questões educacionais no estado (NUNES, 2008).

Após um longo período de centralização do estado com relação à estruturação e organização da educação, os sistemas de ensino municipais foram se reconfigurando através de medidas oficiais, com a publicação de leis que estabeleciam como um dos princípios da administração pública, a descentralização. Esse processo de descentralização do ensino se reiniciou com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino (nº 2.463/1967), da Reforma Administrativa da Secretaria da Educação (Lei nº 2.464/67) e do Estatuto do Magistério Público da Bahia (Lei nº 2.521/1968) e culminou com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Neste sentido, Santos (2013, p. 20) afirma que a Constituição Federal de 1988 e a LDB/96 determinaram:

[...] um novo fazer da educação – a descentralização e a autonomia – ao definirem a competência e atribuições dos entes federativos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios quando da organização dos seus respectivos sistemas de ensino.

Impulsionada pela responsabilidade constitucional e fundamentada na experiência e representatividade do Conselho Municipal de Educação - CME (instituído pelo Decreto nº 6.043/1981, por meio da Lei Municipal nº 3.127/1981), a cidade de Salvador iniciou o processo de reorganização e reestruturação do seu sistema de ensino na década de 1990, momento em que foi aprovada a Lei Orgânica do município, que estabelecia, entre outras demandas, um modelo de gestão educacional e escolar.

Um dos primeiros documentos que normatizou o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino de Salvador-BA foi a Resolução do CME nº 002/1998, que estabeleceu as normas preliminares para o seu funcionamento. Santos (2013, p. 21) afirma que este documento

[...] estabeleceu as normas preliminares para o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino em Salvador-Ba, responsável pela Educação Infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica.

É necessário, contudo, lembrar que, antes da instituição do Sistema Municipal de Ensino de Salvador, a cidade já mantinha pequenas escolas e grupos escolares em diversos bairros da cidade. As escolas funcionavam em espaços cedidos por igrejas, associações e sociedades, e nelas trabalhavam professores contratados sob o regime da Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT, geralmente, docentes que moravam nas comunidades nas quais as escolas estavam inseridas. Além das escolas sediadas em prédios próprios, a Secretaria Municipal de Educação mantinha escolas conveniadas (creches e escolas Comunitárias, filantrópicas e confessionais), que ofereciam ensino para crianças e adolescentes em turmas que variavam da 1ª série até a antiga 4ª série do ensino primário.

Nesta perspectiva, com a institucionalização da municipalização, o governo local precisou se reorganizar e fazer previsões orçamentárias para ampliar a rede através de novas construções e processos de conveniamento, e para custear e administrar as escolas de Ensino Fundamental, que eram geridas pelo estado e passariam a ser de responsabilidade do município, conforme estabeleceu a Constituição de 1988.

Este processo de municipalização das escolas estaduais que oferecem vagas no ensino fundamental ainda se configura como um desafio para a gestão municipal, pois exige a contratação imediata, seja por meio de concurso público, seja através de Regime Especial de

Direito Administrativo - REDA,<sup>1</sup> de profissionais devidamente habilitados para atuar como docentes, além da contratação de profissionais terceirizados para atuar nas áreas administrativas, de copa, serviços gerais e agentes de portaria das unidades escolares municipalizadas.

Além do ônus para a adequação das instalações das escolas municipalizadas, a Secretaria de Educação Municipal e os gestores escolares indicados para assumirem tais escolas enfrentam a resistência da população com relação à municipalização, pois esse processo requer a quebra repentina dos vínculos da comunidade com os gestores, docentes e funcionários que atuavam sob a gestão estadual e que são, quase que integralmente, realocados para outras unidades estaduais (SANTOS, 2013).

Neste sentido, a tímida estrutura inicial do Sistema Público Municipal de Ensino de Salvador, aliada ao aumento populacional ocorrido nas últimas décadas na capital baiana, ao processo de municipalização das escolas de Ensino Fundamental e às metas estabelecidas por dispositivos legais, como os Planos Nacionais de Educação - PNE, impuseram um grande desafio para a Prefeitura Municipal, pois a ampliação e adequação da estrutura física das unidades escolares e a reorganização e adequação da Secretaria Municipal requerem altos e imediatos investimentos para atender a esta grande demanda.

---

<sup>1</sup> O Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) foi criado através da Lei nº 6.677 de 26 de setembro de 1994 que dispõe sobre o estatuto dos servidores públicos civis do estado da Bahia, das Autarquias e das Fundações Públicas Estaduais, para atender a necessidades temporárias de excepcional interesse público, permitindo haver contratação de pessoal, por tempo determinado e sob regime de direito administrativo.

## CARACTERIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR: ESTRUTURA, PROGRAMAS E NORMATIZAÇÃO

A Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador é formada por cerca de 430 unidades escolares, distribuídas nas zonas urbanas e rurais da cidade, das quais 136 são creches e pré-escolas conveniadas (comunitárias, confessionais e filantrópicas), que recebem recursos financeiros e acompanhamento pedagógico e nutricional. Estas unidades escolares são acompanhadas por coordenadores pedagógicos, lotados nas Gerências Regionais de Educação - GRE,<sup>2</sup> localizadas em diversos bairros da cidade.

Além das unidades escolares, o Sistema Público Municipal de Ensino também conta com espaços que abrigam a sede da Secretaria Municipal de Educação e prédios anexos que abrigam órgãos e setores da Secretaria, além de Centros Municipais de Artes.

A Rede atua na Educação Básica nos segmentos da Educação Infantil (creches e pré-escolas) e do Ensino Fundamental. As creches abrigam crianças de zero até três anos e onze meses, enquanto as instituições de pré-escola abrigam crianças de quatro até cinco anos. O Ensino Fundamental, com duração prevista em lei, de nove anos, compreende duas etapas de ensino: os anos iniciais e os anos finais. Por seu turno, a etapa correspondente aos anos iniciais está dividida em dois ciclos de aprendizagem: o Ciclo I, com duração de três anos e o Segundo Ciclo de aprendizagem, com duração mínima de dois anos.

---

<sup>2</sup> A Secretaria Municipal de Educação de Salvador - SMED criou 11 Gerências Regionais de Educação, que têm como finalidade acompanhar as escolas, dando suporte administrativo e pedagógico.

É importante salientar que nos dois ciclos de aprendizagem dos anos iniciais, a conservação do aluno só pode ocorrer no último ano de cada ciclo, sendo ele aprovado automaticamente nos anos intermediários. A avaliação é realizada de forma processual e as atividades pedagógicas são planejadas com base nos marcos de aprendizagem<sup>3</sup> e nas habilidades e descritores pedagógicos correspondentes a cada ciclo de ensino.

Além de oferecer vagas para crianças e adolescentes que se encontram dentro das faixas etárias correspondentes aos anos de escolarização regulares, a Secretaria Municipal de Educação também oferece vagas na modalidade de ensino destinada a jovens e adultos – o EJA - Educação de Jovens e Adultos –, no turno noturno, como forma de incentivar a continuidade da vida escolar para aqueles que, por algum motivo, não conseguiram concluir o Ensino Fundamental.

A modalidade de ensino supramencionada está regulamentada pela Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 41, de 10 de dezembro de 2013, a Instrução Normativa estabelecida pela portaria nº 003, de 07 de janeiro de 2014, e pela matriz curricular da portaria nº 251, de 07 de julho de 2015, sendo organizada em dois segmentos: 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos - EJA I, dividido em três tempos de aprendizagem (TAP I, TAP II e TAP III), correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental; e o 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos - EJA II, dividido em dois tempos de aprendizagem (TAP IV, TAP V), correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental.

---

<sup>3</sup> Os Marcos de Aprendizagem são documentos curriculares que foram construídos pela SMED em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, definindo as competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos do Sistema Municipal de Ensino, nas diversas áreas do conhecimento e com o objetivo de orientar os professores na sua ação educacional.

Todas as etapas e segmentos de ensino praticados pela Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador estão fundamentados nas normas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 e preveem um ano letivo com duração de 800 horas/aulas, distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos.

## DIRETRIZES QUE FUNDAMENTAM AS AÇÕES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR

A mais importante norma legal que orienta as responsabilidades de cada ente federado com relação à matéria da educação é a Constituição Federal. Avaliando o percurso dessa matéria nas constituições brasileiras, verificamos uma trajetória evolutiva na perspectiva das responsabilidades, da abrangência e da titularidade a ela concernentes. Ao analisarmos as diversas constituições, percebemos que, desde a Constituição de 1924 até a Constituição de 1988, os legisladores expressaram a preocupação de definir papéis e diretrizes para que o Estado assegurasse o direito à educação a todos os cidadãos. Sobre o tema, Araujo (2015, p. 26) afirma que:

Todas as Cartas Magnas, porém, projetaram esta preocupação, em maior ou menor escala, à luz do contexto histórico e político de cada período, mas foi na chamada Constituição Cidadã que esta matéria se consolidou.

Nesta perspectiva, a Constituição de 1988 se configura como a principal norma jurídica reguladora da educação pública municipal, mas ela não é suficiente para definir todas as diretrizes necessárias à materialização da lei, requerendo leis complementares.

Neste sentido, as Emendas Constitucionais nº 14, de 12 de setembro de 1996; nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e os dispositivos infraconstitucionais, regulamentados pelas Leis: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - Plano Nacional de Educação (PNE/2001); e Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que descreve o mais recente Plano Nacional de Educação (PNE/2014), constituem-se como importantes diretrizes normativas para orientar a organização e execução de um Sistema Público Municipal de Ensino.

A Lei Orgânica do Município, publicada em 1991 e atualizada em 2006, também baliza as ações a serem realizadas pela Secretaria Municipal de Ensino de Salvador - SMED. No art. 200, ela estabelece que “[...] o Município manterá programa para erradicação do analfabetismo” (SALVADOR, 2006, p. 62), em todos os segmentos de ensino. Foi a partir dessa orientação que a SMED instituiu, em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – Salvador Cidade das Letras, que tem como objetivo reduzir o índice de analfabetismo absoluto no município.

Neste sentido, o parecer do CNE/CEB nº 017/2001 contribuiu para a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, documento que fundamenta as ações executadas pela Secretaria para garantir a inserção social e escolar das pessoas portadoras de necessidades especiais na Rede. As ações, voltadas para promover a inclusão, são realizadas dentro de salas especializadas de Educação Especial, que funcionam dentro de algumas unidades escolares e em Centros de acompanhamento psicossocial e pedagógico distribuídos pela cidade.

Outros documentos balizadores das ações da SMED são as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645, de março de 2008, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2003, 2008). Tais leis norteiam os programas de incentivo à valorização e difusão das culturas afrodescendentes e indígenas nas práticas pedagógicas.

Visando garantir o direito à educação a todos os cidadãos, como prevê a Constituição de 1988 e em conformidade com o artigo 5º, §5º e o artigo 23 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que estabelecem que o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino para garantir o processo de aprendizagem, a SMED desenvolve o trabalho pedagógico em hospitais e domicílios (Casas de Apoio e Residência), onde crianças, adolescentes, jovens e adultos podem dar início ou continuidade ao processo de escolarização durante internamento hospitalar ou tratamento de saúde.

Em conformidade com o que está registrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, a SMED empreende também várias ações na área das artes, pois entende que:

A Educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, 1997).

Dentro desta perspectiva, a SMED busca fortalecer as propostas pedagógicas das escolas, dinamizando as rotinas de aulas de forma integrada e compartilhada, promovendo o desenvolvimento da percepção, reflexão, sensibilidade, imaginação, intuição, curiosidade e flexibilidade dos alunos e alunas. Atividades relacionadas a esta proposta são desenvolvidas, por exemplo, no Centro Municipal de Arte-Educação e Cultura Mário Gusmão,<sup>4</sup> através de oficinas interdisciplinares com os alunos da Rede e seus familiares, e oficinas de capacitação para o corpo docente, disponibilizando ferramentas que os auxiliem em suas práticas interdisciplinares e em sua relação com as práticas artísticas.

## OS DESAFIOS DA GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR NA REDE

São muitas as demandas a serem supridas pelo principal órgão da Gestão Educacional no município. Com o crescimento populacional, a institucionalização de políticas educacionais, a exemplo do IDEB e os programas de estímulo à universalização da educação, a Prefeitura Municipal de Salvador e, mais precisamente, a Secretaria Municipal de Educação têm enfrentado muitos desafios. Neste sentido, Novaes (2014, p. 20) alerta que:

---

<sup>4</sup> O Centro Municipal de Arte-Educação e Cultura Mário Gusmão é uma instituição dedicada ao exercício da arte-educação e tem como objetivo principal disponibilizar espaços de democratização da educação, da arte e da cultura. Assim, visa-se proporcionar às crianças e jovens das escolas municipais de Salvador, ambientes adequados à produção de bens e serviços culturais, com vistas a diversificar as estratégias de melhoria da qualidade da educação e garantia da permanência e do sucesso de todos na escola. Cf. Portal Educação Salvador, disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/projetos-ceart-mario-gusmao.php>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

No contexto dos sistemas educacionais, a institucionalização de novas políticas educacionais voltadas para a gestão da escola gerou e vem gerando alguns dilemas e tensões entre os gestores que atuam em diferentes níveis da administração. Estes dilemas, por certo, estão associados à incorporação de rápidas mudanças e inovações concernentes à concepção e execução da gestão educacional.

Nesse contexto, talvez os principais desafios da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador sejam garantir o direito à educação para todos, inclusive para os portadores de necessidades especiais, garantir o cumprimento dos duzentos dias letivos na Rede, ampliar e disponibilizar uma rede de escolas com estrutura física e pedagógica adequada à realidade imposta pelo processo de globalização, pelo avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação e, conquistar a confiança e participação das comunidades para garantir o processo de gestão democrática dentro das unidades escolares.

Além desses desafios, a SMED também precisa responder em tempo hábil e de maneira eficaz as metas estabelecidas pelos dispositivos legais, como é o caso das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (2014), para a Educação Infantil, que estabelece que cem por cento das crianças de quatro e cinco anos devem estar frequentando uma pré-escola até o final do ano de 2016. Nesta perspectiva, segundo matéria veiculada no jornal *A Tarde*,<sup>5</sup> jornal de grande circulação em todo o Nordeste, o déficit estimado de vagas na educação infantil em Salvador era, em 2014, de 100 mil vagas para crianças entre 0 e 5 anos. Para debelar este déficit, a SMED criou um plano de construção, reconstrução e reforma de novas unidades

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/politica/noticias/1654160-prefeitura-de-salvador-nomeia-professores-ate-fevereiro>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

escolares voltadas para a Educação Infantil, além de investir no aumento do número de escolas conveniadas com o município.

Outra necessidade urgente é apresentar resultados mais positivos nas avaliações externas realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC. As médias do município no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB,<sup>6</sup> demonstram que ainda é necessário investimento na Educação do município de Salvador, para que as metas projetadas pelo MEC sejam não somente alcançadas, mas ultrapassadas. Isto pode ser observado nas Tabelas 1 e 2.

**Tabela 1** – IDEB observado e metas projetadas pelo MEC para o município de Salvador-BA, para o ensino fundamental – anos iniciais

Ideb Observado					Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2.8	3.8	3.7	4.0	4.0	2.8	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1

Fonte: INEP, 2016.

Nota: Os resultados marcados de cinza referem-se às metas atingidas no IDEB dos anos descritos na Tabela.

**Tabela 2** – IDEB observado e metas projetadas pelo MEC para o Município de Salvador-BA, para o ensino fundamental – anos finais

Ideb Observado					Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2.2	2.4	2.8	2.8	3.0	2.3	2.5	2.8	3.3	3.7	4.0	4.2	4.5

Fonte: INEP, 2016.

Nota: Os resultados marcados de cinza referem-se às metas atingidas no IDEB dos anos descritos na Tabela.

<sup>6</sup> O IDEB é o indicador estratégico da atual política educacional que traz uma determinada concepção de qualidade: rendimento (aprovação, reprovação e abandono) e desempenho (apuração dos resultados na Prova Brasil, aplicada a alunos do 5º e 9º anos de escolarização). Sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas as esferas (estados, municípios e escolas), mas também a projeção de metas individuais rumo ao incremento da qualidade de ensino.

Analisando os dados das tabelas, é possível afirmar que o município atingiu todas as metas projetadas pelo MEC para o município, no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental - EF. Entretanto em 2013 o município não atingiu a meta projetada para os anos finais do EF.

Para suprir tal necessidade, a SMED vem desenvolvendo programas de formação para professores, coordenadores pedagógicos e gestores educacionais, além de adotar métodos e materiais didáticos específicos para trabalhar os conteúdos das avaliações e de realizar avaliações diagnósticas e simulados junto aos discentes.

Neste sentido, reconhecemos que são muitas as demandas, assim como os esforços da Secretaria para supri-las. Mas, se por um lado, a Secretaria precisa responder pelas suas obrigações perante as leis e os seus órgãos tutelares, como é o caso dos Ministérios Públicos, existe uma figura profissional, que atua dentro das unidades escolares sobre a qual o peso de todas estas demandas e de muitas outras vivenciadas no cotidiano das salas de aula parece, por muitas vezes, insuportável: o gestor escolar.

Esta figura indispensável no contexto escolar, responsável direto pela operacionalização de uma escola e pela articulação da equipe pedagógica, do alunado e da comunidade, com o órgão central da educação pública municipal e com a sociedade civil, é um dos profissionais que mais sofre pressões, pois além de responder às demandas da Secretaria, é ele quem enfrenta diária e pessoalmente as insatisfações da comunidade escolar. É sobre ele que recai toda a responsabilidade jurídica, moral e social de qualquer ato que ocorra fora dos padrões.

Sobre a figura do gestor escolar repousa a responsabilidade de garantir o cumprimento dos dias e horas letivas previstas em lei, independentemente das condições físicas, ambientais, de segurança

ou pedagógicas da comunidade local e do contexto escolar. É para ele que os pais e responsáveis trazem suas insatisfações e emitem suas opiniões, muitas vezes de forma rude e até violenta. É essa mesma figura que precisa contornar as adversidades a fim de conquistar a comunidade local para participar dos órgãos colegiados, dos conselhos escolares e dos eventos promovidos pela gestão.

No que se refere às demandas deste profissional, Novaes (2014, p. 20-21) registra que a institucionalização de novas políticas educacionais “[...] passaram a requerer novos conhecimentos e competências para executá-las, assim como a demandar amplo envolvimento da sociedade nos assuntos relacionados à gestão”.

Deste modo, o gestor escolar é o profissional responsável e responsabilizado por resultados negativos nas provas externas, ademais de sua falta de autonomia para, por exemplo, contratar professores ou funcionários, ou para realizar reformas, ou ainda para garantir o abastecimento regular de água na comunidade. Talvez seja pelo tamanho da responsabilidade e das cobranças que recaem sobre o gestor escolar que esse profissional seja um dos atores educacionais mais estudados nos cursos de mestrado e doutorado nas academias.

Analisando o repositório de dissertações e teses de três dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, do Campus I, da Universidade do Estado da Bahia (Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional - PGDR e Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC), percebemos que a gestão escolar e a figura do gestor escolar foram temas recorrentes nos Trabalhos de Conclusão de Curso entre os anos de 2008 e 2015.

Professores, coordenadores e gestores de várias redes de ensino dedicaram-se, ao longo desses anos, a estudar os fenômenos e dinâmicas que circundam a gestão escolar. Exemplos de dissertações sobre o tema, defendidas nos programas citados, são os trabalhos de Araujo (2015), Carmo (2013), Dantas (2011), David (2008), Fernandes (2008), Ferreira (2012), Guimarães (2014), Nascimento (2015), Oliveira (2013), Pipolo (2008), Silva, A. (2011), Silva, J. A. (2011), Silva, J. B. (2011), Silva, R. C. (2013), Silva, R. L. (2008), Santos (2013), Souza (2013) e Trindade (2009).

Assim, a crescente referência na literatura científica e acadêmica sobre a figura do gestor escolar revela a importância deste profissional para a educação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do país, pois, como afirmam Tojal e colaboradores (2010, p. 1):

O gestor é o articulador de diversas variáveis que se apresentam no cotidiano da escola pública, relações heterogêneas geradoras de perigos e tensões entre professores, professores e alunos, alunos e funcionários e de suas próprias relações com esses pares. É papel do gestor escolar tomar medidas que promovam o bem-estar da comunidade educativa.

Por todas essas atribuições e responsabilidades, este profissional é diariamente exposto a situações de elevado nível de estresse, que pode se manifestar sob a forma de doenças físicas, emocionais/mentais e psicossomáticas ou ainda por comportamentos apáticos, de desinteresse e de negligência com relação às suas atribuições ou cuidado com o seu próprio corpo.

Segundo Guimarães (2014), os principais fatores que desencadeiam elevados níveis de estresse no gestor escolar podem estar relacionados às cobranças constantes por uma atuação multifuncional e

de tomada de decisão sobre questões e circunstâncias sobre as quais ele nem sempre tem autonomia gerencial ou financeira para administrar, como as relações de trabalho entre os servidores públicos ou terceirizados, a administração geral, os sindicatos e a comunidade escolar. Guimarães (2014) aponta ainda que os fatores estressantes podem ser categorizados em três esferas: pela sobrecarga de trabalho, no enfrentamento da violência na escola e nas comunidades adjacentes e na relação controle/autonomia no âmbito da gestão escolar e relacionamento interpessoal.

Especialmente na Rede Municipal de Ensino de Salvador, há ainda fatores relacionados à falta de estrutura física e de pessoal adequadas ao bom funcionamento da unidade escolar, a constante implementação de programas pedagógicos que requerem a adequação e o acompanhamento, dentro da dinâmica escolar já existente, a insuficiência de apoio psicopedagógico para os alunos portadores de necessidades especiais, matriculados nas escolas da Rede, o acompanhamento dos índices de evasão e de desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas, além da elaboração de estratégias de superação dos índices de aproveitamento dos alunos e do cumprimento e atualização do Projeto Político Pedagógico da escola.

Como articulador de ações e gestor de pessoas e circunstâncias, o gestor escolar necessita também adotar uma dinâmica de trabalho que envolva o trabalho coletivo e a participação ativa da comunidade escolar nas tomadas de decisão (LUCK, 2006). A postura de envolver toda a comunidade escolar na materialização dos processos educacionais desenvolvidos nas unidades escolares responde às reivindicações da sociedade pela participação ativa nas ações do cotidiano escolar e satisfaz as exigências infraconstitucionais que estabelecem o princípio

democrático como um fundamento da gestão escolar, conforme afirma a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no seu artigo 18:

A gestão democrática constitui princípio fundamental da organização e da administração das instituições públicas de ensino, compreendendo:

I – a existência de mecanismos de coparticipação na gestão das instituições de ensino, com representação dos segmentos que a integram, incluídos, no caso das instituições destinadas à educação e ao ensino de crianças e adolescentes, os pais ou responsáveis. (BRASIL, 1996).

Nesta perspectiva, a trajetória da participação da comunidade escolar na gestão das unidades de ensino dentro da referida Rede, iniciou-se antes mesmo da aprovação da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Ela teve início com a implantação do sistema de eleição de diretores e vice-diretores escolares nas escolas da Rede, em 1986, que foi atualizado e ampliado na década de 1990.

O estabelecimento do Projeto de criação e implantação dos Conselhos Escolares em todas as escolas da Rede, através da publicação da Lei nº 4.460/1993 e do Decreto nº 10.895/1994, também se constituem como etapas do processo de implantação da gestão democrática no Sistema Público Municipal de Educação de Salvador.

Tanto a realização da eleição para gestores escolares, como a implantação e realização de reuniões dos Conselhos Escolares, dentro das unidades de ensino, requer, não só da administração central, mas, principalmente, do gestor escolar, um grande esforço para aproximar e garantir a participação da comunidade local e assegurar os processos de gestão democrática, pois, na maioria das vezes, a comunidade escolar se mantém distante do cotidiano escolar, opinando

apenas por ocasião de alguma insatisfação imediata ou de uma necessidade não suprida. Neste sentido, Santos (2013) afirma que é possível notar que ainda existem muitos entraves no que se refere à equipe gestora desenvolver um trabalho participativo, de forma efetiva, entre a escola e os pais ou responsáveis pelos alunos.

Tais entraves podem ser explicados pela sobrecarga de trabalho dos gestores escolares, o que dificulta a criação e implementação de canais de comunicação com a comunidade local, como escolas de pais, reuniões mais frequentes para discutir as demandas da unidade escolar, bem como a coleta e discussão de sugestões para a melhoria das dinâmicas pedagógicas e administrativas.

Nesta perspectiva, Freitas (2000, p. 52) adverte que:

A escola e sua equipe devem estar preparadas para ocupar esse espaço com compromisso, competência humana, teórica, técnica e política. A consolidação de uma gestão escolar de cunho democrático-participativo requer competência cognitiva e afetiva, respaldada na internalização de valores, hábitos, atitudes e conhecimentos. Para o desenvolvimento de atitudes coletivas, é importante cultivar o espírito de coesão, a partir da formação da equipe escolar, em torno de objetivos comuns.

Essa consolidação da gestão democrático-participativa mencionada por Freitas pode também contribuir para o enfrentamento de outro desafio imposto aos gestores escolares: a elaboração de estratégias de ação que visem reduzir os índices de violência na escola, pois, a participação da comunidade escolar nas ações cotidianas da escola pode promover a criação de um sentimento de pertencimento dessas comunidades com relação à escola, diminuindo, deste modo,

os atos de vandalismo e depredação contra o patrimônio público e as ações de desrespeito ou violência dentro dos muros escolares.

Contudo, a consolidação da ação participativa nas escolas requer, como afirmou Freitas (2000), um processo de formação de toda a equipe escolar, especialmente do gestor escolar. Na Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador, o gestor escolar passa, necessariamente, por um processo de formação inicial que o “habilita” a atuar na função. Durante sua atuação ele pode ter acesso a outras situações de formação continuada, porém, Nascimento (2015, p. 91) afirma que:

A formação do gestor escolar vem requerendo maior intensificação, bem como, demandando ser colocada na ordem de prioridades das políticas, de modo a desenvolver competências e habilidades para lidar com as diversas atribuições do gestor escolar, com vistas a capacitá-los para atuar de forma competente e se posicionar frente aos desafios postos por uma sociedade em constantes mudanças.

Isto, pois, pode representar mais um importante desafio para a Rede Municipal de Ensino de Salvador-BA: oferecer formação continuada, e não pontual, para os gestores escolares, a fim de mantê-los atualizados quanto às legislações, normativas, atribuições e políticas públicas educacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as metas do Planejamento Estratégico da Prefeitura Municipal de Salvador para o período de 2013 a 2016, de oferecer ensino de qualidade, com garantia do acompanhamento e apoio efetivos ao trabalho de todas as escolas da Rede, de disponibilizar uma rede

de escolas com padrão de qualidade de infraestrutura, acessibilidade, mobiliário, merenda e quadro de pessoal adequados a uma aprendizagem qualificada, de alfabetizar todas as crianças da Rede aos 6 anos e criar estratégias de recuperação para os que não estiverem alfabetizados após esta idade, e de garantir a permanência qualificada e o desenvolvimento integral dos alunos da Rede de ensino, julgamos que essa Rede tem atendido a muitas demandas e avançado de forma significativa no alcance de suas metas, embora reconheçamos que ainda existem muitas outras a serem superadas.

Sabemos que em todo tempo existirão desafios a serem superados dentro de um sistema dinâmico, como os sistemas de ensino, contudo, compreendemos que os contextos históricos, políticos e culturais criados pelo baixo investimento na educação brasileira e, especialmente, nos sistemas de ensino dos municípios, explicam entraves e desafios que já poderiam ter sido superados.

Enfim, esperamos que haja cada vez mais investimentos, políticas e ações voltadas para a ampliação e qualificação dos sistemas de ensino municipais, objetivando garantir o direito à educação de qualidade a todos os brasileiros e de promover o desenvolvimento do país, afinal, o desenvolvimento da nação depende do desenvolvimento do seu povo, em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, física,

## Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

ARAUJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira. *Parcerias entre a rede pública municipal de ensino de Salvador - BA e creches e pré-escolas comunitárias: uma estratégia que visa contribuir para a universalização da educação infantil no município*. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1891*. Brasília, DF, 1891.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, RJ, 1930.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial*

[da] *República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 mar. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Senado Federal; Unesco, 2001.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série Legislação, n. 125).

CARMO, Roberta Pereira Souza do. *O processo de implantação dos indicadores da qualidade nos centros municipais de educação infantil de Salvador: uma experiência de gestão democrática*. 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

DANTAS, Cátia Verônica Nogueira. *O plano de trabalho: ferramenta de orientação das ações dos gestores escolares da rede municipal de ensino de Salvador*. 2012. 84 f. Dissertação

(Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

DAVID, Ana Celeste C. *Formação do gestor escolar: uma estratégia de gestão do conhecimento*. 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional, Departamento Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

FERNANDES, Ana Cláudia Souza. *A gestão do conhecimento como fator de inovação institucional: uma análise crítica sobre a prática gestora administrativa e pedagógica nas escolas públicas estaduais de Salvador-Bahia*. 2008. 223 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional, Departamento Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

FERREIRA, Cristiane Gomes. *O Programa Mais Educação na perspectiva da gestão escolar: a dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa*. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

GUIMARÃES, Ana Lúcia de Castro Oliveira. *O estresse ocupacional do gestor escolar: um estudo nas escolas municipais do Cabula/ Salvador-Bahia*. 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Programa

de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEP. *Resultados e metas*. Atualizado em: 3 jun. 2015. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 12 maio 2016.

LUCK, Heloisa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão, v. 2).

NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão. *Políticas públicas de formação do gestor escolar na rede municipal de Salvador-Ba: uma análise do curso de gestão escolar*. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

NOVAES, Ivan Luiz. *Construção do projeto de pesquisa sobre políticas e gestão educacionais*. Salvador: Eduneb, 2014.

NUNES, Antonietta d'Aguiar. Fundamentos e políticas educacionais: história, memória e trajetória da educação na Bahia. *Publicatio UEPG Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguagem, Letras e Artes*, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 209-224, 2008.

OLIVEIRA, Cleide Pereira. *Avaliação institucional na educação básica: limitações e possibilidades*. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias

Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

PIPOLO, Diana Sampaio Melo. *Olhares sobre avaliação institucional análise da percepção dos gestores escolares sobre o processo de avaliação institucional realizado nas escolas públicas estaduais do ensino médio de Salvador*. 2008. 80 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

SALVADOR. Lei Municipal nº 3.127, de 28 de maio de 1981. Dispõe sobre a reforma administrativa da Prefeitura, altera disposição da Lei nº 2.456, de 15 de janeiro de 1973 e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Município de Salvador*, Poder Executivo, Salvador, 29 de maio de 1981.

SALVADOR. *Lei Orgânica do Município de Salvador*. Edição consolidada até a Emenda nº 21 Salvador – maio/2006. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/municipais/a\\_pdf/lei\\_organica\\_ba\\_salvador.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/municipais/a_pdf/lei_organica_ba_salvador.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2016.

SANTANA, Elizabete Conceição et al. (Org.). *A construção da escola primária na Bahia: o ensino primário no município de Salvador (1896-1929)*. Salvador: Edufba, 2013.

SANTOS, Kilza Rogaciano Santana dos. *Mecanismo de interlocução entre a secretaria da educação, a escola e os pais: rede de pais*. 2013. 80 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 59-84, 1999.

SILVA, Andréa Ligerda. *Gestão democrática: a ação do colegiado escolar como estratégia de democratização da gestão em escolas de educação básica de Salvador*. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional, Departamento Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, Joselita Alves Gabriel da. *A Influência da descentralização da gestão escolar no desempenho do Sistema Municipal de Educação*. 2008. 84 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

SILVA, Josias Benevides da. *O processo de eleições livres e diretas para a escolha de gestores escolares no município de Guanambi: uma análise sobre a participação*. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, Rita de Cássia Nascimento. *As competências pedagógicas e a construção do plano de gestão escolar: desafios e possibilidades de uma ação compartilhada*. Salvador, 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

SILVA, Rosemary Lopes Soares da. *Gestão da escola pública: uma avaliação do Programa Gerenciando a Escola Eficaz*. 2008. 80 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional, Departamento Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

SOUZA, Nelsonivia Costa de. *A institucionalização do projeto político pedagógico na escola Lagoa dos Patos: um instrumento de gestão escolar democrática*. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

TOJAL, Marcyette C.; OLIVEIRA, Adriana Leônidas de; CHAMON, Edna Maria de Oliveira. Estresse e estratégias de enfrentamento: um estudo bibliográfico. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 13.; ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 9., 2010, Urbanova. *Anais...* Urbanova, SP: UNIVAP, 2010.

TRINDADE, Rosaria da Paixão. *O processo de implantação e implementação do PDE-escola em Feira de Santana: uma análise a partir da percepção dos gestores escolares*. 2009. 80 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.



## **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: instrumento de promoção da gestão democrática**

*Cleide Pereira Oliveira*

O artigo apresenta a importância da prática da avaliação institucional nas escolas de Educação Básica a partir do estudo de caso da Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista. Será discutida, inicialmente, a relevância da avaliação institucional como um instrumento de promoção da gestão democrática da escola, situando-a no contexto da educação brasileira; em seguida, serão apresentadas algumas contribuições da análise da pesquisa de campo, e por final, os limites e as possibilidades para a inserção da prática da avaliação institucional identificada a partir do estudo de caso.

A gestão democrática é um tema muito discutido por diversos autores, a exemplo de Libâneo (2001) e Paro (2000), sendo imprescindível para que se processem mudanças na educação brasileira.

A gestão democrática é um objetivo e um percurso. É um objetivo porque trata-se de uma meta a ser sempre aprimorada e é um percurso, porque se revela

como um processo que, a cada dia, se avalia e se reorganiza. (GRACINDO, 2009, p. 33).

O princípio da gestão democrática no ensino público está previsto na Constituição Federal do Brasil, de 1988 (BRASIL, 1988), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A construção de um projeto de gestão democrática é um exercício que se faz no dia a dia da realidade escolar, compartilhando ideias, ações e soluções para problemas do cotidiano. Bordenave (1995, p. 76) destaca alguns princípios da participação, dentre outros:

- Necessidade humana;
- Direito dos indivíduos;
- Processo de desenvolvimento da consciência crítica;
- Aprendizado;
- Respeito às formas de participação.

Para que se compreenda a relevância da participação para o ser humano, é importante o entendimento dos princípios que envolvem o seu exercício na vida em sociedade. Portanto, no ambiente escolar não seria diferente, existe a necessidade de se garantir a participação de professores, funcionários, pais e alunos na gestão escolar, a partir de uma intencionalidade de quem está gestando o espaço escolar, compreendendo que é um lugar em permanente transformação. Sem a colaboração destes segmentos, fica inviável a construção de qualquer projeto educacional. Gracindo (2009, p. 37), nos estudos sobre democracia participativa, pontua que:

A escola torna-se instrumento importante para o desenvolvimento da democracia participativa. Surge,

então, a gestão democrática da educação, como uma construção coletiva da sociedade, que favorece o exercício da cidadania consciente e comprometida com os interesses da maior parte da população brasileira.

De acordo com Puig e colaboradores (2005, p. 31), “[...] uma escola democrática supõe colocar em prática um conjunto de atividades que impulsionem a participação”. O objeto de estudo deste artigo será a avaliação institucional interna da escola, ou seja, a autoavaliação desenvolvida pela Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista, localizada no município de Salvador, Bahia. Iniciada em 2007, constitui-se até hoje como cultura da instituição e é vista como um instrumento de promoção da gestão democrática. Assim, a avaliação institucional interna ou autoavaliação são termos utilizados para definir a avaliação realizada pelas instituições acerca dos processos vivenciados em seus cotidianos.

A prática da avaliação institucional (autoavaliação) na educação básica brasileira contemporânea, ainda não faz parte da realidade da maioria das escolas do país (BRANDALISE, 2010; LIMA, 2011). Em outros países, a exemplo de Portugal, de acordo com Alves e Correia (2008), a prática de autoavaliação das escolas portuguesas<sup>1</sup> é regulamentada desde 2002. Segundo Fernandes (2002), a avaliação institucional na educação brasileira é tema recente. Há um reconhecimento dos teóricos, a exemplo de Luck (2012), Fernandes (2002) e Müller (2001), de que a avaliação institucional na Educação Básica contribui para melhorar a qualidade da educação. Para a compreensão do conceito de avaliação institucional, embasaremos-nos em Araújo (2009, p. 100), quando afirma que essa avaliação é:

---

<sup>1</sup> O Ministério da Educação Português regulamentou a prática de avaliação das escolas através da Lei nº 31/2002.

Um instrumento de grande valia que pode ser construído e implantado por uma instituição de ensino para produzir um conhecimento da realidade, daquilo que se deseja, bem como do indesejável do interior da organização, no intuito de fornecer subsídios ao planejamento para a melhoria da qualidade.

Entretanto, é preciso uma maior visibilidade desta ação como uma prática necessária para mudanças significativas nos processos administrativos e pedagógicos vivenciados dentro do contexto escolar, ou seja, a avaliação institucional será um instrumento essencial para o desenvolvimento do trabalho do gestor escolar. Através dela, o gestor poderá perceber a unidade escolar em sua totalidade e gerir o espaço com a participação da comunidade escolar.

O Plano Nacional de Educação - PNE, decênio 2014-2024, na meta 1, da educação infantil, estratégia 1.6, consta que se deve:

Implantar, até o segundo ano de vigência do Plano, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (BRASIL, 2014).

Sobre a educação básica, o plano na meta 7, estratégia 7.4, cita que é necessário “induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica”. Em relação à educação superior, a meta 13, estratégia 13.1, faz referência ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), ou seja, apresenta um modelo de avaliação institucional para o ensino superior (BRASIL, 2004).

A partir das referências de avaliação, expostas no Plano Nacional de Educação, nota-se que existe a preocupação com a inserção da prática da avaliação institucional na educação brasileira. Um Plano Nacional de Educação geralmente é fruto de discussões que contemplam as demandas mais atuais em educação, no sentido de promover transformações nas práticas e nos currículos educacionais.

Já o Plano Municipal de Educação de Salvador, decênio 2010-2020, faz referência à prática da avaliação institucional no capítulo do Ensino Superior, tópico 4.3 – dos objetivos e metas – quando cita que o Sistema Municipal de Educação deve:

Implementar, no prazo de 2 (dois) anos de vigência deste Plano, metodologia única de planejamento e avaliação institucional permanente em 20% das unidades escolares, atingindo 80% em dez anos, tendo como referência a experiência das IES nesse âmbito. (SALVADOR, 2010, p. 64).

Assim, o Plano avança no sentido de projetar metas a serem atingidas em relação à adoção da avaliação institucional pelas unidades escolares ao longo do período da sua validade. Com estas referências, queremos mostrar que o tema da avaliação institucional está presente nestes documentos orientadores da educação nacional e em nível municipal, por isso também a relevância da abordagem do assunto.

## O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

Para a realização da pesquisa, foi utilizada uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa aplicada e a estratégia adotada foi o

estudo de caso. A pesquisa aplicada em educação busca intervir na realidade pesquisada, propondo soluções, análises, produtos que venham a ajudar no desenvolvimento das instituições, projetos, comunidade etc. Na pesquisa, foi avaliada a prática da avaliação institucional da escola, portanto, justificou-se a realização de uma meta-avaliação, uma avaliação da avaliação institucional, realizada na Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista, procurando entender o caminho metodológico/ teórico trilhado pela escola para a institucionalização da autoavaliação. A meta-avaliação agrega valor ao objeto avaliado à medida que contribui para analisá-lo, descrevendo os pontos positivos e que precisam ser revistos do que está sendo avaliado, ou seja, validando a experiência e construindo possibilidades de novas intervenções no processo.

Como procedimentos metodológicos, utilizamos entrevistas, aplicação de questionários e a análise de documentos relativos às avaliações institucionais, realizadas na escola durante os anos de 2007 a 2012, o projeto político pedagógico da escola e documentos outros, oriundos do Ministério da Educação e da Secretaria Municipal de Educação de Salvador.

Ainda no percurso metodológico, foram visitados sites de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação de alguns estados brasileiros, com o propósito de investigar se a prática da avaliação institucional interna é comumente realizada pelas escolas, Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação do país. Nesse sentido, foram encontrados documentos sobre muitas práticas de avaliação externa, principalmente provas parecidas com as do Sistema de Avaliação da

Educação Básica -SAEB,<sup>2</sup> mas constatamos que a avaliação interna ainda é pouco divulgada nos sites das Secretarias de Educação e nas pesquisas acadêmicas. Para analisar os dados da pesquisa de campo, apoiamos-nos, principalmente, nos estudos de Luck (2012), porque a obra discute os princípios teóricos e metodológicos para a construção de um projeto de autoavaliação da escola.

## A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Quando pensamos em avaliação educacional brasileira, inicialmente nos reportamos à questão da avaliação da aprendizagem. A avaliação educacional, segundo categorização de Freitas e colaboradores (2009 apud DALBEN, 2010), contempla três modalidades: a da aprendizagem; a do sistema (avaliações externas: SAEB, ENEM,<sup>3</sup> ENADE) e a institucional.

Belloni (1999) pontua que a avaliação educacional (avaliação da aprendizagem e de currículos/programas de ensino) e a avaliação institucional (avaliação de políticas, projetos e instituições) são ações distintas, mas complementares. A adoção de uma ou de outra definição de avaliação educacional neste artigo não impactará na discussão do tema proposto: a avaliação institucional.

---

<sup>2</sup> Reestruturado a partir de 2005 pela Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, que passa a contar com dois processos de avaliações da Educação Básica: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC. O ANEB é realizado por amostragem a cada dois anos para escolas dos sistemas de ensino público e particular e serve para formulação de políticas públicas na área da educação, visando à melhoria da qualidade. O ANRESC é realizado em todas as escolas públicas de ensino fundamental e médio do país, e visa avaliar a qualidade da educação oferecida em cada escola.

<sup>3</sup> Exame Nacional do Ensino Médio – instituído pela Portaria do Ministério da Educação nº 438, de 28 de maio de 1998.

A avaliação da aprendizagem na Educação Básica no Brasil é uma prática consolidada a partir da década de 1990, com o SAEB, e tem como objetivo principal elevar a qualidade da educação e nortear a criação de políticas públicas nesta área. Apesar deste objetivo, as avaliações da aprendizagem em larga escala são alvo de críticas por generalizar os resultados e não levar em consideração as especificidades das unidades escolares, homogeneizando-as. As avaliações externas, juntamente com as internas (autoavaliação), servem de base para a realização da avaliação institucional. O cruzamento dos dados da realidade permite às instituições um olhar mais sistêmico e qualificado sobre suas ações, facilitando, assim, a tomada de decisões estratégicas que venham melhorar a qualidade dos serviços educacionais prestados à sociedade.

Moraes e Silva (2012, p. 4), quando discutem as avaliações externas, realizadas somente para classificação, *ranking*, abordam que “[...] a transformação da escola não se faz de fora para dentro (e algumas vezes, nem no sentido inverso), mas numa conjunção tensa e negociada de elementos constitutivos de ambas as direções”, ou seja, é a combinação dos elementos destacados nas avaliações externas e internas, que levarão à transformação da realidade institucional. Não basta somente medir e quantificar, os dados estatísticos externos devem ser confrontados com os dados das avaliações internas, permitindo instrumentalizar a instituição na tomada de decisão que provoque mudanças qualitativas no seu universo educacional.

De acordo com Sousa (2011, p. 24),

[...] ao desafio de um redirecionamento das finalidades a que vem servindo a avaliação da aprendizagem, soma-se o de implantar uma sistemática de avaliação da escola, para além da avaliação do aluno.

Perceber a escola na sua totalidade é condição macro para o seu sucesso. A avaliação da aprendizagem precisa estar articulada com a avaliação da escola e do sistema. A visão fragmentada do todo não contribuirá para transformações no ambiente educativo, por isso é necessário compreender como a prática da avaliação institucional se insere atualmente no contexto da educação básica, buscando entender que caminhos já foram percorridos.

A prática da avaliação institucional teve origem nas universidades brasileiras, na década de 1980, num momento de crise social que pressionava por privatizações também neste setor. Surge, inicialmente, como mecanismo para legitimar estas instituições perante a sociedade, que questionava a qualidade destas. Esse processo avaliativo colaborou também para a transparência na prestação de contas. Algumas experiências neste sentido aconteceram, mas demorou um pouco para que a comunidade científica aceitasse essa prática como válida nas universidades.

Na década de 1990, estas discussões ganharam visibilidade, sendo relacionadas a questões como qualidade e autonomia das universidades. A avaliação institucional tornou-se “[...] instrumento de melhoria e de construção da qualidade acadêmica” (BALZAN; DIAS SOBRINHO, 1995, p. 8). A discussão, a partir deste momento, foi sobre os princípios, estratégias e como desenvolver os processos dessa avaliação. A Universidade de Campinas (Unicamp) foi pioneira na adoção desta prática que, aos poucos, foi institucionalizada em outras universidades brasileiras. A experiência dessa e de outras universidades, juntamente com a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB (Documento Básico Avaliação das Universidades Brasileiras, 1993), colaboraram

para a construção de um modelo de avaliação institucional para o ensino superior.

Desde 2004, temos a vigência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES,<sup>4</sup> que em sua organização, também possui um componente de autoavaliação. O objetivo é avaliar as instituições de ensino superior em sua globalidade (instalações físicas, cursos etc.).

A prática da avaliação institucional na educação teve início no ensino superior, a partir das avaliações realizadas nas universidades. Com a sua crescente importância para a educação, ganhou visibilidade e chegou até a educação básica. Hoje, já existem alguns estudos sobre este assunto nas escolas e sistemas de ensino. A prática da avaliação institucional na educação básica brasileira não é uma ação comum e, de acordo com Sousa (1999 apud RIBEIRO; PIMENTA, 2010, p. 95), os estudos são recentes. Esta prática deveria ser desenvolvida em todas as escolas, mas o tema ainda não é visto como um referencial a ser utilizado para a promoção da qualidade na educação básica. Entretanto não se pode culpar os educadores por tal ausência, pois muitos desconhecem o que seria esta ação; existe pouco entendimento no campo teórico e metodológico, colaborando, assim, para a não utilização desta prática de avaliação da escola.

## AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Para compreender como se estrutura a prática da avaliação institucional na educação básica, é preciso, inicialmente, apreender a

---

<sup>4</sup> Instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes (ENADE).

sua essência. Luck (2012, p. 39) nos apresenta um conceito de avaliação institucional da escola:

A avaliação institucional da escola consiste em um processo sistemático, abrangente e contínuo de observação, coleta e análise de dados, interpretação e julgamento da realidade e prática escolares, em seus desdobramentos e interações, tendo por objetivo contribuir para a melhoria contínua do trabalho educacional e seus resultados.

A avaliação institucional vai movimentar a Unidade Escolar na busca pela revisão das práticas, intervindo de forma a transformar as ações para obtenção de melhores resultados. A inserção da prática da avaliação institucional na escola não pode ser a novidade educacional do momento. O interesse em se autoavaliar deve emergir da própria escola, a partir da compreensão de que somente avaliando os processos vivenciados dentro e fora do espaço escolar, é que ocorrem transformações nas práticas. Luck (2012, p. 41) caracteriza a avaliação institucional escolar como:

Uma estratégia de prospecção, construção de conhecimento e acompanhamento do trabalho realizado, em seus desdobramentos e detalhes, de modo a permitir a tomada de decisão apoiada objetivamente, assim como o planejamento e a organização do trabalho pedagógico. Esse conhecimento corresponde a uma condição fundamental para que se construam compromissos de trabalho, que contribuam para estabelecer pactos, vínculos e determinações para a realização de objetivos, já que, quem não conhece não tem condições de se comprometer efetivamente, isto é, com discernimento e empreendedorismo orientados claramente.

Para que a avaliação institucional se consolide como uma prática nas escolas de educação básica, é imprescindível que, na sua concepção, se idealize o projeto de avaliação institucional que se pretende realizar, este deve estar articulado com o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola. Isto não é tarefa fácil de realizar, pois o tema da autoavaliação é novo no contexto da educação básica.

Fernandes (2002) apresenta cinco princípios que devem fazer parte do processo de avaliação na perspectiva de transformação da instituição, são eles:

1. Adesão voluntária;
2. Avaliação total e coletiva da escola;
3. Respeito à identidade da escola;
4. Unidade de linguagem;
5. Competência técnico-metodológica.

Analisar previamente estes princípios facilitará a compreensão de como os processos de avaliação institucional deverão ser construídos no ambiente escolar e também perceber se as experiências práticas, já desenvolvidas, contemplaram estes princípios na sua elaboração. Primeiramente, nenhuma escola pode ser obrigada a desenvolver processos de avaliação institucional; por isso, o princípio da adesão voluntária deve ser garantido. Acreditar na proposta de avaliação da instituição é o primeiro passo rumo à construção de uma cultura avaliativa da instituição, ou seja, o grupo precisa legitimar e desejar a ação de avaliar; segundo, todos terão a oportunidade de avaliar a escola e de serem avaliados; terceiro, cada escola é única, portanto os processos de autoavaliação serão distintos e corresponderão à realidade das unidades escolares. Com isso, jamais um percurso avaliativo de uma escola se encaixará na realidade de outra, são profissionais diferentes, vivências e contextos diferentes; quarto, deve-se analisar se a

comunidade escolar compreende o que é avaliação institucional, sua concepção, objetivos e princípios. O grupo precisa falar a mesma linguagem quando se referir à avaliação institucional. E, por fim, de acordo com o quinto princípio, é necessário adquirir competência teórica e metodológica para o desenvolvimento da ação.

Os princípios da adesão voluntária, avaliação total e coletiva da escola e respeito à identidade da escola são descritos também por Ristoff (1995) ao afirmar que estes nortearam a criação do PAIUB; portanto podemos transpor os princípios da universidade para a realidade das escolas porque nenhum projeto educacional pode ser realizado sem que se respeitem estes princípios.

Luck (2012, p. 24) afirma que a avaliação é um processo indissociável e inerente da prática da gestão, sem ela é impossível promover melhoria e qualidade de ensino. A autora aponta ainda que a avaliação da instituição como ferramenta da gestão deve servir para:

1. Avaliar as ações que estão sendo bem implementadas e as que necessitam de revisão a fim de aprimorá-las;
2. Tomar decisão, fundamentada em dados da realidade escolar;
3. Prestar contas à comunidade escolar, ou seja, transparência nas ações realizadas na escola;
4. Criar uma cultura de reflexão-ação constante sobre as práticas.

Numa perspectiva transformada, a avaliação institucional não servirá somente para a constatação da realidade, mas contribuirá para o desenvolvimento do desempenho da gestão e de todos os que trabalham na escola (LUCK, 2012).

## NOTAS INICIAIS SOBRE COMO COMEÇOU A EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA MUNICIPAL CIDADE VITÓRIA DA CONQUISTA

A primeira experiência de avaliação institucional da escola ocorreu a partir da prática pedagógica e aconteceu no final do ano letivo de 2007. A avaliação de 2007 não tinha como foco a autoavaliação da instituição como um todo, porque o entendimento da temática não fazia parte da realidade da escola naquele momento. O ato de avaliar a prática docente estava condizente com os estudos teóricos que realizamos ao longo da formação acadêmica, principalmente nos cursos de licenciatura. O instrumento utilizado foi feito em meia folha de papel ofício (A4), onde constava uma frase sobre a importância da avaliação do processo educativo. As professoras deveriam registrar “seus pensamentos sobre o ano de 2007”, sinalizando os aspectos relevantes e os que necessitavam melhorar.

Esta atividade avaliativa foi o ponta pé inicial para a prática de avaliação institucional da escola. O momento serviu para uma breve análise de aspectos que dificultaram e ajudaram o processo de ensino aprendizagem o que, provavelmente, contribuiu para a reelaboração do planejamento do ano seguinte. A partir desta ação, a escola caminhou no sentido de estruturação de um modelo de avaliação institucional, que se tornaria uma ação contínua, onde acertos e desacertos fizeram parte da caminhada, principalmente em relação aos instrumentos de avaliação.

## ANALISANDO ALGUNS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Para a realização da pesquisa de campo, a equipe escolar foi dividida em dois grupos de investigação: aqueles que responderiam ao Questionário Modelo 1 e aqueles que responderiam ao Questionário Modelo 2. O segundo modelo foi aplicado aos funcionários com mais tempo de vivência no processo. Neste modelo participaram 13 funcionários. Estes questionários foram aplicados pela própria pesquisadora, o que permitiu o desenvolvimento de diálogos com os respondentes e, para além disso, foi possível perceber reações, sentimentos e disposições em relação ao processo de avaliação institucional na escola. O Questionário Modelo 1 foi distribuído a 18 funcionários, sendo preenchido sem intervenção da pesquisadora. Um total de 31 pessoas prestou informações, que incluíam questões relacionadas com os seguintes temas:

1. Conhecimento do assunto (avaliação institucional);
2. Concepção de avaliação institucional;
3. Avaliando a experiência da escola no processo de avaliação institucional;
4. Grau de satisfação;
5. Contribuições para o processo.

Neste artigo, não será possível trazer todas as análises da pesquisa de campo em relação aos itens avaliados, mas é relevante discutir um deles. No Quadro 1 são apresentadas algumas contribuições dos entrevistados sobre o que é preciso fazer para melhorar o processo de autoavaliação da escola.

<b>RESPOSTAS</b>
Os planos de ações elaborados devem ser socializados, se possível criar em local visível um mural com calendário e resoluções. O tempo utilizado para realizar a avaliação é curto, ou está “misturado” com outras atividades.
Que o momento seja propício a discussões e opiniões, que todos possam falar e cobrar resultados, soluções, dar ideias.
Organizar momentos para garantir a participação de representantes dos segmentos da escola na avaliação institucional, desde a elaboração dos seus instrumentos, oportunizando, assim, discussões acerca dos seus aspectos administrativos e pedagógicos.
Disponibilizar um momento exclusivo para a aplicação e também análise coletiva dos resultados, discutindo e ouvindo o grupo por segmento. Promover a formação em serviço com base nas ameaças identificadas pelo grupo, como também valorizar as forças sinalizadas.
Melhorar os instrumentos de avaliação, mudar a metodologia, não ser só questionários, trabalhar em grupo.
Deveria ter uma pessoa disponível para orientar os grupos, ou uma pessoa na hora do preenchimento dos instrumentos. Muitos marcam de qualquer jeito sem saber o que estão fazendo.

**Quadro 1** – Respostas para a questão: o que você acha que deve ser feito para melhorar a prática da avaliação institucional da escola?

Fonte: Pesquisa de campo realizada em: 17 jun. 2013.

Nas respostas apresentadas, pode-se ver que o processo de avaliação institucional da unidade escolar já possui legitimidade perante o grupo e tornou-se uma cultura da instituição. Um dos profissionais propõe novas formas de realizar o processo avaliativo. Ao longo desse tempo, a metodologia utilizada foi a aplicação de questionários respondidos individualmente, somente a partir do ano

de 2012 é que foram revistos os procedimentos metodológicos em virtude das leituras realizadas pelo grupo.

Os momentos de discussão dos instrumentos, resultados e de elaboração de propostas de ação também estão sendo de uma maneira geral valorizados pelo grupo. Também foram feitas referências a uma maior participação do grupo no processo. O planejamento participativo pode resolver muitos dos problemas expostos na análise da prática de avaliação institucional desenvolvida pela escola. Entretanto, é preciso considerar que “[...] o planejamento participativo precisa para ser adotado, de uma vontade pela sua realização, necessita ser provocado, estimulado, vivido e aprendido pela comunidade escolar” (MÜLLER, 2001, p. 73). Cabe agora à Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista trilhar o caminho do planejamento participativo, buscando elementos para entendê-lo, compreendendo em que pressupostos se assentam para, posteriormente, aplicá-lo na prática.

## IDENTIFICANDO OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir de todo o material produzido ao longo da pesquisa, foi possível evidenciar os limites e as possibilidades para a inserção da prática da avaliação institucional na escola. Discorrer sobre os fatores que limitam e tornam possíveis a autoavaliação das escolas é fundamental para colocá-la na pauta das discussões das instituições escolares. A seguir, serão apresentadas algumas limitações e possibilidades que foram evidenciadas a partir do olhar da pesquisadora para o seu objeto de estudo.

O primeiro passo para a inserção da avaliação institucional no cotidiano escolar é realizar um trabalho de base com a comunidade para que todos compreendam que a autoavaliação é importante para o autoconhecimento da instituição e para a promoção da qualidade educacional. A todo o momento, os indivíduos estão envolvidos em processo de avaliação e autoavaliação em suas vidas. Exercitá-la no ambiente escolar é só uma extensão do que é feito diariamente. Na escola, a prática de avaliar, na maioria das vezes, está restrita ao desempenho escolar dos alunos e algumas vezes ao desempenho docente, para certificações; ainda assim, persistem preconceitos em relação ao ato de avaliar. Por conta disso, o *primeiro limite* à prática da avaliação institucional nas escolas é a falta de uma cultura de avaliação do ambiente escolar, em que a globalidade da instituição é percebida em toda a sua essência.

O *segundo limite* diz respeito à pouca informação sobre a autoavaliação das escolas. Esta limitação contribui para que as unidades de ensino não desenvolvam a ação. Apesar de ser realizada há bastante tempo nas universidades brasileiras, nas escolas da educação básica a avaliação ainda é incipiente. Algumas Secretarias de Educação estimulam esta prática, porém é necessário mais mobilização e articulação para que a avaliação institucional se consolide como uma política pública na área de educação. Os conhecimentos teóricos e metodológicos são essenciais para que a autoavaliação aconteça de maneira eficiente, desempenhando o papel de transformação do ambiente escolar. Entender os objetivos e princípios da avaliação institucional é imprescindível para a construção de projetos institucionais de avaliação da escola.

O exercício da prática não orientada por aportes teóricos e metodológicos se constitui como o *terceiro limite* à prática da

avaliação institucional nas escolas, já que a inexistência de uma teoria que fundamente a prática pode contribuir para a desmotivação da comunidade escolar e descrédito da ação. Na elaboração dos instrumentos de avaliação, que é um dos pontos críticos da prática da avaliação institucional, deve-se observar que dimensões serão avaliadas e que pressupostos serão assumidos, por isso, apropriar-se dos conhecimentos metodológicos se faz necessário.

Para Messina (2001, p. 230)

[...] a mudança imposta produz ambivalência e dificuldade para compartilhar o sentido da ação, e o pressuposto é que o sentido da mudança deve ser compartilhado pelo grupo que está participando.

Para assegurar a mudança, a proposta de avaliação institucional precisa ser compartilhada pelo grupo. Assim, o *quarto limite* em relação à inserção da autoavaliação no cotidiano escolar refere-se à legitimidade e à participação. Nenhuma proposta de autoavaliação deve ser construída sem a participação da comunidade escolar, ou seja, o grupo precisa participar e legitimar a ação avaliativa, de modo que, se não existe legitimidade, não existe participação e, portanto, não existe projeto coletivo.

O *quinto limite* é a necessidade de atribuir função e papéis à prática da avaliação institucional. Deve-se evitar a sua utilização como instrumento de punição ou premiação das instituições escolares. Nas visitas eletrônicas aos sites de algumas Secretarias de Educação do país, percebeu-se a utilização da avaliação para a premiação das escolas. Esta ação implica em estabelecer um sistema de meritocracia que não é bom para nenhum desenvolvimento institucional. Dias Sobrinho (1996) e Luck (2012) destacam que o processo de

avaliação institucional não deve servir para punição ou premiação da instituição. Neste sentido, Ristoff (1995, p. 47) destaca que:

Há na avaliação uma função educativa que, em muito, sobrepuja no mérito a dualidade do crime e do castigo. É esta função educativa que nos conduzirá ao processo de instalação da cultura da avaliação – um processo que é penoso e lento porque se inscreve não no vazio, ou numa página em branco, mas em uma história existente, em uma realidade, em um contexto cultural que o antecede e o qual pretendemos reescrever.

A avaliação institucional precisa ser vista como um instrumento que pode promover o autoconhecimento e mudanças no espaço escolar. O trecho da obra de Ristoff (1995), assim como a de outros autores, indica que não existem somente limitações em relação ao desenvolvimento da avaliação institucional nas escolas, cabe nesta discussão inserir algumas considerações sobre possibilidades. Libâneo (2001) aborda a importância da cultura organizacional, pois esta reflete as dinâmicas e peculiaridades de cada escola, distinguindo-as de outras. Portanto, um projeto de avaliação institucional não servirá exatamente para outra escola, mas poderá fornecer caminhos para a elaboração de modelos próprios, que não são estáticos, mudam no tempo e no espaço de acordo com cada realidade. Sousa afirma a importância da construção de um modelo de avaliação institucional de acordo com a realidade dos espaços escolares. Para ele:

Não é possível pensar em um único modelo de avaliação que atenda a todas as escolas, porque para que ele ganhe significado institucional, precisa responder ao projeto educacional e social em curso. Portanto, cada escola ou rede de ensino irá construir a sua proposta

de avaliação, a partir de um processo dialógico e negociação de intenções, propósitos e alternativas de ação. (SOUSA, 2011, p. 24).

A avaliação institucional não é um pacote pronto, não existe receita para desenvolvê-la. Portanto, a *primeira possibilidade* a destacar aqui é a da liberdade e da autonomia de construção do projeto de autoavaliação da escola. Por não ser um pacote fechado, permite experimentações, adaptações às realidades educacionais. Os educadores constantemente reclamam de propostas construídas de cima para baixo. Luck (2012, p. 60) reflete que:

A avaliação institucional, para ser efetiva, não deve estar centrada em modelos prontos que sejam empregados de forma contínua e imutável. Cada escola à luz de conceitos e princípios norteadores deve adotar o discernimento necessário para formular seu programa de autoexame em caráter flexível, delineando o conjunto de elementos que fazem parte de sua política de desenvolvimento e melhoria de maneira a comportar contínuos ajustamentos.

Uma das possibilidades é que o projeto de avaliação institucional não é um projeto acabado, está em permanente construção. A palavra é mudar sempre, refazer o caminho sempre que algo está em desacordo no processo. Considera-se que as experimentações são parte do aprendizado. O projeto é inacabado e precisará de revisão a todo o momento.

A *segunda possibilidade* é a oportunidade de vivenciar um planejamento participativo. A participação no planejamento da proposta de avaliação institucional agrega valor à prática, visto que o mesmo foi vivido pela comunidade escolar. Müller (2001, p. 17) ressalta que:

A possibilidade de ser usado o instrumento da avaliação institucional interna exige um preparo maior dos professores, não como tarefa de uma pessoa só, mas sim, de um conjunto de pessoas, e isso obriga a uma abertura maior da escola para relacionar-se com toda a comunidade escolar.

Para a realização do planejamento participativo é preciso dialogar com a comunidade escolar. A escola precisa incluir a participação da comunidade escolar no processo de avaliação institucional. O planejamento participativo distribui responsabilidade sobre o espaço escolar, entretanto, é necessário entender os aspectos teóricos e metodológicos desta ação.

A *terceira possibilidade* em relação ao desenvolvimento da autoavaliação na escola é que ela permitirá o exercício da gestão democrática. Exercitá-la em sua plenitude pode ser real através do instrumento da avaliação institucional, já que todos os estudos da prática da avaliação institucional conduzem à participação em todos os sentidos – participação na construção, participação na execução, enfim, é um processo participativo.

A *quarta possibilidade* se concentra num desenvolvimento de um processo de autocrítica pelas instituições escolares. No Documento Básico - Avaliação das Universidades Brasileiras (1993) destaca-se que um dos objetivos da prática de avaliação institucional é impulsionar a autocrítica das instituições. É preciso, portanto, avaliar as práticas que são concebidas dentro das organizações escolares, visto que sem avaliar é impossível imprimir mudanças no cotidiano escolar.

A *quinta possibilidade* vai evidenciar o processo formativo da equipe, que se instaura a partir da vivência da avaliação institucional.

O processo formativo permite autoconhecimento e revisão dos modos de atuação. De acordo com Luck (2012, p. 90):

Não se avalia por avaliar, avalia-se para compreender; não se avalia para descrever, mas para fundamentar uma ação mais competente; não se avalia para simplesmente julgar, mas se avalia para promover avanços, melhoria e desenvolvimento.

Os limites e as possibilidades da avaliação institucional se entrelaçam com os fundamentos teóricos e metodológicos a serem observados na construção do projeto. Os aqui citados não esgotam a questão. Limites e possibilidades estão relacionados com características da realidade a ser avaliada, podendo variar em tipo, intensidade e qualidade. Com a discussão sobre as limitações e possibilidades, deseja-se promover o debate acerca desta nova realidade que precisa adentrar as escolas de educação básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi concluída com muitas constatações decorrentes da análise da prática da avaliação institucional desenvolvida na Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista. Para além da avaliação do processo vivenciado na escola, o estudo realizado possibilitou perceber o quanto a prática da avaliação institucional é fundamental no ambiente escolar. Através dela, é possível avaliar todo o conjunto da escola, projetos, currículos, gestão etc. A avaliação institucional é um instrumento da gestão democrática, portanto deve ser incorporada às práticas do cotidiano escolar, por isso o gestor escolar desempenhará um papel relevante de articulador do processo

de avaliação da unidade escolar. Consideramos um dos grandes desafios do gestor escolar na contemporaneidade: trazer para dentro da escola as práticas de autoavaliação, visto que somente assim será possível conduzir um processo de gestão realmente democrática.

O ato de avaliar está no cerne de qualquer projeto educativo, ele permite reorganizar, reorientar e reinventar o espaço educativo. Desta forma, a avaliação institucional se configura, neste século, como um imperativo para as instituições escolares. A autoavaliação favorece a tomada de decisões com base em dados reais, o que, conseqüentemente, permite redefinir, redesenhar a forma de organização da gestão e a atuação da comunidade escolar. Vale ressaltar que isto só é possível a partir do entendimento do que é avaliação institucional e para que ela serve.

## Referências

ALVES, Maria Palmira Carlos; CORREIA, Serafim Manuel Teixeira. A autoavaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de Professor*, v. 11, n. 2, p. 355-382. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68412830008>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. *Avaliação institucional: ferramenta para tomada de decisão*. Curitiba: IESDE, 2009.

BALZAN, Cesar Newton; DIAS SOBRINHO, José (Org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

BELLONI, Isaura. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. *Linhas Críticas*, v. 5, n. 9, jul./dez. 1999.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é participação*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos).

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. *Olhar do Professor*, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série Legislação, n. 125). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004: Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.planalto.gov>>

br/ccivil\_03/\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Documento básico avaliação das universidades brasileiras: uma proposta nacional*. Brasília, DF, 1993.

DALBEN, Adilson. Avaliação institucional na escola da educação básica: uma aproximação orientada pelos princípios da participação. *Educação: Teoria e Prática*, v. 20, n. 35, p. 133-146, jul./dez. 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. *Avaliação*, v. 1, n. 1, p. 15-24, jul. 1996. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/722/1516>>. Acesso em: 7 jul. 2012.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. *Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto*. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. (Coleção Magister).

GRACINDO, Regina Vinhaes. *Gestão democrática nos sistemas e na escola*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Erisevelton Silva. *O diretor e as avaliações praticadas na escola*. 2011. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUCK, Heloísa. *Perspectivas da avaliação institucional da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 225-233, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a10n114.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

MORAES, Sandro Ricardo Coelho de; SILVA, Itamar Mendes da. *Escola básica e auto-avaliação institucional*: possíveis conquistas, novos desafios. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT05-5255--Int.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

MÜLLER, Ademir. *Avaliação institucional da gestão escolar na escola pública*: a democracia no processo decisório. Santa Cruz do Sul, SC: Edunisc, 2001.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PUIG, Josep M. et al. *Democracia e participação escolar*: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2005.

RIBEIRO, Vanda Mendes; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Análise de uma proposta de avaliação institucional para a escola e para instituições de educação infantil. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 13, n. 15, p. 93-112, 2010.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Cesar Newton; DIAS SOBRINHO, José (Org.). *Avaliação institucional*: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. *Plano Municipal de Educação - PME, 2010/2020*. Salvador, 2010.

SOUSA, Sandra Zákia L. Debater é preciso. *Revista Escola Pública*, São Paulo, v. 1, p. 16-29, set. 2011.



# **(RE)VISITANDO OS ESTUDOS DA ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL SOB O VIÉS DE CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA<sup>1</sup>**

*Mércia Ramos Xavier  
Ivan Luiz Novaes*

Ao longo de sua trajetória histórica, a política de educação profissional no Brasil passou por intensas mudanças, especialmente no que se refere às suas formas de organização. A recente expansão da educação profissional no país, notadamente, na última década, com a constituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica,<sup>2</sup> produziu intensos debates entre os estudiosos e também contribuiu para o crescimento de pesquisas sobre esta temática. Neste sentido,

---

<sup>1</sup> Texto baseado no capítulo “Educação Profissional e Tecnológica no Brasil” da dissertação de mestrado “Modelo de Avaliação para o Programa Institucional Ciência Itinerante com foco na tomada de decisão dos gestores” apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

<sup>2</sup> Do ponto de vista normativo e organizacional a terminologia “Educação Profissional e Tecnológica” foi institucionalizada no Brasil, em 1994, através da Lei Federal nº 8.948/94, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pelas instituições de educação tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e aos sistemas congêneres dos estados, municípios e Distrito Federal.

ainda que amplamente discutida por vários autores, entre estes, destacamos: Batista e Muller (2013), Carvalho (2003), Ciavatta (2012), Kuenzer (2006), Manfredi (2002), Moura (2007) e Otranto (2013). Acreditamos que alguns aspectos necessitam de maior aprofundamento, tais como: os pilares centrais que sustentaram a reforma da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e as estratégias implementadas para a sua expansão. Assim, a partir de revisão bibliográfica e análise documental, buscaremos explorar alguns elementos fundamentais do percurso da educação profissional no Brasil, tais como, a sua evolução, os rumos históricos e as tendências da atual política de educação profissional e tecnológica.

Segundo Ball (2006, p. 12), muitas pesquisas em análise de políticas educacionais consideram mudanças introduzidas por determinadas legislações como “marco zero”, criando um “efeito-limite” do tipo “antes-e-depois”. Dessa forma, a abordagem histórica apresentada a seguir foi estruturada de forma diacrônica e subdividida em duas partes, tendo como marco zero a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1996 – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). A primeira parte compreende o período de instituição da Educação Profissional no país, em 1909, até o ano de 1995, período que antecede a implementação da LDB/1996 (Pré-LDB/1996). Em sequência, a segunda parte aborda a evolução da Educação Profissional e Tecnológica no período “Pós-LDB/1996”.

## A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PERÍODO PRÉ-LDB/1996

A literatura consultada indica que a institucionalização da educação profissional no Brasil ocorreu através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, no governo do presidente Nilo Peçanha.

Desta forma, foi criada nas capitais dos estados uma rede de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, voltadas para o ensino profissionalizante primário e gratuito, constituindo a Rede Federal de Educação Profissional. Essas escolas eram instituições custeadas majoritariamente pela União, e tinham como atividade primordial proporcionar à população “menos favorecida” a formação de mão de obra para atuar no mercado de trabalho (FONSECA, 1961; GARCIA, 2000; GOMES, 2013).

Para alguns autores (MANFREDI, 2002; MOURA, 2007), a lei que instituiu a educação profissional no Brasil, inicialmente, não apresentou qualquer relação com questões da ordem de capacitação profissional para o mercado de trabalho, considerando sua origem numa perspectiva assistencialista e de controle social, “[...] para atender aqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes” (MOURA, 2007, p. 7).

No final dos anos 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices deram lugar aos Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. Modificação que pouco alterou os desígnios das antigas instituições. Também foi promulgada a nova Constituição Brasileira (1937) a qual tratou, pela primeira vez, do ensino técnico, profissional e industrial.

Em 1941, passou a vigorar uma série de leis que ficaram conhecidas como a “Reforma Capanema”, que remodelaram todo o ensino no país. Seus principais pontos foram: (i) o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio; (ii) o ingresso nas escolas industriais passa a depender de exames de admissão; (iii) os cursos são divididos em dois níveis: curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo, curso técnico industrial.

Assim, em 1942, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas, no lugar dos Liceus, com o objetivo de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário.

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão. A década de 1960 é marcada por profundas mudanças na política de educação profissional, com a promulgação da Lei nº 4.024, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) torna técnico-profissional todo o currículo do segundo grau (obrigatoriamente). Em 1978, a Lei nº 6.545 transformou três Escolas Técnicas Federais (Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais) em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo os CEFETs. Desta maneira, a Rede Federal de Educação Profissional foi adquirindo sua conformação, ao longo da história da educação nacional.

Na segunda metade dos anos de 1980 foi criado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico - PROTEC, com o intuito de expandir a rede federal de ensino técnico de nível médio. A proposta inicial era de construção de 100 novas escolas técnicas, buscando a consolidação do “modelo CEFET”. Entretanto, esta proposta não se efetivou, optando-se pela criação de um sistema de escolas técnicas no formato de Unidades de Ensino Descentralizadas (UnED) vinculadas aos CEFETs e Escolas Técnicas Federais - ETFs, sistema este inspirado na experiência dos *campi* universitários, além da instituição de Escolas Agrotécnicas Federais (SILVEIRA, 2007).

No início da década de 1990, foi criada a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, a qual instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas

Técnicas Federais - ETFs e as Escolas Agrotécnicas Federais - EAFs em CEFETs. Este período ficou conhecido como “Cefetização das Escolas Técnicas Federais” e demarcou a etapa de transformações que estava por vir no âmbito da Educação Profissional do país.

Historicamente, a trajetória traçada pelas escolas federais de educação profissional do Brasil passou por muitas mudanças que transcorreram desde sua denominação até sua forma de atuação junto à sociedade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Contudo, somente entre os anos de 1996 e 1997, que o quadro regulatório da Educação Profissional foi expressamente consolidado através da Lei nº 9.394/96 (LDB), que dispõe de um capítulo próprio sobre a Educação Profissional e Tecnológica e do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), que regulamentou a Educação Profissional e criou o Programa de Expansão da Rede Profissional (PROEP), os quais serão comentados a seguir.

## A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PERÍODO PÓS-LDB/1996

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, nº 9.394/96 instituiu dois níveis para a educação: a educação básica e a educação superior; duas modalidades: educação de jovens e adultos e educação especial; e uma modalidade complementar: a educação profissional. Sendo a educação básica estruturada pela educação infantil – para crianças de 0 a 6 anos –, o ensino fundamental – obrigatório, com oito anos – e o ensino médio, de três anos. A educação superior é constituída de cursos sequenciais, cursos de graduação e de pós-graduação. A educação profissional foi definida como complementar à educação básica, portanto a ela articulada, mas podendo

ser desenvolvida em diferentes níveis, ou seja, para jovens e adultos com escolaridade diversa.

Assim, observa-se que as políticas definidas para a educação profissional não se restringiam à formação de técnicos de nível médio, mas eram voltadas para a qualificação, a requalificação e a re-profissionalização de trabalhadores com qualquer escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior. Estes representaram os primeiros indícios do que mais à frente conceberia a educação profissional e tecnológica no Brasil.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 – estabeleceu em seu artigo 39<sup>3</sup> que “[...] a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Dentre os novos elementos constitutivos da educação profissional, que passou a denominar-se Educação Profissional e Tecnológica - EPT, destaca-se a questão da tecnologia, sendo a agregação do conhecimento tecnológico a principal especificidade da educação profissional (MACHADO, 2008, p. 18).

Neste sentido, observou-se a tentativa do governo de introduzir novo rumo para a educação profissional do Brasil, atrelando ao conceito de educação profissional e tecnológica, uma lógica futurística e transformadora integrada à nova realidade econômica e social do país. Sob essa nova concepção, a educação profissional passou a integrar-se com o processo produtivo, com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico do país.

---

<sup>3</sup> Em 2008, através da Lei nº 11.741, foi dada nova redação ao texto: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008a).

Seguindo essa nova lógica da educação profissional e tecnológica introduzida por meio da Lei de Diretrizes e Bases, na subseção a seguir, trataremos das bases do processo da reforma da educação profissional, instaurada no final da década de 1990.

## AS BASES ESTRUTURANTES DA REFORMA

As mudanças no campo da educação, iniciadas na década de 1990, norteadas pelas políticas neoliberais e alterações na base produtiva, motivaram grandes impactos no mundo social. Aliado a esse panorama, um conjunto de orientações derivadas de documentos das agências internacionais que tratam da educação, passam a direcionar a educação superior e a educação profissional e tecnológica no Brasil e em outros países (HETKOWSKI; FIALHO; SACRAMENTO, 2013, p. 493).

A esse respeito, alguns autores (FERNANDEZ, 2004; LAUGLO, 1997; TORRES, 1996, SABBI, 2012) elaboraram interessantes estudos considerando as influências dos organismos internacionais na educação, dos quais destacaremos a análise de dois documentos: o Documento de Políticas de Educação do Banco Mundial, de 1995 (*WORD BANK'S 1995 REVIEW ON EDUCATION*) e o Relatório *Delors* da Unesco (1996). Nosso propósito é melhorar a compreensão da influência destes organismos nos rumos tomados pela educação profissional e tecnológica no Brasil, na atualidade.

Partiremos da análise das recomendações do Banco Mundial (1995).<sup>4</sup> Para Fernandez (2004, p. 8), entre os diversos organismos internacionais é aquele que possui maior poder de convencimento,

---

<sup>4</sup> As recomendações referem-se ao documento base *Políticas Educacionais do Banco Mundial, de 1995 - Word Bank's 1995 - Policy Review on Education*.

baseado na argumentação de que “[...] executar ou não as políticas recomendadas por ele pode significar a concessão ou não de empréstimo ao país em questão”.

O “pacote” de recomendações apresentadas pelo Banco Mundial assinala vários elementos, dentre eles, destacamos:

- Alta prioridade à educação básica;
- Melhoria da qualidade e da eficácia como eixo da reforma educativa;
- Prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre os quais assume grande importância a descentralização;
- Impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação;
- Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos;
- Definição de políticas e estratégias baseadas no enfoque econômico. (TORRES, 1996, p. 135).

Observa-se que as recomendações do Banco Mundial situavam seu enfoque na educação básica, onde haveria uma maior destinação de recursos. Contudo, em números absolutos, a educação profissionalizante manteve-se em alta. No caso da educação profissional, a preocupação do Banco Mundial centrava-se, dentre outros fatores, na necessidade das economias em desenvolvimento disporem de profissionais qualificados, capazes de adequar-se às mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Logo, o investimento na qualificação dos trabalhadores é tão necessário quanto

o maior investimento de capitais em áreas fundamentais ao desenvolvimento econômico (WORLD BANK POLICY PAPER, 1991 apud OLIVEIRA, 2006, p. 55).

Entretanto, mesmo admitindo a importância da educação profissional, o Banco Mundial recomenda que somente em situações nas quais os indivíduos não possam financiar o seu próprio treinamento, caberá ao Estado intervir, garantindo a formação dos mesmos. Admite-se também a intervenção do Estado nos casos em que a iniciativa privada não tenha condições de atender às demandas existentes. A outra possibilidade decorre da necessária garantia de uma nova formação aos trabalhadores desempregados, em virtude das mudanças ocorridas na economia (OLIVEIRA, 2006, p. 55).

Passaremos então à análise das recomendações contidas no Relatório *Delors* (1996). Esse documento foi emitido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e versa sobre as dificuldades dos países – tanto os desenvolvidos quanto os que se encontram em desenvolvimento – para atender às expectativas geradas pelas transformações do mundo e reverter os quadros de desemprego e exclusão social. Neste sentido, o documento apresentou o que considera serem os três grandes desafios do século XXI: o ingresso de todos os países no campo da ciência e tecnologia; a adaptação das culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e a vida em comunidade.

Dessa forma, o documento sugere um novo conceito de educação que deveria ser implementado pela comunidade local e internacional, com ênfase nas seguintes questões: (i) Educação ao longo de toda a vida; (ii) Redefinição dos espaços de aprendizagem por meio da utilização dos meios de comunicação, da cultura e do lazer e da profissão; e (iii) Sociedade aprendente e educativa, que se

desenvolva com base no aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a viver junto.

O referido documento ainda sugere uma educação mais flexível, com conteúdo universal, diversidade de cursos, a possibilidade de transferências entre as modalidades de ensino e novas formas de certificação. Com relação ao ensino médio, indica que seja voltado para a preparação para o mercado de trabalho, visando desenvolver a capacidade de adaptação às novas formas de trabalho. Sugere, ainda, que a educação esteja organizada em parceria com empresários e, finalmente, a alternância entre formação e trabalho, ou seja, a certificação com base no trabalho.

A imersão no conteúdo das recomendações dos organismos internacionais acende possibilidades de reflexão sobre as bases que sustentaram a reforma da educação no Brasil, permitindo construir outro olhar sobre as novas perspectivas educacionais, sobretudo, àquelas que conduziram a reforma da educação profissional e tecnológica no nosso país.

No campo da educação profissional e tecnológica, os reflexos produzidos por essas recomendações – e de tantas outras de teor similar, oriundas de organismos internacionais – determinaram os novos rumos deste segmento, concretizados através das inovações introduzidas pela LDB, já mencionadas na seção anterior, nas formas previstas no Decreto nº 2.208/97, que instituiu o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e na Portaria/MEC nº 646/97, que promoveu a separação entre o ensino acadêmico (médio) e o ensino técnico.

Neste sentido, o Decreto nº 2.208/97 estabeleceu as bases da reforma da educação profissional a partir da implementação do PROEP. Na época, o Governo Federal negociou empréstimo junto ao Banco

Interamericano de Desenvolvimento (BID). Esse acordo, denominado “Acordo de Empréstimo e o Contrato nº 1052”, foi efetivado em 24 de novembro de 1997, com o montante de 250 milhões de dólares. Além dos recursos do BID, o Proep também contou 125 milhões originários do orçamento do Ministério da Educação e 125 milhões do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, perfazendo um total de 500 milhões de dólares para financiar a mencionada reforma.

Esse foi o ponto de partida para a implementação de uma gama de mudanças no campo da educação e, em especial, da educação profissional no país, com vistas ao atendimento dos requisitos da política neoliberal determinada pelos países hegemônicos de capitalismo avançado, organismos multilaterais de financiamento e grandes corporações transnacionais, que se traduziram na separação formal entre o ensino médio e o ensino profissionalizante; no redimensionamento da educação profissional, com a priorização das necessidades do mercado; afastamento do Estado no que se refere ao custeio da educação e o fim da equivalência entre o ensino profissional e o ensino médio, entre outros aspectos (SABBI, 2012, p. 10).

Com a concretização do acordo entre o MEC e o Banco Mundial, viabilizado através do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, foi possível a captação de recursos financeiros para viabilizar a estruturação e ampliação das unidades, o que propiciou uma melhor configuração da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil.

Segundo Kuenzer (2006, p. 878),

[...] nos anos seguintes o que se observou foi a falência das políticas de educação profissional, formuladas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Decreto nº 2.228/97 que, apesar de serem pautadas no

discurso de inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho, além de não surtirem o efeito anunciado, ainda tornaram mais precarizadas as ofertas educativas.

Diante da falência das políticas de educação profissional, no ano de 2003, através do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, instituído pela Portaria nº 3.621, o governo iniciou um processo de interlocução entre a sociedade civil e o Estado, para discussão de novas propostas para a educação profissional e tecnológica no país.

Dois acontecimentos que demarcaram este processo foi o Seminário Nacional do Ensino Médio e o Seminário Nacional do Ensino Profissional, ambos realizados em Brasília, em junho de 2003. Com base nestes dois seminários, a política de educação profissional do país foi repensada e reorganizada na forma de novas leis, decretos, entre outros documentos norteadores. Entre eles, a publicação do Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/97 e permitiu o retorno da integração do ensino técnico ao ensino médio, um dos pontos mais polêmicos do antigo decreto. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), este decreto é considerado como um documento de “travessia” da dualidade e fragmentação entre o ensino propedêutico e técnico.

Em 2004, a Secretaria de Educação Profissional Tecnológica lançou o documento denominado Política Pública para a Educação Profissional e Tecnológica, objetivando “[...] resgatar as concepções e princípios gerais que deverão nortear a EPT”, na perspectiva de “[...] redução das desigualdades sociais, do desenvolvimento socioeconômico, da vinculação à educação básica e de uma escola pública de igualdade” (BRASIL, 2004, p. 4).

Através da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com o anúncio da construção de 64 novas unidades de ensino. Cabe ressaltar que neste período de implementação de mudanças, a proposta de manutenção do diálogo com a comunidade não foi abandonada. Em 2006, foram realizadas nos estados e no Distrito Federal as Conferências Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, as quais foram preparatórias para a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, que ocorreu de 5 a 8 de novembro de 2006, em Brasília, reunindo milhares de delegados, entre educadores, educandos, gestores, pais e outros segmentos ligados ao debate da educação profissional. A conferência teve como objetivo principal a definição de diretrizes para uma nova política nacional de Educação Profissional e Tecnológica, através do diálogo entre os diversos atores.

Em 2007, ocorreu o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que teve como meta entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades, até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país e oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional. Neste mesmo ano foi publicado o Decreto nº 6.095/2007, que dispôs sobre as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Com base nas informações apresentadas sobre a trajetória da educação profissional no Brasil, podemos concluir que, na atualidade, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está

vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população 214 unidades previstas no Plano de Expansão I, além da federalização de outras escolas. Esse crescimento representou um aumento considerável no quadro de técnicos e docentes e de investimento financeiro. Entre os anos de 2011 e 2014, o Ministério da Educação investiu mais de R\$ 3,3 bilhões, na expansão da educação profissional. Das 208 novas unidades previstas para o período, todas entraram em funcionamento, totalizando 562 escolas em atividade.<sup>5</sup>

Diante desse cenário de expansão da Rede Federal, consideramos que entre os principais fatores que impulsionaram tal crescimento e as dimensões alcançadas pela educação profissional e tecnológica no Brasil, nos últimos anos, está a ênfase atribuída à constituição dos Institutos Federais. A seguir detalharemos esta iniciativa.

## A CONSTITUIÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Nesse contexto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, no final do ano de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.892, que integrou um conjunto de medidas normativas que visava à concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE/2007, entre elas, a transformação e/ou fusão de

---

<sup>5</sup> Dados disponibilizados na página oficial do Ministério de Educação, referentes à Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

instituições federais de educação nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) (BRASIL, 2008b).

O PDE conferia aos IFs uma “atuação integrada e referenciada regionalmente”, ao tempo em que expressa o desejo de vincular “educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade” (BRASIL, 2007, p. 32). Esta união, proposta pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, “[...] é essencial na medida em que se visualizam e constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado” (BRASIL, 2007, p. 32), o texto do PDE ainda afirma mais adiante que “[...] na educação profissional e tecnológica os vínculos entre educação, trabalho e território se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação mais notáveis” (BRASIL, 2007, p. 31).

Nessa perspectiva, Otranto (2013, p. 123), autora de várias pesquisas sobre os Institutos Federais, afirma que

[...] os IF's sintetizam, hoje, a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira e estão produzindo mudanças significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental.

Nesse ponto, a autora ressalta a necessidade de que essas mudanças sejam acompanhadas bem de perto.

Segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008b), até o final de 2008, essa Rede Federal contava com 103 unidades (36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs, 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal). Assim, todas essas instituições que aceitaram aderir à proposta, deixaram automaticamente de existir na

forma como estava estabelecida nos seus estatutos e passaram a compor um dos *campi* dos Institutos Federais.

De acordo com a legislação que os instituiu (Lei nº 11.892/2008), os Institutos Federais têm por finalidade ofertar educação profissional e tecnológica em quase todos os níveis e modalidades de ensino, como possibilidade de atuação desde o ensino fundamental a cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, promovendo a integração e verticalização da educação profissional. Além disso, o art. 6º da referida lei preconiza que:

Institutos Federais devem constituir-se como centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes. (BRASIL, 2008b).

Também devem estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, e orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais, tornando evidente a articulação com os setores produtivos.

Ainda com relação à caracterização dos IFs, Otranto (2013, p. 124) observa que, em última análise, estas instituições representam

[...] mais um modelo alternativo à ‘universidade de pesquisa’, que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> O Banco Mundial é um grande financiador externo da educação nos países em desenvolvimento e, em certa medida, vem ditando as metodologias que devem ser adotadas por esses países.

A base para a criação desses “modelos alternativos” situa-se na “[...] alegação de que os cursos por eles ministrados seriam mais ‘flexíveis’ do que as universidades ditas ‘tradicionais.’” (OTRANTO, 2012, p. 72).

Dessa forma, o governo brasileiro escolheu para a política de organização da Rede Federal de Educação Profissional, o modelo dos Institutos Federais, os quais, segundo Ortigara e Ganzeli (2013, p. 274), caracterizam-se como uma rede no âmbito federal formada por diversas escolas profissionalizantes, algumas recém-criadas e outras com vasto histórico de atuação no ensino técnico, todas organizadas num determinado espaço geopolítico para ofertar educação profissional em todos os níveis e modalidades:

Art. 2º - Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008b).

Essa designação de “instituições de educação superior, básica e profissional”, confere aos IFs um novo modelo de organização que se distancia da concepção acadêmica tradicional, na medida em que não é comum no sistema educacional brasileiro conferir a uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensino (VIDOR et al., 2011).

Outro aspecto a ser destacado no surgimento dos Institutos Federais é o dimensionamento do seu campo de atuação, assumindo, muitas vezes, um caráter mais político que educacional. Conforme

pode ser observado em alguns dos seus objetivos destacados do art. 7º da Lei nº 11.892/2008, que trata dos objetivos dos Institutos Federais:

São objetivos dos Institutos Federais:

[...]

II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III – realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V – estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; [...] (BRASIL, 2008b).

Neste particular, podemos notar que existe a tentativa de transferência de parte da responsabilidade social do Estado para os Institutos Federais. Atentamos para o fato de que a legislação não esclarece como e com quais mecanismos essas instituições abarcarão todos os objetivos e finalidades estabelecidos na Lei nº 11.892/2008 que, conforme pôde ser observado no texto legal citado anteriormente, são muito mais complexos e abrangentes que os desígnios de ofertar educação profissional e tecnológica aos cidadãos.

Considerando os argumentos de Golbert e Müller (1987 apud HÖFLING, 2001, p. 35) de que a educação pertence ao rol de políticas públicas sociais que, por sua vez, podem ser de governo ou de Estado, sendo o Estado aparelhado por um conjunto de organismos (Ministérios, Secretarias, Instituições) que buscam viabilizar as ações do governo, de modo que estes organismos são responsáveis por formular e executar programas e projetos que, em última instância, interferem na vida dos cidadãos de uma determinada sociedade. O estabelecimento dos Institutos Federais compreende uma dessas intervenções citadas pelos autores, sob a forma de política pública de Estado. Contudo, temos observado que muito além de uma política educacional profissional, os Institutos Federais foram transformados em “ferramentas” nas mãos do Estado, com o propósito de viabilizar as políticas sociais.

Corroborando com esta análise, Silva Neto e Passos (2012, p. 15) argumentam que a política de “criação” dos Institutos Federais:

Trata-se, portanto, de uma ação estatal que se fundamenta na ideia de que a educação é um elemento do desenvolvimento, oferecendo os recursos humanos e os meios necessários à produção e consumo, especialmente no fomento à inovação e desenvolvimento de tecnologias que, nesta perspectiva, são o motor do desenvolvimento. Ou, ainda, favorecendo as oportunidades de renda familiar para os segmentos mais pobres da população via formação profissional. Valendo-se os Institutos para isso de velhos e novos recursos organizacionais e administrativos.

Logo, o modelo atual para reorganização da política de educação profissional do país colocou em situação de destaque a constituição dos IFs, conferindo a estas instituições um papel estratégico na

articulação entre a educação, o desenvolvimento e a territorialidade, com vistas não só à preparação de cidadãos para o mercado de trabalho, como também, ao fortalecimento dos arranjos produtivos locais, produção de conhecimento e disseminação de tecnologia.

Advertimos que, na constituição dos Institutos Federais enquanto política pública, o Estado deixou de considerar na legislação instituidora (Lei nº 11.892/08) e nos instrumentos de planejamento governamental (PDE 2007 e o Plano de Expansão da Rede Federal) a necessidade de realizar a análise da política,<sup>7</sup> que consiste num exercício de aproximação entre a teoria e a realidade empírica destas instituições, de forma a proporcionar ações condizentes com a realidade destas ou na perspectiva de tornar possível o alcance dos objetivos e finalidades propostas com a sua constituição.

## Referências

ARRETCHE, Marta. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth. *Avaliação de políticas: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez; PUC-SP, 1998. p. 29-39.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

---

<sup>7</sup> Arretche (1998) afirma que a análise da política objetiva reconstituir as diversas características de uma política, como a relação entre o público e o privado, as formas de financiamento, as modalidades de prestação de serviços e as possibilidades de desenho institucional que atribuem corpo a uma política. Pressupõe examinar o quadro institucional, os traços constitutivos da política analisada, a fim de decompor o todo em partes componentes.

BATISTA, Eraldo Leme Batista; MÜLLER, Meire Terezinha (Org.). *A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Alínea, 2013.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 7 maio 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2015.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm)>. Acesso em: 7 maio 2015.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>. Acesso em: 9 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de desenvolvimento da educação: razões princípios e programas*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Políticas públicas para educação profissional e tecnológica: proposta em discussão*. Brasília, DF, abr. 2004.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. *Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre*. Brasília, DF: Plano, 2003.

ClAVATTA, Maria. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 11-38, jan./abr. 2012.

FERNANDEZ, Ciro Francisco Burgos. Influência dos organismos internacionais na educação superior no Brasil: a consolidação do domínio neoliberal. In: EDUCERE-PUCPR, 4.; CONGRESSO NACIONAL DA ÁREA DE EDUCAÇÃO, 2., 2004, *Anais...* Curitiba: PUC-PR, 2004. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/CI/TC-CI0037.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2016.

FONSECA, Celso Suckow. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRIGOTTO, Guadêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: TRABALHO e crítica. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2000. Disponível em: <<http://servicos>.

educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/sandra\_garcia\_genese\_form\_profis.pdf>. Acesso em: 12 maio 2015.

GOMES, Hélica Silva Carmo. Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil: uma história de dualismo e racionalidade técnica. In: BATISTA, Eraldo Leme Batista; MÜLLER, Meire Terezinha (Org.). *A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 59-81.

HETKOWSKI, Tânia Maria; FIALHO, Nádia Hage; SACRAMENTO, Jonathas Alves. Mestrado profissional em educação: gestão e tecnologias aplicadas à educação. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 2, p. 489-509, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/429/122>>. Acesso em: 12 maio 2015.

HÖFLING, Eloisa de. Estado e políticas (públicas) sociais. *Caderno CEDES*, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 9 nov. 2015.

KUENZER, Acacia Zeneide. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, p. 11-36, mar. 1997.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-15, 2008.

MANFREDI, Silvia M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Dante Henrique. *Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectiva de integração*. *Holos*, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 13 maio 2015.

ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia: permanências e mudanças. In: BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha (Org.). *A educação profissional no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 257-280.

OLIVEIRA, Ramon de. *Agências multilaterais e a educação profissional brasileira*. Campinas, SP: Alínea, 2006.

OTRANTO, Celia Regina. A política de educação profissional do governo Lula: novos caminhos da educação superior. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes; CHAVES, Vera Jacob. *Consequências da mundialização da universidade pública brasileira: pós-graduação, trabalho docente, profissionalização e avaliação*. São Paulo: Xamã, 2012. p. 61-80.

OTRANTO, Celia Regina. Questões sobre a educação e o ensino superior no Brasil. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 122-135, jul./dez. 2013.

SABBI, Volmir. A influência do Banco Mundial e do BID através do PROEP na reforma da educação profissionalizante brasileira na década de 1990. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul, RS: ANPED, 2012. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul>

com.br/admin/uploads/2012/Estado\_e\_Politica\_Educacional/Trabalho/01\_06\_38\_93-7276-1-PB.pdf> Acesso em: 7 jan. 2016.

SILVA NETO, Joaquim Tavares de; OLIVEIRA PASSOS, Guiomar. Avaliação política dos institutos federais de educação no desenvolvimento: entre o mercado e os excluídos. *Revista Avaliação de Políticas Públicas*, ano 5, v. 2, n. 10, jul./dez. 2012.

SILVEIRA, Zuleide S. da. *Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico*. 2015. 311 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Disponível em: <[http://www.uff.br/pos\\_educacao/joomla/images/stories/Teses/zuleidesilveira07.pdf](http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/zuleidesilveira07.pdf)>. Acesso em: 16 maio 2015.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica?: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez; PUC-SP, 1996. p. 125-194.

VIDOR, Alexandre et al. Institutos federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008: comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (Org.). *Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.



## **RELATO DE EXPERIÊNCIA**



## **DOCUMENTA CAMPINAS: uma experiência de gestão escolar e atuação coletiva para registrar a história e planejar o futuro de uma comunidade escolar**

*Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo  
Everton Terra Nova*

O objetivo desse artigo é relatar a experiência dos autores e da gestão escolar de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador na idealização, planejamento e execução de uma oficina de documentários produzidos a partir do uso de celulares e a repercussão dessa oficina no cotidiano escolar e na mudança de postura de todos os participantes. Adotando uma metodologia participativa, a implementação da oficina assegurou a produção de registros digitais, compreendidos de forma coletiva e para preservar sentimentos, impressões e desejos coletivos com relação à comunidade escolar e a comunidade do entorno.

Neste artigo, discute-se também a relação dos jovens e da escola com as novas tecnologias e relata a experiência vivida pelos alunos, professores, gestores e funcionários da Escola Municipal Campinas de Pirajá, localizada na cidade de Salvador-BA. A escola, que

atende a cerca de 900 alunos, nas modalidades de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, foi demolida no ano de 2015 e estava sendo reconstruída e ampliada para oferecer espaços educativos com alto padrão de qualidade. Enquanto o prédio estava sendo reconstruído, a escola passou a funcionar em contêineres ao lado da obra, o que permitia a visualização dos avanços e criava uma grande expectativa e um sentimento de pertencimento do espaço público. Esse sentimento era identificado pelas constantes tentativas dos alunos de acompanhar e registrar, usando os celulares, tudo o que estava ocorrendo na escola.

Surgiu, a partir da observação dessa ansiedade e da postura dos alunos, professores e funcionários frente à reinauguração, a ideia de registrar intencionalmente o momento histórico pelo qual a comunidade escolar estava passando. A grande ansiedade para conhecer os avanços diários da obra de reconstrução e as constantes tentativas de registrar, com as câmeras dos celulares, tais avanços, levaram-nos a pensar na possibilidade de transformar toda aquela ansiedade e habilidade em manipular o celular numa oportunidade para identificar talentos e estimular o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para fins que não se restringissem apenas ao uso das mídias sociais e da telefonia, mobilizando a comunidade escolar em torno de um objetivo comum e modernizando os recursos didáticos usados durante as aulas.

Até então, todos os registros de aulas, impressões, interpretações e discussões propostos pelos docentes aos discentes eram realizados por meio da escrita ou de fotografias, sob a forma de relatórios, redações, relatos de experiências etc. A partir daquele momento, a equipe pedagógica e gestora vislumbrou a possibilidade de estimular os alunos a desenvolver seus talentos, formar equipes, discutir

roteiros, interagir com a comunidade local e produzir documentários que registrassem suas experiências e que expressassem suas expectativas com relação à escola e à própria comunidade na qual ela está inserida.

Considerando que os celulares se popularizaram e estão inseridos no cotidiano de quase todos, tornando-se um instrumento substituto de tantos outros (relógio, calculadora, computador, rádio etc.) e até um concorrente para professores e palestrantes, porque oferece entretenimento rápido e interativo, e, além disso, tendo em vista que as pessoas possuem diferentes habilidades e formas de expressão que não se restringem à escrita, a Escola Municipal Campi-nas de Pirajá decidiu inovar, propondo para alguns de seus alunos uma oficina de produção de documentário feito por celular.

A partir de reuniões entre a equipe pedagógica e gestora, foram definidos os critérios de seleção dos alunos que participariam da oficina, a duração, conteúdo e tema das oficinas, os objetivos dos documentários e as datas de cada etapa da oficina e de exibição dos documentários. A divulgação da oficina foi feita pelos professores e toda a escola ficou entusiasmada para participar e produzir documentários. O próximo passo foi dado pela coordenação pedagógica, que entrou em contato com o possível instrutor da oficina e fez o convite. O convite foi aceito e agendadas as reuniões para definir todos os recursos, datas e procedimentos necessários à sua operacionalização.

Os alunos foram selecionados, os encontros realizados e esses discentes começaram a produzir os documentários, exibindo-os para o instrutor no último dia da oficina e para a comunidade escolar no dia da reinauguração da escola.

A experiência marcou o início de uma nova era no uso das TICs na escola, aproximou a comunidade escolar e de entorno, agregou

conhecimento, revelou talentos, estimulou a prática da pesquisa, da entrevista, da leitura e da produção escrita, do planejamento, aumentando a responsabilidade e o interesse dos alunos pelos estudos. Essa nova modalidade didática também contribuiu para aumentar a autoestima dos alunos, ampliando as expectativas profissionais e pessoais dos discentes e valorizando o espaço escolar e a comunidade adjacente. De tudo, uma certeza ficou: de que essa foi apenas o início de muitas outras experiências que ocorrerão naquele espaço escolar cujo objetivo maior é formar cidadãos autônomos e cômicos dos potenciais, das possibilidades e das vitórias que podem ser alcançadas por meio de ações coletivas e em prol de objetivos coletivos.

## OS JOVENS E AS TICs

Os jovens são, por natureza, na maioria das vezes, seres dinâmicos, impulsivos, proativos, provocadores, curiosos e empreendedores. Eles nutrem a vontade de transformar o mundo através de suas ideias inovadoras, de sua disposição e resistência, de sua criatividade e capacidade de articulação.

A concepção de juventude, segundo Oliveira e Almeida (2014, p. 71), “[...] está relacionada ao contexto, ao gênero, à condição geracional, social e cultural que cada sujeito vive”. Pais (2003) afirma que a juventude está socialmente dividida em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações. Neste contexto, podemos inferir que ela é uma categoria heterogênea, plural e diversificada, que sofre e imprime mudanças no tempo e no espaço (CANEVACCI, 2003).

Neste sentido, o jovem, propulsor e ele próprio, ser suscetível a constantes mudanças, identifica-se com as novas possibilidades de

comunicação, formação, interação e transformação projetadas pelo uso das novas tecnologias, nos diferentes ambientes, de forma instantânea e irreversível. As novas tecnologias entraram no mundo para mudá-lo de forma rápida, virtual e fisicamente, atingindo todas as culturas, lançando estímulos e dúvidas e enlaçando todos os indivíduos com as suas facilidades e possibilidades.

Assim, as novas gerações estão imersas em situações que apresentam o uso das tecnologias como resposta às mais simples necessidades e aos mais profundos anseios. Elas possibilitam, com um toque da mão, acessar vídeos, músicas, informações, trocar experiências, expressar sentimentos, comprar, avaliar, opinar, fingir, revelar e modificar todo um contexto. A dinamicidade das novas tecnologias contagia os jovens, que não conseguem imaginar uma vida sem internet, sem celular, sem *Wi-Fi*. Por isso, os jovens dessa nova geração têm sido chamados de nativos digitais, ou como denominou Tapscott (1999), jovem da Geração Net.

Como afirmam Parnaíba e Gobbi (2010, p. 2):

Ele é 'produto' de uma sociedade cercada pelas mais diferentes tecnologias e estas são, por sua vez, não apenas instrumentos nas mãos dessa geração, mas ferramentas que integram o perfil desses jovens.

Por integrarem o perfil desses jovens, todas as suas ações e suas relações são tecidas usando como padrão, o uso dessas tecnologias e as regras que nela circulam. Elas impõem, portanto, padrões comportamentais, culturais, econômicos e sociais, de modo que, quem as ignora, ignora não só o seu potencial educacional e transformador, mas se autoexclui dos grupos, dos combinados, da roda de interesse, porque as novas tecnologias e, mais especialmente, o uso

da internet, permitem que o seu usuário esteja fisicamente em um determinado lugar e virtualmente em outro, que se comunique ou se isole, que aceite ou rejeite instantaneamente um convite de amizade.

Nessa perspectiva, toda instituição que deseja se aproximar dessa nova geração precisa criar vínculos, identificar afinidades e criar canais de comunicação que permitam o trânsito de ideias, de ações que incluam o uso das novas tecnologias a fim de cooptar o interesse da juventude com suas propostas, suas ações e seus conceitos. É nessa perspectiva que questionamos o papel e o espaço da escola na construção desses canais e no estímulo ao uso das novas tecnologias dentro dos seus espaços educativos.

A maior parte das instituições de ensino rejeita o uso dos dispositivos móveis em sala de aula, proibindo seu uso ao invés de torná-los instrumentos didáticos, mecanismos de pesquisa e de construção de conhecimento. Com raríssimas exceções, as escolas estimulam o uso da internet e dos demais recursos tecnológicos para promover a interação entre os alunos e a comunidade, ou para divulgar ações ou ainda para elaborar e construir situações de aprendizagem a partir da própria experiência e conhecimento que o aluno tem.

## A POSTURA DA GESTÃO DA ESCOLA MUNICIPAL CAMPINAS DE PIRAJÁ FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS

A Escola Municipal Campinas de Pirajá foi fundada há mais de 15 anos e atende a um público de mais de 900 alunos, nas modalidades do Ensino Fundamental I e II e da Educação de Jovens e Adultos. Ela está localizada num bairro de grande importância histórica para a cidade de Salvador, pois, a Estrada de Campinas de Pirajá, como é conhecida, foi a principal rota de acesso para a capital até a

década de 1940, sendo palco de uma das principais batalhas pela independência da Bahia, no ano de 1823, abrigando em seu território o monumento em homenagem ao General Labatut, um dos responsáveis pela expulsão das tropas portuguesas do estado.

Por todo esse legado, a comunidade de Campinas de Pirajá constitui-se de um povo resistente, empreendedor e orgulhoso de suas raízes. Seus jovens projetam nos olhos ansiedade e potencial e revelam uma sede por acompanhar as mudanças tecnológicas, revelada no uso constante de dispositivos móveis, no conhecimento de programas de computadores e no domínio de vários outros recursos tecnológicos. O próprio bairro mostra seu potencial empreendedor pelo grande número de casas comerciais de produtos tecnológicos.

Com base nesse potencial, a gestão da escola busca realizar atividades que incentivem o uso das tecnologias digitais, ampliando a participação dos alunos na divulgação e registro das atividades educativas por meio de *blogs* e páginas em redes sociais. O uso da calculadora e de outros recursos disponíveis nos celulares também é incentivado e a realização de atividades e avaliações em *tablets* também se constitui uma realidade na escola. Todas essas ações revelam o entendimento da gestão de que:

[...] o mundo mudou, as pessoas vivem em outra época e as escolas precisam estar atentas para isso. Portanto, o gestor tem o papel fundamental de propor novas formas de organizar o trabalho escolar, tornando esse ambiente o mais próximo possível dessa realidade. (ALMEIDA; ALONSO, 2007, p. 30).

Assim, a gestão escolar, apesar da precariedade da estrutura física e da insuficiência de segurança para guardar os poucos insumos tecnológicos de que a escola dispõe, não se exima de incentivar o uso

das novas tecnologias porque reconhece esses recursos como aliados para garantir a permanência dos alunos na escola, para ampliar o interesse dos discentes pelos conteúdos curriculares, através da relação de afinidade que pode existir entre eles e o mundo ampliado, colorido, dinâmico e interativo apresentado pelas novas tecnologias. Neste sentido, o gestor escolar possui papel fundamental, pois não inibe uma prática, mas orienta para um uso consciente e mais edificante que os apresentados pelo simples acesso às redes sociais ou aplicativos de comunicação interativa e instantânea.

De acordo com Almeida e Rubim (2004, p. 2),

[...] o envolvimento dos gestores escolares na articulação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, na liderança do processo de inserção das TIC's na escola em seus âmbitos administrativo e pedagógico e, ainda, na criação de condições para a formação continuada e em serviço dos seus profissionais, pode contribuir e significativamente para os processos de transformação da escola em um espaço articulador e produtor de conhecimentos compartilhados.

É na perspectiva de compartilhar conhecimentos, de discutir mecanismos de ação, de formar cidadãos que acompanhem conscientemente as mudanças globais e que sejam também agentes de mudança em sua comunidade, que a gestão da escola propõe a prática da gestão democrática, que permite a comunicação e intervenção da comunidade no cotidiano escolar através do registro de suas impressões, suas opiniões e seus modos de agir e mudar o que está posto. Para isso, entretanto, é necessário que haja, por parte do gestor escolar, uma ausência de medo, do medo de mudança, do medo do julgamento alheio, do medo do poder que o outro pode exercer na

ação. Esse é um exercício de maturidade, reconhecer e valorizar o potencial alheio de exercer influência, exercício de compartilhar poder, exercício de crescer coletivamente e de formar sucessores dentro da própria comunidade.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A proposta de implementar uma oficina de documentário foi criada em conjunto entre a equipe pedagógica e a equipe gestora e tinha como objetivo instrumentalizar os alunos a usarem as novas tecnologias como recurso didático na produção de documentários que registrassem o momento histórico vivenciado pela escola e a comunidade. A intenção foi formar grupos de roteiristas, produtores, cinegrafistas, editores e entrevistadores para elaborarem, em conjunto, documentários que mostrassem a história da escola e da comunidade e a expectativa que toda a comunidade nutria com a iminente reinauguração do prédio, a repercussão desse evento e as demandas que ele geraria.

Depois de firmar parceria com o instrutor da oficina, os professores elaboraram os critérios de seleção dos participantes: alunos e alunas que demonstrassem habilidade com o uso do celular e pouco interesse nas aulas. A intenção em selecionar alunos que revelassem pouco interesse nas aulas que usavam os recursos didáticos convencionais era estimulá-los a estudar, pesquisar, participar das aulas e apresentar resultados usando recursos diferenciados. Tínhamos também a intenção de valorizar o conhecimento prévio desses alunos e incentivá-los a difundir os conhecimentos adquiridos para os demais alunos, o que poderia garantir a permanência deles na escola.

Depois da discussão, os professores selecionaram cinco alunos de cada turma do oitavo ao nono ano, totalizando cinco turmas e 25 selecionados, convidaram os alunos a participarem e informaram o que era necessário para participar e as datas da disciplina. Os grupos eram formados por meninos e meninas de 12 a 17 anos. A intenção de garantir a presença feminina é estimular vocações femininas para a carreira tecnológica numa tentativa de fortalecer a caminhada das mulheres na apropriação do conhecimento tecnológico e científico, favorecendo assim a diminuição das desigualdades profissionais entre os gêneros, pois, segundo dados estatísticos, no Brasil, dentro de um universo de quase 520 mil pessoas que trabalham no setor de tecnologia da informação, apenas 20% são mulheres.

A princípio, a metodologia desenvolvida para a ação considerava a participação dos professores, gestores e coordenadores na tomada de decisão e no planejamento, contudo, como numa pesquisa-ação, todos os participantes tiveram a oportunidade de discutir as etapas da oficina, seus delineamentos e conclusões. Isso se deu porque as demandas eram repassadas para os alunos e estes apresentavam suas dificuldades para executar as ações na comunidade, criando assim espaços de discussão sobre possibilidades de superação dessas dificuldades, necessidade de ampliação da carga horária da oficina, que a princípio estava esquematizada em 15 horas na escola e mais 15 horas de trabalho de campo, e posteriormente passou a contar com 20 horas na escola e mais 20 horas para a produção e edição dos documentários fora dos muros da escola.

Todas as ações foram realizadas em grupo, pelos alunos, que se organizaram estabelecendo funções para cada membro, criando roteiros, identificando possíveis entrevistados, imagens, sons e falas. Os grupos iriam produzir documentários sobre a história da escola

e sobre a história da comunidade. Entre os cinco grupos de alunos, dois foram selecionados para produzir documentários sobre a escola e três sobre a comunidade. Eles puderam contar com o apoio dos professores de Língua Portuguesa, Geografia, História e de outras disciplinas para orientar, revisar e oferecer suporte para a produção do documentário. Durante as reuniões da oficina, os alunos apresentavam o resultado de cada etapa de seu trabalho, fazendo uma avaliação sobre o desempenho de cada membro e do grupo em geral, identificando os pontos que precisavam melhorar e salientando os pontos positivos do trabalho.

Ao final do processo, os alunos puderam apresentar os seus documentários para o instrutor e para alguns dos professores que acompanharam a oficina, bem como para funcionários que foram entrevistados e para seus colegas. A conclusão da oficina foi a de reformular o tema dos documentários e de dar um novo título à oficina:

## RESULTADOS DA PROPOSTA

Para a alegria de toda a comunidade, os resultados da oficina não se limitaram à organização de cinco ou sete documentários (o instrutor também produziu um documentário sobre a própria oficina e a coordenadora pedagógica também produziu um documentário apenas com entrevistas dos profissionais que atuam na escola), mas frutificaram produzindo sentimentos que vão além do sentimento de dever cumprido e alcançam o sentimento de poder ser e fazer mais, de ter potencial e dispor de apoio para fazer aflorar o que se pretende.

Os alunos que participaram da oficina começaram a se comunicar melhor com os colegas, funcionários, professores e gestores.

Começaram a emitir opiniões, a realizar as tarefas propostas pelos professores, a lançar propostas de ação. Sua autoestima está nitidamente mais elevada, seu senso de coletividade desenvolvido e sua sede de conhecimento e aprimoramento acelerada.

Como resultado desta oficina, surgiu a proposta de desenvolver um projeto de revitalização do bairro, pois, no entendimento dos alunos, o novo prédio da escola merece estar num espaço também novo. Com esse pensamento, os alunos começaram a discutir o que poderia ser feito para mobilizar a comunidade por esta revitalização do bairro, pensaram em aproveitar a visita do prefeito da cidade durante a inauguração da escola para solicitar reformas nas calçadas, pontos de paradas de coletivos, entre outras modificações. Eles estão se mobilizando para conversar com a comunidade para reestruturar suas calçadas, manter a higiene no bairro, plantar flores na frente dos prédios, zelar pela iluminação elétrica e pelos demais equipamentos urbanos do bairro.

Tudo isso para que eles possam ter a oportunidade de criar outros documentários para postar num canal em um site de compartilhamento de vídeos em formato digital. Assim, para conhecer a história da escola e da comunidade e para acompanhar as mudanças que serão empreendidas naquela região, a população poderá contar com uma janela digital, criada e atualizada constantemente para levar a comunidade de Campinas de Pirajá para o mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A predisposição da gestão escolar não só para permitir, como para estimular o uso das novas tecnologias na escola é de fundamental importância, visto que essa postura do gestor escolar e suas

decisões respaldam outras ações de avanço em prol de estratégias didáticas que podem favorecer a ressignificação dos conteúdos por parte dos alunos e sua apreciação como forma de compreender o mundo no qual eles vivem.

A postura do gestor escolar em permitir e incentivar a coordenação pedagógica a articular parcerias, desenvolver projetos e estimular o uso das novas tecnologias mostra que esse gestor consegue vislumbrar que a escola é só mais um espaço educativo, que a educação e o conhecimento são construídos em vários espaços, por vários agentes, e usando muitos recursos. Revela ainda que ele entende que os alunos têm conhecimento e potencial para modificar o contexto escolar, para emitir opiniões, para gerenciar tarefas e apresentar resultados que podem ser mensurados e registrados além dos números e dos diários de classe, mas na própria vida da comunidade. É reconhecer que a vida segue um ciclo e que é necessário compreender o sentido do vento para se planejar o voo.

## Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes (Org.). *Tecnologias na formação e na gestão escolar*. São Paulo: Avercamp, 2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; RUBIM, Ligia Cristina Bada. *O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem*. São Paulo: PUC-SP, 2004.

CANEVACCI, Massimo. *Culturas extremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

OLIVEIRA, Jaiane Araujo de; ALMEILDA, Rosemary de Oliveira. Juventudes e as novas tecnologias da informação e comunicação: tecendo encontros nas tramas das redes. *Revista do NUFEN*, Belém, v. 6, n. 2, p. 70-89, jun./ago. 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v6n2/a06.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

PARNAIBA, Cristiane dos Santos; GOBBI, Maria Cristina. Os jovens e as tecnologias da informação e da comunicação: aprendizado na prática. *Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, v. 3, n. 4, p. 1-14, jun./ago. 2010.

TAPSCOTT, Dan. *Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração net*. São Paulo: Makron Books, 1999.

## **SOBRE OS AUTORES**

### *ALINE MARIA SANTOS FERREIRA*

Mestranda em Gestão Educacional e Tecnologia Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Diretora escolar da Prefeitura Municipal de Salvador e coordenadora pedagógica da Prefeitura Municipal de Candeias. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino. É Psicopedagoga e Especialista em Docência na Educação Infantil. Membro do Fórum de Gestores da Rede Municipal de Salvador. C. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/4386284910030295>>. E-mail: [allynemferreira@gmail.com](mailto:allynemferreira@gmail.com)

### *ANITA DOS REIS DE ALMEIDA*

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Especialização em Avaliação (UNEB) e Pós-Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Supervisora do Programa de Alfabetização na Idade Certa, da Secretaria Estadual de Educação da Bahia e Ministério da Educação. Coordenadora pedagógica na rede estadual de ensino da Bahia. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gestão Educacional e Formação de Gestores - NUGEF. C. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/9653918613523726>>. E-mail: [anitareisalmeida@gmail.com](mailto:anitareisalmeida@gmail.com)

### *AVELAR LUIZ BASTOS MUTIM*

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Licenciado em Ciências Agrárias pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor Permanente nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGE-duC (Mestrado e Doutorado) e no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação - Gestec (Mestrado Profissional). No Conselho Estadual de Educação/CEE-Bahia, exerce segundo mandato (2014-2018), atuando como membro da Câmara de Educação Básica e da Comissão de Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, exerce a Presidência da Comissão de Educação de Jovens e Adultos. C. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/1466202330245628>>. E-mail: [amutim@hotmail.com](mailto:amutim@hotmail.com)

### *CLEIDE PEREIRA OLIVEIRA*

Mestre em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (UNEB). Especialista em Metodologia de Ensino em Atenção às Especificidades da Educação Inclusiva na Contemporaneidade pela Faculdade Visconde de Cairu. Graduada em Pedagogia pela (UFBA). Professora e vice-diretora da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Mediadora de temáticas: sexualidade, avaliação institucional, prevenção da violência contra criança, adolescente, mulher, idoso e pessoa com deficiência. Acompanha o processo de ensino-aprendizagem, promove a formação continuada das docentes, dentre outras atividades. C. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/8845116066572922>>. E-mail: [cleide2471@gmail.com](mailto:cleide2471@gmail.com)

### *CRISTIANE REGINA DOURADO VASCONCELOS*

Mestre em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (UNEB). Especialista em Gerenciamento com qualidade pela Faculda-

de Internacional de Curitiba. Licenciada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Integrante do Grupo de Pesquisa em Gestão Educacional e Formação de Gestores - NUGEF. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em gestão escolar pública. Possui experiência em docência do Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos. Experiência como professora orientadora de trabalho de conclusão de curso de programa de especialização. C. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/1865596660614108>>.

E-mail: [cris@gmail.com](mailto:cris@gmail.com)

#### *EVERTON TERRA NOVA*

Mestrando em Educação e tecnologia (UNEB). Graduado em Pedagogia pela Faculdade Dom Pedro II. Pesquisador no Observatório de Educação em Direitos Humanos, Cidadania e Violência (GESTEC/UNEB). Educomunicador e empreendedor educacional. C. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/4362702358868411>>. E-mail: [evertonnova@gmail.com](mailto:evertonnova@gmail.com)

#### *HENDERSON CARVALHO TORRES*

Mestre em Educação pelo Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona (Havana - Cuba). Especialista em Conhecimento Organizacional e Bacharel em Administração pela Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração. Professor auxiliar no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do grupo de pesquisa Educação, Universidade e Região - EduReg, do diretório CNPq, certificado pela UNEB, participando da linha de pesquisa: Planejamento, Gestão, Financiamento e Avaliação da Educação. Tem experiência em gestão de empresas e organização de eventos,

atuando principalmente nos seguintes temas: Estratégia, Gestão Acadêmica, Gestão de Pessoas, Gestão Ambiental, Sustentabilidade e Marketing. C. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/8486517580203360>>. E-mail: hendersontorres@uol.com.br

### *IONE OLIVEIRA JATOBA LEAL*

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Mestra em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da UNEB/Campus IV - Jacobina-BA. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão Educacional e Formação de Gestores - NUGEF e Líder do Núcleo de Estudos Geográficos - NEG. Desenvolve estudos nos campos da Gestão Escolar, Cartografia Escolar e Educação Ambiental. C. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/5218022307439842>>. E-mail: ionejatoba@gmail.com

### *IVAN LUIZ NOVAES*

Doutorado em Educação (Université de Sherbrooke – Canadá). Mestrado em Educação (UFBA). Licenciado em Educação Física (UCSal). Realizou estudos de pós-doutoramento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS). Professor do Programa de Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, ambos vinculados ao Departamento de Educação *Campus* I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenador do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional e Formação de Gestores - NUGEF, com cadastro no CNPq. Assessor Especial do Gabinete da Reitoria e coordenador da Secretaria Especial de Avaliação Institucional – SEAVI (UNEB). C. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/8361726863799342>>. E-mail: ivanovaes@gmail.com

*JOANITA MOURA DA SILVA*

Doutoranda em Políticas Sociais e Cidadania (UCSal). Mestre em Políticas Sociais e Cidadania (UCSal). Especialista em Metodologia do Ensino Pesquisa e Extensão em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciada em Pedagogia (UCSal). Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Públicas Educacionais, Gestão Educacional, Currículo, Planejamento Educacional e Estágio Supervisionado (Prática Pedagógica). C. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7312531957083385>>. E-mail:joanita.moura@gmail.com

*JOMÁRIA ALESSANDRA QUEIROZ DE CERQUEIRA ARAUJO*

Mestre em Gestão e Tecnologia Aplicada (UNEB). Especialista em Pedagogia Organizacional e Desenvolvimento de Recursos Humanos (CEPOM). Graduada em Pedagogia (UFBA). Membro do Núcleo de Gestão Educacional e Formação de Gestores - NUGEF, do Grupo de Pesquisa Gestão, Educação e Direitos Humanos - GEDH e do Grupo de Pesquisa CriaAtivos: criando um novo mundo, todos veiculados à Universidade do Estado da Bahia. Realiza a coordenação pedagógica e a gestão de unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Participa de Projetos de Pesquisa e de Extensão pela Universidade Federal da Bahia e pela Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de educação, com ênfase em administração de unidades educativas, na elaboração e coordenação de projetos sociais e pedagógicos, atuando principalmente nos seguintes temas: responsabilidade social, gestão participativa, movimentos sociais, participação da sociedade civil, terceiro setor e

políticas educacionais e economia criativa. C. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7687992059790709>>. E-mail: akeiroz@gmail.com

#### *KATIA SIQUEIRA DE FREITAS*

Pós-doutora e Doutora em Administração da Educação – Educational Administration. Mestre em Curriculum e Instrução pela The Pennsylvania State University. Graduada em Letras e em Pedagogia (UFBA). Professora pesquisadora da UCSal no Programa de Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania. Orientadora de estudantes de graduação e pós-graduação. Faz parte do corpo de avaliadores institucionais do INEP. Publicação sobre educação de adultos, gestão da educação, formação de professores, entre outras. Líder do grupo de pesquisa GAPPS. C. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/1543244612205119>>. E-mail: katiassf@ufba.br

#### *LEANDRO GILENO MILITÃO NASCIMENTO*

Mestre em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação (UNEB). Pedagogo, Especialista em Alfabetização pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e em Gestão de Instituições Pública de Ensino, pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA). Gestor Escolar pela Secretaria Municipal de Educação (SMED, Salvador-BA). Representante da Gerência Regional de Ensino - Cabula, no Fórum Permanente de Gestores Escolares da rede municipal de ensino. Membro do grupo de pesquisa Gestão Educacional e Formação de Gestores (NUGEF/UNEB). C. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/0048932414199851>>. E-mail: leogmnascimento@gmail.com

#### *MÉRCIA RAMOS XAVIER*

Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB). Especialista em Administração com ênfase em Negociação Coletiva.

Graduada em Ciências Econômicas (UCSal). Pesquisadora do Núcleo de Gestão Educacional e Formação de Gestores - NUGEF (UNEB) e do Grupo de Pesquisa em Educação Científica e Popularização das Ciências (IF BAIANO). Servidora pública (Técnico-Administrativo em Educação) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, lotada na Pró-Reitoria de Extensão. Tem experiência em gestão de programas e projetos, gestão por competências, estudo de viabilidade econômica e financeira e extensão universitária. C. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7797794535999769>>.

E-mail: [merciaxavier@hotmail.com](mailto:merciaxavier@hotmail.com)

*TELMA CONCEIÇÃO CUNHA*

Mestra e Pedagoga em Educação (UNEB). Especialista em Educação Ambiental e em Gestão Escolar. Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal da Educação de Salvador. Participa como Professora Formadora do Programa de Formação de Professores da UFBA. C. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/1432964951693853>>.

E-mail: [telmaccunha@gmail.com](mailto:telmaccunha@gmail.com)

Formato: 150 mm x 210 mm

Fonte: Minion Pro

Papel miolo: Pólen Soft, 80 g/m<sup>2</sup>

Papel capa: Cartão Supremo, 300 g/m<sup>2</sup>

Impressão: Novembro de 2017

Gráfica Cian

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

### **IVAN LUIZ NOVAES.**

Doutorado em Educação (PhD) - Université de Sherbrooke - Canadá, mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA e licenciatura em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador. Realizou estudos de pós-doutoramento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFGRS. Foi coordenador fundador e, atualmente, professor do Programa de Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC. Professor do Programa de pós-graduação Educação e Contemporaneidade, ambos vinculados ao Departamento de Educação Campus I da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Coordenador do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional e Formação de Gestores - NUGEEF, com cadastro no CNPQ. Assessor Especial do Gabinete da Reitoria da Universidade Estadual da Bahia - Uneb, coordenador da Secretaria Especial de Avaliação Institucional - SEAVI.

C. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/8361726863799342>>.

Endereço eletrônico: [ivanovaes@gmail.com](mailto:ivanovaes@gmail.com)

### **AVELAR LUIZ BASTOS MUTIM.**

Possui Licenciatura em Ciências Agrárias pela Universidade do Estado da Bahia (1979), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2000). Professor Permanente nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade /PPGEduC (Mestrado e Doutorado) e o Programa de Pós-Graduação Stritu Sensu em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação /GESTEC (Mestrado Profissional). No Conselho Estadual de Educação/CEE-Bahia exerce segundo mandato (2014-2018) atuando como membro da Câmara de Educação Básica e da Comissão de Educação de Jovens e

Adultos. Atualmente exerce a Presidência da Comissão de Educação de Jovens e Adultos.

C. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/1466202330245628>.

Endereço eletrônico: [amutim@hotmail.com](mailto:amutim@hotmail.com)

### **JOMÁRIA ALESSANDRA QUEIROZ DE CERQUEIRA ARAUJO**

Mestra pelo Mestrado profissional em Gestão e Tecnologia Aplicada da Universidade do Estado da Bahia-GESTEC. Especialista em Pedagogia Organizacional e Desenvolvimento de Recursos Humanos - CEPOM. Graduada em Pedagogia pela UFBA, Participa do NUGEF - Núcleo de Gestão Educacional e Formação de Gestores - NUGEF, do Grupo de Pesquisa Gestão, Educação e Direitos Humanos (GEDH) e do Grupo de Pesquisa CriaAtivos: criando um novo mundo, todos veiculados a Universidade do Estado da Bahia. Atualmente realiza a coordenação pedagógica e a gestão de unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Participa de Projetos de Pesquisa e de Extensão pela Universidade Federal da Bahia e pela Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de educação, com ênfase em administração de unidades educativas, na elaboração e coordenação de projetos sociais e pedagógicos, atuando principalmente nos seguintes temas: responsabilidade social, gestão participativa, movimentos sociais, participação da sociedade civil, Terceiro Setor e políticas educacionais e Economia Criativa.

C. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/768799205979070>.

Endereço eletrônico: [akeiroz@gmail.com](mailto:akeiroz@gmail.com)

Esta coletânea é fruto da parceria entre o NUGEF - Grupo de Pesquisa em Gestão Educacional e Formação de Gestores (vinculado à Universidade do Estado da Bahia) e outros grupos de pesquisa, e objetiva divulgar resultados de pesquisas, estimular a produtividade acadêmica e contribuir para a formação continuada de gestores educacionais. A análise proposta neste livro apresenta alternativas de ação e reflexão, convidando o leitor a compreender o cenário que envolve a gestão e a política educacional e a aprofundar os estudos sobre a dinâmica da gestão no cotidiano das escolas e dos sistemas educativos. Neste sentido, a coletânea está organizada em três partes: GESTÃO ESCOLAR: evolução, formação e participação, POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAL: reflexões e práticas e RELATO DE EXPERIÊNCIAS.



[www.eduneb.uneb.br](http://www.eduneb.uneb.br)

