

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VAGNUM DIAS DA SILVA

AÇÕES FORMATIVAS VOLTADAS AOS(ÀS) DIRETORES(AS)
DE ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO GOVERNO
HADDAD (2013-2016)

São Carlos
2019

VAGNUM DIAS DA SILVA

**AÇÕES FORMATIVAS VOLTADAS AOS(ÀS) DIRETORES(AS)
DE ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO GOVERNO
HADDAD (2013-2016)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente.

São Carlos

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

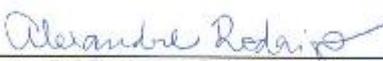
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Vagner Dias da Silva, realizada em 28/02/2019:



Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente
UFSCar



Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nieniewski da Silva
UNIFAL



Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti
UFSCar

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, com todo zelo e carinho, a todos os meus familiares e amigos que de uma forma ou de outra contribuíram para essa grande conquista em minha vida. Em especial ao meu pai Jose de Arimatea da Silva, ao meu irmão Fabio Dias da Silva e para três mulheres da minha vida: Francisca Dias Rodrigues da Silva (mãe), Thaís dos Santos Araújo Silva (esposa) e Sabrina Santos Silva (filha).

AGRADECIMENTOS

Nenhum dever é mais importante que a gratidão

(Cícero)

A conclusão deste trabalho tão sonhado somente foi possível com a ajuda de várias pessoas que, ao longo da jornada de 260 Km até a cidade de São Carlos, estiveram sempre ao meu lado, compartilhando as alegrias e as angústias neste percurso. A todas estas pessoas tenho uma gratidão imensa, em especial agradeço:

Primeiramente, a Deus por todo amor, bondade e misericórdia com as quais cingem minha vida; pela ajuda nas horas difíceis, pela força e capacitação que me concedeu para que eu pudesse concluir essa singela e linda etapa da minha vida.

Aos meus pais, Jose de Arimatea da Silva e Francisca Dias da Silva, por todo amor, por toda força e dedicação que sempre me envolveram.

À minha esposa, Thaís dos Santos Araújo, com a qual compartilhei meus anseios e conquistas durante estes dois anos de curso. Agradeço por seu apoio, dedicação, amor, companhia, ajuda, compreensão e paciência sem as quais não seria possível realização dessa grande e maravilhosa aventura chamada mestrado.

À minha filha, Sabrina Santos Silva, que é minha fonte de luz e energia a quem devo a dádiva de ter aprendido o significado do amor maior. Aos colegas de classe com os quais compartilhei muitas alegrias, agradeço por todo auxílio, afeto e companheirismo.

A todos os professores que contribuíram para minha formação durante o curso, em especial a minha orientadora, Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente, por toda parceria, por sua dedicação, amorosidade, conhecimento, carinho, lucidez, preocupação e valiosa orientação indispensável para execução desse trabalho.

Agradeço a banca formada pelo Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva e o prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti pelas valiosas contribuições na qualificação, pela leitura atenta e generosa que contribuíram imensamente para qualidade deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a obtenção do meu tão sonhado título de Mestre em Educação, realizado em uma Universidade de grande magnitude que é a UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar ações formativas destinadas a diretores(as) de escola em exercício na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período compreendido entre 2013 e 2016, durante a administração do prefeito Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT). Nosso interesse foi identificar os pressupostos sobre os quais essas ações foram estruturadas. Tratando-se de uma administração do PT, a hipótese de trabalho foi a de que as ações formativas teriam como base os princípios da autonomia e da participação no escopo da gestão democrática e não pressupostos e abordagens tecnicistas e gerencialistas, muito em voga atualmente. Um aspecto relevante da pesquisa foi **à distinção entre** os aspectos formativos ligados ao cotidiano escolar de outros, próprios da formação permanente, estruturantes das práticas da gestão da educação básica, considerando ambos fundamentais para a qualidade social da educação. A metodologia foi qualitativa e exploratória, com base em fontes documentais relativas às ações formativas realizadas na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista, vinculada a SME – Secretaria Municipal Educação e o plano de governo para a educação no município de São Paulo, Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para implantação (SÃO PAULO, 2014). Assim, por meio da investigação, foi possível compreender que houve congruência entre as propostas para a educação básica municipal do PT e as ações formativas dos quais os(as) diretores(as) participaram, e, ainda, que **os objetivos** democráticos da autonomia e da participação se fizeram presentes nelas.

Palavras-chave: Ações formativas; Diretores(as) de escola; Gestão democrática.

ABSTRACT

This research was aimed at analyzing formative actions directed to school principals who worked within the São Paulo Municipal Education Bureau, between the years of 2013-2016, during the Workers' Party mayor Fernando Haddad administration. Our interest was to identify the premises on which such actions were structured. Regarding a Workers' Party administration, the hypothesis was that such actions would be based on democratic principles, mainly autonomy and participation, and not on technicalist and managerial approaches, very much in vogue nowadays. A research relevant aspect was the attempt to discern between two main aspects of the actions: school routines and others, linked to permanent, lifelong formation processes, which structure schools' administration, considering both essentials to the offering of social qualified basic education. The methodology was qualitative and exploratory, based on documental sources related to the formative actions carried on in the Regional Office of Education of São Miguel Paulista, linked to the São Paulo Municipal Education Bureau and the governmental plan for basic education in the city of São Paulo, *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para implantação* (SÃO PAULO, 2014). Thus, through this investigation, it was possible to comprehend that there was some congruency between the basic educational proposals from the Workers' Party and the formative actions in which the principals took part, and, still, that democratic principles, such as autonomy and participation were part on them.

Key-words: Formative actions; School principals; Democratic administration.

LISTRA DE FIGURAS

 Figura 01 – Diário Oficial da Cidade	21
 Figura 02 – Diário Oficial da Cidade/Sumário	22
 Figura 03 –Números da SME/SP	23
 Figura 04 –Organização Administrativa da Secretaria Municipal de Educação	74
 Figura 05 –Unidades de Educação da SME/SP	75
 Figura 6 –Mapa da Zona Leste de São Paulo	76

LISTA DE QUADROS

✚	Quadro 01 – Ações formativas aos profissionais de educação da Prefeitura de São Paulo na Gestão do Prefeito Fernando Haddad, na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista DRE/MP	25
✚	Quadro 02 – Metas para Educação	71
✚	Quadro 03 – Dados da Diretoria Regional de Educação DRE/MP	77
✚	Quadro 04 – Seminário oferecido as equipes gestoras das escolas	84
✚	Quadro 05 - Curso – Gestão Escolar: processos pedagógicos e intervenção social	88
✚	Quadro 06 - Seminário - Protagonismo Gestor: construção e emancipação	92
✚	Quadro 07 - Curso - Cultura Institucional, Projeto Político Pedagógico e Avaliação	97
✚	Quadro 08 - Curso - A importância do gestor escolar na educação para as relações étnico-raciais	101
✚	Quadro 09 - Curso - Territórios como <i>locus</i> de formação	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ✚ APM – Associação de Pais e Mestres
- ✚ CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- ✚ CE – Conselho de Escola
- ✚ CEI – Centro de Educação Infantil
- ✚ CEU – Centro Educacional Unificado
- ✚ CF/88 – Constituição Federal de 1988
- ✚ CMCT – Centro Municipal de Capacitação e Treinamento
- ✚ CME – Conselho Municipal de Educação
- ✚ DIPED – Divisão Pedagógica
- ✚ DOC – Diário Oficial da Cidade
- ✚ DRE/MP – Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista
- ✚ DREs – Diretorias Regionais de Educação
- ✚ ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ✚ EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- ✚ EMEFM – Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
- ✚ EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
- ✚ LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- ✚ MTD – Memória Técnica Documental
- ✚ OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ✚ ONGs – Organizações Não Governamentais
- ✚ MOVA – Movimento de Alfabetização
- ✚ PPP – Projeto Político Pedagógico
- ✚ PROUNI - Programa Universidade para Todos
- ✚ PT – Partido dos Trabalhadores
- ✚ SME/SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
- ✚ UAB – Universidade Aberta do Brasil
- ✚ UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
- ✚ ZL – Zona Leste de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 METODOLOGIA	20
3 REFERENCIAIS TEÓRICOS	28
3.1 Gerencialismo e tecnicismo na administração escolar	31
3.2 Gestão democrática da escola pública: autonomia e participação	38
3.3 Formação do(a) diretor(a) de escola	49
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
4.1 Proposta do PT para a Educação Básica	61
4.2 Propostas de campanha e de governo para educação de Fernando Haddad	72
4.3 Caracterização da Secretaria Municipal de Educação – SME/SP	75
4.3.1 Caracterização da DRE de São Miguel Paulista	79
4.4 A formação dos profissionais da educação básica na administração Haddad (2013-2016)	81
4.5 Ações formativas oferecidas aos(as) diretores(as)	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
6 REFERÊNCIAS	116
7 ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido nos últimos anos sobre a importância das ações formativas dos profissionais da educação, tanto por sua necessidade e relevância quanto pela visibilidade que a educação e a escola assumiram. Pode-se notar tal fato, especialmente nos dias atuais, pela abundante produção de estatísticas sobre desempenho escolar, proeminentes do ponto de vista social, bem como do acadêmico.

Como professor de geografia na rede estadual de ensino de São Paulo desde 1999, e, posteriormente, coordenador pedagógico e diretor de escola da rede municipal de São Paulo desde 2015, senti-me instigado a elaborar um projeto do qual resultou o desenvolvimento desta investigação, que foi permeada pela ideia de que as ações formativas são de fundamental importância para todos os profissionais da escola.

Nesse sentido, pensamos que investigar ações formativas organizadas para diretores(as) de escola poderia contribuir para o entendimento, no nível macro, dos pressupostos educacionais que embasam um determinado sistema de ensino. Pretendemos, então, compreender se, no caráter das ações formativas propostos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), à época do governo do Prefeito Fernando Haddad, preponderaram os princípios da gestão democrática – autonomia e participação – ou se elas se embasaram mais significativamente em pressupostos e abordagens tecnicistas e gerencialistas.

Assim, nosso **problema** de pesquisa se configurou na seguinte questão: *quais os pressupostos estruturantes das ações formativas oferecidas aos(as) diretores(as) de escola da SME/SP durante o governo Haddad (2013-2016)?* Em vista desse problema, o nosso **objetivo geral** foi *analisar as ações formativas, destinadas a diretores(as) de escola em exercício, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período compreendido entre 2013 e 2016, durante a administração do prefeito Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT), a fim de identificar os pressupostos teóricos que as sustentaram.* Como **objetivo específico** tentamos *compreender os aspectos técnicos, cotidianos e estruturantes dessas ações*, considerando os três como fundamentais para a oferta de educação básica de qualidade social. *Cabe, também ressaltar a complexidade e o caráter polissêmico do conceito de qualidade social, em educação. Assim a utilização deste conceito, que aparecerá no decorrer do texto, não é única e muito menos estanque e sim*

uma aproximação do que concebemos. A qualidade social na educação não se restringe apenas a resultados que devam ser alcançados, estabelecidos de cima, dos órgãos centrais, para baixo, ou seja, para as escolas; medidas lineares que não estão em consonância como a realidade educacional dos sistemas de ensino. Assim, entendemos que existem fatores internos e externos a escola que denotam nossa aproximação de tal conceito. Os fatores externos, Segundo Silva (2009, p. 224)

a) Fatores socioeconômicos, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo. b) Fatores socioculturais, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens. c) Financiamento público adequado, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa. d) Compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações.

A aglutinação destes fatores externos aos fatores internos que já foi alcançado¹ no decorrer da história da educação do Brasil, como a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; a interlocução da escola com as famílias; a política de inclusão; funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares; etc. Tal junção são elementos que nos sinalizam a qualidade social da educação. E, dentro de tal premissa é que o conceito de qualidade social perpassa todo nosso texto.

A **hipótese de trabalho** foi a de que *em se tratando de uma administração do PT, as ações formativas teriam como base os princípios da autonomia e da participação no escopo da gestão democrática*. Para o desenvolvimento desta investigação, adotamos como metodologia de trabalho uma abordagem qualitativa e exploratória em educação (BOGDAN; BIKLEN, 2010), subsidiada pela análise de documentos da SME/SP (GIL, 2002). A pesquisa documental foi realizada por meio de uma análise dos materiais provenientes das ações formativas: cursos, palestras, orientações técnicas e oficinas, oferecidas aos(as) diretores(as) de escola no período de 2013 a 2016, durante o governo do Prefeito Fernando Haddad. Os documentos levantados e analisados foram apostilas, módulos, cadernos de estudos e de exercícios utilizados nas ações formativas, a fim de

¹ Tais fatores alcançados como muita luta por parte de todos e todas profissionais da educação

identificar seus pressupostos e objetivos. A intenção foi refletir sobre os conteúdos trabalhados e as metodologias empregadas. Para tanto, foi realizada uma análise criteriosa das ações formativas em seus propósitos, temáticas e avaliações.

Para captação de todo o material utilizado nas ações formativas oferecidas durante o recorte selecionado, buscamos documentos impressos disponíveis na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista, além dos disponíveis no sítio da SME/SP. Essa análise foi realizada de forma comparativa ao plano de governo para a educação no município de São Paulo – Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para implantação (SÃO PAULO, 2014a). Além disso, analisamos um documento que foi muito relevante nesta investigação: ao final do mandato, o grupo de referência² elaborou um material impresso com todo o trabalho desenvolvido pela secretaria de educação. Com essa análise, elaboramos um quadro bastante abrangente da temática proposta, pois tínhamos as intenções – expressas no plano para educação no município –, as ações formativas desenvolvidas durante a gestão do prefeito Haddad e uma autoavaliação do desenvolvimento educacional no município durante essa gestão.

A Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista – DRE/MP, localizada na Avenida Nordeste, 747 – Cidade São Miguel, São Paulo – SP, compõe uma das treze Diretorias Regionais de Educação da SME/SP. Especificamente é nessa diretoria que exerci primeiramente o cargo de Coordenador Pedagógico (CP) e posteriormente, até o presente momento, de Diretor de Escola, desde 2013. Importante salientar aqui que CP e Diretor de Escola são cargos da Classe dos(as) gestores(as) de Educação da PMSP/SP, para exercer esses cargos é necessário prestar concurso de acesso de provas e títulos e fazer parte da classe dos(as) docentes da SME/SP.

A DRE/MP como órgão da SMS/SP trabalha na implantação das políticas de cada governo encarregado da administração do município. Na gestão de 2013 a 2016, período abrangido por esta pesquisa, o clima organizacional transcendia conforto e segurança no exercício das funções de diretor(a) de escola, pois era patente o cultivo da autonomia e da participação em uma perspectiva democrática. Como diretor de escola, minhas incumbências junto a DRE/MP referem-se principalmente ao comparecimento a convocações e encaminhamento de documentos, dentre outras atividades. Um dos

²Grupo esse constituído de docentes de diversas áreas que trabalharam conjuntamente com um representante da SME para pensar a formação oferecida aos demais docentes da rede, isso ocorreu em cada uma das treze diretorias regionais de educação.

aspectos que mais chamavam minha atenção era como os profissionais que lá trabalhavam sentiam-se à vontade na execução de suas tarefas diárias; havendo transparência e clareza na distribuição de informações e na implementação das políticas educacionais, o que não tem ocorrido no atual governo.

Ilustro essas informações com um exemplo prático: a falta de professores(as) é um problema que assola a gestão escolar. No município de São Paulo isso se torna exponencial devido ao tamanho da rede. Mesmo com os concursos, a rotatividade de docentes é imensa e isso provoca grandes malefícios. Para sanar essa dificuldade existe a possibilidade do contrato temporário de professores que muito auxiliam as escolas até a chegada dos efetivos. Na gestão do Prefeito Fernando Haddad ao se perguntar no setor de atribuição quando haveria os contratos emergenciais a resposta era dada, pois, a responsável tinha acesso às informações que estavam na SME/SP pela política de transparência existente na época. Atualmente, essa informação, aparentemente simples e até singela, não é facilmente disponibilizada. As eventuais contratações de professores(as) ocorrem de maneira vertical, ou seja, tudo já vem de “cima para baixo”, da SME/SP para as DREs.

Passando às minhas reflexões pessoais sobre as ações formativas das quais tenho participado na DRE/MP, posso afirmar que os setores que constituem este órgão da SME/SP oferecem subsídios práticos significativos para meu trabalho como diretor de escola. Um exemplo que pode servir para esclarecer esse ponto é o seguinte: é sabido por parte dos profissionais da educação que a carreira docente é um fator de muita importância para a qualidade da educação, seria muito difícil contestar essa tese. Uma carreira atraente é um fator fundamental para que jovens procurem a formação docente e faz com os que os(as) que já estão nessa carreira busquem constante formação tanto dentro do próprio sistema, como por meio de cursos de pós-graduação lato e stricto sensus. De acordo com Gatti e Barreto (2009), estimulados pela Lei do Fundef (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental), a partir dos anos de 1990, estados e municípios elaboraram ou reelaboram seus planos de carreira, e, ainda segundo os autores, por meio da emenda constitucional N. 53 (BRASIL,2006), foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que também contempla os planos de carreira do magistério e sua importância para a qualificação de seus profissionais. Portanto, essa legislação vem ao encontro da concepção que defendemos de que a carreira dos profissionais de educação é também fator de elevação da qualidade da educação em nosso país.

Inserida nesse contexto, a PMSP/SP instituiu um plano de carreira bastante interessante, com base na Lei 14.660/2007: Quadro dos Profissionais de Educação – QPE (SÃO PAULO, 2007), que trata sobre a evolução funcional do quadro do magistério no município de São Paulo. Sucintamente, essa evolução é demarcada por tempo de serviço e títulos, ou seja, o(a) profissional da educação pode evoluir na carreira considerando um desses dois requisitos ou a conjugação de ambos. Assim, entendemos que a referida legislação é de fácil compreensão por parte dos(as) docentes e demais profissionais da escola. No geral, docentes e agentes escolares procuram o(a) diretor(a) para explicar e auxiliar nas evoluções. Cada título, referente a cursos de extensão, atualização, especialização, mestrado e doutorado, possui um valor específico, havendo uma tabela³ que faz essa valoração. Em muitos casos, os(as) próprios(as) gestores(as) têm dúvidas da pontuação que vale determinado curso e pedem ao setor de evolução da DRE/MP para ajudar a sanar as dúvidas e dar andamento aos processos.

Os cursos como partes integrantes da uma carreira na PMSP são considerados como títulos, podendo ser de graduação, pós-graduação, especialização, e os promovidos, reconhecidos e/ou patrocinados pelo órgão técnico da SME/SP de acordo com sua carga horária (número de horas), tipo de curso (presencial ou à distância). Cada curso possui uma determinada pontuação. Ao ingressar como profissional da Educação da PMSP o servidor tem seus vencimentos salariais atrelados em uma das referências do QPE (Quadro dos Profissionais da Educação). E, a evolução é a passagem de uma para outra referência de vencimentos imediatamente superior aquele que se encontra, isso está disciplinado em regulamento (art. 35 da Lei 14.660/07). A primeira evolução poderá ser solicitada decorrido o estágio probatório de três anos de efetivo exercício, após essa evolução inicial o profissional de educação poderá evoluir anualmente, a pedido, considerando tempo de serviço e títulos. A Secretaria Municipal de Educação sabendo da importância de ações formativas, e também para cumprir a legislação, oferece diversos cursos aos seus profissionais de educação.

Esse exemplo reflete a valorização da formação dos(as) profissionais da educação por parte da SME/SP, por meio de uma política pública consistente que contempla o desenvolvimento desses(as) profissionais ao longo de suas vidas, tanto mediante ações formativas oferecidas dentro do próprio sistema, como pela valorização de cursos realizados em outras instituições.

³ Segue tabela em anexo

Retomando o desenvolvimento desta investigação, concomitante à pesquisa documental, realizamos um levantamento bibliográfico, que nos possibilitou aprofundamento na área de gestão escolar, seus principais teóricos, obras e novas tendências, os quais nos subsidiaram na análise de todo material levantado e selecionado.

Buscamos ainda compreender, também, por meio desta investigação, como as políticas de ações formativas dirigidas aos(as) diretores(as) de escolas, com seus discursos de “capacitação” profissional para a construção de uma escola de qualidade, podem ocultar, em seu interior, um ideário marcado por concepções burocráticas e tecnicistas, que pouco atendem aos interesses de uma escola pública, popular e de qualidade.

Desta forma, esta pesquisa se **visualizou** *pela possibilidade de identificação dos pressupostos que basearam as ações formativas destinados aos(as) diretores(as) de escola em exercício da SME/SP, durante o governo Haddad (2013-2016). Tal empreitada visava, em estudos futuros, identificar e, quem sabe, propor alternativas de ações formativas que correspondam às demandas próprias desse ofício que, repleto de ambiguidades, é essencial para a qualificação da educação em nosso país.*

Atualmente, encontra-se já bastante consolidada a ideia de que a formação inicial em nível superior é apenas o ponto de partida dos estudos necessários para o exercício de qualquer profissão. Dessa maneira, essa formação não é suficiente para o desenvolvimento profissional em médio e longo prazo, tendo em vista, principalmente, a avassaladora produção de conhecimento, em todas as áreas, disseminado por meio das novas tecnologias. Isso torna as ações formativas posteriores à formação inicial de grande importância no desenvolvimento de quaisquer profissionais.

A relevância dessas ações formativas é ainda maior para os profissionais da educação pela essencialidade da oferta de educação escolar de qualidade social e pela própria dinamicidade das relações sociais nas escolas, além do que em educação a aprendizagem é constante e ao longo da vida para todos, fazendo parte do exercício profissional, do ofício, a busca por novos conhecimentos e por novas formas de ensinar e aprender. Destaca-se, desse modo, a necessidade de investimento em ações formativas dirigidas aos(às) diretores(as) que, como uma das lideranças nas escolas, precisam atuar nas ações formativas de todos os segmentos escolares. Portanto, essas ações devem articular teorias e práticas, contextualizando essa articulação na realidade de trabalho nas escolas.

O sistema educacional no município de São Paulo possui suas peculiaridades, porém, por ser um sistema de ensino muito grande e complexo, a análise das ações formativas ofertadas a seus profissionais pode contribuir para um entendimento de como grandes sistemas estão concebendo a importância do(a) diretor(a) de escola e como estão lidando com as questões das ações formativas deste profissional da educação. Assim, estudar as ações formativas de um sistema educacional como o do município de São Paulo, no recorte de um governo específico, pode ser muito relevante para entendermos como as políticas dos governos identificados como de esquerda estão concebendo e praticando as ações formativas de seus profissionais e até que ponto consideram que isso contribui para a qualidade social da educação.

Tendo colocado e discutido os aspectos fundamentais desta investigação, assim como seu contexto de desenvolvimento, passamos a explicitar sua organização. Logo após a introdução, na seção destinada à metodologia, detalhamos o percurso metodológico percorrido para alcançar os objetivos propostos. São expostos os procedimentos usados na constituição deste trabalho, as leituras, as formas de coletar e organizar as fontes da pesquisa, a revisão bibliográfica de trabalhos que versavam sobre gestão escolar e ações formativas de diretores(as). A pesquisa documental que foi realizada por meio de uma análise dos materiais provenientes das ações formativas - cursos, palestras, seminários e oficinas, oferecidos aos(as) diretores(as) de escola no período de 2013 a 2016, durante o governo do Prefeito Fernando Haddad. Os documentos levantados e analisados foram apostilas, módulos, cadernos de estudos e de exercícios utilizados nas ações formativas, a fim de identificar seus pressupostos e seus objetivos. A intenção foi refletir sobre os conteúdos trabalhados; para tanto, foi realizada uma análise criteriosa destas ações formativas em seus propósitos, temáticas, ações e avaliações.

Na terceira seção, dedicamo-nos aos referenciais teóricos que embasaram a discussão dos dados levantados. Explicitamos nela nossas perspectivas no que se refere aos dois princípios fundamentais da gestão democrática da escola pública: autonomia e participação. Em seguida definimos alguns posicionamentos sobre o tecnicismo e o gerencialismo na administração escolar. Posteriormente, tratamos, também, das ações formativas voltadas aos(às) diretores(as) de escola, que estão inseridas em uma visão de como deve ser a formação dos profissionais da escola.

A quarta seção refere-se à análise e discussão dos resultados. Nela procuramos compreender se as ações formativas oferecidas aos(às) diretores(as) de escola da SME/SP

se situavam dentro de parâmetros de autonomia e participação, pois esta foi a premissa inicial do projeto de pesquisa, nossa hipótese. Os resultados mostraram consonâncias com a hipótese, alguns elementos nos permitiram **perceber** que no Governo do PT – com o prefeito Fernando Haddad, as ações formativas foram voltadas à formação emancipadora, autônoma, participativa, democrática em detrimento de uma formação tecnocrática.

Nas considerações finais apresentamos uma súmula da pesquisa, enfatizando suas principais contribuições que se referiram, basicamente, a conclusão de que nas ações analisadas foi possível identificar uma nova forma de ver a escola e a formação de seus profissionais que combina teorias, abordagens e métodos democráticos de estudo e trabalho.

2 METODOLOGIA

Para organização e análise dos dados desta investigação, abordaremos os pressupostos da pesquisa qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (2010), permite ao pesquisador compreender como se constroem quadros de referência sobre diversas questões. Outra contribuição que não podemos perder de vista é a de Chizzotti (2003, p.79) sobre a pesquisa qualitativa: “parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”, o que marca, sobremaneira, as pesquisas realizadas no campo das ciências humanas e sociais.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, adotamos como metodologia de trabalho a análise documental (GIL, 2002), em uma abordagem qualitativa e exploratória em educação (BOGDAN; BIKLEN, 2010).

Assim, serão explicitados os procedimentos usados na elaboração deste trabalho, ou seja, o percurso de leitura, as formas de coleta e organização das fontes da pesquisa que subsidiaram as análises desenvolvidas. Portanto, para averiguar o que já foi produzido na temática e identificar as singularidades, foi conduzida uma revisão bibliográfica de trabalhos que versavam sobre ações formativas para diretores(as) de escola, em especial os que aconteciam nos sistemas municipais de educação.

A pesquisa documental foi realizada por meio de uma análise dos materiais provenientes das ações formativas – cursos, palestras, seminários, oficinas, oferecidos aos(às) diretores(as) de escola no período de 2013 a 2016, durante o governo do Prefeito Fernando Haddad. Os documentos levantados e analisados foram apostilas, módulos, cadernos de estudos e de exercícios utilizados nas ações formativas, a fim de identificar seus pressupostos e seus objetivos. O escopo foi refletir sobre os conteúdos trabalhados; para tanto, foi realizada uma análise criteriosa das ações formativas em seus propósitos, temáticas, ações e avaliações.

Para captação de todo o material utilizado nas ações formativas oferecidas durante o recorte selecionado, buscamos documentos impressos disponíveis na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista, além dos disponíveis no sítio da SME – Secretaria Municipal de Educação. Essa análise foi realizada de forma comparativa ao plano de governo para a educação no município de São Paulo – Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para implantação (SÃO PAULO, 2014a). Outra fonte de pesquisa

utilizada foi o Diário Oficial da Cidade (DOC), no qual são publicados, de terça-feira a sábado, todos os documentos oficiais do município, seguindo o princípio de publicidade da administração pública. A seguir detalharemos todo percurso metodológico utilizado nesta parte da pesquisa, pois, como se trataram de etapas que possibilitaram o levantamento de cursos, palestras, seminários e oficinas publicadas no DOC, não foi necessário o uso de descritores. No decorrer das etapas fomos gradualmente levantando e analisando as ações formativas.

O DOC está sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Gestão, que é o órgão responsável pela publicação dos atos administrativos da Administração Pública Municipal direta e indireta, da câmara Municipal e do Tribunal de Contas do Município. O Diário Oficial publica os atos oficiais no âmbito do governo municipal, tais como leis, decretos, portarias, editais de licitação, nomeações e exonerações dentre outros. O jornal é dividido em oito seções: Gabinete do Prefeito; Secretarias; Servidores; Concursos; Editais; Licitações; Câmara Municipal e Tribunal de Contas. Esta investigação foi realizada com base na versão *online* do DOC, que tem edições disponíveis desde 02 de dezembro de 1975.⁴

A estrutura da publicação das matérias no jornal é a seguinte:

- a-) DESPACHOS: onde são publicadas as matérias com decisões das autoridades municipais. Ex.: decisões em processos, autorizações, contratos.
- b-) SERVIDORES: onde são publicadas as matérias referentes à vida funcional dos servidores. Ex.: exonerações, nomeações, designações, licenças médicas, cursos, contagem de tempo, aposentadoria, férias etc.
- c-) CONCURSOS: onde são publicadas as matérias referentes à concursos públicos. Por ex.: relação de inscritos, local de provas, gabaritos de provas, classificação dos candidatos etc.
- d-) EDITAIS: onde são publicadas as matérias de conteúdo informativo. Por ex.: convocação de município, demonstrativo de despesas, relação de cargos e salários, balancetes etc.
- e-) LICITAÇÕES: onde são publicadas as matérias sobre certames licitatórios. Por ex.: edital de abertura de convite, de concorrência pública, de tomada de preços, ata de registro de preços, ata de abertura do certame licitatório, classificação dos participantes, adjudicação do objeto, homologação do resultado etc.
- g-) CÂMARA MUNICIPAL: onde são publicados todos os atos da Câmara Municipal de São Paulo, exceto matérias sobre licitações.
- h-) TRIBUNAL DE CONTAS: onde são publicados todos os atos do Tribunal de Contas do Município de São Paulo, exceto as matérias sobre licitações (Diário Oficial da Cidade).

⁴ Dados do próprio DOC. Acesso 28 de maio 2018.

Ao acessar o DOC *online*, o primeiro passo é escolher o dia, mês e ano que se pretende pesquisar⁵. Logo após o *OK*, a página selecionada é aberta. Na página 2 do DOC, encontramos o sumário. No sumário, podemos direcionar a pesquisa. Depois de encontrar o assunto pretendido, é só digitar o número no campo “Ir para a página⁶”. Observe nas figuras abaixo:



Figura 01 - Diário Oficial da Cidade: Site oficial do DOC. Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/>; Acesso em: 02 nov. 2017

⁵ Observe a figura 03

⁶ Observe a figura 04

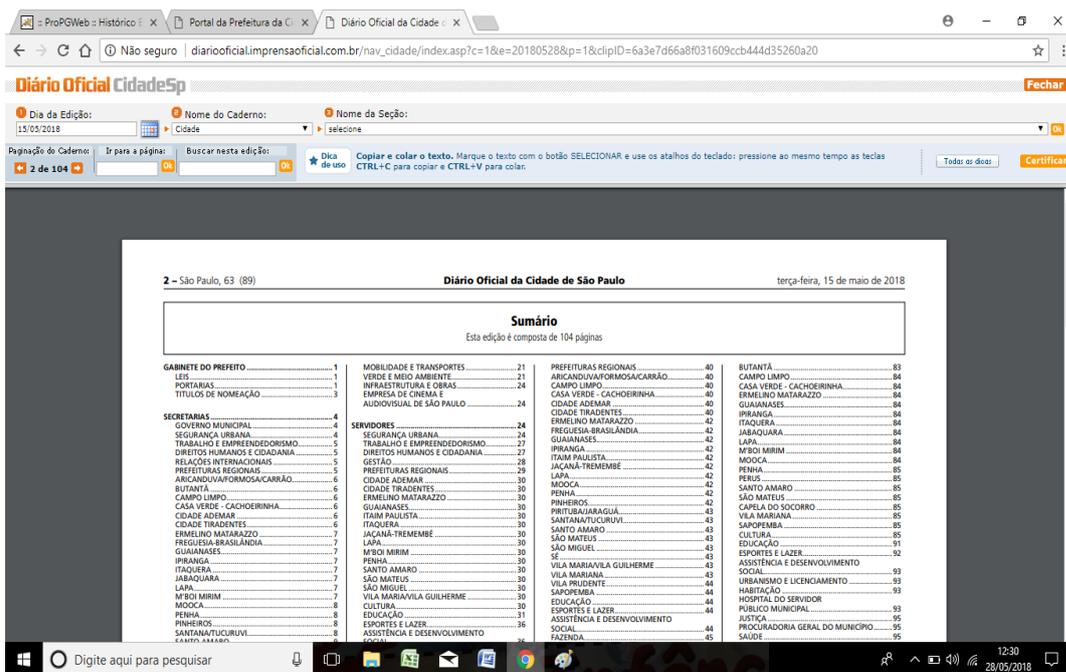


Figura 02 – Diário Oficial da Cidade/Sumário: Site oficial do DOC. Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/>; Acesso em: 02 nov. 2017

Assim, nesta pesquisa, seguimos os seguintes passos:

1. Acessamos o DOC *online*;
2. Selecionamos o dia desejado. No caso, iniciamos a pesquisa no início do ano de 2013, quando o governo do Prefeito Fernando Haddad começou. Pesquisamos rigorosamente todos os dias de publicação do DOC para verificar as ações formativas oferecidos aos(as) diretores(as)(as) de escola. Isso foi feito até o final de 2016, quando terminou o mandato do prefeito;
3. Verificamos o sumário. No caso, percebemos que os cursos, oficinas, seminários dentre outros, oferecidos aos profissionais da Educação, podiam ser encontrados em duas seções: “Servidores” e “Educação”.

Também foram selecionados os arquivos do sítio da Educação da cidade de São Paulo, mais especificamente na “Educação em Números”. Este, ligado à Memória Técnica Documental (MTD) da SME/SP. A MTD é um dos setores vinculados ao Núcleo de Documentação da SME/SP, juntamente com a Biblioteca Pedagógica e o Memorial do Ensino Municipal. A MTD é responsável pela manutenção, organização, guarda e divulgação de documentos técnicos e pedagógicos que foram recuperados, coletados ou disponibilizados para esse acervo pela própria SME/SP, órgãos regionais e também por pesquisadores. O objetivo desse órgão é preservar e dar publicidade à história da educação

no município de São Paulo. Podem ser encontrados, nesse endereço eletrônico⁷, documentos, tais como coletâneas de textos, boletins informativos, relatórios, propostas de cursos e documentos curriculares. Na figura abaixo, podemos encontrar 10 abas que, ao serem clicadas, nos levam aos referidos dados. As abas são: Escolas por Tipo; Escolas por Modalidades de Ensino; Total de Unidades/Quantidade de alunos; Total de vagas e Matrículas por série; Alunos por série/turno; Turmas por série/turno; Total de Ambientes; Total de Educadores por grau de escolaridade; Total de servidores por área de atuação; e Servidores por área de atuação.

Tipo	Total
CENTRO DE CONVIVENCIA INFANTIL/CENTRO INFANTIL DE PROTECAO A SAUDE	3
CENTRO DE EDUCACAO E CULTURA INDIGENA	3
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DIRETO	317
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL INDIRETO	373
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEI	45
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEF	49
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEI	47
CENTRO INTEGRADO DE EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	16
CENTRO MUNICIPAL DE CAPACITACAO E TREIN	3
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL	12
ORÇEO PARTICULAR CONVENIADA	1491
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO BILINGUE PARA SURDOS	6
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL	508
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL	501
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO	6
ESCOLA TECNICA	2
MOVIMENTO DE ALFABETIZACAO	349
Total de Escolas	3725

Figura 03 – Números da SME/SP Site oficial do DOC. Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/>; Acesso em: 02 nov. 2017

Além disso, analisamos um documento que foi bastante relevante nesta investigação: ao final do mandato do prefeito Fernando Haddad, foi elaborado, pelo grupo de referência⁸ (São Paulo, 2016), um relatório sobre todo o trabalho desenvolvido pela sua Secretaria de Educação durante o governo Haddad.

Com a análise desses documentos, elaboramos um quadro bastante abrangente da temática proposta, pois tínhamos as intenções – expressas no plano para a educação no município–; as ações formativas desenvolvidos durante a gestão do prefeito Haddad e uma autoavaliação do desenvolvimento educacional no município durante aquela gestão.

⁷<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Memoria-Documental>

⁸Grupo esse constituído de docentes de diversas áreas que trabalharam conjuntamente com um representante da SME para pensar a formação oferecida aos demais docentes da rede, isso ocorreu em cada uma das treze diretorias regionais de educação.

[...] A pesquisa documental compreende o levantamento de documentos que ainda não foram utilizados como base de uma pesquisa. Os documentos podem ser encontrados em arquivos públicos, ou de empresas particulares, em arquivos de entidades e/ou científicas, em arquivos de instituições religiosas, ou mesmo particulares, em cartórios, museus, videotecas, filmotecas, correspondências, diários, memórias, autobiografias, ou coleções fotográficas. [...] o pesquisador depara com dois tipos de documentos: primários e secundários. Os primários englobam resultados novos de pesquisas; e os secundários apresentam repetição de informações (MEDEIROS, 2012, p. 35).

Buscamos assim compreender, por meio desta investigação, como as políticas referente as ações formativas dirigidas aos(as) diretores(as)/as de escolas, com seus discursos de “capacitação” profissional para a construção de uma escola de qualidade, podem ocultar, em seu interior, um ideário marcado por concepções burocráticas e tecnicistas, que pouco atendem aos interesses de uma escola pública, popular e de qualidade.

Resultante deste percurso metodológico que foi descrito, conseguimos obter os materiais para nossa análise, os seja, as ações formativas que foram oferecidas aos diretores(as) de escola no período de 2013 a 2016. O quadro a seguir apresenta todas essas ações.

Quadro 01 – Ações Formativas oferecidas aos profissionais de Educação da Prefeitura de São Paulo na Gestão do Prefeito Fernando Haddad, na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista – DRE/MP

Cursos Oferecidos pela DRE São Miguel Paulista	
2013 Total: 08	1. Currículo e Diversidade: um diálogo necessário na Educação Infantil; 2. Seminário: “Currículo e possibilidades na educação contemporânea”; 3. Seminário: “EJA: políticas educacionais e construção do currículo”; 4. Seminário “Os desafios da gestão escolar em Territórios Prioritários da Zona Leste”; 5. Seminário “2º Diálogos pedagógicos com a Educação Infantil – despertando escutas e ampliando olhares”; 6. Seminário: “Currículo: direito às aprendizagens - desafios e possibilidades”; 7. Seminário “2º Diálogos pedagógicos com a Educação Infantil – Qualidade e Avaliação na Educação Infantil”; 8. “Currículo e Diversidade: um diálogo necessário na Educação Infantil”.
2014 Total: 10	1. Fortalecendo a Rede de Proteção Social no Território; 2. Curso “Gestão Escolar: processos pedagógicos e intervenção social”; 3. “O lugar do Gestor da Educação Infantil na construção do currículo integrador”; 4. “O lugar do Gestor da Educação Infantil na construção do currículo integrador”; 5. “Formação de educadores em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”; 6. Seminário: “Protagonismo Gestor: construção e emancipação”; 7. “O papel da Escola na garantia dos Direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente”; 8. “A linguagem escrita e a educação matemática nos anos iniciais”; 9. “Dez anos do CEFAL: Construindo história com equidade”; 10. Seminário “Educação Integral: Construindo Comunidades de Aprendizagem”.
2015 Total: 10	1. “Maravilhamento, descoberta e invenção: ideias e modos de ver culturas infantis com seus artefatos”; 2. “Formação de Educadores em Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS - Nível Básico”; 3. “Linguagens Midiáticas na Educação Infantil”; 4. 2º “Seminário - Enfrentamento a Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes”; 5. Curso Optativo: “Escola e Direitos Humanos – uma construção cotidiana”; 6. “Audiovisual e Educação em Direitos Humanos”; 7. Seminário “Política, Cultura e Diversidade”; 8. “Cultura Institucional, Projeto Político Pedagógico e Avaliação”; 9. “Rede formando a Rede: movimento curricular a caminho da autoria”; 10. A importância do gestor escolar na educação para as relações étnico-raciais.
2016 Total: 05	1. “O Gestor Escolar na Promoção da Qualidade Social da Educação”; 2. “Básico de Libras”; 3. Seminário “Danças e Músicas Brasileiras: Vivências Possíveis na Perspectiva da Arte – Educação”; 4. Seminário: “Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria”; 5. “Território das Diferenças”; Territórios como lócus de formação.

Fonte: elaboração própria

No quadro acima apresentam-se todas as ações formativas oferecidas aos profissionais de educação da rede municipal de São Paulo, incluindo as diversas modalidades: cursos, palestras, seminários, oficinas. Essas ações foram oferecidas para todos os profissionais da DRE/MP. Cabe observar que para esta pesquisa utilizamos apenas aqueles que estavam direcionados aos Gestores, ou seja, nas ementas das ações formativas o público alvo demarcado era constituído de Coordenadores Pedagógicos, Diretores de Escola e Supervisores de Ensino.

Tendo esclarecido os procedimentos metodológicos da investigação, passamos à terceira seção, na qual serão explicitados nossos referenciais teóricos relativos ao gerencialismo na administração escolar, à gestão democrática da escola pública, baseada nos princípios da autonomia e da participação, e, ainda, sobre a formação do(a) diretor(a)

de escola, pois entendemos esses aspectos como fundamentais para a análise e discussão dos dados levantados sobre as ações formativas dos(as) diretores(as) de escola da DRE/SM no período de 2013 a 2016.

3 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Para podermos analisar e discutir os dados levantados sobre as ações formativas destinados a diretores(as) de escola na rede municipal de São Paulo, temos que nos referenciar em teóricos que possam nos embasar conceitualmente. Dada a amplitude da produção nas áreas de gestão educacional e escolar, as ações formativas de professores(as) – que subsidia a nossa discussão em relação aos diretores(as) de escola, fizemos um recorte dessas produções na tentativa de compreender esses campos com profundidade suficiente para sustentar nossas argumentações.

Assim, notadamente, o(a) professor(a) também é um gestor. Ele(a) é um(a) ativo(a) participante de uma comunidade profissional de aprendizagem atuando no seu funcionamento, na sua dinâmica e no seu desenvolvimento. Por outro lado, a estrutura e a dinâmica organizacional atuam na produção de suas práticas profissionais. Há uma concomitância entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

A gestão da educação perpassa todas as dimensões da vida escolar, sendo constituída de processos de organização, participação, direção e tomadas de decisão. Segundo Ferreira (2008, p. 08), ela se desenvolve:

[...] fundamentalmente, na sala de aula, onde concretamente se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões.

Nessa perspectiva toda a equipe escolar participa da tomada coletiva de decisões que, inversamente, orienta cada um(a) a assumir com responsabilidade sua parte nos acordos coletivos.

Desse modo, a gestão em sala de aula se constitui em um prolongamento da gestão escolar, implicando que nela, por meio da administração do(a) professor(a), possam ser ensinadas, aprendidas e produzidas posturas e formas de agir democráticas. Nesse espaço, os(as) partícipes do cotidiano escolar serão instigados a agir de forma compartilhada e comprometida com os interesses coletivos. Paro (2007, p. 104) corrobora essa forma de pensar a democracia na escola:

[...] se estamos preocupados em formar cidadãos participativos, por meio da escola, precisamos dispor as relações e as atividades que aí se dão de modo à ‘marcar’ os sujeitos que por elas passam com os sinais da convivência democrática.

Portanto, entendemos a gestão como uma das bases da função docente, devendo ser trabalhada nas diversas esferas da formação de professores(as), pois, fundamentalmente, tanto a gestão perpassa a docência, como a docência perpassa a gestão. Este último aspecto sendo preconizado na legislação educacional (BRASIL, 1996), que prevê a docência como etapa obrigatória para o exercício das funções de gestão escolar.

Um dos elementos agregados a essa elaboração teórica são alguns documentos legais, em especial a legislação que norteia o ofício de diretor(a) de escola, da legislação federal até a municipal. Em relação às ações formativas, o inicialmente os(as) gestores(as) educacionais, a LDBEN (BRASIL, 1996) preconizou seus aspectos fundamentais:

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

Segundo esse artigo, as ações formativas do(a) diretor(a) de escola, assim como outros(as) gestores(as) escolares, deve ocorrer em nível superior nos cursos de pedagogia ou em cursos de pós-graduação em educação. Logo, entendemos que não se trata apenas de algo exclusivamente voltada à administração escolar. Assim, o mesmo habilitação de diretores(as) é a mesma dada aos futuros(as) professores(as) da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Não podemos deixar de salientar que é relativamente comum que docentes que já atuam na educação básica, possuindo alguma licenciatura, procurem os cursos de pedagogia e de pós-graduação em educação justamente no intuito de assumir alguma função gestora, mormente coordenação pedagógica, direção de escola e/ou supervisão de ensino. Consideramos, então, que os profissionais que compõem a equipe gestora também têm uma formação didática e pedagógica. E, de acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), o(a) diretor(a) possui uma habilitação ampla, multidisciplinar, que lhe permita uma visão acurada das múltiplas e complexas relações didático-pedagógicas e administrativas do cotidiano escolar.

Por outro lado, nos estudos na área de gestão escolar parece haver uma concordância de que as ações formativas do diretor(a) de escola ainda é muito incipiente, não atendendo as demandas impostas pelo exercício profissional, principalmente aquelas ligadas ao cotidiano das escolas. Segundo Alarcão (1996), as ações formativas iniciais não

preparam os futuros profissionais para que saibam relacionar teoria, prática e o seu saber na resolução dos problemas cotidianos. Assim, para autora:

Nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se constituísse resposta para todos os problemas da vida real (ALARCÃO, 1996, p. 13).

Consideramos, assim, que as instituições de ensino superior do país não fazem investimentos significativos nas ações formativas de diretores(as) escolares, pois estão com dificuldades em oferecer ao docente ações formativas minimamente suficiente para o exercício profissional de professores em começo de carreira. Portanto, no que se referem à gestão, esses cursos acabam deixando muitas lacunas formativas a serem preenchidas pela na prática profissional. Esse quadro dificulta o exercício da direção de escola de forma crítica e autônoma. **Asseveramos que tal quadro, em relação ao profissional da direção escolar, está amalgamado as dificuldades de formação docente, haja vista que entendemos que os cargos de gestão escolar são também funções de docência. Está máxima percorre todo texto da presente dissertação.**

Para aludir a presente proposição em relação à formação inicial e a importância para ações formativas a *posteriori* Gatti (2013 - 2014, p. 39)

A formação para a prática da alfabetização e iniciação à matemática e às ciências naturais e humanas é precária, como também é precária a formação para o trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações.

Gatti, nos mostra com sua pesquisa que existe um desacerto entre os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos aos futuros profissionais docentes e a estrutura curricular realmente oferecida pelas instituições de educação superior. Nesta, observa-se claramente a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica. A autora, todavia, trás em sua pesquisa o entendimento de que a formação inicial possui sim seus dilemas e impasses, entretanto, não deixa de basilar sua importância e sua história.

3.1 Gerencialismo e tecnicismo na administração escolar

A partir da Revolução Industrial, a escolarização de toda população passa a ser uma demanda da burguesia, que necessita de mão de obra, senão qualificada, ao menos alfabetizada, para trabalhar em sistemas de produção em série. Alterou-se assim, o cotidiano das classes trabalhadoras em mais de um aspecto, além da necessidade de certa instrução para poder ganhar a vida, a escola pública passa a dividir com as famílias o cuidado e a educação de crianças e jovens.

Também há que se considerar o fato de que em períodos históricos anteriores a educação escolar destinava-se à formação humanística das elites. Gradativamente, em função da industrialização e conseqüente urbanização acelerada, a escola vai se tornando local de formação para o trabalho, desde os níveis mais rudimentares até a profissionalização em carreiras nas quais conhecimentos técnicos são essenciais, tais como contabilidade, engenharia e medicina.

A velocidade de produção dos sistemas fabris tem, em sua essência, a contribuição dos princípios da administração científica de Frederick Winslow Taylor. Este propõe uma nova racionalidade na qual, por meio da quebra em partes das funções ocupadas no processo de produção, se percebe que o aumento da velocidade se configura em lucro e que, decompondo as tarefas de trabalho, obtém-se mais rapidez nos resultados de cada fase; isso porque, ao executar tarefas mais simples, a produção tende a aumentar exponencialmente. Tal processo, associado à noção de produção cronometrada, fez com que tempo e movimento se sincronizassem num mesmo ritmo. Desse modo, conforme o operário se metamorfoseia numa peça de engrenagem, ocorre o processo de desagregação das relações humanas, pois o capital não privilegia o humano. A gerência científica calca-se não no humano, mas na condição que o mercado busca para ampliar seu capital; assim, as relações sociais perdem forças. Segundo Braverman (1981), a condição natural da mercadoria não repousa no valor, mas na relação social materializada nela. Mesmo assumindo formas distintas, a ação do trabalho sempre se mostra como dispêndio fecundo que mescla a capacidade intrínseca de cérebro e músculos, constituintes do ser humano, o qual pode assumir a responsabilidade de atuar sobre o meio com suas qualidades específicas e habilidades únicas.

Nesse sentido, essa nova racionalidade foi adentrando as escolas, segundo a qual conhecimentos científicos e técnicos eram essenciais, constituindo-se em premissa básica

da tendência tecnicista na educação. Essa tendência fortaleceu-se particularmente nos Estados Unidos, concomitantemente à ferocidade do avanço industrial naquele país, e se refletiu no Brasil a partir da década de 1960, sendo o tecnicismo institucionalizado, mormente, nas escolas de nível médio.

Entendemos, assim, que o tecnicismo teve avanços e retrocessos tanto na legislação educacional como no cotidiano das escolas nas últimas seis décadas e, que, atualmente, em função da tecnologização da sociedade e da exacerbação do consumismo - alimentada pelas diversas mídias, têm sido encarado como uma solução tanto para as classes trabalhadoras, que precisariam qualificar-se para atender as atuais demandas do mercado, que necessitaria avidamente de mão de obra tecnicamente especializada, e, que, em função dessa necessidade, descarta trabalhadores sem qualificações específicas.

A partir de meados da década de 1970, com a decadência dos modelos de administração fordista e taylorista, vão sendo engendrados sistemas de produção e consumo cada vez mais sofisticados, que tinham como base a tecnologização da sociedade, assim como nas políticas econômicas neoliberais, alimentadas por críticas à rigidez das relações trabalhistas e ao tradicional modo de produção industrial, ambos considerados anacrônicos (CLARKE, 1991).

Um modo diversificado de produção capitalista foi o caminho encontrado ao final do século XX. Com a adequação do sistema a um contexto inédito de acumulação de capital, houve a busca por acordos descentralizados com entidades sindicais. No intento de maiores lucros para negociar novos modos de remuneração, levou-se em conta a qualificação e a iniciativa, o que acabou por resultar na perda de poder de organização dos trabalhadores.

Se o modelo pós-fordista não é coerente o bastante para permitir uma avaliação racional, o modelo da “especialização flexível”, como uma nova forma de produção, parece mais coerente ao postular a relação entre novas tecnologias, novos padrões de demanda e novas formas de organização social da produção. Este vínculo define as fundações de um novo projeto social-democrático, ao reconciliar o interesse do capital de garantir altas taxas de produtividade com o interesse dos trabalhadores de combinar a realização pessoal no trabalho com níveis de renda mais altos. Contudo, essa consciência se evapora assim que se examina o modelo cuidadosamente. O modelo se propõe a estabelecer uma conveniência social dos novos métodos de produção, mas a superioridade econômica destes ainda não foi demonstrada (CLARKE, 1991, p. 122).

No sistema de produção flexível, a ideia-chave é o desenvolvimento padronizado que busca a qualidade, sempre a relacionando com a satisfação do cliente. Desse modo, a

justificativa de que o consumidor deve ser o alvo dos esforços do trabalhador que produz, cristaliza a naturalização da noção de que a satisfação pessoal do cliente, em especial, é prerrogativa alvo, porque a procura por reconhecimento, status e compensação se dão por meio de valores individuais formados com base em ideais neoliberais.

A cultura da sociedade também é, por assim dizer, afetada por esse modelo de racionalidade, pois as ações passaram a ser pensadas de acordo com a lógica instituída pelo mercado. Assim, a diminuição de responsabilidades por parte do Estado está diretamente relacionada ao bom funcionamento do modelo; logo, ele deixa de atuar – ou pouco atua – nas áreas de saúde, educação, transporte, e a sociedade civil é quem arca com as responsabilidades transferidas. As privatizações são a pedra de toque que configuram parte importante desse processo.

Nesse ínterim, a população menos favorecida economicamente, não consegue acompanhar e compreender as ações do Estado. Isso ocorre quando as instâncias de governo, em conjunto com os conglomerados que obtêm a concessão pública, tentam inculcar na cabeça das pessoas ideias que não refletem a verdadeira face do problema, apresentando as privatizações como saídas para a suposta falta de diversificação e eficiência nos serviços oferecidos.

No contexto latino-americano, particularmente no Brasil, um mecanismo para esvair a responsabilidade estatal sobre a sociedade se caracterizou em políticas de privatização, em meados da década de 1990. A partir daí o Estado passou a oferecer serviços garantidos constitucionalmente, tais como saúde e educação, de maneira bastante precária, não raro por meio de terceirizações.

O campo das políticas públicas passa a ser dominado então pela ideia de eficiência, que só poderia ser atingida pelo setor privado, uma vez que este dominaria as peculiaridades técnicas de diversos serviços essenciais a serem oferecidos à população. Assim, vai ganhando força na sociedade brasileira a ideia de administração gerencial, baseada nas formas organizacionais de empresas. Propaga-se a noção de que estas oferecem maior rapidez e são eficazes, podendo oferecer serviços de melhor qualidade. O privado é privilegiado pelo discurso oficial em relação ao público, o que leva uma fatia significativa da população a acreditar nessa premissa.

A administração técnica e eficiente, própria das empresas, torna-se, dessa maneira, uma nova dimensão de poder na sociedade, direcionando-se diretamente aos indivíduos, que passam a ser “administrados” nesses moldes. Podemos afirmar, então, que uma das

características do gerencialismo passa pela exclusão de responsabilidades antes imputadas ao Estado, **que por natureza, é muitas vezes tido com lento e ineficiente**. Por conseguinte, o gerencialismo vai se inserindo em diferentes áreas, transformando mentalidades e criando, com isso, uma noção pasteurizada das funções do Estado. Embebidos em senso comum, no mesmo bojo, estão entes importantes, tais como a escola pública. Aqui, o Estado não é visto como referência social, uma vez que o indivíduo, segundo as premissas gerenciais, arca com a responsabilidade da conquista de seus espaços, das alegrias e dos interesses. “Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 358).

Dessa maneira, as características principais da concepção gerencialista de administração no setor público relacionam-se diretamente aos ideais burgueses. As pessoas tendem a se enquadrar às normas apresentadas para que, por meio da competição, encontrem seus lugares na sociedade, pois, para o Estado, quanto mais se reduzir a intervenção econômica, mais se fortalecem os objetivos gerencialistas. A ênfase desse modelo de gestão pública repousa na desconcentração das responsabilidades do Estado, repassando-as às empresas, ao terceiro setor e aos cidadãos. A educação é um dos setores envolvidos nesse projeto gerencialista de gestão pública. A importância desse setor para esse projeto não se refere unicamente à administração de sistemas e escolas de forma eficiente e produtiva, mas também como espaços privilegiados para a formação de valores coerentes com o modelo gerencialista. Assim, ao invés de disseminar valores de justiça, respeito, distribuição de riquezas, dignidade e igualdade, as escolas trabalham no sentido do recrudescimento de relações sociais desiguais, injustas e discriminatórias.

Sobre as estratégias de medidas gerenciais na escola, sua gênese se dá na Inglaterra, com vistas a um modelo de descentralização educacional, reformando seus conselhos locais de administração (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007). **Os autores buscam as origens da descentralização, que muito nos ajuda a entender algumas nuances que ainda hoje se encontram presentes nas formas de administrar escolas. Essa digressão aqui feita ajuda entender historicamente os conceitos e também a construção de uma forma escolar hoje complexa. Entendendo assim que a descentralização não pode ser apontada de forma pejorativa e que sempre é algo ruim. Em termos educacionais descentralização também pode auxiliar na autonomia.**

Neste entendimento de que descentralização pode auxiliar na autonomia, dentro da instituição escolar, todos os envolvidos aclarados de suas incumbências, exercendo de

forma autônoma e profissional suas funções, dentro da autonomia relativa que lhe é concedida. Barroso (1966), aponta assim tal relatividade

Autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A Autonomia também é um conceito que exprimi um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a algumas coisas e não o ser em relação as outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis. (BARROSO, 1996, p. 17)

A transferência do poder decisório dentro das escolas para outros agentes causa uma onda de infiltrações políticas; houve uma grande quantidade de pais-conselheiros que traziam consigo as influências do mundo dos negócios. Em uma população de 75 mil pais-conselheiros, cerca de 20% eram provenientes do meio empresarial. O ingresso na escola na forma de matrícula livre traz aos pais a opção de escolherem a escola em que seus filhos estudarão, mas, por outro lado, cria nas escolas maior competição para atrair cada vez mais alunos, logo, as escolas competem entre si.

[...] implica-se nessa concepção a ideia de reformar a educação em todas as suas dimensões, tornando-a mais flexível e capaz de responder às demandas contextuais para aumentar a competitividade dos países, particularmente daqueles em processo de desenvolvimento, para que estes possam se integrar, de forma competitiva, no mundo globalizado (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007, p. 14).

A administração pública gerencial teve, por sua vez, implicações em diversos países latino-americanos, cada um com orientações regionalizadas de acordo com posicionamentos políticos peculiares. Então, as reformas em movimento na América Latina dialogam diretamente com um projeto homogeneizado, objetivando a desagregação de uniões regionais. Esse projeto uniforme visava conceber um sistema de educação continental.

As orientações para a América Latina reverberaram de modo direto nas escolas públicas brasileiras, fundamentalmente sob a ideia de arquitetar meios para que a gestão proposta garantisse melhor desempenho escolar. Entre os defensores desse modelo, existe um consenso no que se refere à modernização da gestão educativa; para tanto, seria necessário superar o modo burocrático da educação, implementando ações que estivessem de acordo com o novo modo flexível de produção, pautado nas necessidades do mercado.

Para lograr o objetivo em questão, antes de tudo, é necessário buscar uma gama de procedimentos que permitam a descentralização do sistema público de ensino, diminuindo os níveis hierárquicos e ampliando a independência dos(as) gestores(as) no campo das decisões, tratar-se-ia, assim,

[...] de modernizar a gestão educacional, quer no âmbito dos ministérios e das secretarias, quer no âmbito das escolas, consideradas ineficientes e burocráticas. Dadas as circunstâncias, a descentralização da gestão apresenta-se como uma estratégia fundamental para garantir a melhoria da qualidade da escola, aumentar sua eficiência, sua eficácia e produtividade (CASTRO, 2007, p. 116).

Faz-se necessário enfatizar que descentralização não significa maior participação dos cidadãos na administração pública, nem garante, por si só, a eficiência e a eficácia.

A descentralização concebida como estratégia de afastamento do Estado em relação às suas obrigações sociais e acompanhada de novas formas de controle, conforme vem se configurando na gestão dos gastos públicos no Brasil, não pressupõe necessariamente a participação do cidadão da formulação e realização das políticas públicas, não garante a eficácia e eficiência dos serviços oferecidos e não se constitui em uma estratégia obrigatória para a consolidação da democracia, conforme expresso no discurso oficial(CABRAL NETO, 2000, p.02).

Nesse sentido, entendemos que sistemas de ensino e escolas se aproximam cada vez mais de modelos de organização nos padrões empresariais, nos quais a discussão política é deixada de lado em benefício de uma cultura que privilegia os individualismos. Isso significa que, na microesfera, as intenções do Estado caminham no sentido de se retirar como responsável pela execução de determinados segmentos e transferi-los para a sociedade, que arcará com eles como encarregada pela gestão, mesmo não possuindo os subsídios necessários para exercer esse papel.

O problema é que essas práticas gerencialistas são “vendidas” à sociedade como se fossem integrantes de processos democráticos de gestão. Desmistificar essa ideia passa pela compreensão de que a gestão democrática privilegia a mobilização política como instrumento de tomada e distribuição de poder. Contudo, a restrição da participação das pessoas nas tomadas de decisão faz com que atuem apenas como atores secundários. Assim, entendemos que os mecanismos democráticos presentes nas escolas estão imbricados mais a uma cultura gerencialista do que, efetivamente, numa esfera de

apropriação de poder decisório, pois a participação nos conselhos e assembleias, bem como dos grêmios estudantis não possui força suficiente para decidir os rumos da escola.

Borges (2004, p. 79) assevera que a eficácia dos conselhos bem como o empoderamento destes articula-se a duas condições basilares; que eles sejam compostos por representantes das comunidades e tenham real poder decisório. Além disso, para a democratização da escola, seria ainda necessária a eleição direta dos administradores educacionais, além do “reforço da autonomia da escola, por meio de transferência direta de recursos a serem aplicados pelos conselhos”.

Atrelada à ideia de gestão democrática dos serviços públicos, foi tomando força, nos anos de 1980, nos EUA, o conceito de *accountability*:

[...] a *accountability* começou a ser entendida como questão de democracia. Quanto mais o estágio democrático, maior o interesse pela *accountability*. E a *accountability* governamental tende a acompanhar o avanço de valores democráticos, tais como igualdade, dignidade humana, participação, representatividade (CAMPOS, 1990, p.33).

O que tem se observado em diversos países e também no Brasil, entretanto, é uma modalidade de empoderamento das escolas, por meio da comunidade escolar, que responsabiliza quase que exclusivamente seus gestores pelos seus sucessos e fracassos. Isto é, a comunidade não tem participação consistente nos processos decisórios nas escolas, mas exerce papel fiscalizatório em relação à gestão. Então a *accountability* faz parte da construção de uma cultura organizacional no interior das escolas baseada na gestão estratégica e no controle de qualidade de forma racionalizada. Tratou-se, portanto, de uma inversão de sentido desse conceito, que demarcaria:

A nova tendência da gestão pública tem como uma das suas ideias-chave a conjugação entre *accountability* e o binômio justiça-equidade. Para tanto, é preciso que, no processo de aprendizado social na esfera pública, se consiga criar uma nova cultura cívica, que congregue políticos, funcionários e cidadãos. Esse é um modelo pensado dentro dos parâmetros do poder local, em que os cidadãos tenderiam a controlar mais a qualidade dos serviços públicos (CASTRO, 2008, p. 398).

Nos sistemas educacionais e nas escolas brasileiras a *accountability* desvinculou-se de seu sentido original, pois ao invés de constituir-se em dispositivo de aproximação dos cidadãos aos valores democráticos – premissa básica para a obtenção da cidadania plena –,

vincula-se a um modelo de gestão gerencial que, além de focar na obtenção de vantagens, retira do Estado parte de suas obrigações.

Assim sendo, o gerencialismo transfere para a comunidade a responsabilidade pelos resultados alcançados; para tanto, faz uso de conselhos envolvendo pais e alunos que, por sua vez, podem atuar politicamente nas tomadas de decisão. Por outro lado, há a abertura de precedentes para que arquem com a responsabilidade que deveria ser incumbência do Estado, fazendo, com isso, uma cobrança desleal com base nos resultados alcançados. As medidas de controle social, gestão participativa e descentralização dão amplitude à participação popular e reduzem a intervenção de professores e outras instâncias administrativas.

Podemos, aqui, salientar que, além da ausência da cultura de atuação participativa, outras condições podem cooperar para que essa participação não se concretize. O Estado dispõe de inúmeros dispositivos que objetivam resguardar interesses inerentes à sua prática, a exemplo dos diversos conselheiros que deveriam, via de regra, ser escolhidos por meio do voto, mas que, em parte, não o são. O reflexo dessa estratégia faz eco no âmbito escolar, uma vez que uma parcela significativa dos conselheiros é indicada por parte da equipe gestora.

Entendemos então que o modelo de gestão democrática conduzido pelos grupos internacionais não supera as práticas burocráticas de gestão preponderantes nas escolas, que têm sido apenas flexibilizadas. Mesmo com críticas a esse modelo gerencial, seja pela apropriação inadequada da participação, seja na forma descentralizada de apropriação, faz-se necessário reconhecer que alguma participação é melhor do que nenhuma. Nessa perspectiva, **Conselhos Escolares**, eleições para dirigentes e elaboração compartilhada do Projeto Político Pedagógico, podem ser entendidos, como se apresentam atualmente, como avanços democráticos nas relações entre escolas e suas comunidades.

3.2 Gestão democrática da escola pública: autonomia e participação

Para explicitar nossas concepções de autonomia e participação, devemos ressaltar o fato de que a democracia tem ainda uma história muito curta no Brasil. Para entendermos o valor da gestão democrática e participativa que hoje se faz presente, ainda que parcialmente, nos vários segmentos da sociedade civil, e, mais especificamente, nas

escolas de educação básica, se faz necessário compreender o processo de democratização recente do país.

A imensa dificuldade de democratização das relações sociais no Brasil está relacionada à própria constituição de nossa sociedade desde o período colonial, em moldes escravagistas, patrimonialistas e coronelistas. Havemos de lembrar que fomos um dos últimos países do mundo libertar-se da escravidão, não podemos também esquecer que a “libertação” se deu de maneira bastante trágica para aquela população. Mais recentemente, do século XX para cá, tivemos longos períodos de regimes ditatoriais, salpicados por períodos relativamente democráticos, que oficialmente se encerraram na década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988). A chamada Constituição Cidadã demonstrou o afã da sociedade brasileira em democratizar-se. Desse período em diante temos assistido disputas entre os diversos espectros da direita e da esquerda na construção da democracia no país, percurso que vem sendo entrecortado, mormente, por interesses privados ligados ao neoliberalismo e à globalização.

No que se refere à gestão democrática da escola pública, o primeiro marco legal é a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que, em seu artigo 206, inciso VI, versa sobre a “*gestão democrática do ensino público, na forma da lei*”. Trata-se, pela primeira vez na história do Brasil e de suas constituições, de um dispositivo que regulamenta a organização da escola com base nos princípios democráticos, assim a luta pela democratização da escola acompanha a luta pela democratização de toda a sociedade:

A luta pela democratização da escola situa-se, assim, no bojo da própria luta pela democratização da sociedade, que, no limite, coincide com a transformação social, ou seja, com a revolução enquanto processo prolongado de transformação estrutural da sociedade (PARO 1993, p.167).

Nesse curto espaço de tempo, de 1988 até os dias atuais, a sociedade brasileira vem aprendendo sobre e com a democracia, principalmente no que diz respeito à escola pública de educação básica. Por mais que tenhamos avançado em alguns aspectos – como o aumento significativo do número de escolas, da taxa de escolarização da população e da média de anos que as crianças e jovens permanecem na escola –, ainda não se está conseguindo construir uma educação democrática, pois, em nosso entendimento, o indivíduo aprende a ser democrático, e essa aprendizagem tem na escola espaços e tempos privilegiados. Essa aprendizagem democrática deve ser iniciada nas salas de aula, liderada pelos(as) professores(as) e se espalhar por toda a escola, para que, posteriormente, possa influenciar os rumos da sociedade.

Nesse processo, não se pode perder de vista que a democracia é um devir, uma utopia e que não é um processo simples em uma sociedade marcadamente autoritária. Não obstante é essencial que caminhemos em tal direção. Como assevera Galeano (2007, p. 310), a utopia está no horizonte: [...] me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar”.

As dificuldades para democratização em nossa sociedade, que são muitas, podem ser observadas pela sua hierarquização, isto é, nossas relações são marcadas pela divisão entre os que mandam e os que obedecem. Tratam-se de relações intrinsecamente autoritárias, objetivadas nas mais diversas violências, tais como o racismo, o machismo, a discriminação religiosa e social, a desigualdade econômica e a exclusão cultural e política. Nesse quadro fica delimitada a prática de certa igualdade e liberdade que temos hoje, demarcada pela polarização entre as carências das classes populares e os interesses das elites dominantes. Os menos abastados são considerados responsáveis pelas suas próprias agruras, cabendo aos privilegiados os méritos que justificam a obtenção de vantagens e privilégios.

Se considerarmos a democracia como uma maneira de ver o mundo, podemos melhorar exponencialmente à educação, como explica Toro:

É por isso que quando falamos de educação para democracia, o que se diz é que uma sociedade que decide pela democracia deve se perguntar como deve conceber sua educação, como projetar suas escolas e o que acontece lá, e que transformações devem ser feitas para formar cidadãos democráticos e promover uma cultura democrática: formas democráticas de pensar, sentir e agir; o que também é conhecido como Ethos Democrático (TORO, 1999, p. 3) ⁹.

Assim, a escola deve propiciar transformações nas visões de mundo de todos os seus partícipes. Essa transformação deve ser direcionada à promoção de uma cultura democrática, por meio, entre outros, da democratização das relações entre as pessoas. Mesmo em uma sociedade capitalista, precisamos desenvolver um agir democrático nas escolas. Portanto, nelas, é fundamental que saibamos exercitar a democracia, que é um modo de viver e se relacionar como mundo, norteadada pelo respeito mútuo, pelo diálogo e pela participação solidária em nome do bem comum. Dessa forma, ao ensinarmos crianças

⁹ Es por esto que cuando se habla de educación para la democracia, lo que se está diciendo es que una sociedad que se decide por la democracia debe preguntarse cómo tiene que concebir su educación, cómo tiene que diseñar sus escuelas y lo que allí ocurre, qué transformaciones hay que hacer para formar ciudadanos democráticos y promover una cultura democrática: formas democráticas de pensar, sentir y actuar; lo que se conoce también como Ethos Democrático.

e jovens a respeitarem-se e tratarem-se com civilidade, não estamos atuando formalmente apenas no campo da ética, mas estamos também promovendo a democratização de suas relações. Apesar da aparente singeleza desses cursos de ação, eles podem nos fazer caminhar em direção da utopia de uma sociedade realmente democrática.

Devemos considerar ainda que esse agir democrático é um agir político, parte intrínseca da vida de todas as pessoas, que implica não apenas o diálogo, mas na tomada de decisões por parte de todos(as) que fazem parte do cotidiano da escola, alunos(as), pais, funcionários, professores(as) e gestores(as). Esse agir democrático exige bastante trabalho para acontecer, mas ajuda a resolver problemas, na perspectiva da valorização tanto dos processos como dos resultados.

Toro (1999, p. 03) nos auxilia na compreensão dos princípios básicos da democracia, com os quais comungamos:

Toda ordem social é construída. A ordem social não é natural, é por isso que as transformações na sociedade são possíveis (Princípio da laicidade), a democracia é uma ordem que se caracteriza porque leis e normas são construídas ou transformadas pelas mesmas pessoas que as viverão, cumprir e proteger (Princípio do Autofundamento). Não existe um modelo ideal de democracia que possamos copiar ou imitar, cada sociedade deve criar sua própria ordem democrática. (Princípio da Incerteza) Embora não exista um modelo ideal de democracia, toda a ordem democrática é orientada para tornar os direitos humanos possíveis e para cuidar e proteger a vida (Princípio Ético): Conflito, diversidade e diferença são constitutivos da coexistência Democrática (Princípio da Complexidade); Na democracia, o público é construído a partir da sociedade civil (Princípio do Público)¹⁰.

Esses princípios da democracia constituem-se na essência democrática, ou seja, são a própria democracia, que podemos conceituar como uma visão de mundo. E, como tal, é uma visão de um observador. Esse observador é o indivíduo, melhor dizendo, são todos os indivíduos dentro de um dado coletivo. Toda regra social é construída e organizada por

¹⁰ Todo orden social es construido. El orden social no es natural, por eso son posibles las transformaciones en la sociedad (Principio de Secularidad); La democracia es un orden que se caracteriza porque las Leyes y las normas son construidas o transformadas por las mismas personas que las van a vivir, cumplir y proteger (Principio de Autofundación); No existe un modelo ideal de democracia que podamos copiar o imitar, a cada sociedad le toca crear su propio orden democrático. (Principio de Incertidumbre); Aunque no existe un modelo ideal de democracia, todo orden democrático está orientado a hacer posibles los derechos humanos y a cuidar y proteger la vida (Principio Ético); El conflicto, la diversidad y la diferencia son constitutivos de la convivencia democrática (Principio de la Complejidad); En la democracia lo público se construye desde la sociedad civil (Principio de lo Público).

indivíduos, aos quais cabe também seu cumprimento. Nesse sentido, não há um modelo único e/ou ideal de democracia.

Ainda em relação à educação para democracia, o texto de Benevides (1994) propõe uma relevante reflexão:

Mas não existe, ainda, a educação para a democracia, entendida, a partir da óbvia universalização do acesso de todos à escola, tanto para a formação de governados quanto de governantes. Ao contrário, aqui ainda persiste como no exemplo criticado por Alain no sistema francês, "um ensino monárquico, ou seja, aquele que tem por objetivo separar os que serão sábios e governarão, daqueles que permanecerão ignorantes e obedecerão". Aliás, o grande educador brasileiro Anísio Teixeira também deve ser evocado em sua crítica à "escola paternalista, destinada a educar os governados, os que iriam obedecer e fazer, em oposição aos que iriam mandar e pensar, falhando logo, deste modo, ao conceito democrático que a deveria orientar, de escola de formação do povo, isto é, do soberano, numa democracia" (BENEVIDES, 1994, p.02).

Urge, assim, superar certo senso comum sobre a democracia, assentado nas premissas do civismo e da preparação para o mundo do trabalho, para o cumprimento das regras e condições da sociedade. Uma escola que se coloca como preparatória para a vida em sociedade – sendo esta uma sociedade marcada por uma forte desigualdade, reproduzida nos projetos e currículos escolares, impondo aos(as) estudantes uma perspectiva definida por uma classe dirigente sob o pretexto de legitimação técnica – não pode ser concebida como democrática.

Para a superação dos desafios que são colocados em relação à construção de uma escola democrática, vários esforços são necessários, tais como as ações formativas dos agentes públicos para o entendimento dos propósitos democráticos e, por consequência, um real envolvimento com estes, de maneira à ressignificar as políticas educacionais, bem como o modo como estas políticas são produzidas e postas em prática nas escolas. Os agentes públicos precisam estar preparados para pensar democraticamente. Benevides corrobora essa ideia:

Ao criticar a democracia existente - "um rascunho do que poderia ser" –, John Dewey afirmava que uma sociedade democrática não requeria apenas o governo da maioria, mas a possibilidade de desenvolver, em todos os seus membros, a capacidade de pensar, participar na elaboração e aplicação das políticas públicas e julgar os resultados. O filósofo americano estava falando, sem dúvida, em educação para a democracia (BENEVIDES, 1994, p.02).

Desse modo, é preciso materializar um comportamento coletivo afinado com a mesma concepção de ação democrática, assim como erigir um caminho didático de exercício cotidiano de participação, tolerância, ética e valorização de cada um, aprendendo

todos a formar consensos com base em decisões legitimadas. Com base nesse entendimento, passamos a considerar que não é suficiente adotar uma retórica sobre participação e gestão compartilhada sem a participação de todos os membros da escola. Faz-se necessário levar em consideração todas as contribuições.

Precisamos desenvolver uma cultura escolar de participação com base na premissa de que não existe participação mais ou menos qualificada para definir os rumos que todos querem, em se tratando de uma escola de melhor qualidade social. A participação deve partir do princípio de que todos podem contribuir de alguma forma para a escola. Os docentes têm suas expectativas e contribuições a oferecer da mesma forma que os outros segmentos. Entretanto, como assevera Paro (2002), alguns segmentos, como o dos pais, apesar de preocuparem-se com a qualidade dos serviços oferecidos pela escola, ainda não elevaram suas manifestações ao nível da participação democrática.

Assim, é preciso que os profissionais da educação tenham uma compreensão bem acurada do que é a democracia na escola (que vai muito além da simples participação nos colegiados). Sua participação precisa ser qualificada, engajada e ética para a construção de uma educação de qualidade social. Não obstante, também precisam reconhecer que sua participação não é melhor ou pior do que a de outros membros dos colegiados, tais como pais, estudantes e funcionários(as). Essa colegialidade pode fortalecer a comunidade escolar na disputa política sobre a definição da gestão democrática nas escolas, uma vez que as “administrações municipais tentam erigir políticas nem sempre democráticas, em oposição às tradições democráticas do movimento docente e das lutas sociais” (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012, p.04).

A educação para a democracia vai muito além de construir uma escola para a formação do cidadão; antes, orienta-se pela busca insistente da igualdade como um princípio geral e o repúdio a todo e qualquer tipo de privilégio. Também possui como horizonte o respeito integral aos direitos humanos, o que é essencial à construção de uma sociedade plural e justa para todos.

A gestão democrática e a educação para a democracia são componentes fundamentais da gestão escolar. Esta precisa ser compreendida dentro dos seus limites e possibilidades por todos os participantes das atividades escolares. Assim, a gestão escolar exige decisão e descentralização, permitindo, desse modo, que seus membros tomem decisões de forma autônoma, na qual a escola pode constituir-se de acordo com os anseios de sua comunidade local sem perder de vista a organização geral do sistema. Para que isso ocorra, precisamos entender mais dois conceitos fundamentais: descentralização e

desconcentração, visto que a descentralização que os órgãos governamentais concedem à escola pública acontece de um modo equivocado em sua essência; na verdade, verifica-se uma desconcentração de poder, mas, não necessariamente, poder decisório Alonso (2007).

Segundo Casassus (1990), descentralizar significa tirar o poder do centro, e isso deve ocorrer nas esferas: econômica, política, administrativa e pedagógica por meio da participação e da autonomia. Ainda de acordo com o autor, não existe participação sem mecanismos democráticos, tampouco existe democracia se não há espaço para influência sobre as decisões administrativas e pedagógicas; assim, não há descentralização de poder nos moldes que vem acontecendo. Na realidade, o que existe é uma desconcentração do poder. Desconcentração é a delegação de determinadas funções à comunidade local, mas centralizando-se as decisões financeiras, administrativas e pedagógicas nos órgãos centrais.

Entendemos desse modo, que, para a escola, não ocorre descentralização de poder, mas uma desconcentração, já que é o órgão central que detém o controle financeiro, pedagógico e administrativo das instituições escolares. A autonomia e a participação que os órgãos centrais dispensam à comunidade em relação à gestão escolar visam seus próprios interesses para poder responsabilizar a própria escola por seu “fracasso”, usando de um discurso democrático para imputar à escola a culpa do mau desempenho de seus estudantes nas avaliações externas. Essa transferência de responsabilidades para a escola em nome da “eficácia e da valorização dos movimentos da sociedade civil constitui, sem dúvida, uma engenhosa estratégia de governo” (SILVA JR, 2015, p. 28).

Nessa lógica, se a escola não está indo bem é por responsabilidade dos próprios integrantes que não tomam as decisões corretas, pois lhes seriam concedidos os mecanismos, por meio da gestão democrática, para resolver seus problemas. Ou seja, os órgãos centrais do Estado estão desresponsabilizando-se e utilizando-se de uma falácia de autonomia e de participação – que são elementos fundantes da gestão democrática – para justificar e apontar as “mazelas” do ensino público. Assim, com esse discurso, se “estimula a presença de atores e agentes externos privados no cenário educacional com essa mesma racionalidade” (THIESEN, 2014, p. 193).

As duas aproximações do conceito de gestão escolar que trabalhamos até aqui fornecem elementos para **concluir** que gestão escolar, especificamente a gestão democrática escolar, possui seus pilares na autonomia e na participação. Com isso, a autonomia e a participação são elementos essenciais para a realização de um trabalho verdadeiramente democrático dentro das unidades escolares. Deixando a ingenuidade de

lado, sabemos que a autonomia delegada à escola não é total, mas, mesmo com seus limites institucionais e legais, precisamos aprender a usufruir dela.

Desse modo, para que a democratização da escola realmente aconteça, os profissionais da educação precisam compreender a importância de sua autonomia, ainda que relativa em relação aos sistemas de ensino, tentando ampliá-la, na medida do possível (RISCAL, 2009, p.52), pois ela é essencial para a democratização do espaço escolar, como salienta Barroso, mesmo que para alguns pareça ser ficção:

[...] ela tem sido uma "ficção necessária" porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é aos seus actores e aos seus órgãos de governo, uma efectiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos (BARROSO, 2004, p. 02).

Ressaltamos, assim, que o conceito de autonomia exercido dentro de um contexto escolar de participação carece de ampla compreensão de todos, em função de sua latente relatividade. Sua apropriação deve ocorrer por meio de experiências que podem ser eivadas por frustrações, ante as dificuldades intrínsecas de construir ações autônomas em sistemas de ensino ainda bastante centralizadores. Todavia, cremos que vários elementos induzem à autonomia quando há alguma liberdade na elaboração e implementação de processos de ensino e aprendizagem, com base na ética, no respeito e em pesquisa sistemática. Dessa forma, estudantes e professores(as) constroem conhecimentos juntos. Em outras palavras, autonomia é essencial para aprendizagens genuínas e duradouras. Assim, Freire explica que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensejam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2000, p.46).

Dessa forma, investir na autonomia na busca da democracia faz parte de um processo laborioso e relevante, que deve ser desenvolvido continuamente. No caso da escola, resultados devem se sobrepôr às frustrações, principalmente quando começam a florescer na aprendizagem dos(as) estudantes, na vontade deles(as) de ir à escola e nela

permanecer, na escola mais harmoniosa, mais bem cuidada, acolhedora e, acima de tudo, mais libertadora.

A palavra autonomia possui em si muitos elementos que precisam ser entendidos e considerados para não se cair em um esvaziamento etimológico, comprometendo, com isso, toda sua virtuosidade. Para que isso não ocorra, permita-nos fazer uma longa citação que pode traduzir nossa preocupação no entendimento do conceito de autonomia:

A palavra autonomia tem origem nas palavras gregas *autós*, que significa eu mesmo ou si mesmo, e *nomos*, que significa lei. Logo, autonomia significa dar a lei a si mesmo, ou seja, seguir sua própria lei, o resultado de sua reflexão ou consciência. Autonomia se opõe a heteronomia, do grego *heteros*, o outro, o diferente. Heteronomia significa receber a lei de um outro, de fora de sua própria consciência. Autonomia significa autogoverno, isto é, a independência da vontade que se autodetermina, ou seja, a vontade não é determinada por nada exterior que não seja a sua própria lei por sua própria consciência. É necessário ressaltar aqui a dimensão política da concepção de autonomia. A palavra política tem sua origem na palavra grega polis. Na democracia grega, a *pólis*, nome com o qual os gregos denominavam sua forma de organização estatal, era um ordenamento no qual todos os cidadãos livres inter/agiam para se autogovernarem e escolherem as leis que regeriam sua conduta. Por isso, Aristóteles denominava o homem de *zoonpolitikon* porque era o único animal, *zoon*, que manifestava a plenitude de sua natureza na inter/ação com os demais homens, na *pólis*, na ação política, na vida na *pólis* (RISCAL, 2009, p. 52-53).

A autora (RISCAL, 2009) demonstra que ao conceito de autonomia está agregado o conceito de política, isso porque o “homem” é um ser que vive em sociedade com outros seres autônomos e que precisam se inter-relacionar. Para que isso ocorra, é necessária uma organização, no caso, uma organização estatal, da qual todos podem participar.

Após o entendimento do conceito de autonomia, nos debruçaremos sobre a forma como se encontra inserido em nossa sociedade, na realidade brasileira. A atual Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), reconhecida por muitos como a primeira constituição cidadã por basear-se nos direitos individuais e sociais, preconiza, também, pela primeira vez, dispositivos referentes à gestão democrática, à autonomia e à participação.

A autonomia e a participação, no caso da educação, foram fortalecidas com a promulgação da LDBEN – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), assegurando a participação dos(as) professores(as) e comunidades escolares na elaboração da proposta pedagógica, na administração da escola e de seus recursos materiais financeiros, além da participação em órgãos colegiados e processos decisórios, tais como os **Conselhos Escolares** (CE), a APM, e o grêmio estudantil (RISCAL, 2009, p.53).

A participação, outro pilar da gestão democrática, não está separada da autonomia, muito pelo contrário, estão completamente amalgamadas. As duas são guiadas pelo mesmo espírito. A participação “corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão” (BARROSO, 1995, p.7).

Nessa concepção de participação na qual os trabalhadores estão envolvidos nas tomadas de decisão, é importante salientar que se tratando de educação escolar, além de todos os profissionais da escola, devem-se incluir estudantes, suas famílias e comunidade de entorno.

Dessa forma, todos(as) os(as) envolvidos(as) participam da vida na escola, independentemente de sua consciência sobre a participação. Estudantes, quando frequentam a escola (mesmo quando alguns dizem: “eles não querem saber de nada, não participam”), estão participando da vida na escola. Suas inércias em relação às atividades pedagógicas não estão ligadas somente à participação em si, mas também a outros aspectos, que precisam, obviamente, ser discutidos e desvelados. **Os estudantes participam nas tomadas de decisão na escola, ainda que esta participação seja incipiente.** Isto é, a participação dos(as) alunos(as) pode estar crescendo com base na valorização recente dos **Conselhos Escolares**, grêmios estudantis e de atividades coletivas. Trata-se, portanto, de uma participação restrita, regulada pela legislação educacional, pelas regras escolares e pelas interações propiciadas pelas redes sociais. Os mesmos parâmetros podem ser aplicados à participação dos pais e da comunidade nas escolas.

O motivo dessa digressão é sinalizar que todos(as) estão envolvidos(as) na vida que se desenrola dentro da escola, pois o que acontece ali não é a preparação para a vida e sim a própria vida em si, com todas as suas manifestações. A participação é inerente à própria vontade, e sinalizá-la é uma necessidade que pode ser potencializada, melhorada e clarificada a caminho da gestão democrática. Dito de outra maneira é preciso qualificar a participação que existe dentro da escola, vislumbrando a qualidade social da educação. Qualidade esta que não pode existir sem a autonomia e a participação. Recusar a participação a outro indivíduo é uma prática de desumanização para com ele(a). Um pensamento mais humano para com o próximo em que o indivíduo é colocado em posição de igualdade, baseado nos princípios éticos e da democracia é o caminho para autonomia, como assevera Freire,

Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres Humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2000, p.36).

Com essa argumentação, estamos refletindo sobre a participação que ao nosso ver para ser realmente qualificada necessita que todos(as) estejam envolvidos no processo. Isso não quer dizer que a participação de qualquer modo seja tudo, nem tudo é participação, pois tudo é nada, o que de fato queremos pontuar é que para sua real efetivação os envolvidos podem e devem contribuir, possibilitando uma aproximação e maior conhecimento de objetivos e da dinâmica da escola e, com isso, estando mais à vontade para tecer suas considerações nos colegiados, que são as atuais instâncias de participação. Uma dessas instâncias são os **Conselhos Escolares**.

Os **Conselhos Escolares** são parte de um esforço que visa à implantação e implementação de processos de democratização das decisões nas escolas públicas, através da participação da comunidade escolar e local na vida da escola (LUIZ; RISCAL; JUNIOR, 2013, p. 22).

Nesse contexto, destacamos uma expressão que traduz exatamente as incursões até agora feitas sobre gestão democrática, autonomia e participação. Essa expressão é a junção de dois conceitos, originando o de gestão participativa. Segundo Oliveira & Rosar (2002), a gestão, para ser democrática e participativa, deve agir pela:

[...] defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar, representando a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho, em diferentes interesses que podem se confrontar e dialogar em busca de conquistas maiores (OLIVEIRA; ROSAR, 2002, p. 136).

Para que toda essa discussão que foi feita até agora se materialize verdadeiramente na escola; para que exista realmente uma gestão democrática, participativa, é necessário o comprometimento do(a) diretor(a) e, para isso, este(a) deve garantir os meios para a participação da comunidade no cotidiano escolar. É sabido que na dinâmica social atual (na qual estamos imersos pelo trabalho e outras ocupações e preocupações do dia-a-dia), os pais e a comunidade têm se furtado de participar das decisões escolares. Dessa maneira, é indispensável que haja um processo de construção coletiva para a viabilização da

participação de todos. Um empecilho banal que impede a participação dos pais nas decisões dos colegiados, por exemplo, são os horários marcados para as reuniões.

Geralmente, os horários nos quais são marcadas as reuniões do Conselho de Escola são convenientes apenas àqueles que já trabalham na escola (professores(as), gestores(as) e funcionários(as)), sem levar em consideração as possibilidades e necessidades dos(as) outros(as) integrantes desse colegiado, em especial, os pais.

Não nos resta dúvida de que a defesa de uma gestão democrática e participativa impõe à escola árduos desafios. A escola pública é o alicerce para a construção de uma sociedade mais justa e humana. E o(a) diretor(a) de escola, como sabemos, possui inúmeras funções, sejam administrativas ou pedagógicas, todas necessárias para que a unidade escolar funcione de uma maneira eficaz. Portanto, torna-se imprescindível a viabilização efetiva dos colegiados escolares e o(a) diretor(a) de escola tem o dever legal e moral de fazer acontecer essas relações democráticas.

Em relação às funções administrativas e pedagógicas exercidas pelo(a) diretor(a) de escola, entendemos que estas não se excluem mutuamente, pelo contrário, garantem a unicidade e organicidade do trabalho por ele(a) realizado. **Além disso, corroboramos a ideia de que o administrativo deve estar amalgamado como o pedagógico.**

A viabilização dos **Conselhos Escolares**, inclusive em relação ao horário das reuniões, é função do diretor(a) no que tange à função administrativa, fundamental para o avanço pedagógico da autonomia e da participação e, por conseguinte, da democracia na escola.

3.3 Formação do(a) diretor(a) de escola

A década de 1990 foi marcada por muitas discussões em torno da redemocratização (TEIXEIRA, 2011) que levaram à mobilização de diversos setores da sociedade em prol dos órgãos colegiados, mormente dos conselhos consultivos e deliberativos. Os gestores escolares das últimas gerações têm tido sua formação marcada por esse esforço de coletivização das decisões e transparência de propostas, processos e resultados. No nível macro essa movimentação levou, em pleno governo de presidente Fernando Henrique Cardoso, a promulgação da LDBN (BRASIL, 1996), depois de oito anos de discussão no Congresso Nacional, com decisiva atuação do MEC para sua aprovação (DURHAM, 2010).

A nova LDBN (BRASIL, 1996) veio fortalecer a descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional. Outro ponto positivo dessa nova regulamentação foi à delimitação de incumbências entre os sistemas de ensino, federal, estadual e municipal, ressaltando a responsabilidade de cada um desses entes federados para com a universalização do ensino fundamental.

A LDBN (BRASIL, 1996), em seu artigo 61, incisos I e II, realça que na formação de docentes e profissionais da educação, exista: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. Isso impulsionou os sistemas estaduais e municipais de educação básica a promover ações formativas voltadas aos profissionais da educação.

No que se refere à formação acadêmica de gestores escolares, o artigo 64 da LDBN (BRASIL, 1996) preconiza:

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

Formado(a) nos cursos de graduação em pedagogia e/ou de pós-graduação em educação, segundo a LDBN (BRASIL, 1996), cabe ao(à) diretor(a) de escola responsabilizar-se pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola (LIBÂNEO, 2013), de tal modo, deve estimular junto à comunidade a visão da instituição escolar como um ambiente educativo em todos os seus aspectos, o que envolve novos olhares sobre as relações no interior da escola e requer a inovação nos processos educativos. Assim, as ações formativas voltadas aos(às) diretores(as) de escola devem fazer parte da carreira desses(as) profissionais, que devem buscar o desenvolvimento permanente no exercício de suas funções.

No que diz respeito à formação inicial, entendemos que ela deve ser sólida, pois deve subsidiar o trabalho do(a) diretor(a) em contextos escolares bastante heterogêneos e complexos, entendendo-a como essencial, mas não suficiente. Por isso, as ações formativas, com base nas demandas as quais escolas e sistemas de ensino devem atender são essenciais, pois, como explicam Marchetti, Nascente e Vergna (2013, p. 59):

[...] é inexorável à escola lidar com diversas problemáticas sociais na medida em que ela não existe no vácuo, não é um microcosmo dentro do social, mas parte integrante dele, abrigando, ao mesmo tempo, a origem e os efeitos dessas problemáticas.

Dessa forma, o(a) diretor(a) em exercício deve ser, de alguma maneira, instrumentalizado(a) para lidar com as diferentes subjetividades componentes da escola, bem como sua cultura, que é única, em comparação às de outras escolas. Além disso, a escola não existe no vazio, sem relação com as demais instituições sociais.

Consideramos que as discussões sobre a formação inicial não são simples, como não são simples as concernentes às ações formativas, que podem ser engendradas em duas vertentes: por meio de ações formativas no exercício profissional (oferecidas pelos sistemas de ensino) e também realizadas por iniciativa própria dos(as) profissionais da escola, fora do escopo dos sistemas aos quais estão ligados(as).

Muitos são os programas de ações formativas no exercício profissional oferecidos aos(as) diretores(as) com o intuito anunciado de aprimoramento tanto na área administrativa, quanto pedagógica. Também é frequente que essas ações formativas sejam orientadas a atender mudanças em curso no campo educacional. O que está em discussão é a intencionalidade das ações formativas oferecidas aos(as) diretores(as) de escola. Ainda que seja denominada, muitas vezes em “formação em serviço”, é preciso discutir até que ponto esse formato não se aproxima muito mais de modelos de treinamento com vistas a “adaptar” docentes e equipe gestoras às exigências impostas pela racionalidade técnica e gerencial vigente, alinhada às expectativas do mercado, que preconiza novos perfis para os(as) profissionais da educação.

Também devemos levar em conta que, no Brasil, a forma de organização e gestão da escola foi e ainda tem sido bastante influenciada pela Teoria Geral da Administração. Anísio Teixeira, nos anos 1960, já chamava a atenção para a forte influência das teorias da administração empresarial no campo educacional, observando os seus diferentes objetivos: a empresa - o capital; a escola - o professor, o ensino e a aprendizagem dos(as) alunos(as).

A administração da fábrica é aquela em que a função de planejar é suprema e a função de executar, mínima, enquanto a administração escolar “é aquela na qual o elemento mais importante não é o administrador, mas o professor” (TEIXEIRA, 1961, p. 45).

Teixeira (1961) sinalizava, já naquela época, que a administração empresarial é completamente antagônica à administração escolar. Para o autor, a administração empresarial era essencialmente mecânica, fabril, instrumento utilizado para o provimento dos ideais capitalistas, com o foco centrado no lucro, no capital, sumariamente oposta à administração escolar, fundamentada no cerne da natureza educacional: o ensino.

Nesse modelo empresarial, as relações entre os diferentes atores escolares são eminentemente desiguais. Com pressupostos autoritários, centralizados e hierarquizados, não se leva em consideração as peculiaridades sociais e culturais da escola, e o foco recai, principalmente, em determinantes econômicos, no controle social dos indivíduos que fazem parte da vida escolar da unidade. Assim, o(a) diretor(a) fica entre o sistema de ensino que, de certa forma, ratifica essa desigualdade, e a comunidade escolar, assumindo o papel de “chefe”, como explica Paro:

(O diretor) um verdadeiro chefe da unidade escolar e responsável por tudo o que acontece aí dentro. Esta condição lhe dá uma imensa autoridade diante das demais pessoas que interagem no interior da escola, mas quase nenhum poder de fato, já que a autoridade que ele exerce é concebida pelo Estado, a quem deve prestar contas das atividades pelas quais é responsável. Assim, independentemente de sua vontade, o diretor acaba assumindo o papel de preposto do Estado diante da instituição escolar e de seus usuários (PARO, 2002, p.100-101).

O(a) diretor(a) precisa, desse modo, passar por processos formativos que o fortaleçam para lidar com os entraves e dilemas de sua função, visto que a qualidade da escola pública passa, também, pela qualidade da atuação desse profissional. Sua atividade exige, hoje, conhecimentos administrativos na área de recursos financeiros, materiais e, principalmente, pedagógicos, que, por sua vez, fizeram parte de suas ações formativas.

Em contraste, as diferentes ações formativas oferecidas aos(as) diretores(as) devem atuar para agregar novos conhecimentos aos já existentes, inserir novos contextos e trilhar novos caminhos metodológicos no cotidiano escolar que é dinâmico. Tal tarefa muitas vezes esbarra em muitos percalços e resistência, o que requer do gestor uma habilidade em administrar conflitos e dialogar com seus pares, exigindo conhecimento que construa a argumentação do gestor e conseqüentemente amplie as suas condições de diálogo.

Outro complicador a ser enfrentado nas ações formativas dirigidas a(à) diretores(as) de escola são as transformações pelas a sociedade vem passando, resultantes da modernização científica e tecnológica que coloca as instituições na condição de reféns, que precisam ser compreendidas para que se possa agir nelas e sobre elas. As comunidades acompanham, em ritmos cada vez mais acelerados, as mudanças sociais, políticas e econômicas por meio das mídias e das redes sociais. Nesse novo contexto, as escolas enfrentam dilemas relativos aos seus papéis na reprodução do *status quo* do(as) alunos(as) e as transformações relativas às novas configurações familiares, trabalho informal e

violências das mais diversas, o que tem demandado a necessidade de se repensar a maneira como a escola vem sendo administrada.

Essa necessidade pode ser entendida com base nos movimentos de reivindicação pela democracia, em meados dos anos de 1980, que também se refletiu nas escolas. Um movimento que buscava a investidura do gestor escolar por meio de eleições, tendo feito com que, por um breve espaço de tempo, os cursos de pedagogia tivessem um declínio em sua procura. Porém, em sentido contrário, ampliaram-se a procura e oferta de cursos de especialização *lato sensu* em gestão educacional, até mesmo aqueles ofertados pelos próprios sistemas de ensino (ALONSO, 2007, p. 21).

Com o passar do tempo, a necessidade do curso de pedagogia se cristalizou novamente; mas, para se atuar de forma participativa e democrática, os bancos universitários não ofereciam as respostas necessárias aos(as) gestores(as) em formação. Eles(as) careciam da experiência empírica que demandam o contato direto, o convívio social. Não estamos, aqui, reduzindo o importante papel da instituição universitária, o que se pretende é refletir sobre o fato de que esta não consegue abranger toda a complexidade da atividade gestora (ALONSO, 2007, p. 24).

A organização e administração do cotidiano pedagógico é incumbência do(a) gestor(a). Ele(a) é quem deverá articular as ações formativas da unidade em harmonia com a realidade vivida pelos diversos atores escolares, bem como do seu entorno. **Faz-se, portanto, imprescindível ao (à) profissional gestor(a) de escola, não apenas o domínio técnico das rotinas administrativas, mas a capacidade de estabelecer relações com seus pares na escola, tendo um olhar crítico para e sobre a escola, considerando a comunidade de entorno, percebendo a realidade social vivida nos mais diversos contextos e enxergando as inovações inerentes às necessidades escolares, atuando de modo formativo nos processos pedagógicos. Denotamos assim a grande complexidade do ofício de tal profissional, que necessita de todo suporte institucional possível para exercer contundo e acertada todas suas incumbências.**

Acompanhar as mudanças na sociedade e na escola faz parte das atribuições do(a) gestor(a) escolar. Assim sendo, analisar as ações formativas a eles(as) voltadas consiste em revelar a carência de reflexões que possibilitem contribuições para o êxito de condutas que estimulem o desenvolvimento humano, no que diz respeito ao acesso a bens culturais, novas tecnologias e qualidade de vida, resultando em aprendizagens de qualidade social.

Para Alonso (2007, p. 33), “as organizações precisam adequar-se ao contexto sociopolítico e às exigências de sua época, a sua existência só tem sentido quando cumprem sua função social”. Desse modo, a escola não representa apenas um agente que é responsável por transmitir conhecimento, mesmo porque este se constrói também em sociedade, por meio das diversas interações cotidianas. Assim, podemos entender que as demandas da nova escola – que valoriza as diferenças–, não podem estar atreladas unicamente a teorias e práticas consolidadas, mas devem ser compreendidas e atendidas à medida que aparecem e se tornam relevantes no contexto social.

A contextualização do cotidiano escolar pautado na preocupação em se compreender a lógica do espaço onde está inserido requer atenção e zelo. O olhar do(a) gestor(a) deve ser lançado de forma holística, tendo em vista uma compreensão abrangente.

[...] a escola além de instruir e formar intelectual e socialmente os(as) alunos(as) é um campo de aprendizagem social e de convívio humano que cultiva valores, ensinamentos, sentimentos e provoca desafios a todos os participantes dessa comunidade educativa (ALONSO, 2007, p. 28).

Não faz muito tempo que o modelo de direção escolar estava atrelado hegemonicamente à figura do(a) diretor(a) como protegido(a) dos órgãos centrais. Sem poder de dirigir a escola e traçar os rumos que julgasse necessários, não tinha, conseqüentemente, responsabilidade pelos resultados de suas ações sobre o cenário escolar. Sua atuação se pautava na representação de depositário(a) das ações estabelecidas pelos órgãos centrais, constituindo-se, principalmente, em transferir as informações, dar suporte no controle e supervisão na direção escolar como estabelecia as normas do sistema de ensino.

Assim, era um bom diretor aquele que tivesse a organização e compromisso de cumprir todas as obrigações de maneira plena, garantindo que as rédeas da escola não se afrouxassem, saindo da diretriz estabelecida hierarquicamente pela esfera central. A escola, aqui, seria um nicho hermeticamente fechado às inclinações da sociedade (LIBÂNEO, 2013).

Cabe ressaltar que esse modo de administrar só era possível porque as comunidades escolares eram mais homogêneas frente à elitização da educação, tendo em vista que quem não se encaixasse ao sistema posto, era dele banido. A expulsão direta ou indireta de estudantes das escolas representou uma prática aceita com naturalidade. O que fazia com que essas posturas fossem naturalizadas era o fato de que os(as) estudantes da escola

pública deveriam estar dispostos(as) a acatar as ordens e aceitar os moldes organizacionais estabelecidos, atuando em consonância com eles, nunca os questionando. Dessa maneira, inquietudes, objeções e conflitos eram eliminados ou sufocados. Os exorbitantes índices de evasão e retenção escolar que deixaram na escola brasileira sua marca se explicam por um impulso em manter a uniformidade dos frequentadores da escola.

Para alcançarmos o que se pretende—formar cidadãos atuantes e críticos—, faz-se necessário construir uma escola que seja referência de humanização e que não siga arquétipos alienantes. Pelo contrário, deve se constituir em um ambiente que agregue pessoas envolvidas com o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, um espaço que, por ser democrático, é, por sua vez, participativo. Não se pode desvincular o sucesso da escola do sucesso de seus(suas) alunos(as); e este deve ser o objetivo principal da escola, a meta buscada por toda a equipe escolar (FREIRE, 1979). Assim, a administração democrática dá as condições para que todos(as) os(as) participantes dos diferentes segmentos escolares possam falar e serem ouvidos, compartilhando das decisões a serem tomadas. Isso faz da equipe escolar um grupo coeso que assume, juntamente com a gestão das atividades meio, as responsabilidades pelas atividades fins.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu Artigo 206, indica como princípio que a educação deve ser pensada dentro dos parâmetros da liberdade, igualdade e democracia.

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

A LDBEN (BRASIL, 1996), corrobora esses preceitos, responsabilizando os sistemas de ensino estaduais no que se refere a criar e legislar o modo de participação na gestão escolar por parte da comunidade. Estabelece a participação dos pais como direito e a dos(as) professores(as), como dever. Em seu Artigo 3º, levanta os princípios acerca dos quais a educação brasileira deve se balizar e dá ênfase no que diz o inciso VIII, a “gestão

democrática do ensino público”. Desta forma, falar em gestão democrática na educação não constitui algo novo, mas representa algo a ser cultivado cotidianamente nas escolas públicas e, por isso, merece dedicação, estudo e reflexão a respeito dos possíveis caminhos para alcançar esse ideal. Nesse sentido, defendemos a ideia de que se trata de um processo em constante mutação, sem uma reta de chegada previamente definida.

A renovação da escola reflete as mudanças ocorridas na sociedade e requer uma postura diferenciada, por parte da gestão, com relação aos métodos de construção de conhecimento. É preciso um lócus ampliado das necessidades que venham a surgir, bem como o manejo das informações que demandam o compromisso em gerir novas formas de relacionamento. Assim, os novos caminhos na formação do(a) gestor(a) devem ter como base as reflexões em relação às transformações ocorridas na sociedade.

Nesse sentido, para Souza (2006), as funções do(a) gestor(a) escolar possuem aspectos de singular importância, tais como a administração de recursos necessários para o desenvolvimento das ações cotidianas e das próprias relações entre os diferentes atores escolares, frequentemente, conflituosas.

A função do diretor é a de coordenar o trabalho geral da escola, lidando com conflitos e com as relações de poder, com vistas ao desenvolvimento mais qualificado do trabalho pedagógico. O diretor é o coordenador do processo político que é a gestão da escola, é entendido como o executivo central da gestão escolar (SOUZA, 2006, p.153).

Por isso, parece pertinente a premissa estabelecida por Imbernón (2006), de que a escola deve ser o centro formativo de seus profissionais.

[...] Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional se transforma em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação, representa uma mudança de paradigma, pois, tem como princípio norteador o desenvolvimento de processos de formação baseados na colaboração entre os profissionais da instituição escola [...] (IMBERNÓN, 2006, p.80).

Essa mudança no foco das ações formativas dos profissionais da escola nos parece congruente com a sua democratização. Principalmente o(a) diretor(a), pois segundo Fonseca:

[...]a liderança de uma gestão escolar democrática[...], requer do gestor uma significativa habilidade e também sensibilidade para que possa obter o máximo de contribuição e participação dos membros da comunidade (FONSECA, 2004, p.95).

A gestão democrática da escola pública define-se pela integração e consolidação daquilo que é público, antevendo o envolvimento de todos os sujeitos nas decisões fundamentais da escola, por intermédio de um compromisso que leve em conta resultados educacionais paulatinamente mais adequados ao êxito profissional. O(a) diretor(a) de escola, cada vez mais, se vê obrigado(a) a considerar o desenvolvimento da ideia de democracia, o que leva a necessidade de democratização ao conjunto de professores; do mesmo modo como aos outros entes que compõem e participam da comunidade local. Refletir sobre a participação de todos cria uma união e sentimento de pertencimento em torno da meta que se busca alcançar: uma escola democrática, em seu sentido mais amplo. Deve-se, para tanto, fomentar a maior participação de todos nas decisões a serem tomadas.

Cabe assim à gestão mediar às relações na escola em torno de uma determinada organização, que deve estar ancorada tanto no conhecimento da realidade local, como global, requerendo ações formativas teóricas e práticas na escola e para a escola. Apesar da premência na formação de diretores(as), esta parece ainda caminhar em passos tímidos. Pensamos que tais ações devam ser de caráter emancipatório, para que a escola possa contribuir no processo de emancipação da sociedade. Nesse intento, ações formativas atreladas a teorias educacionais que destaquem a importância dos contextos socioculturais, são sinais de renovação, que precisam ser debatidas e estimuladas, levando à ampliação das possibilidades de compreensão da vida cotidiana dos que constituem a dinâmica social da escola.

Entendemos que as ações formativas destinadas a diretores(as) devem, assim, levar à apropriação de conceitos e práticas relativos à autonomia e à participação, que os(as) instrumentalizem na democratização de relações e processos nas escolas. Como antes dito, a reflexão precisa ir além da formação acadêmica. É crucial o fomento de práticas que promovam a participação da coletividade na implementação de planos e projetos que contribuam para que se possam compreender as diversas formas de manifestações humanas – artísticas, sociais, políticas e culturais – nas escolas, bairros e municípios.

Consideramos, dessa maneira, que a licenciatura, de muita importância, não possui nem deve mesmo possuir, por suas peculiaridade, todas as prerrogativas curriculares necessárias para a formação do(a) gestor(a) escolar. Faz-se fundamental observar a trajetória do(a) gestor(a) no sentido dos conhecimentos adquiridos em diversas realidades.

Na mesma direção, podemos lançar um olhar crítico para a maneira como os(as) gestores(as) são nomeados(as) ou eleitos(as). Não nos debruçaremos nesta discussão, importante obviamente, por achar que contribuir neste momento para o presente trabalho.

Finalmente, observamos que os subsídios oferecidos às equipes gestoras pelos sistemas de ensino limitam-se a orientações prontas. A exemplo, temos as breves “capacitações”, nas quais é comum uma série de elementos que são considerados fundamentais para a condução das atividades relacionadas à atuação do(a) gestor(a) escolar, conteúdos que elencam, de maneira geral, legislação, questões administrativas e de gestão financeira. É indispensável uma verdadeira reflexão sobre as ações formativas voltadas ao(à) profissional responsável pelas escolas, pensando-as como formas de garantir, por meio da gestão escolar, o direito de cada cidadão(ã) brasileiro(a) à escolarização básica de qualidade social.

Tendo em mente as perspectivas de autonomia, participação, democracia e formação de diretores(as) explicitadas nesta seção, passamos à próxima, referente à apresentação e análise das ações formativas voltadas aos diretores(as) de escola na DRE/SM da SME/SP.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo desta seção é apresentar os dados da pesquisa cuja finalidade foi **analisar** as ações formativas ocorridas no período de 2013 até 2016, durante a gestão do prefeito Fernando Haddad frente à prefeitura de São Paulo. Para tanto, foi utilizado como instrumento de coleta de dados os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2008, 2013, 2014a, 2016) indicadores sobre todas as ações formativas que foram oferecidas aos(as) diretores(as) de Escola, tais como cursos, seminários e palestras. Procuramos, mais especificamente, levantar se os princípios de autonomia, gestão democrática e participação estavam amalgamadas nesse processo formativo, uma vez que a hipótese de trabalho era a de que em se tratando do PT, tais princípios constituiriam o cerne das ações formativas voltados aos(às) profissionais da Educação.

Na visão dos educadores petistas, uma escola pública, popular, de qualidade deveria ser medida não apenas pelos conteúdos ministrados pelos professores e assimilados pelos alunos, mas igualmente pela construção de uma solidariedade de classe, pela possibilidade que toda a comunidade ao redor dela, assim como pais e alunos, tivessem de utilizá-la como um espaço comum de elaboração e edificação da cultura e do conhecimento (LIMA, 2014 p. 03).

Ao tentar levantar evidências sobre os princípios democráticos da autonomia e da participação nas ações formativas oferecidas aos(às) diretores(as) de escola, pudemos perceber que a gestão global da educação no município naquela administração vinha caminhando com base neles. Em decorrência dessa abordagem democrática da educação básica, diversos temas foram abordados nas ações formativas, como já foi explicitado no Quadro 01. No total foram oferecidas aos profissionais de educação da prefeitura de São Paulo 34 ações formativas entre 2013 até 2016.

Em relação à análise dessas ações, entendemos que houve uma articulação entre os textos e conteúdos apresentados e a realidade escolar, que pode contribuir para a formação do gestor escolar e dos demais educadores que fazem parte da escola, acrescentando à melhoria da qualidade de ensino. A maioria dos cursos, seminários, encontros oferecidos pela DRE/MP para os diretores(as) de escolar estava voltada a assuntos do dia-a-dia das escolas, levando em consideração as funções específicas que os(as) diretores(as) devem desempenhar.

Levando em consideração todos os dados, que nos fizeram ter uma visão geral das ações formativas para identificar os pressupostos ali embutidos, fizemos o recorte principal para finalidade que pretendíamos, ou seja, o que foi oferecido especificamente aos gestores: coordenadores(as), diretores(as) de escola e supervisores(as).

Assim, construímos quadros com todas as ações formativas direcionadas aos (às) diretores(as). Neles detalhamos as justificativas, objetivos, metodologias, conteúdos, públicos alvo, cargas horárias, números de vagas, períodos de realização, locais, inscrições, avaliações e certificações.

As ações formativas especificamente voltadas à gestão escolar foram: Seminário: “Os desafios da gestão escolar em Territórios Prioritários da Zona Leste”; “Gestão Escolar: processos pedagógicos e intervenção social”; “Seminário - Protagonismo Gestor: construção e emancipação”; “Cultura Institucional, Projeto Político Pedagógico e Avaliação”; “A importância do gestor escolar na educação para as relações étnico-raciais”; “Territórios como locus de formação”. Logo adiante, os quadros com as ações formativas auxiliam nas análises a serem realizadas.

Com a análise de todas as ações pudemos entender que houve congruência entre as propostas para a educação básica municipal do PT e as ações formativas dos quais os(as) diretores(as) participaram. Os pressupostos democráticos da autonomia e da participação se fizeram presentes neles. Os materiais e dados, subsidiados pelas contribuições de autores dos campos da formação docente e gestão escolar, indicaram que a política de formação desenvolvida na Gestão Fernando Haddad foi marcada, sobretudo, por princípios de autonomia e participação, no sentido de garantir aos diretores(as) condições de enfrentamento dos desafios que encontram cotidianamente no exercício de sua função, conseguindo tomar decisões voltadas ao acolhimento das diferenças e ao bem comum, coletivo, nas escolas.

Complementando a pesquisa, o documento Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação (SÃO PAULO, 2014a) que subsidiou as ações formativas, acrescido das legislações, foi determinante para fundamentar as respostas às questões que norteiam este trabalho, sobre as contribuições, limites e possibilidades autonomia e da participação na formação dos(as) gestores(as) da rede municipal paulistana, na perspectiva do exercício de uma gestão democrática.

4.1 Proposta do PT para a Educação Básica em São Paulo

Adentrando ao Plano Municipal de Educação da PMSP no governo do Prefeito Fernando Haddad, podemos perceber alguns pontos que nos permitem afirmar que houve nele uma valorização significativa da educação básica, haja vista a dedicação de mais de um terço de seu orçamento à educação. O plano aprovado na Câmara Municipal no dia 25 de agosto de 2015 e sancionado, pelo então prefeito Haddad em 17 de setembro do mesmo ano, tendo validade de dez anos, ampliou o percentual do orçamento da cidade para educação de 31% para 33%. O que equivale a um acréscimo de R\$ 700 milhões já no primeiro ano de aplicação do plano¹¹. Tal investimento foi importantíssimo, mas não devemos esquecer o mérito não está apenas nos números, mas principalmente nas políticas públicas:

Portanto, é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2007, p. 922).

Considerando a educação para cidadania e para o pleno usufruto da democracia, é evidente a importância do investimento maciço na forma de aumento da porcentagem do orçamento para a pasta da Educação, o que fortaleceu o compromisso do governo municipal para uma educação pública de qualidade, uma vez que esta pasta depende de profissionais bem remunerados, bem preparados, com formação adequada, com materiais disponíveis para o uso com as crianças e jovens.

Um dos princípios fundamentais da democracia na educação básica é o acesso. Este, no que diz respeito à educação efetiva-se com o acesso de nossas crianças e jovens à escola, em todos os níveis, a meta proposta na administração analisada foi zerar a fila de crianças em creches nos dez anos posteriores¹². Decerto que apenas o acesso não caracteriza a democracia, entretanto, sem ele, não é possível que se estabeleça.

Essas constatações contribuem para a compreensão de que a democratização do ensino não se dá somente pela garantia do acesso, requerendo sua oferta com qualidade social, para otimizar a permanência dos estudantes e, desse modo,

¹¹ Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015.

¹² Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015.

contribuir para a melhoria dos processos formativos e a participação cidadã (DOURADO, 2007, p. 940).

Outra meta do plano de Governo do Prefeito Fernando Haddad foi à redução de 15% a 20% no número de alunos por sala de aula¹³. Existe certo consenso por parte dos(as) professores(as) e também dos especialistas em educação de que a quantidade de alunos por turma influencia, e muito, a qualidade da educação. Dentre as inúmeras e sólidas defesas dessa tese, uma delas é a de que um número adequado propicia condições mais favoráveis para o ensino e conseqüentemente para a aprendizagem. O professor pode acompanhar melhor o desempenho do aluno, ter mais tempo para dar atenção devida para todos e, quando necessário, priorizar aqueles que mais necessitam de maior atenção. Entendemos que esse aspecto não é necessariamente um princípio da Democracia, todavia, pensamos que a democracia não se remete apenas ao acesso, como já foi explicitado, mas se faz pela qualidade deste acesso.

Seguindo ainda na esteira de um processo democrático para a educação do Município de São Paulo, apareceu no plano municipal de educação a instância dos **Conselhos Escolares**, com garantia da participação de alunos(as), professores(as) e pais, além do reconhecimento do Fórum Municipal da Educação como instância de debate e elaboração de propostas para a política educacional do município.¹⁴

Todavia, não podemos deixar de citar que tais proposições são reflexos de uma proposta de/da sociedade civil, uma construção coletiva, compartilhada de todo conjunto da sociedade, entretanto, também não devemos deixar de salientar que só pode tomar forma e corpo dentro de uma concepção de educação e dentro de um governo com posturas democráticas. Pensamos, sociedade como um sistema de interações humanas, dentro certa cultura padronizada. Deste modo, sociedade são um sistema de símbolos, valores e normas, como também é um sistema de posições e papéis.

O princípio constitucional da publicidade é um fator importante para a democracia. O plano municipal de educação buscando estar em consonância total com as demandas

¹³ Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015.

¹⁴ Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015.

democráticas lançou uma página na internet para a população acompanhar a execução e o cumprimento das metas¹⁵.

Essa publicização do Plano de Educação possibilitou, por exemplo, discussões de gênero e diversidade sexual, com o objetivo de evitar a evasão escolar motivada por discriminação, além do combate à discriminação por gênero ou orientação sexual.¹⁶ A latência desse projeto fez surgir o primeiro programa de inclusão social e capacitação profissional do país voltado especificamente para travestis e transexuais, o Transcidadania.

O Transcidadania é um programa da Prefeitura de São Paulo, destinado a promover os Direitos Humanos, cidadania e condições de oportunidades de vida para mulheres transexuais e travestis e homens trans em situação de vulnerabilidade social. A iniciativa possui como dimensão estruturante o aumento do nível de escolaridade e possibilita condições de autonomia financeira, por meio da transferência de renda condicionada à execução de atividades relacionadas ao programa. (CONCILIO; AMARAL; SILVEIRA. Transcidadania, 2017, p. 17)

Entendemos, assim que o plano de educação elaborado e colocado em prática pela equipe do Prefeito Haddad foi bastante amplo, pois considerou vários aspectos da cidadania, mormente, o acolhimento à diversidade. A ideia era formar crianças e jovens para conviver e aceitar o novo e o diferente.

Outro aspecto que sempre esteve na pauta educacional no período foi à carreira docente e sua valorização. A proposta do plano era a de que os profissionais tivessem seus rendimentos médios equiparados aos demais profissionais de nível superior. Haja vista que, tradicionalmente, os profissionais da educação mesmo com formação de nível superior recebem proventos ainda inferiores a outros profissionais com a mesma formação¹⁷.

Em se tratando ainda da publicidade e da construção democrática, o PME/SP homologado pelo então Prefeito Haddad através da lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015 (SÃO PAULO, 2015), explicitou diretrizes e metas claras e com isso era possível acompanhar e avaliar o que vinha sendo feito e o que precisaria melhorar:

I - superação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

¹⁵ Sítio para acompanhamento

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Conheca-o-Plano-Municipal-de-Educacao-de-Sao-Paulo>

¹⁶ Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015.

¹⁷ Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015.

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade de ensino;

V - promover a educação integral em tempo integral;

VI - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VII - promoção da educação em direitos humanos;

VIII - promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do Município;

IX - valorização dos profissionais de educação;

X - difusão dos princípios da equidade, da dignidade da pessoa humana e do combate a qualquer forma de violência;

XI - autonomia da escola;

XII - fortalecimento da gestão democrática da educação e dos princípios que a fundamentam;

XIII - promoção da educação em sustentabilidade socioambiental;

XIV - desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à superação da exclusão, da evasão e da repetência escolares, articulando os ciclos e as etapas de aprendizagem, visando à continuidade do processo educativo e considerando o respeito às diferenças e desigualdades entre os educandos.

Essas diretrizes estavam relacionadas com as metas apontadas nesta mesma legislação. Na totalidade eram 13 metas.

Meta 1. “Ampliar o investimento público em Educação, aplicando 33% da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, em manutenção e desenvolvimento do ensino em educação inclusiva” (SÃO PAULO, 2015). Essa meta foi cumprida com a Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015. Assim, o governo conseguiu investir, dentre outros, na valorização dos profissionais da Educação com aumento salarial.

Meta 2.

Assegurar uma relação educando por docente no sistema municipal de ensino que fortaleça a qualidade social da educação e as condições de trabalho dos profissionais da educação, na seguinte proporção: Berçário I: 7 crianças / 1 educador Berçário II: 9 crianças / 1 educador Mini – Grupo I: 12 crianças / 1 educador Mini – Grupo II: 25 crianças / 1 educador Infantil I: 25 crianças / 1 educador Infantil II: 25 crianças / 1 educador Ciclo de Alfabetização: 26 educandos / 1 educador Ciclo de Intermediário: 28 educandos / 1 educador Ciclo autoral: 30 educandos / 1 educador EJA I: 25 educandos / 1 educador EJA II: 30 educandos / 1 educador MOVA: 20 educandos / 1 educador (SÃO PAULO, 2015).

Reivindicação antiga da rede municipal de São Paulo e umas das mais célebres reivindicações da categoria docente certamente é a diminuição de alunos por sala de aula, tal reivindicação foi também contemplada pela Lei Nº 16.271, DE 17 DE SETEMBRO DE 2015. Algo que devemos salientar em relação a essa meta é o fato de que a diminuição dos(as) alunos(as) foi desde a primeira etapa da educação básica, ou seja, a educação infantil: creche e pré escola até a EJA – Educação de Jovens e Adultos – contemplando, assim, todas as etapas de educação básica na qual o município de São Paulo possui escolas. Algo inédito na história da rede municipal.

Contudo, para que isso ocorresse foi preciso à construção de novas unidades educacionais para atendimento da demanda em cada região, considerando projetos arquitetônicos e mobiliários adequados às respectivas faixas etárias, contemplando ainda os critérios de acessibilidade, respeitando as especificidades de cada etapa e a participação dos profissionais da educação em sua elaboração.

Meta 3. “Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (SÃO PAULO, 2015). Para esta meta a estratégia foi construir padrões e indicadores de qualidade da educação básica no sistema municipal de ensino para uso da autoavaliação das unidades educacionais, assim como para definição dos parâmetros de melhoria do sistema municipal, valorizando a participação popular.

Meta 4. “Valorizar o profissional do magistério público da educação básica, em especial da rede municipal de ensino, aproximando gradativamente seu rendimento médio até a equiparação ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o sexto ano de vigência deste PME e garantir uma política de formação continuada”. (SÃO PAULO, 2015). Esta meta está relacionada aos investimentos financeiros em educação, tendo sido possível com o aumento de investimento na pasta de educação, como já mencionado, que passou de 31% para 33% da receita.

As metas 5, 6, 7 e 8 estão relacionadas a universalização do atendimento da demanda da população em idades escolar de todas as etapas e modalidades que a prefeitura atende, ou seja, toda etapa da educação básica e modalidade da EJA – Educação de Jovens e Adultos. A estratégia utilizada foi à construção de novas unidades escolares, além de 10 CEUS – Centro de Educação Unificada. Além de convênios estabelecidos para atendimento de crianças de 0 a 3 anos. Um grande problema encontrado por todos os governos que passaram pelos últimos anos na PMSP é escassez de espaço (terreno) para

construção de novas unidades educativas. Assim, a celebração de convênios tem sido uma estratégia utilizada para atender a necessidade da demanda das populações, principalmente das periferias.

Meta 09. “Oferecer educação integral em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos educandos da Educação Básica até o final da vigência deste Plano”. (SÃO PAULO, 2015). A estratégia foi ofertar a Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos educandos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias. Algumas escolas adotam a escola de período integral, como esta meta prevê a implantação no decorrer da vigência do plano nem todas as escolas estão funcionando são ainda de tempo integral. Entretanto, as primeiras iniciativas já estão em vigência. A extensão do tempo de permanência dos educandos deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico de cada unidade educacional, orientando-se pelos princípios democráticos e participativos, bem como mediante a disponibilidade nas unidades educacionais de espaço arquitetônico e mobiliário adequado para atendimento em tempo integral.

Meta 10. “Superar, na vigência deste PME, o analfabetismo absoluto na população com 15 (quinze) anos ou mais e ampliar a escolaridade média da população” (SÃO PAULO, 2015).

Estratégias: 10.1. Envidar esforços, em regime de colaboração com Estado de São Paulo e a União, para realizar censo no município de São Paulo no prazo de dois anos para mapeamento da situação de jovens, adultos e idosos não alfabetizados ou com escolaridade incompleta e das demandas existentes para alfabetização, Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional, inclusive nas unidades prisionais no município de São Paulo¹⁸ (SÃO PAULO, 2015).

Meta 11. “Estimular, em regime de colaboração com o Estado de São Paulo e a União, a expansão das instituições de educação superior públicas em todas as regiões do Município de São Paulo e em consonância com as necessidades econômicas, sociais e culturais”(SÃO PAULO, 2015) Estratégias: “Fomentar parcerias entre instituições públicas de Educação Superior, com vistas a potencializar a atuação no município de São Paulo,

¹⁸ Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015.

inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, considerando atividades de ensino, pesquisa e extensão¹⁹(SÃO PAULO, 2015)”.

Para entendermos melhor como se deu a política em educação no governo do prefeito Fernando Haddad (2013-2016), precisamos analisar um contexto maior no qual essa política esteve ancorada. Assim, analisaremos um pouco sobre a política nacional para a educação básica do Governo Federal²⁰. Assim sucedendo já adentramos de forma simultânea na meta 12.

O Brasil presenciou grandes transformações na educação nos anos de governo do Partido dos Trabalhadores – PT, iniciando no governo do presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, de 01 de janeiro de 2003 até 01 de janeiro de 2011, e, posteriormente, no governo da presidenta eleita Dilma Rousseff, de 01 de janeiro de 2011 até o dia 31 de agosto de 2016, quando ocorreu o golpe de Estado no Brasil.

Na década atual, várias políticas, programas e ações foram realizados pelo governo federal, após a aprovação de um PNE sob a ótica gerencial e patrimonial. É oportuno destacar, contudo, que grande parte das políticas educacionais foi reorientada, a partir de 2003, implicando alterações nos marcos regulatórios vigentes para a educação básica e superior. Nesse sentido, o governo federal pautou sua atuação pelo princípio da defesa da educação de qualidade, a partir do binômio inclusão e democratização. Algumas ações mereceram particular destaque, como a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, as políticas de ação afirmativa e, de modo estrutural, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (DOURADO, 2007, p. 928-929).

Ainda no primeiro mandato do presidente Lula ocorreram mudanças de grande porte na política educacional nacional. Naquele primeiro ano de governo, houve inserção recorde de crianças, jovens e adultos em todos os níveis de ensino e os investimentos na área atingiram índices até então nunca vistos²¹.

O número de matrículas de crianças de quatro anos de idade teve um salto de 24%, de 2005 a 2014, atingindo uma cobertura de 61% da população nessa faixa-etária, segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ainda em governo petista, foi garantido o aumento da duração do ensino fundamental para nove

¹⁹ Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015.

²⁰ Dados extraídos do sítio do Partido dos Trabalhadores – PT <http://www.pt.org.br/com-o-pt-educacao-virou-prioridade/>. Acesso 06 maio de 2018.

²¹ Dados extraídos do sítio do Partido dos Trabalhadores – PT <http://www.pt.org.br/com-o-pt-educacao-virou-prioridade/>. Acesso 06 maio de 2018.

anos, com quase 100% das crianças de 6 a 14 anos na escola, e a alfabetização de crianças até oito anos de idade, por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa²².

O segundo mandato do Governo Lula foi notoriamente marcado por programas educacionais como, por exemplo: o Programa Universidade para Todos - PROUNI, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, dentre outros. A educação continuava sendo reafirmada como condição para a inserção de milhões de pessoas no processo econômico, social e político, o que contribuiria para a inserção do país na economia mundial.²³

Em 2007, é lançado o PDE, por meio do documento “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” (ROSA, 2012, p. 6). O PDE é composto por um conjunto de programas educacionais, os quais devem ser desenvolvidos pelas instituições escolares, objetivando a busca da qualidade educacional; dentre estes, encontra-se o Programa Mais Educação.

No governo da presidenta Dilma, foi criado o programa Brasil Carinhoso, voltado à educação infantil em creches e pré-escolas. Tal programa permitiu expandir o atendimento e aumentar em 66,7% o valor do repasse para a alimentação. Outro programa importante foi o “Mais Educação”, no qual uma das principais ações é a ampliação do tempo de permanência dos(as) alunos(as) nas escolas com a oferta de atividades extracurriculares. Vários municípios aderiram ao programa, inclusive o de São Paulo, que criou o Programa Mais Educação São Paulo, tendo por pressupostos e bases o modelo nacional, porém adequando-o às suas particularidades²⁴.

Já no Ensino Superior, o PT valorizou e tornou esta modalidade de ensino mais democrática. Na esteira da expansão e da democratização deste nível de educação, foi criada a Lei das Cotas, que, a partir de 2012, começou a garantir maior acesso de estudantes negros, indígenas e alunos advindos do ensino básico público para acessar as instituições federais de educação. Foram criadas 18 universidades federais e, junto com o Programa Universidade para Todos (PROUNI), houve o atendimento de cerca de 1,27 milhões de estudantes de baixa renda. E os investimentos em educação cresceram, à época,

²² Dados extraídos do sítio do Partido dos Trabalhadores – PT <http://www.pt.org.br/com-o-pt-educacao-virou-prioridade/>. Acesso 06 maio de 2018.

²³ Dados extraídos do sítio do Partido dos Trabalhadores – PT <http://www.pt.org.br/com-o-pt-educacao-virou-prioridade/>. Acesso 06 maio de 2018.

²⁴ Dados extraídos do sítio do Partido dos Trabalhadores – PT <http://www.pt.org.br/com-o-pt-educacao-virou-prioridade/>. Acesso 06 maio de 2018.

cerca de 223%, sendo multiplicados de R\$ 18 bilhões, em 2002, para R\$ 115,7 bilhões, em 2014²⁵.

Várias outras ações poderiam ser destacadas, porém, para esta pesquisa, os dados acima servem para ilustrar um direcionamento nas políticas públicas educacionais, em nível nacional, que desencadeou ações para uma política municipal de educação. Assim, analisaremos os pressupostos nos quais foram ancoradas as propostas para a educação, no nível federal, para, depois, adentrarmos nas propostas do município de São Paulo e fazermos as devidas comparações para observar as aderências e possíveis divergências entre as mesmas.

Tendo em vista este panorama, analisamos o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007). Este documento, composto por 28 diretrizes, versa sobre a educação básica e parte do princípio constitucional de colaboração entre os entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios e colaboração com as famílias e a comunidade para o cumprimento das metas propostas.

O plano de metas colocado em vigor pelo decreto nº 6.094, de abril de 2007 (BRASIL, 2007):

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

Sucintamente, o Plano de Metas foi de grande importância no Governo Federal, na medida em que tentou colocar em prática o princípio constitucional da escola “democrática”, por meio do envolvimento de todos na educação.

Meta 12. “Assegurar condições, no prazo de um ano, para a efetivação da gestão democrática da educação, prevendo recursos financeiros e apoio técnico e aprimorar mecanismos efetivos de controle social e acompanhamento das políticas educacionais no Município de São Paulo”(SÃO PAULO, 2015).

Estratégias: “Garantir formação às (aos) conselheiras(os) dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, dos Conselhos de Alimentação Escolar, do Colegiado Regional de Representantes dos **Conselhos de Escola** (CRECEs), do Conselho Municipal de Educação e Conselhos Escolares, bem

²⁵Dados extraídos do sítio do Partido dos Trabalhadores – PT <http://www.pt.org.br/com-o-pt-educacao-virou-prioridade/>. Acesso 06 maio de 2018.

como a representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, assegurando o seu funcionamento²⁶ (SÃO PAULO, 2015).

A gestão democrática é um desafio na sociedade brasileira, visto que a sua história política, social e cultural é marcada pelo clientelismo que desfavorece a descentralização do poder, participação nas decisões e autonomia para direcionar as políticas por caminhos que favoreçam a todos. Desse modo, essa meta visa estimular, na comunidade escolar, a prática permanente do diálogo e da escuta, construindo formas alternativas de expressão e comunicação das opiniões.

Por isso a importância de estimular, em todas as escolas de educação básica, a escuta das crianças, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas. Garantir a realização de reuniões de pais e do Conselho de Escola em horários favoráveis à participação de todos, em especial dos familiares das crianças.

Com essas condições de participação favorecidas, ou seja, escuta das crianças e adolescentes, espaços adequados para as discussões e envolvimento de todos, os(as) educandos(as) e seus familiares podem sentirem-se mais confiantes até para formulação e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola, currículos escolares, plano de gestão escolar e regimento escolar. E, com isso, fortalecer a gestão democrática das unidades educacionais em seus aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Meta 13.

Elaborar Planos Regionais de Educação, no prazo de dois anos, que deverão observar as metas e estratégias do Plano Municipal de Educação e diretrizes de SME, além de adequar as suas metas e estratégias específicas às particularidades de cada região, visando reduzir as desigualdades e promover a melhoria na qualidade de atendimento à população em especial nas áreas mais desfavorecidas”. Estratégias: “Os Planos Regionais de Educação terão sua elaboração coordenada pela Diretoria Regional de Educação – DRE, com a participação da comunidade escolar, sendo ao menos um representante de cada segmento de todas as unidades educacionais e buscando garantir a participação dos diversos setores públicos e sociais que atuem na educação²⁷ (SÃO PAULO, 2015).

A análise das diretrizes e metas do PME/SP, com base nos conceitos de autonomia, gestão democracia e participação, permitem algumas inferências. A saber:

²⁶ Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015.

²⁷ Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015.

A autonomia de gestão somente pode ser expressa quando se assume com responsabilidade social as incumbências que lhe cabem numa dada função, visando, no caso da educação, a responsabilidade com a formação de crianças, jovens e adultos. Decerto, encontramos nos dispositivos legais da lei Nº 16.271, de 17 de setembro de 2015, elementos que nos direcionam para a compreensão de que a Gestão do então prefeito Fernando Haddad tal preocupação aparece em vários momentos nas diretrizes e metas estabelecidas; em especial as metas que tratam sobre quantidades de alunos por sala de aula, que aumentam a possibilidade de sucesso escola; outra meta importante nesse entendimento é escola de período integral, com atividades diversificadas e culturais, aumentando o repertório cultural dos(as) alunos(as).

A gestão democrática não pode ser entendida apenas como um dispositivo legal que deve constar no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e no Regimento Escolar, mas precisa estar amalgamada na cultura escolar por todos os integrantes como uma extensão do processo de ensino e da aprendizagem. E, essa compreensão não se dá do dia para a noite. É construído politicamente e socialmente. É preciso criar condições sociais e também financeiras para uma gestão democrática efetiva nas unidades educacionais. A meta 12 do PME/SP previa recursos financeiros e apoio técnico para aprimorar mecanismos democráticos. Assim, podemos concluir que Gestão do Prefeito Fernando Haddad avançou no caminho para alcançar a autonomia e a gestão democrática com mecanismos legítimos e legais.

A participação da comunidade na elaboração dos planos regionais de educação, com validade de dois anos, previsto na meta 13, baseada na exigência de participação de pelo menos um membro de cada segmento, desconstrói a cultura do patrimonialismo, que de acordo com Ramos e Conti (2013, p. 175) trata-se de:

Uma apropriação do conhecimento dito especializado e dos certificados e títulos acadêmicos como verdadeiros escudos de proteção contra a participação dos supostos menos preparados para intervir na vida escolar. Algumas pessoas portanto, pela falta de uma suposta qualificação, são 'desautorizadas' a participar, seja porque não possuem as credenciais próprias, seja porque não são suficientemente informadas, e sabemos, com relação a esse particular, que de fato, os seguimentos representados pelos profissionais da escola, sobretudo diretores e professores, tem muito mais informações – por exemplo e consequentemente, poder – do que os demais, como servidores e, acima de tudo, os pais dos(as) alunos(as).

A participação efetiva-se quando todos podem contribuir de forma ativa, autônoma, desvinculada de qualquer imperativo desqualificador. Cada segmento possui suas necessidades e prioridades, sendo assim cada contribuição é peculiar e muito importante, devendo ser respeitada e legitimada toda e qualquer sugestão construindo assim uma cultura de participação e de Democracia.

4.2 Propostas de campanha e de governo para educação de Fernando Haddad

Na campanha para prefeitura de São Paulo, Haddad lançou como suas principais propostas criar 150 mil novas vagas de educação infantil e 31 polos da Universidade Aberta do Brasil. Também teve como proposta construir mais 20 novos CEUs e levar a educação em período integral para 100 mil estudantes no primeiro ano de mandato²⁸.

Após ser eleito, ele iniciou seu mandato apresentando uma proposta de construção coletiva das metas de governo, democrática, no sentido da participação popular, assim,

Em março de 2013, a Prefeitura de São Paulo apresentou à população da cidade o Programa de Metas 2013-2016. Após a apresentação dessa proposta, foram realizadas no mês de abril 35 audiências públicas, sendo uma em cada uma das 31 subprefeituras, 3 audiências públicas temáticas – de acordo com os 3 eixos temáticos do Programa de Metas – e uma geral, na Câmara dos Vereadores de São Paulo. Em conformidade com o compromisso da atual gestão com a participação popular, foram recebidas propostas por meio de falas e por escrito nas audiências, além de propostas por e-mail. Todas as propostas foram sistematizadas, classificadas e avaliadas sobre a possibilidade de sua incorporação (SÃO PAULO, 2013a).

Resultante de toda essa mobilização foi a “Versão Final Participativa do Programa de Metas 2013-2016” da Cidade de São Paulo. Importante ressaltar que a apresentação de um programa de metas é uma exigência legal, prevista na A Lei Orgânica do Município, que exige que o prefeito eleito apresente um Programa de Metas. Mesmo assim, o programa de metas apresentado pode ser entendido como um salto para a democracia no município de São Paulo, que somente foi possível com a mobilização da sociedade civil na câmara municipal, partindo da premissa de que a vontade da maioria deve prevalecer não somente nas eleições, mas também no processo de governo em si.

²⁸ Fonte: sítio do Partido dos Trabalhadores. <http://www.pt.org.br/>. Acesso em: 20 de out de 2017.

O Programa de Metas é uma exigência da Lei Orgânica do Município de São Paulo desde 2008, ano no qual uma mobilização da sociedade civil conseguiu fazer com que a Câmara Municipal aprovasse a criação do Programa de Metas. A partir daquele momento, todo prefeito eleito tem a obrigação de apresentar, em até noventa dias após a sua posse, um Programa que descreva as prioridades de seu governo, explicitando as ações estratégicas, os indicadores e as metas quantitativas para cada um dos setores da administração pública municipal. O Programa de Metas é, portanto, uma maneira de o governo selar compromissos com a população em torno das principais iniciativas que serão implementadas ao longo da gestão (SÃO PAULO, 2013a).

Portanto, o Programa de Metas 2013-2016 da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2013a) pode ser considerado como a consolidação do programa de governo. Sua construção se deu num processo de consulta pública feita pela Secretaria Municipal do Planejamento, Orçamento e Gestão em órgãos da administração direta e indireta.

As principais metas do governo Haddad para a Educação no município encontram-se no segundo objetivo do Programa de Metas da Cidade de São Paulo – Versão Final (SÃO PAULO, 2013a), vejamos:

1. Valorização do profissional da Educação por meio da implantação de 32 polos da Universidade Aberta do Brasil;
2. Ampliação da jornada escolar de 100 mil alunos da rede municipal de ensino, aderindo ao programa federal Mais Educação;
3. Ampliação da rede de CEUs em 20 Unidades.

Aparentemente temos uma redundância de dados e informações, todavia, isso ocorre para exemplificar que as propostas de campanhas feitas em 2012, continuaram as mesmas no início do mandato. A diferença foi que elas passaram a fazer parte de um plano de governo elaborado coletivamente por meio da participação popular em audiências públicas.

Para execução das propostas, a principal fonte de recursos seria o governo Federal. A parceria entre a prefeitura e a união renderia aos cofres da prefeitura cerca de R\$9 bilhões, conforme anúncio de campanha, entretanto, na prática apenas R\$2 bilhões chegou à cidade de São Paulo. Comprometendo todas as metas previstas, em relação à Educação, ao final do mandato temos a seguinte situação:

Quadro 02 - Metas para Educação

	META	CONCLUÍDO	EM OBRAS
Vagas na Educação Infantil	150.000	99,200	----
Novas Creches	243	45	53
Novas Pré-Escolas	65	34	22
Novos CEUs	20	1	14

Fonte: elaboração própria

Esses dados nos revelam algumas coisas bem importantes. Na educação, 66% do que foi previsto na campanha e no programa inicial foi cumprido, isso mesmo com o orçamento muito comprometido com a falta dos repasses por parte do governo federal, devido à crise econômica no período do governo Haddad.

As creches que sempre foram o calcanhar de Aquiles de todos os governos, entre as concluídas e as que estão estavam em obras ao final do governo, a porcentagem de cumprimento do que foi prometido em campanha foi de 40%. É uma porcentagem expressiva, mas aquém do esperado, para uma etapa de educação básica que vem sendo relegada a terceiro plano há tempos pelos governos antecessores, no que se refere às Pré-escolas, 86% do que foi prometido, foi cumprido.

Os CEUs também alcançaram um índice de cumprimento significativo: 75%, considerando que apenas um foi entregue totalmente concluído na gestão de Haddad, os outros ainda estavam em obras no final do governo. Cabe salientar que as obras em andamento no período já estavam aprovadas pelo Tribunal de Contas do Município, possuindo todas as condições necessárias para suas conclusões.

A relevância dos Centros Educacionais Unificados – CEUs reside no fato que eles representam a concretização de uma concepção de educação básica integral em sentido pleno, isto é, que atenda a maior parte das necessidades físicas, psicológicas e sociais para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. O espaço físico, isto é, as condições materiais é um aspecto fundamental nessa concepção. Encontramos a essência desse projeto no decreto que apresenta, pela primeira vez, os objetivos dos CEUs:

MARTA SUPPLY, Prefeita do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei; CONSIDERANDO que a ação educativa é norteadas pelos princípios da participação, descentralização e autonomia, bem como da inclusão, não só escolar, mas também sócio- econômica da população;

CONSIDERANDO a urgência de implementar projetos que viabilizem a reversão do quadro de exclusão social, cultural, tecnológica e educacional; CONSIDERANDO a escassez da oferta de lazer e entretenimento nos bairros da periferia, em evidente desigualdade com a região central da cidade; CONSIDERANDO que o Centro Educacional Unificado - CEU propiciará à população acesso a bibliotecas, centros culturais e esportivos, integrados aos Centros de Educação Infantil - CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, num complexo único concebido em todas as suas dimensões, desde o projeto arquitetônico até o projeto político-pedagógico, conferindo novo significado ao espaço escolar, DECRETA:[...] (SÃO PAULO, 2013).

O decreto 42932/03 (SÃO PAULO, 2013) demarca o início de uma política de educação que se propunha para cidade de São Paulo, guiada por vários princípios, dentre eles os de que as crianças e adolescentes necessitam de espaços de convivência, cultura, esporte e lazer, para além do espaço da sala de aula em si. Assim, podendo se desenvolver plenamente em aspectos físico, intelectual, cultural e social.

Além das três escolas, CEI (Centro de Educação Infantil), EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e a EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), os CEUs possuem biblioteca, telecentro, teatro e piscina, o que os consagra como centros de educação integral por excelência.

No balanço geral podemos concluir, aritmeticamente, que para com a educação foi cumprido mais de 66% das metas que foram propostas no início do mandato, demonstrando, assim, a valorização e a priorização do governo Haddad em relação à qualidade social da educação pública no município de São Paulo entre 2013 e 2016.

4.3 Caracterização da Secretaria Municipal de Educação – SME/SP

A Secretaria Municipal de Educação – SME/SP está localizada na Rua Borges Lagoa, 1230 – Vila Clementino – São Paulo, capital. O gabinete do secretário, composto por diversos assessores, articula suas funções com o Conselho Municipal de Educação (CME), que exerce as funções consultiva, normativa e deliberativa. O Conselho tem sido responsável por elaborar normas complementares às diretrizes nacionais e estaduais de Educação, além de pareceres referentes a itens da legislação federal em vigência, tais como a CF/88 (BRASIL, 1988), a LDBEN (BRASIL, 1996) e o ECA (BRASIL, 1990). Essa

normatização tem como objetivo propor ações e solucionar problemas relativos o sistema municipal de ensino.

O CME é também espaço de participação e mobilização; proporcionam às mais variadas camadas da sociedade, a defesa do direito à educação básica e democratização do acesso a esta. O CME tem um papel de destaque como espaço de compartilhamento de experiências e estímulo à inovação para os profissionais da Educação. As decisões e normas emanadas do Conselho são elaboradas sob a forma de resoluções, recomendações e pareceres, sendo as Resoluções e Recomendações publicadas na íntegra no Diário Oficial do Município.

Em sua composição administrativa, a Secretaria Municipal de Educação - SME/SP, órgão responsável pela educação na cidade de São Paulo, administra o maior sistema de educação municipal do país. Com mais de um milhão de alunos²⁹, corresponde a quase 10% dos 11,3 milhões de habitantes da cidade³⁰. Se considerarmos, além dos(as) alunos(as), seus pais e os demais familiares, estão envolvidos no sistema de educação do município de São Paulo aproximadamente cinco milhões de pessoas. Desse modo, a população usuária da educação da SME chega a ser maior que a população absoluta de muitos municípios brasileiros.

Em vista da grandiosidade dos dados apresentados, vamos encontrar na Secretaria Municipal de Educação – SME/SP uma estrutura organizacional bem complexa. Como podemos observar no organograma, a seguir:

²⁹Fonte: Dados extraídos do sítio da SME. Disponível em: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>. Acesso 23 de maio de 2018.

³⁰ Fonte: Dados extraídos do sítio do IBGE cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>. Acesso 23 maio de 2018.

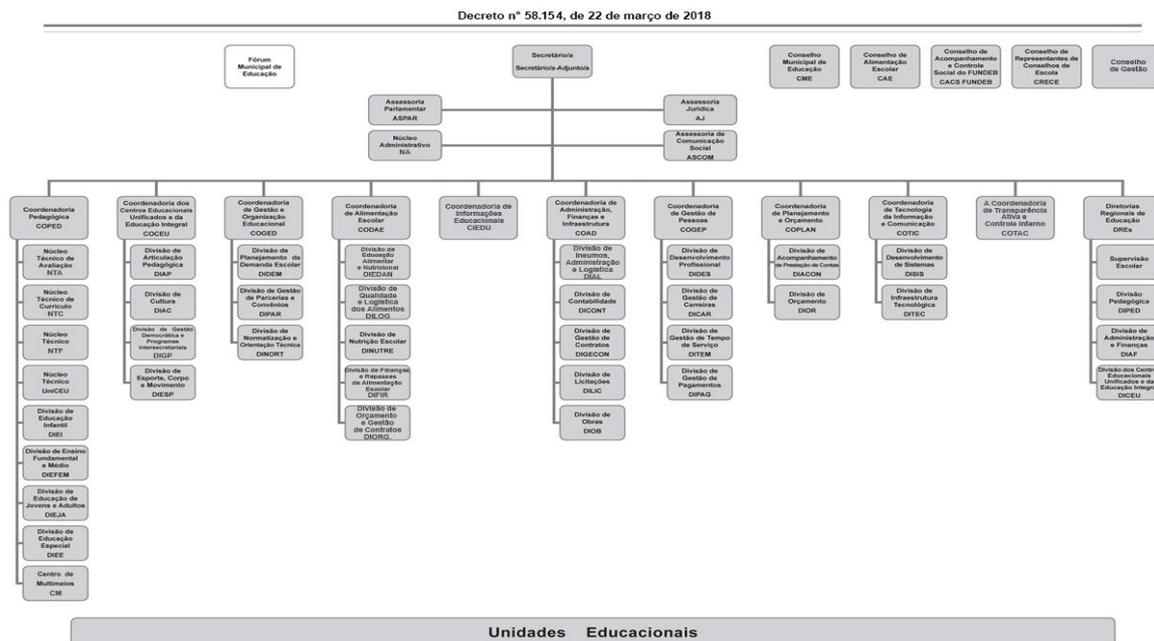


Figura 04 – Organização Administrativa da Secretaria Municipal de Educação – SME/SP: Site oficial do DOC. Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/>; Acesso em: 23 mai. 2018.

Para atender à grande quantidade de alunos e usuários do sistema municipal de educação, a SME/SP conta com números também bem expressivos de funcionários. São mais de 62 mil servidores, contabilizando nesse número todos os profissionais da rede³¹. Esses servidores estão distribuídos na SME/SP, nas 13 Diretorias Regionais de Educação - DREs e nas unidades escolares que compõem a Educação Básica da rede. Além das unidades escolares diretas, há, também, unidades indiretas, conveniadas com a prefeitura.

³¹Fonte: Dados extraídos do sítio da SME. Disponível em: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgrencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>. Acesso em 24 maio de 2018.

Veja, na tabela abaixo, a quantidade de unidades escolares e suas respectivas denominações:

Escolas Por Tipo		<i>Data de referência: 24/05/2018</i>
Tipo	Total	
CENTRO DE CONVIVENCIA INFANTIL /CENTRO INFANTIL DE PROTECAO A SAUDE	3	
CENTRO DE EDUCACAO E CULTURA INDIGENA	3	
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DIRETO	317	
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL INDIRETO	377	
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO – CEI	45	
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO – EMEF	46	
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO – EMEI	47	
CENTRO INTEGRADO DE EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	16	
CENTRO MUNICIPAL DE CAPACITACAO E TREIN.	3	
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL	12	
CRECHE PARTICULAR CONVENIADA	1481	
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO BILINGUE PARA SURDOS	6	
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL	506	
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL	501	
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO	8	
ESCOLA TECNICA	2	
MOVIMENTO DE ALFABETIZACAO	346	
Total de Escolas	3719	

Figura 05 – Unidades de Educação da Secretaria Municipal de Educação SME/SP Organização Administrativa da Secretaria Municipal de Educação – SME/SP: Site oficial do DOC. Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/>; Acesso em: 24 mai. 2018.

Observando a tabela 02, temos um número expressivo de unidades escolares no sistema de ensino municipal da SME/SP, contemplando todas as etapas da educação básica, da educação infantil (em creches e pré-escolas), escolas de ensino fundamental, escolas de ensino médio e até escolas técnicas. Ademais dessas unidades, queremos destacar, também, as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para surdos, o Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT) e o Centro Educacional Unificado (CEU), que também estão sob a responsabilidade da SME/SP.

4.3.1 Caracterização da DRE de São Miguel Paulista

A Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista – DRE/MP está localizada na Avenida Nordeste, 747 – Cidade São Miguel, São Paulo – SP. Esta compõe uma das treze diretorias regionais de Educação da SME/SP. Sua área de atuação é o extremo leste da cidade, região conhecida como zona leste – ZL. Oficialmente, define-se zona leste 1, zona leste 2 e sudeste de São Paulo. A ZL é dividida em 30 distritos. Veja a figura abaixo:



Figura 06 – Mapa da Zona Leste de São Paulo: Site oficial da SME/SP. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Home/Index/>; Acesso em: 24 mai. 2018.

A Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista – DRE/MP atende uma parcela das escolas da zona leste. As DREs dessa região são:

- ✓ DRE Penha
- ✓ DRE São Miguel
- ✓ DRE Guaianazes
- ✓ DRE Itaquera
- ✓ DRE São Matheus

Cada uma das DREs listadas acima é responsável por um conjunto de escolas e possuem vários setores, tais como: de pagamento, de atribuição de aulas, de aposentadoria e de evolução funcional. Esses setores são responsáveis por dar todo tipo de suporte às escolas. Além do suporte técnico, as DREs também possuem setores de suporte pedagógico, como a Divisão Pedagógica – DIPED.

No quadro 02 apresentam-se alguns dados da Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista – DRE/MP.

Quadro 03 – Dados da Diretoria Regional de Educação – DRE/MP

Total de escolas 238		Total de vagas e matrículas 95028		Total de ambientes 3564		Total de educadores 4752		Total de servidores 6022	
CEI – Direta	36	E.I	46292	Brinquedoteca	68	Licenciatura			
CEI –Indireta	38	EJA	3703	Elevador	72	Curta	11		
CEU/CEI	04	EF	44803	Lab. Inf.	91	Licenciatura			
CEU/EMEF	04	EM	231	Lab. Diversos	26	Plena	4741		
CEU/EMEI	04			Parque	226				
CMCT	02			Quadra	105				
CEI Convênio1	34			Rampa	53				
Escola Técnica	01			Sala de aula	2646				
EMEF	46			Sala de Leitura	65				
EMEFM	01			Sanitário Deficiente	212				
EMEI	38								
MOVA	29								

Fonte: Elaboração própria

Os dados acima demonstram de forma sucinta, em números, a complexidade de organização da Diretoria Regional de Educação de São Miguel. Sua grande quantidade de alunos, profissionais da educação, professores(as) e ambientes.

Em relação à população atendida, podemos observar, além da quantidade, a diversidade. A DRE/MP atende todas as etapas da Educação Básica, que vai da educação infantil – creche e pré-escola até escolas de ensino médio e também duas modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos – EJA – representada pelo MOVA e a modalidade de Educação Profissional, representada pelo CMTC.

Segundo dados próprios da Secretaria Municipal de Educação, a região da DRE/MP consegue atender a demanda total de ensino fundamental I e II, boa parte da educação infantil, com uma demanda ainda a ser plenamente atendida no que se refere às creches.

O atendimento a estudantes especiais é feito em escolas que possuem acessibilidade, infraestrutura e especialistas que compõem o CEFAI - Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão que opera em uma concepção e compreensão contemporânea da questão da deficiência.

O CEFAI apresenta o Atendimento Educacional Especializado- AEE - como estratégia para a articulação entre os(as) professores(as) da Educação Especial e das classes comuns, visando à aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos com deficiência.

O CEFAI da DRE/MP é composto por Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), um grupo de profissionais com atuação itinerante na Comunidade Educativa. Esses professores têm especialização ou habilitação em Educação Especial ou em uma das áreas das deficiências física, mental, visual, auditiva ou múltipla. Importante salientar aqui que tais profissionais são integrantes do quadro do magistério da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Estes são selecionados pelas DREs para compor o CEFAI por um processo seletivo interno, no qual o principal requisito é habilitação específica para o exercício da função, além de possuir experiência prática com a Educação Especial. As atribuições e o acompanhamento aos educandos público alvo da educação especial são realizados por meio de visitas sistemáticas às escolas, avaliação pedagógica, formação dos profissionais das Unidades Educacionais, atendimentos a familiares, entre outros.

Uma especificidade da DRE/MP é sua atuação com escolas que se encontram nos limites periféricos da cidade de São Paulo, as quais requerem uma relação diferenciada com relação ao processo de ensino e aprendizagem.

4.4 A formação dos profissionais da educação básica na administração Haddad (2013-2016)

A gênese para o entendimento de como ocorreu as ações formativas dos profissionais de educação básica no Governo Fernando Haddad (2013-2016) é fazer uma análise do material que foi elaborado de forma coletiva e reflexiva pelos profissionais da

rede no ano de 2013 e publicado no início de 2014. O resultado desse trabalho é o documento Programa Mais Educação São Paulo: subsídios (SÃO PAULO, 2014a).

Uma grande equipe foi convidada a contribuir na elaboração desse documento e seu conteúdo foi apresentado como representação fiel desse processo de construção coletiva. Apesar de denominado Subsídios, o documento não se constitui de normas e diretrizes as quais se encontram no Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013, que institui o Programa Mais Educação São Paulo (SÃO PAULO, 2013c). Os Subsídios são documentos que elucidam e ajudam a interpretar e operacionalizar as normas e/ou diretrizes em relação às ações formativas a serem ofertadas aos educadores da rede municipal de São Paulo naquela gestão.

Os subsídios (SÃO PAULO, 2014a) foram materiais permanentes e ampliáveis elaborados e disponibilizados para consulta e reflexões acerca do dia a dia das escolas, a serem utilizados principalmente nos momentos de planejamento, de avaliação e de acompanhamento do trabalho pedagógico.

Assim, a política de ações formativas dos profissionais de educação do município de São Paulo estava estruturada num quadrilátero político-pedagógico e administrativo:

1. Qualidade social do ensino e da aprendizagem, o desenvolvimento de um sistema democrático de gestão pedagógica, aliado a um amplo sistema de formação de educadores da Rede Municipal de Ensino e planejamento de atendimento à demanda, em suas múltiplas faces, focadas na ampliação da Rede e na melhoria dos equipamentos (SÃO PAULO, 2014a, p. 06).

Os subsídios (SÃO PAULO, 2014a) propostos estavam focados nos eixos da Qualidade e da Gestão, essencialmente pedagógicos e profundamente articulados às demais dimensões da política que fazem parte do Programa Mais Educação São Paulo (SÃO PAULO, 2014a): a ampliação do acesso e a reorganização administrativa da Rede Municipal de Ensino.

O programa de ações formativas de educadores da rede municipal de São Paulo não foi apenas um conjunto de temas, parceiros, propostas metodológicas e planos. O material proposto pela Secretaria Municipal de Educação inicia apresentando o quadro nacional dos programas das ações formativas, bem como, neste contexto, um histórico da evolução das características, dos modelos e dos desafios da educação na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São trazidas as definições dos princípios que nortearão os currículos formativos, assim como suas esferas organizacionais, em que todos os parceiros

– Sindicatos, Universidades, ONGs, outras Secretarias e Organismos Internacionais de Cooperação - trabalhariam coerentemente pautados pelo Programa de Reorientação Curricular Mais Educação São Paulo.

Neste material (SÃO PAULO, 2014), podemos encontrar, ainda, as responsabilidades no interior da SME, estabelecidas pela Diretoria de Orientação Técnica – Gabinete e das Diretorias Regionais Educação (DRE), no que diz respeito ao planejamento integrado e à priorização das ações formativas.

Além do relato detalhado das ações fundadoras do Centro de Formação CEU-FOR (SÃO PAULO, 2014a), três anexos fazem parte da publicação com o objetivo de orientar os profissionais da rede sobre os cursos oferecidos em toda a cidade nos polos da UAB e as portarias nº 4.289/14(SÃO PAULO, 2014b) que institui o CEU-FOR, e nº 4.290/14(SÃO PAULO, 2014c), que define ações e procedimentos para a organização da oferta dos cursos e eventos.

Salientamos que como participantes dos trabalhos realizados na DRE/MP, sabemos que todos esses conteúdos e propostas foram constituídos a partir da reflexão diária no interior da SME, em diálogo constante com as DREs e as Unidades Educacionais, por meio do Grupo de Implantação Permanente e outros fóruns de debate.

4.5 Ações formativas oferecidas aos(as) diretores(as)

Para entender a política de formação adotada no Governo do Prefeito Fernando Haddad (2013 a 2016) precisamos analisar as ações formativas oferecidas aos(as) diretores(as) de escola nesse período. As finalidades – o que se quer alcançar com as tais ações formativas; para alcançar determinada finalidade alguns pressupostos são fundamentais; as abordagens – o “como” se elabora e implementa a ação formativa é tão importante como os pressupostos para alcançar determinadas finalidades, e, finalmente os conteúdos que explicitariam os três primeiros elementos. Neste tópico tentaremos explicitar esses elementos para assim entender a política adotada.

No que tange à educação, a gestão Haddad foi marcada pela discussão em torno da administração e do currículo nas escolas, objetivando uma reorganização curricular e administrativa. Assim durante o ano de 2013, ocorreram diversas discussões sobre esta reorganização. Posteriormente é promulgado o Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013 (SÃO PAULO, 2013c), denominado de Mais Educação São Paulo. O Documento de

referência do Programa Mais Educação São Paulo - Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (SÃO PAULO, 2013b) embasaram os debates sobre as principais mudanças na educação na cidade de São Paulo.

Entende-se que a formação teve como pressuposto a implementação de uma política orgânica de ações formativas dos profissionais da educação, para reconhecimento, reflexão crítica e aperfeiçoamento das práticas curriculares.

Será instituído, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Sistema de Formação de Educadores que dê organicidade aos projetos de estudos, pesquisas e formação dos educadores da rede. As prioridades estratégicas serão identificadas face aos objetivos curriculares e, mediante amplo processo de participação, a SME definirá anualmente as áreas e temas prioritários das ações formativas. (SÃO PAULO, 2013a)

As abordagens das ações formativas baseavam-se nas reflexões dos educadores como sujeitos na construção de sua competência, destacando e respeitando os seus saberes e suas experiências. O documento Reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo pontuam esse aspecto da seguinte maneira:

O estabelecimento de um Sistema de Formação, que gerencie o conhecimento na RME e favoreça a construção compartilhada de práticas pedagógicas, a investigação e a organização da memória, é fundamental para que a Rede avance no sentido de seu propósito maior: a melhoria da aprendizagem dos educandos (SÃO PAULO, 2014a, p. 63).

Encontram-se no documento os seguintes objetivos para as ações formativas:

Propor formações destinadas a públicos diversos, com atividades comuns a educadores de diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, de diferentes regiões da cidade; Promover formatos diversificados de formação: seminários, cursos, fóruns, encontros entre Unidades Educacionais, congressos, grupos de trabalho; Atender a todos os segmentos e às demandas formativas das unidades a partir da escuta de suas necessidades; Oferecer atividades formativas a todos os setores das DREs; Oferecer formações que ocorram em unidades específicas ou em escolas polos; Estabelecer comunidades de práticas sobre os projetos - ação-reflexão-ação- integradas DRE e SME; Promover formações conjuntas SME, DRE e UE; Estabelecer prática de registros do que ocorre em cada segmento para subsidiar a discussão; Promover atividades formativas itinerantes: circulação das equipes de formação pelas unidades e dos educadores por outros lugares, contemplando a ação pedagógica e envolvendo os(as) gestores(as); Realizar vivências culturais para ampliar a formação; Produzir novos materiais de apoio que contribuam com a implantação do Programa Mais Educação São Paulo; Realizar formações por fórum e videoconferências – com boa plataforma; Dar continuidade às ações conjuntas iniciadas, como por exemplo, Seminários para o Ciclo de Alfabetização, Congresso da Zona Leste, Semana de Alfabetização MOVA-EJA, Seminários de Avaliação e Qualidade na Educação Infantil; Discutir concepções fundamentais: currículo, papel da

Unidade Educacional, quem é o educador, quem são os profissionais (Diretor, Coordenador, Pedagógico, Professor, AVE, Supervisor);Pautar o conceito de educação integral na formulação curricular, em formações sobre a organização estrutural (tempo, espaço, recursos humanos, acessibilidade);Oferecer formação focada nos(as) professores(as) que trabalham com projetos;Pautar as Diretrizes Curriculares Nacionais como conteúdo de formação;Formar os profissionais que trabalham na Unidade Educacional sobre a concepção de Cidade Educadora e sobre o papel da educação nas Unidades Educacionais neste contexto;Oferecer formação para o educador da EJA pensando nas diferentes formas de atendimento – MOVA, CIEJA, EJA Modular, EJA Noturno, CMCT;Demandar da UAB cursos de formação em temas como educação integral (cursos de extensão e especialização), educação especial e educomunicação (UFMG / USP) (SÃO PAULO, 2014a).

São múltiplos e abrangentes os objetivos para a formação que constam no documento. Ressaltamos que na lista acima estão incluídos os objetivos das ações formativas para todos os profissionais de educação do município. Apesar de o documento assinalar que as ações são para todos(as) os(as) profissionais das escolas, analisaremos cada ação que teve com público alvo os(as) diretores(as) de escola. Devemos salientar ainda que os(as) diretores(as) poderiam participar de quaisquer das ações ofertadas. Esse dado é explicitado nas ementas dos cursos e das atividades, no que dizia respeito ao público alvo contemplado.

Entendemos que essa ampla gama de oferta de oportunidades de ações formativas aos(as) diretores(as) demarca uma preocupação em democratizar a gestão do sistema de ensino, com vistas à participação e à autonomia das e nas unidades escolares como é assinalado pelo documento (SÃO PAULO, 2014a) logo no seu início:

A gestão escolar democrática e participativa da Educação Municipal é também princípio que aqui se afirma. Para a implantação dos objetivos e orientação desse Programa a Secretaria Municipal de Educação promoverá a necessária participação da comunidade educacional envolvendo educadores, crianças, funcionários, estudantes, suas famílias e responsáveis, além de outros membros da comunidade. O referido processo de participação contará com as contribuições do Conselho Municipal de Educação, do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres, das entidades representativas dos 22 trabalhadores da educação, universidades e instituições de pesquisa e apoio ao desenvolvimento educacional, além de outros órgãos governamentais do Município, do Estado e da União (SÃO PAULO, 2014a, p. 22).

A SME após as consultas públicas elencou um rol de eixos temáticos que foram temas prioritários das ações formativas, utilizando sua estrutura organizacional. Dessa forma, foi possível articular meios, objetivos, programas, projetos e cursos.

Foram os subsídios para as iniciativas das DREs: os elementos constitutivos do currículo, as demandas derivadas dos projetos político pedagógicos das unidades e da rede e as necessidades e interesses dos profissionais da educação. Pela adoção do modelo de gestão democrática e participativa, a SME propiciou que as DREs usufríssem de significativa autonomia na elaboração da formação dos(as) profissionais da educação sob sua jurisdição.

Assim, os conteúdos foram bastante variados, dentro de um rol considerável de temas, as equipes formadoras que organizam as atividades baseavam-se na realidade concreta e nas demandas que foram anteriormente pontuadas, por isso, a DRE/MP objeto desta investigação elaborou ações formativas que não podem ser comparadas com as de outras DREs, quiçá de uma forma demasiadamente cuidadosa, para evitar equívocos.

Nos quadros abaixo são apresentados as ações formativas oferecidos aos(às) diretores(as) de escola durante a gestão do prefeito Haddad:

Quadro 04 – Seminário oferecido às equipes gestoras das escolas

Março de 2013	Seminário: Os desafios da gestão escolar em Territórios Prioritários da Zona Leste
Justificativa	É necessário discutir quais são as dificuldades e entraves presentes no trabalho dos(as) gestores(as) escolares. Pois, a escola precisa do exercício da democracia, da cidadania, da participação, da autonomia, do pluralismo, da transparência e da autonomia. Para tanto, pensar a Gestão Escolar não pode ser de forma isolada, porque a construção de uma escola efetivamente democrática requer discutir concepções e práticas desenvolvidas cotidianamente por todos os educadores, que envolve tomada de decisões de forma coletiva, no processo para o planejamento das ações, atividades e projetos a serem desenvolvidos pela escola, que possam atender às peculiaridades locais e aos princípios que orientam a participação dos profissionais da educação, presentes no Currículo e propostos na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola. Na busca de fomentar uma discussão qualificada sobre a importância da gestão compartilhada, que propomos o Seminário “Os desafios da gestão escolar em Territórios Prioritários da Zona Leste”.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para o debate acerca da gestão escolar na educação pública; • Refletir sobre os desafios presentes na gestão escolar em territórios prioritários da Zona Leste.
Metodologia	Palestras, relatos de práticas e abertura de debates visando à participação de todos nas temáticas desenvolvidas.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Os fazeres e saberes necessários para a construção de uma gestão compartilhada; • Os desafios da gestão escolar em Territórios Prioritários da Zona Leste; • A relação currículo, território e gestão compartilhada para a construção de uma educação pública de qualidade. • Práticas desenvolvidas na gestão escolar da escola pública.
Público Alvo	Coordenador Pedagógico, Assistente de Diretor de Escola, Diretor de Escola, Supervisor Escolar.
Carga Horária	08 horas
Número de Vagas	450
Período de Realização	08/11/2013 e 11/11/2013
Local	CEU Vila Curuçá – Avenida Marechal Tito, 3400, Itaim Paulista, São Paulo/SP
Inscrições	As inscrições serão realizadas até 06/11/2013 por formulário próprio enviado as Unidades Escolares, o qual deverá ser devolvido ao e-mail karinepozzo@prefeitura.sp.gov.br, aos cuidados de Karine Pozzo.
Avaliação	O participante do Seminário será avaliado pela frequência ao evento.
Certificação	Considerando a aferição da frequência de 100%.

Fonte: Elaboração própria

O quadro 03 exemplifica muito bem como foram estruturados todos as ações formativas aos(as) diretores(as)(as) de Escola no governo do Prefeito Fernando Haddad. No geral, as ações possuíam uma dada temática, e eram convidados regentes de universidades e institutos de pesquisa, que as desenvolviam. Todos os cursos possuíam carga horária predeterminada, avaliação e certificação.

A divulgação das ações formativas era feita por meio de chamamento no DOC (Diário Oficial da Cidade) e também por *e-mail*. A DRE/MP enviava as propostas de ações formativas para o *e-mail* oficial de suas escolas contendo as informações necessárias sobre

curso e eventos, com todos os dados necessários, data de inscrição, locais, datas e horários das atividades.

Os conteúdos das ações formativas, sempre relacionados com a temática proposta, procuravam debater de alguma forma os anseios e as demandas dos(as) gestores(as) de escola e das equipes envolvidas. No seminário “Os desafios da gestão escolar em Territórios Prioritários da Zona Leste”, a discussão esteve voltada às particularidades da gestão das escolas do extremo leste de São Paulo. Essas escolas estão situadas em zonas bem periféricas, necessitando um olhar específico e cuidadoso para suas demandas; assim, os conteúdos desse seminário abordaram temas como: “Os fazeres e saberes necessários para a construção de uma gestão compartilhada”, “Os desafios da gestão escolar em Territórios Prioritários da Zona Leste”, “A relação currículo, território e gestão compartilhada para a construção de uma educação pública de qualidade”.

Entendemos que este seminário procurou estabelecer alguns aspectos inovadores da gestão escolar, entre eles a consideração das relações entre espaço social e estruturas de espaço físico das escolas como relevantes em relação ao currículo e o cotidiano escolar. A atividade objetivou ainda demonstrar as potencialidades, não apenas as dificuldades do trabalho de gestão compartilhada. Deve-se compreender ainda o contexto de vulnerabilidade de muitas das escolas da DRE/MP para que se possa entender a importância dessa ação formativa:

É importante evidenciar o nível de vulnerabilidade dos territórios em que as escolas do grupo então se encontravam. O distrito Jardim Helena tinha, em 2010, o segundo maior índice de vulnerabilidade da capital, com um IPVS³² médio de 4,25 ; os distritos Itaim Paulista e Vila Curuçá tinham, respectivamente, IPVS médio de 4,0 e 3,5. O indicador tem seis grupos de vulnerabilidade para áreas urbanas, indo da menor – grupo 1 de baixíssima vulnerabilidade – à maior – grupo 6 de vulnerabilidade muito alta –, englobando os chamados aglomerados subnormais urbanos, usados principalmente para favelas (GUSMÃO; MELLO; SANTOS, 2015, p. 04).

Outro problema sério enfrentado pelas equipes gestoras das escolas eram os significativos índices de violência, o que pode ter levado os(as) participantes das ações formativas a valorizá-la, pois podem a ter entendido como um subsídio para a mediação de conflitos, indisciplinas e violências.

³² IPVS significa Índice Paulista de Vulnerabilidade Social e é calculado pela Fundação Seade com base nos dados dos Censos Demográficos. No nível do distrito, fala-se em IPVS médio, pois o indicador é calculado para unidades territoriais menores – os setores censitários. Na região metropolitana de São Paulo, o distrito mais vulnerável (Jardim Ângela) apresentou, em 2010, IPVS médio de 4,3.

Assim, aparentemente, um dos objetivos da ação formativa era contribuir para o debate acerca da gestão escolar na educação pública e refletir sobre os desafios presentes na gestão escolar em territórios prioritários da Zona Leste acabou por configurar-se como uma política de participação efetiva por parte da SME/SP, representada por seus agentes, nos conduzindo a um entendimento de que a gestão democrática e a participação eram princípios norteadores da formação de profissionais da educação no governo do então prefeito Fernando Haddad.

Também a própria metodologia de trabalho no seminário pode ser considerada como participativa e democrática, pois era composta de “palestras, relatos de práticas e abertura de debates visando à participação de todos nas temáticas desenvolvidas”. Por meio dessas formas de trabalho intuímos que os(as) participantes tiveram voz ativa durante as ações formativas, o que pode ter propiciado a tomada de um impulso emancipador por parte deles(as), em relação à gestão de suas escolas.

Entretanto, a carga horária do seminário, oito horas, nos pareceu diminuta em face da complexidade e da importância das temáticas debatidas. Assim, pensamos que a iniciativa foi um passo importante para levantamento das questões; para exposição por parte de todos(as) que coletivamente, que ativamente construíram fizeram o evento acontecer e também foi um marco como a primeira iniciativa das ações formativas dos(as) gestores(as) escolares após a posse de Fernando Haddad como prefeito da cidade de São Paulo.

Deste modo, como primeira iniciativa das ações formativas para os(as) gestores(as) educacionais da SME/SP, podemos encontrar algumas características próprias da gestão democrática. Resta-nos analisar outras ações formativas no período para tentar validar nossa hipótese de trabalho. Alguns indícios encontrados nesse primeiro momento são: sua justificativa e objetivo:

- O seminário foi justificado pela necessidade de discutir quais seriam as dificuldades e entraves presentes no trabalho dos(as) gestores(as) escolares e também do exercício da democracia, da cidadania, da participação, da autonomia, do pluralismo, da transparência e da autonomia.
- Também os objetivos indicam a mesma direção: “Refletir sobre os desafios presentes na gestão escolar em territórios prioritários da Zona Leste” e “Contribuir para o debate acerca da gestão escolar na educação pública”.

Essas evidências indicam algo além da simples participação passiva da atividade do seminário, em direção de uma construção coletiva, na qual os(as) participantes eram ao mesmo tempo telespectadores e o protagonistas da trama. A participação nessa construção não pode ser alguma coisa episódica, paralela, mas estrutural; ela deve constituir-se numa metodologia permanente, assim estará cada vez mais próxima da gestão democrática e participativa, na qual aqui defendemos.

Essa descentralização, ou seja, não ter um centro de “poder”, alguém que toma todas as decisões de como deve acontecer os cursos, suas metodologias e temáticas, é que entendemos como gestão democrática da educação, por meio do:

(...) estabelecimento de mecanismos institucionais e a organização de ações que desencadeiem processos de participação social: na formulação de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisão; na definição sobre alocação de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação. [...] (MEDEIROS, 2003, p. 44).

Observamos nesta proposta presente na justificativa, nos objetivos e na metodologia um discurso que valoriza a participação dos(as) envolvidos(as) de forma ativa. Por fim, procuraremos encontrar no restante das ações formativas as mesmas características deste. Senão, outros elementos de gestão democrática e da participação.

Quadro 05 – Curso – Gestão Escolar: processos pedagógicos e intervenção social

2014 10/04/14	Cursos Oferecidos pela DRE São Miguel Paulista
Curso:	Gestão Escolar: processos pedagógicos e intervenção social
Justificativa	Considerando: - a implantação do “Programa Mais Educação São Paulo” (Decreto nº 54.452/13, Portaria SME nº 5.930/1, documento Programa Mais Educação São Paulo - subsídios para a implantação SME/DOT – 2014); - as demandas formativas levantadas pelo grupo de Gestores Escolares da Diretoria Regional de Educação São Miguel; a importância de discutir a Escola como pólo cultural da comunidade, articulada ao território em que está inserida; - a compreensão de que a construção de uma gestão escolar democrática é sempre processual e, portanto, em se tratando de uma luta política de construção, é eminentemente pedagógica. Propomos o curso “Gestão Escolar: processos pedagógicos e intervenção social” aos(as) gestores(as) Escolares.
Objetivos	Possibilitar reflexão e discussão sobre a finalidade da escola e a importância do Gestor na construção do Projeto Político Pedagógico; - Promover estudo e debate de temáticas fundamentais no Programa Mais Educação São Paulo, tais como currículo, projeto, interdisciplinaridade, avaliação e diversidade. - Subsidiar os(as) gestores(as) Educacionais para a implementação do Programa Mais Educação São Paulo.
Metodologia	Relatos dos(as) gestores(as) escolares de práticas afirmativas desenvolvidas nas Unidades Escolares; - Palestras e abertura de debates visando à participação de todos nas temáticas desenvolvidas.
Conteúdos	Os(as) gestores(as) e a construção do Projeto Político-Pedagógico; - Escola, cultura e território; - Currículo e a construção de projetos de intervenção social; - A ação do Gestor para a implementação do Programa Mais Educação São Paulo diante das temáticas: currículo, projeto, interdisciplinaridade, avaliação e diversidade; - O registro enquanto instrumento que possibilita a construção da memória – do planejamento, avaliação e replanejamento das ações.
Público Alvo	Supervisor Escolar, Diretor de Escola, Assistente de Diretor de Escola que atuam nas EMEFs e EMEFM pertencentes à DRE – MP. As vagas remanescentes serão oferecidas ao Coordenador Pedagógico.
Carga Horária	32 horas presenciais
Número de Vagas	100 vagas
Período de Realização	11 de abril a 11 de novembro de 2014
Local	DRE – São Miguel – 3º Andar – Av. Nordeste, 747 – São Miguel
Inscrições	As inscrições serão realizadas por formulário on-line enviado às escolas, o qual deverá ser devolvido ao setor de DOT – P, para o e-mail ludmilasantos@prefeitura.sp.gov.br até 09/04/2014 ou até o preenchimento do número de vagas.
Avaliação	A avaliação será contínua, baseada no atendimento da frequência mínima, na execução das tarefas e nos registros propostos. O resultado será expresso pelos conceitos “NS” para não satisfatório e “S” para satisfatório. A frequência mínima será de 87,5% das horas presenciais.
Certificação	Farão jus ao certificado os participantes que obtiverem conceito mínimo S (Satisfatório) e frequência igual a 87,5% das horas presenciais.

Fonte: Elaboração própria

Dentre os objetivos centrais nesta ação formativa, à principal foi à reflexão e discussão sobre a finalidade da escola. O papel da escola se modificou ao longo dos anos, principalmente no que diz respeito ao funcionamento e acesso à população brasileira ao ensino público. E, a importância do Gestor na construção de uma discussão em sua unidade educacional acerca da importância da educação e da escola na comunidade educativa a qual faz parte e promover estudos e debate de temáticas fundamentais, tais como currículo, projeto, interdisciplinaridade, avaliação e diversidade são de fundamental importância para o fortalecimento da gestão democrática.

Subsidiar os Gestores Educacionais para a implementação do Programa Mais Educação São Paulo também foi à intenção da ação formativa proposta. Assim, pensar na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico foi primordial. Tal ação formativa trabalhou na atmosfera de que o PPP é um documento que funciona como um mapa para que a escola alcance seu potencial máximo, adequando-se ao contexto no qual está inserida e contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento de seus alunos.

Fomentar o registro enquanto instrumento fundamental para a ação do Gestor Escolar, base para reflexão, análise, avaliação, planejamento e replanejamento do cotidiano escolar.

Nesta esteira o “Curso - Gestão Escolar: processos pedagógicos e intervenção social”, oferecido aos(as) gestores(as) escolas da DRE/MP, possuía como objetivo principal possibilitar a reflexão e discussão sobre a finalidade da escola e a importância do(a) Gestor(a) na construção do Projeto Político Pedagógico. Uma prática comum dos cursos oferecidos aos profissionais de educação da prefeitura municipal de São Paulo, neste caso os(as) Gestores(as), eram os relatos de práticas exitosas desenvolvidas nas Unidades Escolares. Isso contribuía para que eles(as) compartilhassem ideias, experiências, dilemas e necessidades, e explicitassem os objetivos específicos de cada comunidade educativa. Alguns desses objetivos foram: ensinar os conhecimentos sistematizados pela sociedade e desenvolver habilidades e competências necessárias à inserção dos indivíduos na sociedade. As premissas eram que, em sua ação educativa, a escola pode clarificar o pensamento do indivíduo, consolidando também sua ação política, já que este ato é intencional. O mundo informatizado atual precisa urgentemente do poder clarificador do pensamento, e a escola é extrema importância nesta tarefa.

O indivíduo moderno deverá ser capaz de transformar informação em conhecimento pertinente, ou seja, deve apresentar a “[...] habilidade de situar qualquer

informação em seu texto e, se possível, no conjunto em que está inscrito”. (MORIN apud ALARCÃO, 2005, p. 14).

A escola atual não está conseguindo atender os anseios sociais, assim torna-se latente a carência por sua reestruturação. A base da nova escola parece partir dos ideais democráticos, os quais deverão atender as prioridades do Homem moderno, operando na formação crítica do operário do século XXI, agora ele também pensa e não só executa tarefas.

Alarcão (2003) ressalta a importância de se redefinir a estrutura da escola inserida na sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem. O ponto de partida para a transformação é as escolas abandonarem o atual estado de estagnação em que se encontram e transpor esta barreira já é sinal de avanço. Como nos esclarece Alarcão:

“[...] as escolas ainda não compreenderam que, também elas, têm de se repensar. Permanecem na atitude negativa de se sentirem defasadas, mal compreendidas e mal-amadas, ultrapassadas, talvez inúteis. Quedam-se à espera que alguém as venha transformar a si próprias. Por dentro, com as pessoas que as constituem: professores, alunos, funcionários. Em interação com a comunidade circundante.” (2005, p. 36)

Outra característica da escola pública democrática provém da Escola Cidadã, idealizada pelo educador brasileiro Paulo Freire, (FREIRE, 1983) que é uma escola de comunidade, de companheirismo, cuja preocupação é promover uma formação para a cidadania ativa. Nessa escola, a cidadania ativa é construída sobre os princípios democráticos, mediante os quais o indivíduo tem a possibilidade de exercer plenamente seus direitos e é chamado a cumprir seus deveres de forma consciente e espontânea. O princípio democrático norteador dessa escola é a ética. Nessa nova instituição não se privilegia o interesse de parte da sociedade, mas os comuns da comunidade brasileira.

Segundo Padilha (2003, p. 65), uma educação democrática, é aquela que por meio do processo educativo intencional e isento de neutralidade, os cidadãos ativos são formados. De acordo com o autor, os(as) alunos(as) estarão aptos para “[...] a vida, para o trabalho, para a construção de relações humanas e sociais civilizadas, justas e éticas, para o exercício e prática da cidadania crítica e ativa e para resistir a toda forma de exclusão”.

A fim de cumprir seu papel na sociedade moderna, a escola deve ter uma gestão democrática, promotora de condições para que a democracia realmente norteie todo o trabalho realizado no seu interior. Na teoria as escolas democráticas já existem, entretanto

sabemos que a democracia ainda é muito incipiente nelas. Nessa tarefa nada fácil, porém possível e desejada, o papel dos(as) gestores(as) é fundamental para transformar a escola, na busca da utopia da escola pública de qualidade. De acordo com Paro (2002, p. 20) “é necessário que a escola tome ciência das suas condições, fazendo com que planeje um projeto de democratização da qualidade de ensino o qual pretende oferecer”.

Por meio da reconstrução de sua identidade e função social, a escola atenderá a objetivos educacionais mais coerentes com a realidade em que está inserida, estabelecendo o que é possível e preciso fazer para conquistar a própria qualificação.

Na medida em que a escola enxerga o contexto social que a cerca é capaz de identificar seu público alvo, ou seja, para quem ela existe, levando-a a atentar-se para os interesses desses indivíduos e assim traçar um plano de trabalho educativo mais significativo e passível de êxito.

O importante é entender que a escola não é espaço apenas de instrução. Competência profissional e cidadania não são ensinadas, mas vivenciadas. E todos os que são parte da escola nela aprendem. A articulação de ações pela gestão deve estimular a práxis educativa, integrando gestores, funcionários, familiares, alunos e professores em um projeto pedagógico comum, segundo um fundamento ético que norteie ações e objetivos. Os critérios de regulação externa, as determinações legais e o entendimento individual e coletivo, referenciado em experiências e processos formativos diversos, serão os elementos digeridos e constitutivos de novas práticas.

Uma chamada urgente de ação interventiva e transformadora é feita aos profissionais da educação. Não se pode banalizar a luta por uma escola pública de qualidade dos nossos “irmãos”, educadores de outrora. O gestor é o líder responsável por embalar este processo. Algumas conquistas já foram efetivadas, porém a luta deve continuar pois a escola que nós (educadores) idealizamos ainda não foi totalmente construída.

A escola não pode continuar a desempenhar uma prática educativa apolítica, pois assim apenas reforça o processo de alienação social. Também não é sensato fazer da instituição um palanque político, sem possibilitar aos(as) alunos(as) o desenvolvimento de habilidade e competências mínimas as quais os levarão a compreensão daquilo que ocorre a sua volta. O ato político compreende o desenvolvimento de certas capacidades como, refletir, analisar e confrontar, o que só a ação pedagógica intencional poderá desencadear.

Neste sentido, cada vez mais preocupados em desenvolver uma proposta pedagógica capaz de promover a formação crítica dos(as) alunos(as), os profissionais da educação, em sua maioria, defendem uma escola democrática, fundamentada nas concepções, ideais e valores humanos, como democracia, ética, bem comum.

Quadro 06 - Seminário - Protagonismo Gestor: construção e emancipação

2014 12/09/14	Cursos Oferecidos pela DRE São Miguel Paulista
Curso	Seminário - Protagonismo Gestor: construção e emancipação
Justificativa	CONSIDERANDO: - a continuidade das ações desenvolvidas pela Diretoria Regional de Educação São Miguel; - da importância do protagonismo Gestor para contribuir na construção da qualidade social da Educação; - o disposto no decreto nº 54.452, de 10/10/13, regulamentado pela Portaria SME nº 5.930 de 14/10/13 que institui o “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo”; - o contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; - o disposto na Lei nº 10639/03 e na Lei nº 11645/08 que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena; - a Orientação Normativa SME 01/13, de 02/12/13 – “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares”; - o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC; - o contido no documento Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental; - o contido na lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 09 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06(seis) anos de idade; Propomos a realização do Seminário “Protagonismo Gestor: construção e emancipação”
Objetivos	Possibilitar a discussão sobre a construção de um currículo emancipador que considere as diferentes culturas, a memória e a ancestralidade; - discutir e propor práticas pedagógicas e gestoras que considerem a escola como pólo de desenvolvimento de cultura.
Metodologia	Realização de palestras, apresentação de documentário e debates.
Conteúdos	A construção de um currículo integrador e emancipador e o protagonismo gestor; - A escola como polo de desenvolvimento de Cultura.
Público Alvo	Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico, Assistente de Diretor de Escola, que atuam nas Unidades CEIs, EMEIs, EMEF e EMEFM da Rede Direta; Coordenador Pedagógico dos CEIs da rede indireta/conveniada; Assistente Técnico de Educação, PAAIs, Gestor de CEU, Diretor de Divisão Técnica e Supervisor Escolar que atuam na DRE – MP.
Carga Horária	08 horas
Número de Vagas	300 vagas
Local	CEU Veredas – Rua Daniel Muller, nº 347 – Chácara Dona Olívia – São Paulo
Inscrições	As inscrições serão efetivadas pelo link ... até a data do evento.
Avaliação	O participante do Seminário será avaliado pela frequência no evento.
Certificação	Considerando a aferição da frequência de 100%.

Fonte: Elaboração própria

Ao Diretor de escola é delegada pelo sistema de ensino uma grande quantidade de atribuições e competências, todas muito relevantes, que muitas vezes é para manutenção própria de tarefas ligadas ao modelo educacional pretendido e outras ligadas a função da

escola. Desse modo, o Diretor(a) de Escola é um dos protagonistas para conduzir as atividades escolares .

No Seminário Protagonismo Gestor: construção e emancipação, foi possível perceber a função da escola de modo democrático, o que foi um fato novo nas ações formativas dos(as) gestores(as) da SME/MP. Por meio dessa ação foi possível compreender a educação democrática, que nessa perspectiva compromete-se com o ideal de edificação de uma malha social e de diminuição das distâncias entre escolas e comunidades. Essa discussão sobre a construção de um currículo emancipador que considere as diferentes culturas, a memória e a ancestralidade, vislumbra novas possibilidades de práticas pedagógicas e gestoras que considerem a escola como polo de desenvolvimento de cultura

A equipe pedagógica, professores(as), alunos(as), pais, órgãos colegiados e funcionários(as) devem participar ativamente da elaboração dos projetos voltados para a melhoria da escola, isso fomenta o fortalecimento ao acesso e ao conhecimento. Nesse sentido a gestão democrática deverá ser disseminada nas unidades de ensino, considerando-as espaços vitais de participação e de circulação de ideias. Muito mais que produzir conteúdo, a escola democrática demonstra a capacidade de estabelecer um diálogo constante entre todos os seus atores.

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Para que desenvolvam senso de pertença, os pais devem ser envolvidos no processo de aprendizagem e desempenho dos(as) alunos(as), que são do mesmo modo acolhidos(as) pela escola para que possam atribuir juízos de valor nas diversas decisões da instituição, ao Projeto Político Pedagógico, assim como na elaboração, avaliação, construção e administração dos recursos financeiros. Eventos proporcionados pela escola também podem ser um meio colaborativo de convívio no espaço escolar. A educação transcende o tradicionalismo castrador que estanca as relações sociais, ela determina por intermédio de ações de caráter construtivo o compromisso com a formação cidadã. Sua motivação está

vinculada com a participação e envolvimento dos integrantes da comunidade escolar, os valores democráticos são fundamentais na construção da educação como almejam.

Sendo a escola o estabelecimento que representa o ponto de encontro de vários profissionais que por se doarem podem ser reconhecidos como envolvidos em ações educativas, ao(à) gestor(a) escolar incumbe-se a responsabilidade de integrar o saber ao fazer, para que desse modo possa criar cada vez mais espaços coletivos, bem como, solidários, o que possibilita um maior entrosamento entre as instâncias participativas – as pessoas e as amplas áreas de ensino. Assim, será garantindo no conjunto comunidade e escola a aquisição de espaços, nos quais a participação se dá por meio das relações de cooperação, interação e respeito às diferenças culturais. Ao afirmar os princípios democráticos e buscando a construção dos projetos referentes à coletividade, a gestão democrática participa das novas exigências que formam novos modos de pensar a educação de todos os membros que constituem a comunidade escolar.

O comprometimento e a participação de todos(as) os(as) envolvidos(as) que sejam a equipe pedagógica ou corpo docente, bem como os agentes educacionais ou representantes das instâncias colegiadas, ambos têm por função vital zelar pela melhoria da qualidade do ensino, do mesmo modo como fiscalizar e proporcionar educação em contextos sociais amplos, diversos e desafiantes, permitindo dessa forma que a escola se constitua espaço de oportunidade. Conhecer a comunidade não é uma operação puramente intelectual, é um processo articulado na prática e em todas as dimensões humanas. O objetivo não é tanto saber ou se tornar consciente do mundo e depois transformá-lo, mas conhecer o mundo através e no contexto da prática transformadora, na qual desejos, valores, vontades, emoções, imaginação, intenções e utopias sejam oportunizadas e avaliadas.

O saber não se constrói apenas com as imposições decorativas arraigadas nas tradições reprodutoras de conteúdos, em um nível mais prático, a questão de que é o saber está diretamente relacionada às metodologias (o que saber e como conhecê-lo). Essas preocupações estão subordinadas a outras mais fundamentais: por que, por quem e para que conhecer; isto é, os objetivos dessa prática educacional vinculam-se a noção de pertencimento. A resposta a essas questões nos leva a outra ideia central, a de que toda atividade pedagógica é intencional e, portanto, política.

A educação em si não muda o mundo, mas sem ela é impossível mudá-lo. Portanto, o gestor democrático e progressista deve assumir um compromisso ético e político para

construir um ambiente mais justo. O educador por sua vez deve ver a história como uma possibilidade, ele não pode perder sua capacidade de ser indignado, não pode ser indiferente ou neutro em face de injustiças, opressão, discriminação e exploração; deve, portanto, manter e promover a esperança na possibilidade de superar a ordem injusta e imaginar as utopias alcançáveis. Precisa ir além da consciência mágica e fatalista, construindo uma consciência crítica, sem a qual nenhuma transformação social é possível.

A conscientização é neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-la. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (FREIRE, 1979. p, 15).

As ações formativas emancipatórias constituem um verdadeiro processo de aprendizagem dos participantes, já que em si é um processo educacional e de desenvolvimento pessoal que possibilita o fortalecimento de espaços de tomadas de decisões como princípio fundamental para o desenvolvimento da pessoa. A emancipação passa pelo apoio à criação de estruturas de participação necessárias para desenvolver processos transformadores reais com uma cidadania reflexiva e comprometida de tal forma que podemos falar de pessoas que são protagonistas e envolvidas no processo de construção do espaço escolar e de transformações da realidade social.

A participação ampla permite a construção de um ambiente de busca por identidade e não pode haver busca sem esperança. Perder a esperança é perder a oportunidade de se tornar sujeito, transformador no mundo e, portanto, de conhecê-lo. Neste contexto, é essencial uma educação que seja capaz de gerar uma mudança cultural, que revolucione o caminho fazendo possível a introdução de olhares críticos bem como, ter potencial para propor alternativas que desafiem a globalização dominante.

Desse modo, educação emancipadora está comprometida com a mudança social, uma vez que busca promover processos de conscientização para que os sujeitos identifiquem as opressões pelas quais passam e desenvolvam ações de resistência junto à escola por meio de um processo resiliente de longo prazo. A construção de um currículo

integrador e emancipador e o protagonismo gestor somente florescerá com uma escola pólo de desenvolvimento de Cultura. Esta que nasce das raízes periféricas até aquelas ditas cultura erudita.

O seminário em análise, nos moldes em que foi realizado foi bastante coerente com seus objetivos, possibilitando a discussão acaloradas e até apaixonadas sobre a construção de um currículo emancipador que considerasse as diferentes culturas e, mais ainda, o papel do(a) gestor(a) nesta relação. A metodologia de palestras, nas quais os palestrantes além de serem qualificados, possuíam conhecimento de causa, pois muito deles eram atuantes na educação pública. Houve ainda apresentações de documentários e debates que contribuíram ainda mais para que o seminário fosse um episódio formativo com o potencial de contribuir com o fomento da participação e da autonomia nas escolas.

Quadro 07– Curso - Cultura Institucional, Projeto Político Pedagógico e Avaliação

2015 13/08/15	Cursos Oferecidos pela DRE São Miguel Paulista
Curso	Cultura Institucional, Projeto Político Pedagógico e Avaliação
Justificativa	Considerando: O Programa “Mais Educação São Paulo”, a necessidade de analisar como se dá o processo de construção da cultura institucional, que é efetivado pelos diferentes sujeitos que compõem escola, sendo os(as) gestores(as) fundamentais nesse processo. A importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) das Unidades Educacionais enquanto compromisso coletivo e as implicações com a avaliação nas diferentes dimensões. Promoveremos o Curso Cultura Institucional, projeto Político Pedagógico e Avaliação.
Objetivos	Refletir sobre a cultura Institucional e implicações no PPP e as intervenções da Equipe Gestora; - Discutir sobre a avaliação e suas dimensões no desenvolvimento do PPP
Metodologia	Dialogicidade e problematização; leitura de textos de temas abordados; relatos e proposições.
Conteúdos	Cultura Institucional, Projeto Político Pedagógico; - A gestão escolar e as dimensões da avaliação para a aprendizagem, institucional e externa.
Público Alvo	Diretor de Escola e Assistente de Diretor das EMEFs e EMEFM da DRE-MP
Carga Horária	12 horas presenciais
Número de Vagas	60 vagas
Período de Realização	18/08/2015 à 01/09/2015
Local	Rua Dona Ana Flora Pinheiro de Souza, nº 76 – Vila Jacuí.
Inscrições	As inscrições deverão ser efetivadas pelo link... até o término das vagas.
Avaliação	A avaliação será contínua baseada no atendimento de 100% da frequência, na leitura de textos e debate no grupo de discussão, e no desenvolvimento de atividades propostas. O resultado será expresso pelos conceitos “NS” para Não Satisfatório e “S” para Satisfatório.
Certificação	Farão jus ao certificado os participantes que obtiverem conceito S (Satisfatório) e frequência de 100% da carga horária presencial. REGENTES Rita de Cassia Gallego – RG: 26.549.467-9 Vivian Batista da Silva – RG: 25.332.553-5.

Fonte: Elaboração própria

O curso Cultura Institucional, Projeto Político Pedagógico e Avaliação foi oferecido aos profissionais da DRE/MP, em especial aos(as) Gestores(as) de Escola, para discutir e trocar experiências sobre como se desenvolve o processo de construção da cultura institucional, que é efetivado pelos diferentes sujeitos que compõem escola, explicitando como os(as) gestores(as) são fundamentais nesse processo.

No âmbito das discussões e trocas de experiências, salienta-se a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) das Unidades Educacionais como compromisso coletivo

e as implicações com a avaliação nas diferentes dimensões. A escola é a instância de formação e informação sistematizada que se aprimorou no discurso falado e escrito das teorias de planejamento e sobre o ato de planejar. Todos os setores da instituição educacional devem ser planejados. A direção, a supervisão, os docentes, os(as) estudantes, enfim, a comunidade escolar deve elaborar seu planejamento. Planejar é fundamental para qualificar a escola. A sistematização deste emaranhado todo deve constar no PPP da unidade.

A instituição escolar deve traçar objetivos para serem alcançados, por isso é relevante que exista um planejamento, no qual as metas, estratégias e ações sejam cuidadosamente pensadas e planejadas, evidenciando os aspectos do contexto em que esses objetivos foram definidos tais como a comunidade, a missão da instituição, dados relevantes do processo de ensino aprendizagem, a relação com as famílias, os recursos disponíveis, os direcionamentos pedagógicos via secretarias, assim como da própria escola, entre outros. Dessa forma é importante que se tenha conhecimento desses aspectos, bem como das possíveis mudanças que se desejam alcançar com o planejamento realizado pelas pessoas envolvidas no processo, para que assim obtenha-se o sucesso no que foi planejado.

O planejamento institucional é o "pensar e o discutir" as ações a serem escritas no plano, que por sua vez engloba o todo da instituição e tem na avaliação institucional o *feedback* dessa ação. O resultado da aplicação do planejamento institucional reflete a identidade da instituição. Assim, como todo planejamento, o institucional não é um ato neutro, mas sim, carregado de intencionalidade, de caráter político e ideológico que deve levar em conta "as condições do presente, as experiências do passado, os aspectos contextuais e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e com quem se planeja" (MORIN, 2001, p. 63). E, por isso mesmo, exige uma atividade engajada, participativa, efetiva e científica dos envolvidos no processo de fazer a instituição.

A escola, como instância realizadora do planejamento participativo, envolve a comunidade onde está inserida num processo de construção social. Portanto, é esta a modalidade de planejamento que expressa o sentido democrático do fazer coletivo, o ato de pensar a ação e o fazer o planejamento institucional. Tal planejamento deve estar associado a um tipo de gestão que o leve para a realização de objetivos nele definidos, identificando os elementos facilitadores e/ou os que impossibilitam o alcance dos mesmos, no nível macro da instituição.

Para elaborar o planejamento institucional é necessário coordenar as atividades de modo integrado, preparando-se para o inevitável e contar com opções frente ao indesejável para controlar o incontrolável, adotando procedimentos formalizados, padronizados e sistemáticos. Planejar está associado à ideia de preparação, pensar a prática, organizar ideias e controle do futuro a partir do presente, por meio da reflexão sistemática sobre a realidade a enfrentar os objetivos a atingir.

Planejar os passos da escola representa um desafio, seja por meio de planejamento institucional ou pelo Projeto Político Pedagógico. Esta ação demanda tempo, compromisso e participação da comunidade escolar. Há décadas, a principal atenção da escola se voltava aos seus métodos, hoje, são seus fins uma das maiores preocupações. Ela passa a se questionar sobre seu real "papel nesta sociedade pós moderna, caracterizada pela globalização da economia e das comunicações, pelo pluralismo político, pela emergência do poder local" (GADOTTI,1994, p. 01).

A construção do Projeto Político Pedagógico - PPP - pelas Instituições Educacionais é uma necessidade sem precedência, além de ser um dispositivo legal previsto na Lei de Diretrizes e Bases - LDBEN N° 9.394/96 (BRASIL, 1996), nos artigos 12, 13 e 14 a obrigatoriedade desta ação. Assim, é nesse contexto de globalização, de pluralismo político e de multiculturalismo que se faz necessário pontuar a importância do PPP nas escolas. É importante perceber na discussão, no diálogo, no compartilhamento de ideias que essa é a maneira ideal de se observar as falhas que efetuamos no processo, de conhecer o ponto de vista dos envolvidos na comunidade escolar e de se atingir o sucesso na instituição coletivamente, partilhando responsabilidades.

Planejar é a palavra de comando para quem quer manter-se vivo no tempo de profundas e constantes mudanças. É esta ação que nos lançará a antever desafios futuros e nos preparar para transpô-los. O planejar valoriza a nossa atividade, a nossa ação. E, a escola não pode abster-se do planejamento e do plano: Plano de trabalho, Plano Geral da Escola, Plano de aula, Projeto Político Pedagógico.

A sociedade contemporânea é uma sociedade em constante mudança, por isso, é necessário que o processo educativo acompanhe essa sociedade do conhecimento. Na medida em que se vão compreendendo os problemas educacionais que persistem no cenário nacional, é possível construir o caminho para a mudança na educação. Com isso, cresce a reivindicação nas escolas pela autonomia contra toda forma de uniformização e o desejo devido à marca mais significativa do nosso tempo, o multiculturalismo.

O ato de refletir sobre as atitudes vivenciadas é vital à instituição. Nem sempre a execução dos planos ocorre conforme o planejamento inicial, por isso eles devem ser flexíveis. É sempre preciso rever discutir e retomar. O enriquecimento das ações é proveniente dessa "ginástica" do pensar-repensar, refazer os planos e retomar a caminhada.

Os(as) gestores(as) precisam do apoio da comunidade para planejarem e executarem os planos. O planejamento é o ponto de partida e a avaliação tem de ser constante, auxiliando na "arrumação da casa".

Gadotti, (1994, p. 02) coloca que, "não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político". Vale ressaltar que o PPP é um processo inconcluso e que permanece como horizonte da escola.

A conceituação baliza o entendimento. Neste sentido, podemos dizer que o PPP, segundo Vasconcellos (2006, p. 170), recebe outras denominações, embora, nem sempre com o mesmo sentido, vejamos: proposta pedagógica; projeto educacional; projeto de estabelecimento; plano diretor; projeto de escola e projeto educativo. Este desencontro de nomenclaturas para a mesma ação está também contido na Lei N°. 9.394/96, nos artigos 12,13 e 14 (BRASIL, 1996).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a escola tem autonomia para que o PPP aconteça. Isto é assegurado no art.15, Título IV: "Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira observada às normas gerais de direito financeiro público" (BRASIL, 1996).

Na realidade, sendo Projeto ou Proposta é o plano global da instituição. É o norte para onde deve seguir a instituição. "No sentido etimológico, o termo vem do latim *projectu* princípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante" (FERREIRA, 1975, p.1.144).

O PPP pode ser como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Quadro 08 – Curso - A importância do gestor escolar na educação para as relações étnico-raciais

2015 10/10/15	Cursos Oferecidos pela DRE São Miguel Paulista
Curso:	A importância do gestor escolar na educação para as relações étnico-raciais
Justificativa	Justificativa: um dos objetivos da lei 10.639/03, posteriormente alterada pela lei 11.645/08, é ratificar a história do Brasil, incluindo e corrigindo distorções realizadas ao longo do tempo por meio do sistema de educação formal público. O caminho para a transformação política é possível por meio do debate franco dos conceitos e do aprendizado dos significados a respeito do racismo institucional. A problematização das relações raciais, nesse sentido, torna-se primordial para a sensibilização dos(as) gestores(as) escolares para as questões raciais, cientes do papel da educação no extermínio das desigualdades raciais e na construção de uma sociedade mais justa.
Objetivos	Objetivos: - explicitar e problematizar conceitos centrais de racismo institucional, apresentando as ações que prejudicaram a população negra e indígena, e privilegiaram os imigrantes brancos. - discutir e refletir sobre a relação entre o desenvolvimento econômico da nação e as relações raciais.- Relacionar o debate instaurado no curso com as práticas educacionais vigentes incluindo o PPP e as ações do cotidiano escolar que implicam na reprodução do racismo institucional.- O papel da educação e do gestor escolar na formação dos cidadãos empenhados em promover condições de igualdade no exercício dos direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais.
Metodologia	Metodologia: exposição dialogada dos conteúdos, leitura compartilhada de excertos dos textos da bibliografia básica, utilização de recursos audiovisuais, sobretudo filmes e imagens.
Público Alvo	Público alvo: diretor de escola, assistente de diretor de escola, coordenador pedagógico, supervisor escolar, assistente técnico de educação da DOT-P e NAAPA, PAAI do CEFAI da DRE São Miguel
Carga Horária	12 horas
Número de Vagas	70 vagas por turma/ quantidade de turmas: 02
Período de Realização	12/11/2015 à 19/11/2015
Local	Auditório da DRE São Miguel, situado na av. Nordeste, 747 – São Miguel.
Inscrições	As inscrições serão realizadas no período de 13 a 23 de outubro de 2015 por formulário próprio disponibilizado no link: ...
Avaliação	Conceito S (Satisfatório) e frequência de 100% da carga horária presencial
Certificação	Farão jus ao certificado os participantes que obtiverem conceito s (satisfatório) e frequência de 100% da carga horária presencial.

Fonte: Elaboração própria

O curso “A importância do gestor escolar na educação para as relações étnico-raciais” teve como principal objetivo explicitar e problematizar conceitos centrais de racismo institucional, apresentando as ações que prejudicaram a população negra e indígena e privilegiaram os imigrantes brancos. Outro objetivo era discutir sobre a relação entre o desenvolvimento econômico da nação e as relações raciais, além de sensibilizar

os(as) gestores(as) para as questões raciais, cientes do papel da educação no extermínio das desigualdades raciais e na construção de uma sociedade mais justa.

A escola é uma instituição que pode contribuir para a transformação social. No entanto, a história indica que os grupos dominantes não permitem mudanças políticas, econômicas e sociais em favor das classes dominadas, sem que haja um processo de pressão por parte dos interessados. A escola só poderá contribuir nessas mudanças ensinando e formando para a compreensão e o acolhimento da diversidade.

Nesse sentido, as escolas são responsáveis por propiciar aos indivíduos a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento de suas consciências críticas. Para isso a escola deve superar barreiras históricas, para deixar de ser “[...] mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica. (PARO, 2002, p. 10).

Nosso país apresenta uma realidade sociocultural diversificada, na qual pode ser reconhecida a essencialidade para nossas crianças de ações voltadas ao seu desenvolvimento intelectual e cultural, por meio de conteúdos culturalmente selecionados que são aplicados em todo o ensino fundamental. Todavia percebe-se a atual exigência da sociedade na ênfase de temas e questionamentos que apresenta o tipo de sociedade que temos e aquele que desejamos obter.

O ato de educar exige práticas próprias das relações humanas, pois no cotidiano escolar lidamos com sujeitos de diferentes formas de agir, influenciados por diversos fatores (habitação, crenças, classe social, ambiente familiar, entre outros), por isso é importante que o espaço escolar seja um lugar onde predomine a prática democrática, que em sua abrangência, abarca o respeito às diferenças, a consciência ética e o incentivo e a prática da participação.

O projeto de transformação qualitativa e democrática das escolas públicas terá êxito a partir da realidade, necessidades e pretensões desses núcleos de pressão. Configurando-se na base para construirmos as escolas democráticas, autônomas, concretas, brasileiras, não haverá razões para copiar ou importar modelos prontos, acabados.

As escolas públicas do Brasil serão capazes de encontrar seus próprios caminhos para alcançar a escola de qualidade pautada em princípios democráticos os quais já estão

garantidos nos textos legais do país, e as escolas públicas, democráticas e de qualidade existiram não só na teoria, mas principalmente na realidade de cada cidadão brasileiro.

Durante todo o século XX e início do século XXI as lutas pela igualdade de gênero, étnico-racial e também pelo respeito à diversidade têm sido constantes. Todavia, o predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias, em todas as sociedades, ainda é uma realidade tão persistente quanto naturalizada.

A Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004) que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, (BRASIL, 2004) que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Fazer com que a Lei nº 10.639/03 realmente faça a diferença no cotidiano de nossas crianças é uma tarefa que deve ser assumida por toda a comunidade escolar, fazer parte do Projeto Político Pedagógico e do planejamento do professor, usando-se como orientador o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Deve-se promover não apenas a discussão do assunto, mas propor atividades que contribuam com os processos de ação afirmativa e de valorização dos conhecimentos da importância dos povos de ascendência africana na constituição e construção do nosso povo e da nossa cultura.

Neste sentido o papel do(a) gestor(a) é de fundamental importância para a construção da escola pública autônoma, democrática e de qualidade e, segundo Machado ao articular o projeto pedagógico da escola o diretor,

“[...] criaria, a cada momento, as condições de partilha do poder, que é o sentido mais puro da participação, garantindo a possibilidade de surgimento de um verdadeiro trabalho coletivo, em que o conhecimento global da escola cimentaria as relações entre todos os interessados no processo educativo [...]”. (2000, p.104)

De acordo com as Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial (SÃO PAULO, 2008) no processo de construção de uma identidade multiétnica, a comunidade escolar deve pensar as possibilidades existentes na relação entre o brincar e as questões étnico-raciais: que brinquedos são oferecidos? Existem brinquedos que mostrem as diferenças estéticas, como as crianças se comportam frente a esses brinquedos? Como estão dispostos esses brinquedos? Se estão acessíveis, como as crianças brincam com esses brinquedos e entre si? Que diálogos são feitos entre eles? Qual a importância que se dá a esses brinquedos? Existe resistência das crianças frente aos bonecos negros ou mesmo as outras crianças negras? Como as crianças negras reagem a esse tipo de resistência? Como o educador lida com isso? Que tipo de intervenções ele faz? Como media os conflitos?

Neste sentido, é de suma importância o papel do(a) gestor(a) democrático(a) na medida em que desempenha uma função estruturante e articuladora de ações que privilegiam o bem comum do grupo, na sua gestão não há mais espaço para que só os interesses do grupo dominante sejam privilegiados.

A escola democrática para se efetivar deverá romper com estes ranços e investir em ações efetivas responsáveis por introduzir a gestão democrática participativa na escola pública brasileira. Os processos de mutilação e construção se farão a partir do contexto de cada escola, tornando-as mais adequadas à função social que desempenham na sociedade.

A desejada e sonhada escola democrática desempenhará um papel significativo no sentido de combater mentalidades e práticas provenientes dos ranços do passado, formado por uma consciência acrítica e atrofiada que não pode mais existir entre aqueles que pretendam trabalhar pela qualidade educacional das escolas públicas no Brasil.

Libâneo (2013) ressalta que as instituições escolares não são neutras, ao contrário, elas são caracterizadas por uma intencionalidade, portanto possuem objetivos políticos. Segundo ele os objetivos da escola refletem seu **desígnio** e ditam os rumos do estabelecimento de ensino, e acrescenta:

[...] A busca deliberada, consciente e planejada de integração e unidade de objetivos e ações, além do consenso em torno das normas e atitudes comuns, formam a identidade do processo educativo da escola e representam uma ação política (2013, p. 114).

O caráter pedagógico das ações educativas visa formular objetivos sócio-políticos e educativos que contemplem as peculiaridades e necessidades de sua clientela, além de criar condições organizativas e metodológicas para que os objetivos sejam atingidos.

O(a) gestor(a) por meio de sua liderança pode levar toda a comunidade escolar a refletir sobre a diversidade, de forma a reconhecê-la e valorizá-la. E sobre a superação das discriminações atuar de forma contrária aos mecanismos de exclusão, uma tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais democrática. É uma imposição do trabalho educacional voltado para a cidadania, uma vez que a discriminação é empecilho à plenitude da cidadania para todos; portanto, para a própria nação.

Quadro 09 –curso - Territórios como *locus* de formação

04/07/2016	Cursos Oferecidos pela DRE São Miguel Paulista
Curso:	Territórios como <i>locus</i> de formação
Objetivos	Propiciar a articulação entre UEs presentes no mesmo território na perspectiva do currículo integrador, fortalecer a elaboração de ações conjuntas dos(as) gestores(as) escolares das unidades localizadas no mesmo território.
Metodologia	Dialógica e problematizadora a partir de leitura e análise de textos; filmes, imagens. - relatos e tematização de práticas pedagógicas, - oficinas.
Conteúdos	Práticas pedagógicas fundamentadas no Programa Mais Educação São Paulo; avaliação, gestão pedagógica e formação; - participação, escuta e autoria dos sujeitos sociais.
Público Alvo	Público Alvo: Supervisor Escolar, Coordenador Pedagógico, Diretor De Escola e Assistente de Diretor de Escola, que atuam nos CEIs Diretos, Conveniados, Indiretos, EMEIs, EMEFs e EMEFM na Diretoria Regional De Educação São Miguel.
Carga Horária	16 Horas
Número de Vagas	27 vagas por turma/ quantidade de turmas: 28
Período de Realização	04/08/2016 à 21/11/2016
Local	Polo Jardim Helena, Polo Jacuí/São Miguel, Polo Curuçá, Polo Itaim
Inscrições	As inscrições serão realizadas pelo link disponibilizado pela DRE às unidades educacionais contendo a ficha de inscrição que deverá ser preenchida até o preenchimento das vagas.
Avaliação	Obtiverem 100% de frequência e conceito S (satisfatório).

Fonte: elaboração própria

O curso “Territórios como *locus* de formação” disponibilizou ferramentas para discussões e as devidas articulações entre as unidades escolares do território. Com um número de horas significativo e uma metodologia dialógica, problematizadora, permitindo a troca de conhecimentos e mais que isso, a verdadeira inter-relação na territorialidade. Assevera que em muitos casos escolas vizinhas não interagem, não se conversam, ou por falta de tempo, ou por falta de vontade política e pedagógica. Tal iniciativa veio aproximar o que territorialmente estava muito perto, porém muito longe. A troca de práticas pedagógicas fundamentadas no Programa Mais Educação São Paulo, a escuta, a autoria dos sujeitos sociais ligados por uma territorialidade fundamental para o entendimento de qual educação temos e qual vislumbramos para nossos(as) alunos(as).

Note-se que, mesmo em contextos de adversidades, as pessoas e organizações comunitárias mostram uma notável capacidade de propor iniciativas inovadoras e

autônomas, no que concerne a alavancar recursos escassos e encontrar alternativas criativas aos desafios, dadas as particularidades locais, territoriais e culturais.

A escola como dispositivo fundamental de emancipação e propagadora de liberdades tem por função desenvolver meios junto à comunidade para criar subsídios a fim de transformar as realidades vividas. As articulações entre as unidades escolares presentes no mesmo território e as ações conjuntas dos(as) gestores(as) escolares das unidades neles localizadas são providenciais para uma rede de apoio em lócus.

Nesse espaço a importância do(a) gestor(a) merece destaque, pois sua construção dependerá muito da cultura regional na qual a escola encontra-se inserida, a concepção teórica a se criar nesses meandros merece integral atenção, isto significa ter clareza nas análises das realidades dos(as) alunos(as) e das possibilidades de efetivar sua prática educativa.

As construções sociais dependem muito das influências do meio onde vivem os(as) alunos(as), suas construções como seres culturais não se desenvolvem naturalmente, os saberes são constituídos a partir do conjunto interacional, pensar, avaliar, sentir e agir, diz respeito a uma multiplicidade de impulsos. Para que essas prerrogativas façam sentido é primordial desenvolver um trabalho educativo que respeite as territorialidades, estudar como esse sujeito se formou historicamente até aquele momento e partindo desse princípio fomentar ações educativas.

Como resultado, as funções pedagógicas e didáticas atribuídas às atividades escolares levam à sua transformação e adaptação a projetos e a contextos de ensino e aprendizagem em que são utilizadas situações de ensino, buscando contextualização de acordo com as temporalidades e regionalidades. Portanto, possuem características particulares e cada escola pode desenvolver seus próprios padrões com autonomia, respeitando as culturas locais, sem perder de vista sua interdependência e inter-relação dentro de um território.

Durante várias décadas, tem havido inúmeros debates institucionais sobre a necessidade de uma prática pedagógica para levar em conta ou não a pluralidade cultural e, portanto, linguística e de classes. A questão da socialização pedagógica multicultural é, portanto, tratada como um elemento equalizador no que concerne às carências em alguns locais, o que cria a necessidade de ações formativas voltadas a essas preocupações. Esse debate vai muito além de preocupações puramente pedagógicas e refletem a dificuldade de

nostros sistemas educacionais em questionar serenamente o tipo de estruturas a serem inovadas para garantir a integração de estudantes de diversas realidades regionais e culturais na escola.

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas (MORIN, 2001. p.56).

Diversas questões sociais, econômicas e políticas da sociedade definem as representações dessas populações em outros lugares. Os termos atribuídos às populações heterogêneas no discurso institucional pode criar sucessivas designações de comunidades para comunidades – imigrantes, minorias étnicas, tipo de orientação sexual, poder aquisitivo e comunidades indígenas -. Percebemos que muitos aspectos dependem claramente do *status* socioeconômico e legal que o governo decide conceder a algumas famílias. Para Saviani (1991), as pessoas carecem da escola para ter o acesso ao saber erudito sistematizado, para que dessa forma seja possível a interpretação e sentido dos conteúdos da cultura popular alvo de seus interesses.

A escola se constitui como um ambiente para formação e socialização propiciando algumas reflexões, dentre as quais, a configuração pedagógica e elementos metodológicos e estruturais para a orientação do ensino e aprendizagem. Assim, a escola deve pretender que suas ações formativas reflitam criticamente e envolvam ativamente os atores envolvidos na construção do conhecimento, que é a capacidade dos sujeitos em formação explicarem, exemplificarem, aplicarem e justificarem o que foi aprendido nas diferentes realidades regionais. E, então, desenvolver na vida dos(as) estudantes, ensiná-los a conviver e aprender não apenas com livros, mas com as produções culturais das múltiplas realidades, produzindo transformações direcionadas a cada sujeito que aprende consigo mesmo e sobre si mesmo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo desta pesquisa foi conhecer como um governo específico, no caso do Prefeito Fernando Haddad do Partido dos Trabalhadores, conduziu sua política de formação dos profissionais da educação, por meio de ações formativas voltadas aos(as) diretores(as) de Escola no município de São Paulo. Tentamos compreender se essas ações eram baseadas nos princípios da gestão democrática, autonomia e participação. Para tanto, investigaram-se cursos, palestras, seminários e encontros que foram oferecidos a esses(as) profissionais entre os anos de 2013 e 2016.

O conceito de democracia norteador desta pesquisa refere-se à possibilidade de participação dos membros da sociedade nos processos de decisão que dizem respeito às suas próprias vidas e na conquista diária da autonomia. Por isso entendemos a democracia como uma visão de mundo.

Nessa perspectiva de democracia é que entendemos a escola que se coloca como preparatória para a vida em sociedade – sendo esta uma sociedade marcada pela desigualdade, reproduzida nos projetos e currículos escolares. É nessa concepção de democracia que podemos mudar, ou pelo menos, opinar, inferir, questionar e exigir mudanças quando julgarmos que são necessárias.

No desenvolvimento desta investigação, pudemos perceber que nas ações analisadas a vigência de uma nova forma de ver a escola e a formação de seus profissionais que combina teorias, abordagens e métodos democráticos de estudo e trabalho.

Mais especificamente, em relação à análise dos módulos das ações formativas percebemos uma articulação entre os textos e conteúdos apresentados e a realidade escolar, e, assim tais ações devem ter contribuído para a formação participativa e autônoma dos(as) gestores(as) escolares, que democraticamente estavam sendo instrumentalizados para fazer acontecer a tão sonhada educação de qualidade social. Os conteúdos trabalhados conectados a realidade das escolas da DRE/MP, além de levarem em consideração as funções específicas que este profissional desempenha, proporcionaram o desenvolvimento das capacidades necessárias aos(as) diretores(as) de escola para o alcance dos objetivos específicos de cada unidade, tanto em suas ações cotidianas tanto para o desenvolvimento de um projeto democrático de educação construído com e para os(as) alunos(as) e a comunidade escolar.

As ações formativas de gestores(as) que pesquisamos, por estarem alinhadas às perspectivas de participação e autonomia, não estavam necessariamente centradas na equipe responsável pelos eventos, mas em um coletivo que era responsável por disseminar os conteúdos trabalhados junto a suas respectivas equipes escolares, o que, em muitos casos, introduziam mudanças na escola, mobilizando ainda mais os(as) diretores(as) em relação as suas próprias ações formativas.

Foram ações formativas compartilhadas, com períodos de tempo adequados para suas realizações, de acordo com cada proposta. Entretanto, estamos conscientes de que certas temáticas trabalhadas eram bastante complexas e precisariam de um maior aprofundamento do que foi possível naqueles momentos. Assim, consideramos o processo formativo como contínuo, por isso entendemos como negativa a ruptura que normalmente há entre diferentes governos no que se referem a essas ações, apesar desse ser um problema que vemos como inevitável, pois as ações formativas são ações intrinsecamente políticas.

Assim, na introdução discutimos os aspectos fundamentais desta investigação, assim como seu contexto de desenvolvimento, passamos a explicitar sua organização, os principais conceitos que foram desenvolvidos no percurso desta pesquisa como Gestão democrática, autonomia, participação, ações formativas e diretores de escola.

Na seção destinada à metodologia, detalhamos o percurso metodológico percorrido para alcançar os objetivos propostos. Os objetivos eram identificar se na gestão de Fernando Haddad, ou seja, descrever as ações formativas oferecidas aos(as) diretores(as) de escola e identificar os pressupostos teóricos que as sustentaram. Então, são expostos os procedimentos usados na constituição deste trabalho, as leituras, as formas de coletar e organizar as fontes da pesquisa, a revisão bibliográfica de trabalhos que versavam sobre gestão escolar e ações formativas de diretores(as).

Na terceira seção, dedicamo-nos aos referenciais teóricos que embasaram a discussão dos dados levantados. Explicitamos nela nossas perspectivas no que se refere aos dois princípios fundamentais da gestão democrática da escola pública: autonomia e participação. Em seguida definimos alguns posicionamentos sobre o tecnicismo e o gerencialismo na administração escolar. Posteriormente, tratamos, também, das ações formativas voltadas aos(as) diretores(as) de escola, que estão inseridas em uma visão de como deve ser a formação dos profissionais da escola.

A quarta seção refere-se à análise e discussão dos resultados. Nela procuramos compreender se as ações formativas oferecidas aos(às) diretores(as) de escola da SME/SP se situavam dentro de parâmetros de autonomia e participação, pois esta foi a premissa inicial do projeto de pesquisa, nossa hipótese. Os resultados mostraram consonâncias com a hipótese, alguns elementos nos permitiram intuir que no Governo do PT – com o prefeito Fernando Haddad, as ações formativas foram voltadas à formação emancipadora, autônoma, participativa, democrática em detrimento de uma formação tecnocrática.

Nas considerações finais apresentamos uma súmula da pesquisa, enfatizando suas principais contribuições que se referiram, basicamente, a conclusão de que nas ações analisadas foi possível identificar uma nova forma de ver a escola e a formação de seus profissionais que combina teorias, abordagens e métodos democráticos de estudo e trabalho.

Esperamos, finalmente, que ações formativas para os profissionais de educação, em especial direcionadas aos(às) diretores(as) estejam alinhados à premissa da participação e da autonomia, como ocorreu durante a gestão de Fernando Haddad, que considerem a escola e o seu cotidiano, com valores democráticos, justiça, liberdade e igualdade, com ações voltadas para o presente e para o futuro, tendo como foco principal a aprendizagem dos(as) alunos(as), atingindo desta forma os reais objetivos e finalidades fundamentais da escola pública e de qualidade social para todos.

Pois, como partícipe, ou seja, nesta época eu fazia parte dos integrantes dos profissionais da educação da carreira do magistério do município de São Paulo, inclusive dediquei toda minha carreira profissional a educação e participando das ações formativas desenvolvidas desde que acessei o cargo de Coordenado Pedagógico e posteriormente como Diretor de escola, posso evidenciar com grande satisfação as contribuições, para minha prática profissional, o período de 2013 até 2016, foi de muito aprendizado; muita reflexão sobre a prática; valorização cada vez mais gestão democrática como prática mais coerente para uma gestão de qualidade; importância da autonomia como compromisso social. Assim, agradeço por ter feito parte, por faz parte da construção desta maneira de viver e pensar a educação no município de São Paulo.

7 REFERÊNCIAS

- ABREU, M. V. **Progestão**. Brasília, CONSED, 2001. Módulos VI; VII e VIII.
- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.
- ALONSO, M. Formação de gestores escolares: um campo de pesquisa a ser explorado. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (Orgs.) **Tecnologias na formação e na gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 21-34.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.** vol.25, no.89, Campinas Set./Dez. p. 1-23, 2004.
- BARROSO, J. Autonomia das escolas: uma ficção necessária. Lisboa: **Revista Portuguesa de Educação**, 2004, (17) 2, pp. 49-83.
- _____. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/cultura_part_esc.pdf. Acesso em 13 dez. 2016.
- _____. J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, J. **O estudo da escola**. Porto: Porto Ed., 1996.
- BENEVIDES, M. V. Os Direitos humanos como valor universal. **Lua nova: revista de cultura e política**, no.34 São Paulo Dec. 1994, p. 179-195.
- GATTI, B.A. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: as licenciaturas; Revista USP - São Paulo n.100 p. 33-46 - dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014**
- BLOCH, M. **Introdução à história**. 4ª ed., Lisboa: Europa América, 1965.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 2010.
- BORGES, A. **Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha**. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, 18(3): p.78-89, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal, 1988.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. **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.
- _____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004**, 10 de março de 2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

_____. **Decreto nº 6.094**, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CABRAL NETO, A. **Gestão descentralizada**: uma análise da experiência educacional do Rio Grande do Norte. VI Seminário de Pesquisa. Universidade: o local frente ao global. CCSA/UFRN. Natal, 12 a 15 jun., 2000.

_____; RODRIGUEZ; J. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, A. et al (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, p. 13-50, 2007.

CAMPOS, A. M. **Accountability**: quando poderemos traduzi-la para o português. Revista Brasileira de Administração Pública. Rio de Janeiro, fev/abril, p. 30-50, 1990.

CASASSUS, J. Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos em América Latina: fundamentos e dimensiones críticas. In: UNESCO. Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe - OREALC. *Proyecto Principal de Educacion en América Latina y el Caribe – Boletín n. 22*. Santiago, Chile: p.07-18, 1990.

CASTRO, A. M. D. A. **Administração gerencial**: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. RBPAE – v.24, n.3, p. 389-406, set./dez. 2008.

_____. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A.; FRANÇA, M.; QUEIROZ, M. A. (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber livro, 2007.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CLARKE, S. **Crise do fordismo ou crise da socialdemocracia?** Lua Nova, São Paulo, n. 24, set. 1991.

CONCILIO, I. L; AMARAL, M; SILVEIRA, P. M. **Transcidadania**:práticas e trajetórias de um programa transformador. São Paulo, s/ed., 2017.

CONTI, C.; RAMOS, R. P. Os conselhos escolares no município de São Carlos/SP e a questão da participação dos conselheiros. In: LUIZ, M. C.; NASCENTE, R. M. **M.Conselho escolar e diversidade** : por uma escola mais democrática (Orgs). São Carlos : EdUFSCar, p. 163-180, 2013.

DOURADO, L. F. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil**: Limites e Perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: 20 nov. 2018.

DURHAM, E. R. **A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso**. Novos Estados 88, novembro de 2010.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, N. S. C. A gestão enquanto instrumento para a construção e qualificação da educação. Disponível em: <<http://www.google.com/search?cache=scGHPcjyEJ:www.centrorBR&ct=clnk&cd=3&gl=BR>>. Acesso em: 07 nov. de 2018.

FONSECA, M. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). **As dimensões do Projeto Político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 165 p.

_____. **Conscientização** – Teoria e Prática da Libertação – Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. **Cadernos Educação Básica - O projeto pedagógico da escola**. Atualidades pedagógicas. Brasília: MEC/FNUAP, p. 1-34, 1994.

GALEANO, E. **As palavras andantes**. Tradução de Eric Nepomuceno – 5. Ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 4º ed. 2002.

GUSMÃO, J.B; MELLO, H. D.A; SANTOS, A. Construindo a gestão escolar colaborativa: a experiência de um grupo de gestores. **Cadernos CENPEC**. São Paulo. v.5.n.1. p.107-134. jan./jun. 2015

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; LEITE, M. C. L. Currículo, gestão e trabalho docente. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2, agosto 2012. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 29 mai. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

LEÃO, A.C. **Introdução à administração escolar**: para as escolas de professores dos institutos de educação, universidades e faculdades de filosofia, ciências e letras. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1953. [1. Ed. Em 1939].

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, J. C. **Organização e gestão da escola teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, L. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014.

LUIZ, M. C.; NASCENTE, R. M. M.; LIMA, A. Gestão Democrática e conselhos escolares: a constituição da participação na e para a escola. In: SILVEIRA, A.D.(Org.). **Gestão democrática, participação popular e controle social: livro 5: CONAE**. 1ed.Curitiba - PR: Editora Appris, v. 1, p. 75-94, 2015.

MACHADO, L. M. Quem “embala” a escola? Considerações sobre a administração da unidade escolar. São Paulo: **UNIVESP**, 2002.

MARCHETTI, R.; NASCENTE, R. M. M; VERGNA, A. Como a escola acolhe a diversidade? Reflexões sobre cenários e o papel dos conselhos escolares. In: LUIZ, M. C.; NASCENTE, R. M. M. (Org.). **Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática**. São Carlos: EdUFSCar, p.59-80, 2013.

MEDEIROS, I. L. **A gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre**, de 1989 a 2000- a tensão entre reforma e mudança. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003, 194 páginas.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTTA, F. C. P. **Organização & Poder: empresa, estado e escola**. São Paulo: Atlas, 1990.

NEWMAN. J.; CLARKE, J. **Gerencialismo**. Educ. Real. vol.37 no.2 Porto Alegre maio/ago. 2012. *versão On-line* ISSN 2175-6236. p. 353-381

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. **Políticas e gestão na educação**. (s.d.). Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf. Acesso em: 16 nov. 2017.

OLIVEIRA, D. A. ROSAR M. F. F. Mudanças na organização se na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A. ROSAR M. F. F. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 127-146.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortês, 1993.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

RISCAL, S. A. **Gestão Democrática no cotidiano escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

ROSA, V. S . O Programa Mais Educação como política pública Nacional de Educação Integral. In: *IX Sul ANPED*, 2012. **Seminário em Pesquisa da região Sul**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/schedConf/presentations>>. Acesso em : 14 mai. 2018.

SÃO PAULO. **Decreto nº 42.832**, de 6 de fevereiro de 2003. Cria os Centros Educacionais Unificados que especifica. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2003/4283/42832/decreto-n-42832-2003-cria-os-centros-educacionais-unificados-que-especifica>. Acesso em: 17jan. 2019.

_____. **Lei nº 14.660**, de 27 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=27122007L%20146600000>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares**: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2008.

_____. **Programa de Metas da Cidade de São Paulo Versão Final Participativa**. São Paulo: PMSP, 2013a.

_____. **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. São Paulo: PMSP, 2013b.

_____. **Decreto nº 54.452**, de 10 de outubro de 2013c. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra> Acesso em: 21set. 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014a. Acesso em: 26 out. 2016.

_____. **Portaria nº 4.289**, de 30 de julho de 2014b. Institui o sistema de formação de educadores da rede municipal de ensino de São Paulo – CEU-FOR, e dá outras providências. Disponível em: <<http://sedin.com.br/new/index.php/portaria-4-2892014-institui-sistema-de-formacao-de-educadores-ceu-for/>> Acesso em: 21.09.2018.

_____. **Portaria nº 4.290**, de 30 de julho de 2014c. que define ações e procedimentos para a organização da oferta dos cursos e eventos. Disponível em: <<http://sedin.com.br/new/index.php/portaria-4-2892014-institui-sistema-de-formacao-de-educadores-ceu-for/>> Acesso em: 21.09.2018.

_____. **Lei nº 16.271**, de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em:

<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra>
Acesso em: 21 set 2018

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Organograma:** Secretaria Municipal de Educação. [Decreto nº 56.793, de 4 de fevereiro de 2016]. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Organograma>>. Acesso em: 10 set. 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** Primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SILVA JR., C. A. **Para uma teoria da escola pública no Brasil.** Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015. – Até a página 142. SOUZA, Ângelo Ricardo. Perfil da Gestão Escolar no Brasil. Tese Doutorado – São Paulo, PUC, 2006.

SOUZA, A. R. **Perfil da gestão escolar no Brasil.** Tese Doutorado – São Paulo, PUC, 2006, 33 páginas.

TEIXEIRA, A. Administração pública brasileira e a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.25, n. 63, p. 3-23, Rio de Janeiro: 1956.

TEIXEIRA, M. A. **Formação para diretor escolar da educação básica:** o Programa Nacional Escola de Gestores no Estado do Paraná. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/pedagogia_artigos/dfo_rmdiretorescolar.pdf>. Acesso em: 20/10/18 . Acesso em: 20/10/18

THIESEN, J. S. Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos *standards* educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2014.

TORO, J. B. **Educacion para la democracia.** 1999. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=6190629558671922318&hl=pt-BR&as_sdt=2005&scioldt=0,5>. Acesso em: 17 mar. 2017.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** Projeto de ensino-aprendizagem e projeto educativo. 15a ed. São Paulo: Libertad, 2006.

8 ANEXOS

TABELA 01: Ações formativas oferecidas em 2013

2013	DRE São Miguel Paulista
21/08/13	Currículo e Diversidade: um diálogo necessário na Educação Infantil
30/10/13	Seminário: “Currículo e possibilidades na educação contemporânea”
12/11/2013	Seminário: “EJA: políticas educacionais e construção do currículo”
30/10/2013	Seminário “Os desafios da gestão escolar em Territórios Prioritários da Zona Leste”.
05/11/13	Seminário “2º Diálogos pedagógicos com a Educação Infantil – despertando escutas e ampliando olhares”
05/11/13	Seminário: “Currículo: direito às aprendizagens - desafios e possibilidades”
07/11/13	Seminário “2º Diálogos pedagógicos com a Educação Infantil – Qualidade e Avaliação na Educação Infantil”
21/08/13	“Currículo e Diversidade: um diálogo necessário na Educação Infantil”.

TABELA 02: Ações formativas oferecidas em 2014

2014	DRE São Miguel Paulista
19/03/14	Fortalecendo a Rede de Proteção Social no Território.
10/04/14	Curso “Gestão Escolar: processos pedagógicos e intervenção social”.
11/03/14	“O lugar do Gestor da Educação Infantil na construção do currículo integrador”
29/05/14	“O lugar do Gestor da Educação Infantil na construção do currículo integrador”
18/08/14	Formação de educadores em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
12/09/14	Seminário: “Protagonismo Gestor: construção e emancipação”
06/10/14	O papel da Escola na garantia dos Direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente
17/10/14	A linguagem escrita e a educação matemática nos anos iniciais
07/10/14	Dez anos do CEFAI: Construindo história com equidade
17/11/14	Seminário “Educação Integral: Construindo Comunidades de Aprendizagem”.

TABELA 03: Ações formativas oferecidas no ano de 2015

2015	DRE São Miguel Paulista
02/03/15	Maravilhamento, descoberta e invenção: ideias e modos de ver culturas infantis com seus artefatos.
31/03/15	“Formação de Educadores em Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS - Nível Básico”.
25/03/15	“Linguagens Midiáticas na Educação Infantil”.
04/05/15	2º “Seminário - Enfrentamento a Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes”.
08/05/15	Curso Optativo: “Escola e Direitos Humanos – uma construção cotidiana”.
28/05/15	“Audiovisual e Educação em Direitos Humanos”
03/08/15	Seminário “Política, Cultura e Diversidade”.
13/08/15	Cultura Institucional, Projeto Político Pedagógico e Avaliação.
13/08/15	“Rede formando a Rede: movimento curricular a caminho da autoria”.
10/10/15	A importância do gestor escolar na educação para as relações étnico-raciais

TABELA 04: Ações formativas oferecidas em 2016

2016	DRE São Miguel Paulista
18/03/2016	O Gestor Escolar na Promoção da Qualidade Social da Educação
01/04/2016	“Básico de Libras”
06/06/2016	Seminário “Danças e Músicas Brasileiras: Vivências Possíveis na Perspectiva da Arte – Educação”
11/07/2016	Seminário: Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria
22/07/2016	Território das Diferenças
04/07/2016	Territórios como locus de formação

TABELA 05: Títulos

Anexo V - Tabela A - PONTUAÇÃO DE TÍTULOS			
Títulos	valor unitário	valor total	Comprovante (cópia autenticada pela chefia imediata)
I - Cursos de graduação			
a) licenciatura plena	5,0	15,0	
b) bacharelado ou título	4,0	12,0	
II - Cursos de pós-graduação			
a) doutorado	10,0	20,0	
b) mestrado	8,0	16,0	
c) curso de especialização - lato sensu - presencial ou a distância, em área de interesse da educação, conforme legislação do ensino superior em vigor	3,0	9,0	
III - Cursos e eventos na área de interesse da educação			
a) extensão universitária presencial, em convênio com SME	0,5	2,0	na forma estabelecida por comunicado do CCT
b) cursos presenciais promovidos, reconhecidos ou patrocinados pelo órgão técnico da Secretaria Municipal de Educação, com carga horária mínima de 12 horas	0,5	6,0	
c) cursos na modalidade a distância homologados pelo órgão técnico da Secretaria Municipal de Educação, com carga horária mínima de 20 horas	0,5		
d) participação em congressos, seminários, simpósios, conferências, jornadas, fóruns e ciclos de palestras promovidos, reconhecidos ou patrocinados pelo órgão técnico da Secretaria Municipal de Educação, com carga horária mínima de 8 horas, na condição de participante ou conferencista/debatedor	0,2	2,0	
IV - Trabalhos realizados em área de interesse da educação			
a) autora de livros de natureza científica, didática ou literária	2,0	3,0	
b) artigos publicados em livros ou periódicos de natureza científico-cultural	1,0		

TABELA 06: Vencimentos docentes - PMSP – 40 horas semanais

JEIF, JORNADA ESPECIAL INTEGRAL E J-30
JANEIRO 2019: 1,8381% NO PADRÃO / PISOS = CAT. 1: R\$ 3.047,42 – CAT. 3: R\$ 3.681,50

REF./GRAUS	A	B	C	D	E
CAT. 1 - QPE-11	PD = 3.023,76 AC = 23,66 PD + AC = 3.047,42	3.220,31	3.429,63	3.652,55	3.889,97
CAT. 1 - QPE-12	3.220,31	3.429,63	3.652,55	3.889,97	4.142,82
CAT. 1 - QPE-13	3.429,63	3.652,55	3.889,97	4.142,82	4.412,10
CAT. 3 - QPE-14	PD = 3.652,55 AC = 28,95 PD + AC = 3.681,50	3.889,97	4.142,82	4.412,10	4.698,89
CAT. 3 - QPE-15	3.889,97	4.142,82	4.412,10	4.698,89	5.004,32
CAT. 3 - QPE-16	4.142,82	4.412,10	4.698,89	5.004,32	5.329,60
CAT. 3 - QPE-17	4.412,10	4.698,89	5.004,32	5.329,60	5.676,02
CAT. 3 - QPE-18	4.698,89	5.004,32	5.329,60	5.676,02	6.044,96
CAT. 3 - QPE-19	5.004,32	5.329,60	5.676,02	6.044,96	6.437,89
CAT. 3 - QPE-20	5.329,60	5.676,02	6.044,96	6.437,89	6.856,35
CAT. 3 - QPE-21	5.676,02	6.044,96	6.437,89	6.856,35	7.302,01
CAT. 3 - QPE-22	6.044,96	6.437,89	6.856,35	7.302,01	7.776,64
CAT. 3 - QPE-23	6.437,89	6.856,35	7.302,01	7.776,64	8.282,12

PD = PADRÃO / AC = ABONO COMPLEMENTAR / PD + AC = PISO