

Desdobramentos locais de políticas educacionais globais

Local deployments of global educational politics

Flavio Caetano da Silva¹, Celso Luis Aparecido Conti²

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos-SP, Brasil

Resumo

Trazemos ao debate a perspectiva local daqueles que ocupam funções em órgãos de representação ou de gestão nos municípios – caso do Conselho Municipal de Educação (CME) e das escolas – sobre políticas globais e sua inserção no âmbito local. A partir de experiências realizadas com a formação de conselheiros do CME e de gestores escolares, balizadas com questões de amplo espectro no campo das políticas públicas, examinamos processos de reconfiguração, em nível municipal, de forma a indagar se as políticas públicas educacionais são implementadas ou se promovem novos arranjos organizacionais que acomodam tanto as perspectivas globais quanto as dimensões locais, nas quais as condições de produção das práticas de gestão de redes municipais de educação. Utilizamos-nos de autores como Lima (2003), Mainardes (2009) e Ball (2001) para fundamentação do debate. **Palavras-chave:** Dimensões locais das políticas educacionais. Políticas de formação e de gestão em educação. Políticas globais *versus* locais em educação.

Abstract

We aim to discuss the local perspective of those who represent or manage departments in municipalities - such as the City Board of Education and Schools - about global policies and its local application. From experiments performed with the board directors of CME and school managers, based on broad spectrum issues on public policies, we examined the reconfiguration processes at the municipal level, questioning if the educational policies are implemented or if they promote new organizational arrangements that accommodate both global and local perspectives, in which the production conditions of the municipal education network management practices. We used the authors Lima (2003), Mainardes (2009), and Ball (2001) to base the discussion.

Keywords: Educational policies local dimensions. Training and management policies in education. Global policies *versus* local education.

Introdução

Discutimos neste espaço as dimensões que as políticas públicas assumem quando efetivadas no âmbito local em relação ao global. Aqui abordamos os níveis global e local como federal e municipal, respectivamente. Partimos do pressuposto de que a tradução efetivada pelos gestores – municipais e escolares – das políticas globais representa mais do que a simples adaptação no nível local. Trata-se de acomodações e arranjos que são realizados afim de ajustar as demandas globais às condições de produção do campo educacional no município.

Partimos de duas experiências formativas vividas pelos autores no âmbito

1 Professor adjunto da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Departamento de Educação. E-mail: flaviocaetano@ufscar.br

2 Professor adjunto da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Departamento de Educação. E-mail: celcon@ufscar.br

de convênios entre o MEC (Ministério da Educação) e a UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), mediado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). A primeira refere-se ao Curso de Formação Continuada de Conselheiros do Conselho Municipal de Educação – CME, parte do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação – Pró-Conselho, efetivado desde o ano de 2010, tendo sido ofertado no Estado de São Paulo e no Estado de Goiás. A segunda refere-se ao Curso de Especialização em Gestão Escolar efetivado desde o ano de 2009 e oferecido aos diretores de unidades escolares de municípios paulistas como parte do Programa Nacional intitulado Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Ambos os esforços situam-se no interior de políticas nacionais de fortalecimento dos princípios da gestão democrática, participação da comunidade escolar, controle social sobre os gastos em educação, autonomia das escolas públicas, entre outros.

Examinamos aspectos desses arranjos das políticas educacionais a partir de relatos de conselheiros do CME e de gestores escolares que acompanharam os processos de formação conosco nestes últimos anos. Sobre esses aspectos notamos diversas formas de situar as políticas em educação na interface das relações entre a União e o município, ambos considerados pela Constituição Federal de 1988 *entes federados*, juntamente com os Estados. Cabe assinalar que isso é significativo à medida que se abre a possibilidade de se estabelecerem cinco mil e quinhentos sistemas de ensino.

Abordaremos, mais adiante, desdobramentos e demandas que já se tornaram visíveis no campo das políticas públicas em educação. Dentre eles, destacaremos questões relativas a algumas dificuldades que emergiram da normativa federal que, ao elevar o município à condição de ente federado, altera o pacto federativo, nele inserindo novas demandas relativas, sobretudo, ao financiamento da educação e infraestrutura técnico-acadêmica das redes municipais de educação.

Passaremos a abordar cada uma das experiências em separado, destacando que os fundamentos teóricos, no nosso entender, coadunam-se para o exame de uma só questão, a saber, o fortalecimento das políticas públicas em educação para o avanço do processo de democratização desse setor.

Políticas globais e locais em educação: processos de elaboração e novos arranjos administrativos

Vimos examinando, ao longo dos últimos anos, as relações entre os níveis globais e locais no estabelecimento de políticas públicas em educação, em andanças pelas escolas públicas da educação básica vinculadas a redes municipais de educação. Identificamos, assim como Castiano (2005-2006), a admissão da transcendência frente ao estabelecido na legislação educacional, efetivada a partir do vivido no âmbito das comunidades educacionais, que ressignificam as políticas públicas que até elas se apresentam. Também estamos convencidos de que as políticas públicas não são, simplesmente, implementadas (BALL, 2001; MAINARDES; MARCONDES, 2009), mas *traduzidas* no chão do cotidiano das escolas e das redes educacionais. Como campo de disputas (BOURDIEU, 1989), os embates entre as concepções dos formuladores de políticas públicas e aqueles que atuam na base da pirâmide educacional – a escola – se dão, em princípio, na direção da viabilidade do que foi, inicialmente, estabelecido e as possibilidades de ação no cotidiano institucional. Não se decreta a forma como as pessoas vão viver, pois as tentativas

nessa direção soçobram no mar revolto das chances efetivas de estabelecimento de práticas educacionais que reconfiguram as políticas e demandas das instâncias superiores.

A dimensão de políticas educacionais no âmbito do Conselho Municipal de Educação – CME

A partir das experiências de formação que o curso destinado aos conselheiros do CME nos tem proporcionado, formulamos um questionário relativo a aspectos do seu funcionamento com o objetivo de conhecer melhor as condições de atuação de seus integrantes. Destacamos alguns municípios como forma de sondar a participação de membros desse órgão e de experimentação do campo de pesquisa sobre o tema. O questionário contém vinte perguntas, das quais doze de caráter administrativo e pessoal do informante: dados pessoais, aspectos ligados ao período do mandato, o segmento que representa, existência ou não de atas das reuniões, entre outras. Estão também perguntas relativas à infraestrutura do CME, funções desempenhadas pelo órgão, existência e conhecimento do regimento interno, por parte dos conselheiros e, enfim, as perguntas que versaram sobre as percepções da atuação do CME e de seus membros. Neste texto nos ateremos às condições de infraestrutura e percepções dos conselheiros sobre a atuação do CME.

Na maioria dos conselhos que consultamos o CME não conta com infraestrutura própria, mas se reúne nas dependências da Secretaria Municipal de Educação - SME, em sala que lhe é cedida. Também não conta com secretária própria, mas com servidor ou servidora da SME que cumpre algumas funções burocráticas para o conselho. Em alguns casos, a mesma pessoa pode atender às demandas de vários conselhos.

As funções exercidas pelos conselhos estão relacionadas com a oferta de pareceres – função consultiva –, à tomada de decisão sobre temas que são levados ao órgão – função deliberativa. Quanto às outras funções: normativa, propositiva, mobilizadora e fiscalizadora, não aparecem em todas as respostas que obtivemos.

Quando perguntamos sobre as percepções dos conselheiros sobre a atuação do CME, identificamos uma variedade de respostas. Perguntamos “Como você vê a atuação do CME em seu município? (Pode escrever à vontade, não há limite de texto)”, ao que nos responderam os conselheiros:

- 1. Sempre é participativo e ativo nas demandas e decisões sobre assuntos da municipalidade.*
- 2. A atuação tem melhorado nos últimos anos. Em especial neste ano, com esta nova gestão, implantamos as comissões de trabalho, que se reúnem para estudar e propor ações em diferentes áreas, nas quais o CME é consultado.*
- 3. O CME durante este período de criação, regulamentação e implementação passou por períodos de muitas lutas, por exemplo: a conquista de um espaço próprio, mobiliário e abertura de diálogo com a SME. Atualmente existe diálogo entre a SME, DE e outras instituições, o que possibilitou*

ao CME coordenar todas as etapas de estudo, elaboração, conferência, redação final do texto e acompanhamento da tramitação e oficialização do Plano Municipal de Educação.

4. *Atuamos na fiscalização, questionamentos e na deliberação das ações que dependem deste órgão.*
5. *Apenas de maneira consultiva, sem força para intervenção ou fiscalização determinante, a atuação é tênue e restrita.*

A característica que emana das respostas e parece saltar aos nossos olhos é a visão de que o CME vem melhorando sua atuação nos últimos tempos. A troca de gestores educacionais do município tende a possibilitar uma reorganização das forças e coordenadas no que se refere às definições em torno das políticas municipais de educação, reposicionando o CME e sua atuação. Decorre daí que, na maioria das respostas analisadas, os conflitos entre o CME e a SME parecem estar à vista. Esses conflitos nos remetem às possibilidades de novos arranjos de políticas públicas em educação que se destinam à democratização, na medida em que o previsto em Lei, em âmbito nacional, concebe a autonomia dos municípios como princípio fundamental na Constituição Federal de 1988, Art. 1º que considera “República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal” (BRASIL, 1988), bem como, o Art. 12, Inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996). Se prevê que cabe aos municípios “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”. Os órgãos a que se refere a Lei são a Secretaria Municipal de Educação, as escolas municipais, os Conselhos Escolares, o Conselho Municipal de Educação, entre outros, devendo integrá-los às políticas gerais da União e dos Estados no setor educacional.

Podemos inferir que o processo de novos arranjos administrativos se estabelece a partir do momento em que cada município constitui, através de Lei, a criação do CME, atribuindo-lhe as funções que desejar. Isto ocorre, pois em cada um são estabelecidas funções a partir das circunstâncias políticas em que estão imersas as forças municipais que atuam no campo educacional.

Retomando as respostas dos conselheiros, acima apresentadas, destacamos o seguinte enunciado: “A atuação tem melhorado nos últimos anos. Em especial neste ano, com esta nova gestão” a troca de gestores municipais traz alterações para o funcionamento de diversos setores da educação, em especial, naqueles em que repousa possibilidades previstas em Lei para a interferência nas decisões que serão tomadas ao longo da gestão. Nesse sentido, consideramos que se abrem enormes possibilidades de novos arranjos administrativos das normativas em vigor, uma vez que cada novo ocupante do cargo-em-chefe da SME pode promover alterações na forma de funcionamento dos órgãos sob sua responsabilidade. Embora esteja previsto o direito ao mandato, ao ser empossado no cargo por decreto do chefe do executivo municipal – ato oficial, publicado em Diário Oficial – o detentor do cargo de Secretário Municipal de Educação pode interferir nas *condições de funcionamento* do CME de tal forma que inviabilize sua atuação efetiva.

Dentre as ações mais conhecidas, no que tange às alterações que prejudicam o CME e seus membros, estão aquelas relativas ao financiamento e custeio das ações dos conselheiros do CME no exercício do seu mandato. Basta retirar qualquer apoio financeiro ou verbas que seriam destinadas ao Conselho, ou ao menos, reduzi-las sob a alegação de redução de gastos e cumprimentos de metas no interior da Lei de Responsabilidade Fiscal, que o órgão começará a definhir e, em pouco tempo, suas ações não terão impacto sobre as ações do poder público municipal.

Na última resposta dentre as apresentadas acima, ao nos depararmos com enunciados do tipo “Apenas de maneira consultiva...”, identificamos que não é preciso descumprir a lei para descaracterizar a ação do CME, basta *ressignificá-la*. Assim, a despeito da publicação de lei municipal de criação do órgão, atribuindo-lhe funções para além da mera consulta, pode-se promover a publicação de nova lei reconfigurando sua abrangência e atuação. Trata-se, portanto de formas locais de estabelecimento das normativas produzidas em ampla escala, como as leis gerais da Educação ou mesmo a Constituição Federal, que estabelecem princípios e direitos, ao serem traduzidos para o âmbito local – no município, por exemplo – as forças que ali atuam as *interpretam* e lhe dão o sentido que o campo de poder local desejar.

Em nenhuma das respostas acima apresentadas e em pouquíssimas daquelas que obtivemos ao longo dos últimos anos, atuando na formação de conselheiros municipais de educação, nota-se a presença da função *normativa* no CME. Cury (2006, p. 42) pondera que:

A função normativa é aquela pela qual um conselheiro interpreta a legislação com os devidos cuidados. Um conselheiro não é um legislador no sentido próprio do termo. Isto é: ele não é deputado, senador ou vereador e nem dispõe de autoridade para decretos ou medidas provisórias. A pretexto de normatizar ou disciplinar assuntos infraconstitucionais pode-se incorrer em iniciativas pontuais incertas quanto à jurisdição constitucional ou legal das mesmas. Nesse sentido, importa não confundir o legal e legítimo exercício interpretativo da lei sob forma de norma com seu abuso.

Emana daí que a existência da função normativa é forte indício de que políticas públicas, sobretudo aquelas relativas ao CME, se traduzem no cotidiano desse órgão pois, demandam interpretação e não mera aplicação ou implementação. Este enunciado revela um princípio que defendemos neste espaço, qual seja, consideramos que são as forças locais que estabelecem as condições de tradução de normativas amplas em ações locais.

A dimensão de políticas educacionais no âmbito de escolas públicas municipais

Paralelamente ao esforço de compreender como políticas de caráter geral ou global atingem o chão do município, envidamos esforços no sentido de examinar como as mesmas chegam às escolas. Passaremos, na seção a seguir, a nos concentrar na formação de diretores escolares.

O caso do Curso de especialização em gestão escolar

Nesta seção passaremos à análise de outra ação governamental tendo por base a ideia de tradução, resignificação, mais do que adaptação das políticas em educação.

Para reforçar tal ideia voltamos às ponderações de Stephen Ball, trazidas por Rosa (2013, p. 458), enunciando que:

(...) *policy enactments* ou “encenação das políticas”, conceito que se opõe ao de “implementação”, visto que colocar as políticas “em cena” implica o envolvimento e o trabalho das subjetividades nos processos de leitura, interpretação e tradução das políticas em práticas concretas e institucionalmente situadas.

Agora colocaremos “em cena”, portanto, o Curso de Especialização em Gestão Escolar, executado pela Universidade Federal de São Carlos em parceria com o MEC (BRASIL, 2013).³ Interessa-nos demonstrar as vicissitudes a que se submete tal política ao descer para os vários níveis de sua execução, quando ela vai sendo lida, interpretada e traduzida. Faremos tal análise em separado, considerando os diferentes degraus institucionais por onde ela passa, concretamente, começando pelo topo – o próprio MEC, onde ela foi concebida –, até chegar no chão da escola, nos diretores, seu destino final. Não analisaremos, neste caso, dados de questionário, mas dados de registros diversos feitos ao longo da experiência com o curso em tela, enquanto coordenador.

Textos e contextos no nível do Ministério da Educação - MEC

A proposta do Curso em questão nasceu da necessidade de melhorar o desempenho das escolas públicas atuando no nível da sua gestão. Por isso o público-alvo foram os diretores escolares em efetivo exercício da função. A proposta foi elaborada pelo MEC e por vários atores sociais da sociedade civil, com destaque para o Conselho Nacional dos Dirigentes Estaduais de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, entidades que congregam gestores educacionais, nos níveis estadual e municipal, respectivamente, e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por meio do um de seus Grupos de Trabalho (GT-5), que representa um setor da academia composto por especialistas em políticas e gestão da educação (AGUIAR, 2011, p. 68).

Inicialmente o Curso tinha o caráter de extensão, de 100 horas, transformando-se logo (em 2006) em um curso de especialização, de 400 horas, na modalidade a distância. De lá para cá observam-se mudanças na condução do mesmo no âmbito do próprio ministério, ainda que a proposta original, na sua essência esteja mantida. A inconstância na equipe responsável pelo curso, por exemplo, não é pequena, dadas as injunções políticas, como exonerações e nomeações, muitas vezes em função da necessidade da governança, da governabilidade. Isso gera problemas de estabilidade das ações, das parcerias e também de aprimoramento das mesmas.

A mesma necessidade de arranjo ou acomodação das forças em jogo no âmbito do poder central traz para um primeiro plano da cena política novos atores. Tanto é assim que hoje, dadas algumas reestruturações das políticas da Secretaria da Educação Básica (SEB) do MEC, o Pró-Gestão, curso originalmente do CONSED, passa para o MEC, como curso de extensão, e ganha prioridade em relação ao curso de especialização, pelo menos no ano de 2016, conforme editais recentemente

3 O referido curso está vinculado ao Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública, da Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação. Trata-se de um curso semipresencial oferecido a diretores em efetivo exercício de sua função nas escolas públicas da Educação Básica, no estado de São Paulo. Mais informações podem ser encontradas no site do Ministério da Educação.

publicados. Ou seja, há uma volta às origens do curso de especialização, que era um curso de extensão. Obviamente que mudanças às vezes se justificam em função da experiência com as ações, e nem sempre significam recuos indesejáveis. No caso em questão, não nos cabe entrar nesse tipo de análise, mas apenas indicar as vicissitudes do processo e a variação da cena política, jogada por atores distintos, com o passar do tempo.

Outro fator a destacar é a forma de repasse dos recursos para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Isso mudou várias vezes ao longo de mais ou menos uma década, muito em função das diferentes interpretações jurídico-administrativas dos órgãos públicos envolvidos – o próprio MEC, as IFES, o TCU (Tribunal de Contas da União), etc. Isso acarretava um vai e vem incrível de medidas, gerando um emaranhado de situações difíceis de resolver.

As entidades de gestores educacionais – CONSED e UNDIME

Tais entidades são parceiras fundamentais para a “implementação” de algumas políticas públicas, a exemplo do curso em questão. Mas convém chamar a atenção para a realidade concreta dessas instituições. Elas operam de maneira muito distinta num lugar ou noutro – estados e municípios –, de modo que o grau de efetividade da parceria é muito variável. Isso tem a ver com alguns fatores. Um deles é o número grande de ações com as quais a entidade se envolve, obrigando-a a estabelecer prioridade em termos de dedicação. Como às vezes sua atuação se reveste de uma importância crucial, enquanto elo forte da rede de atores envolvidos, sua dedicação mais ou menos compromissada, intensa, faz toda a diferença. Fatores de ordem político-ideológica e partidária também interferem na qualidade da sua participação, assim como relações interpessoais, de amizade ou inimizade das pessoas concretas, representantes dos setores envolvidos. Tudo isso influencia sobremaneira na efetividade das políticas.

O contexto das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES

As IFES gozam de autonomia didático-pedagógica, o que lhes permite estabelecer seus próprios critérios para o funcionamento de cursos de especialização nem sempre alinhados com os do MEC, situação que obriga ajuste de perspectivas.

No interior mesmo das IFES um outro fator merece destaque. O Curso, embora assumido institucionalmente, pela reitoria, pela pró-reitoria de extensão e outras unidades acadêmicas e administrativas (caso da UFSCar), fica meio deslocado institucionalmente, meio que desconhecido – às vezes sendo lembrado pelo nome do seu coordenador: “o curso do fulano”. Esse relativo isolamento institucional pode revelar um lado bom, pois não estando tão institucionalizado também não está muito submetido às amarras burocráticas; por outro lado, no entanto, pode implicar em problemas – autonomia demais e eventual desvirtuamento da política central. Veja-se, por exemplo, a composição do corpo docente.

Pensando na autonomia das IFES e também da coordenação do curso, podemos trazer como exemplo para reflexão um aspecto interessante: a equipe de formadores. Nem há garantias de que as exigências do MEC, no que tange à formação da equipe de formadores, sejam totalmente cumpridas. Mesmo dispondo de quadros qualificados – uma das razões fundamentais da parceria – os professores das IFES

nem sempre estão dispostos a participar, por várias razões: valores das bolsas, falta de tempo e incompatibilidade desse tipo de esforço com crescente exigência de produtividade, avaliada internamente – progressão funcional – e externamente – em especial pelas avaliações da pós-graduação. Pesquisar e produzir artigos é mais importante, aos olhos da academia, do que envolver-se em atividade de formação dessa natureza. Na falta de professores internos, as IFES recrutam professores externos, que estabelecem com elas vínculos precários. Forma-se, assim, um corpo de professores com perfis diversos, mais ou menos acadêmicos, o que é uma variável muito relevante. Os professores da universidade, com perfil mais acadêmico, quase sempre não conhecem o cotidiano da escola; os professores com um outro perfil se caracterizam, por exemplo, pelo profundo conhecimento da realidade concreta das escolas. O que se nota, a partir disso, é que vários conhecimentos estão em jogo, produzidos a partir de experiências distintas. Mas tal variação de perfis nem sempre dá conta de atender às demandas do curso – uma formação acadêmica sólida e, ao mesmo tempo, uma capacidade de intervenção nas realidades concretas das unidades escolares. Os vários atores, formadores, em cena vão ressignificando suas ações, dando mais ênfase a isso ou aquilo, em termos formativos, produzindo inclusive expectativas acadêmicas diferenciadas em relação aos cursistas, em razão do seu perfil.

Estados e municípios: novos cenários, novas vicissitudes

Fatores de ordem ideológica e política, ou meramente partidária, fazem parte desse outro cenário. E sobre isso, tudo leva a crer, por exemplo, que São Paulo e Minas Gerais, por coloração partidária, durante algum tempo, não firmaram parceria com o MEC para oferta do Curso, de tal modo que todos os diretores das duas redes estaduais de ensino não puderam dele participar.

Outro fator relevante diz respeito aos grupos políticos no poder e às pessoas investidas em funções gestoras, nos estados ou municípios. Mudanças constantes de, ou partidos políticos, por conta de eleições municipais, ou de secretários municipais de educação, dentro de um mesmo mandato, produzem efeitos drásticos na formação dos diretores. Eles deixam, em muitos casos, de receber qualquer tipo de apoio, ou, pior ainda, são boicotados em suas atividades acadêmicas – por exemplo, são destituídos da função gestora, ficando quase que totalmente inviabilizada sua intervenção na unidade escolar, o que é uma exigência do curso.

As escolas, os cursistas – outras ressignificações

Como já foi dito, e vale a pena reforçar, em muitas escolas ocorrem mudanças de diretores motivadas por questões político-ideológicas, ou meramente interesses partidários, dificultando ou às vezes até inviabilizando a presença dos mesmos no curso.

Questões subjetivas também merecem um lugar de destaque: o Curso representa uma forma de progressão na carreira, é oferecido por uma instituição pública de prestígio, é um curso do MEC e, além disso, gratuito, entre outros aspectos. Por todos esses motivos, ele acaba sendo eleito pelos cursistas em meio a um verdadeiro “mercado” de cursos oferecidos principalmente por instituições de ensino privadas, atravessadas pela lógica do lucro, prioritária em relação à lógica da formação,

indicando riscos à qualidade dos cursos ofertados.

O curso exige que o diretor cursista envolva a comunidade escolar nas atividades propostas. Essa, porém, não é uma tarefa fácil, razão pela qual as características da escola, da comunidade escolar jogam um papel importante quanto à realização dos objetivos propostos pelo curso, quais sejam: a intervenção na escola a fim de melhorar o seu desempenho e democratizar suas relações. Posto de outro modo, podemos dizer que se o curso tem se revelado capaz de cumprir tais objetivos, as condições prévias, dadas pelas diferentes unidades escolares, também interferem nisso de maneira significativa. Isto é, o contexto particular de cada escola determina, em certa medida, o tipo de ressignificação feita acerca das atividades propostas pelo curso, via atuação do diretor, que pode se sentir mais ou menos isolado, mais ou menos capaz de cumprir com as exigências do curso.

Há ainda o fato de que muitos cursistas estão há muito tempo distantes da academia, tendo perdido, como dizem, certos hábitos de estudos. E por se tratar de um curso a distância, que envolve algum domínio de conhecimentos acerca das tecnologias de informação e comunicação, a dificuldade se acentua para as gerações mais velhas de diretores. Desse modo, aqueles cursistas menos envolvidos com formação continuada e pertencentes a essas gerações têm uma relação diferente com o curso, se comparados com aqueles que vêm tendo formação continuada – já fizeram vários cursos, inclusive a distância – e que pertencem a gerações mais novas.

Aspectos relativos às demandas por financiamento da educação no âmbito dos municípios

A atuação de conselheiros quanto de gestores escolares na temática do financiamento da educação tem gerado impasses, desencontros e muitas dúvidas. Diversas vezes ouvimos de conselheiros do CME que o órgão não tem verbas mínimas para o seu funcionamento, e suas instalações são cedidas pela Secretaria Municipal de Educação ou pela prefeitura do município. Por outro lado, são recorrentes as demandas para o CME no que se refere ao debate sobre o uso dos recursos públicos na educação municipal, sobretudo aquela afeta à rede própria de ensino. Assim, um órgão que não dispõe, muitas vezes de recursos mínimos para suas ações e necessidades internas, se vê diante de discussões sobre as formas de distribuição de elevadas somas que são destinadas às mais variadas atividades e urgências das escolas municipais. Contrassenso que tende a jogar contra a importância da atuação dos próprios conselheiros, uma vez que, ao participar da discussão em torno do uso de verbas da Educação, se veem alijados da repartição das mesmas pelo poder público, até mesmo para efetivar ações do CME, como visitas às unidades escolares ou a eventos educacionais fora do município.

Na contramão desse processo estão os gestores escolares. Desde o surgimento do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), em meados dos anos 1990, já analisado em outros textos (ADRIÃO; PERONI, 2007; SILVA, 2011), e de diversos programas que aportam recursos financeiros nas escolas, como o de acessibilidade⁴ e outros, as escolas se veem, atualmente, com a remessa de recursos que, na maioria das vezes representam pouco, do ponto de vista do montante repassado, mas que geram significativos desdobramentos nas políticas escolares e no andamento das atividades que ali se efetivam. Cabe destacar que, em diversas ocasiões, as gestões

4 Referimo-nos ao programa de acessibilidade do Ministério da Educação que pode ser consultado no site www.fn.de.gov.br

escolares se viram às voltas com os problemas de administração dessas verbas que chegam *carimbadas*, ou seja, com detalhadas alíneas para o seu uso, impedindo, por vezes de a escola utilizá-las em outras necessidades o que implicaria desvio dos recursos e sérios problemas administrativos para o gestor escolar.

Em função da temática relativa ao financiamento da educação pública demandar muitos estudos e grande espaço para divulgação dos resultados dos mesmos, nos deteremos ao que foi exposto acima, apenas a título de convite aos interessados em aprofundamentos que seja consultada literatura específica, pois neste texto não representa nosso esforço principal.

Considerações finais

Pautado no princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, o esforço do governo federal, nos últimos anos, de melhorar a qualidade da educação e de democratizá-la deve ser reconhecido, considerando as diversas iniciativas como o PDE, as CONAES, o Plano Nacional de Educação, entre outros. Nesse esforço, insere-se também os dois cursos aqui analisados, vinculados às ações previstas no PDE, e que representam a tentativa de se fortalecer o poder local por meio de uma política formulada em âmbito nacional - MEC: fortalecer os Conselhos Municipais de Educação e as unidades escolares como importantes unidades de gestão.

No entanto, é notória a dificuldade de continuidade dessas ações sem muitos obstáculos e também o fato de que elas são submetidas a clivagens das mais diversas, sendo refeitas e ajustadas nos diversos contextos e pelos atores que ali se fazem presentes, no processo da sua “implementação”. Tentamos examinar essa problemática neste texto, o que, de maneira nenhuma serve para indicar apenas as fragilidades de tais iniciativas governamentais, mas simplesmente contribuir para apontar a necessidade de alguns ajustes, em conformidade com a realidade concreta, com as vicissitudes a que elas são submetidas em seu ciclo natural. Assim, é preciso superar a fragmentação e dar um caráter perene às políticas; avançar na democratização por meio de formas de regulação compatíveis; formar continuamente os gestores educacionais. Tudo isso é parte de um esforço de melhoria efetiva da educação pública e de dar respostas adequadas aos anseios de democratização da sociedade.

Referências

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. Implicações do Programa Dinheiro Direto na escola para a gestão da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, p.253-267. Campinas, SP, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a13v2898.pdf> Acesso em 08-05-16.
- AGUIAR, M. A. S. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre-RS, v. 27, nº 1, p. 67-82, jan./abr. 2011.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf> Acesso em 23-03-16.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. São Paulo: Editora Bertrand Brasil, 1989. (Memória e Sociedade).
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em 06-04-16.
- BRASIL. **Escola de Gestores da Educação Básica**, Apresentação. Brasília/DF, 2013. Acesso em 26 de Julho, 2013, de <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 08-05-2016.

CASTIANO, J.P. O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos distritos de Bárue, de Sussundenga e da cidade de Chimóio – Moçambique. **Revista E-Curriculum**, São Paulo-SP, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/3092/2025 Acesso em 31-03-2016.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – RBPAAE. Porto Alegre-RS, v. 22, n.1, – jan./jul. 2006, p. 41-67.

LIMA, L. Para uma abordagem sociológica dos modelos organizacionais de escola pública. In: LIMA, L. (Ed.). **A escola como organização educativa**. São Paulo: Editora Cortez, 2003, p. 93-114.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Acesso em 23-03-16.

ROSA, S. S. da. Entrevista com Stephen J. Ball. Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr.-jun. 2013, p.457-466. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/12.pdf> Acesso em 08-05-16.

SILVA, F. C. da. **O financiamento da educação básica e os programas de transferências voluntárias**. São Paulo: Xamã, 2011.