

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DARCI BARBOSA LIRA DE MELO

FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR EM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PERNAMBUCO

**RECIFE
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DARCI BARBOSA LIRA DE MELO

FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR EM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PERNAMBUCO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Ângela de Aguiar

**RECIFE
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR EM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO:
ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA EM PERNAMBUCO**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa.Dra.Marcia Angela Aguiar
1º Examinador/Presidente

Prof.Dra. Marisete Fernandes de Lima
2º Examinadora

Prof.Dr. Wilson Honorato Aragão
3º Examinador

Profa.Dra. Janete Maria Lins de Azevedo
4º Examinador

Prof.Dr. Edson Francisco de Andrade
5º Examinador

Prof.Dr. Luiz Dourado
Suplente Externo

Prof.Dr. Alfredo Macedo Gomes
Suplente Interno

Recife, 12 de abril de 2013

AGRADECIMENTO

Ao meu Senhor, meu Deus, e meu Pai, por tudo que sou e tudo que tenho.

A minha orientadora Márcia Ângela Aguiar pelo apoio.

A Edson Francisco de Andrade, “as Anas” Lúcia Félix e Lúcia Borba e Conceição Carrilho

Aos professores da Sala Projeto Vivencial, aos representantes da UNIDIME e da SEE e aos egressos do curso participantes da pesquisa.

A Kerlija e a Pedro Danilo pelas digitações, gráficos e outros apoios ao longo desse processo

DEDICATÓRIA

A meu marido Luciano, amante, amigo e companheiro ontem, hoje e sempre.

Aos meus filhos: Luciano Filho, com as suas teorias econômicas e sua capacidade de ser paciente e amigo e a sua Aninha mulher do direito.

Davi, meu jornalista, que, por herança, adotou a educação como área de interesse profissional.

Tiago, meu biólogo e professor favorito, com a sua também bióloga Vanessa, que nos presentearam com os nossos mais recentes amores: Maria Júlia e Artur.

E a Socorro, secretária que cuidou dos meus filhos e de tudo enquanto me preparava para ser especialista, mestra e, agora, doutora.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar o processo de construção do curso de pós-graduação *lato sensu* e como os egressos o avaliaram tendo como foco o I Curso de Especialização em Gestão Escolar, da Escola de Gestores da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), coordenado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O trabalho teve como suporte teórico o debate sobre a gestão democrática da educação e da escola, o que permitiu examinar, à luz do contexto sócio-histórico, as várias dimensões do Curso, o modelo de formação continuada na área de gestão da educação na modalidade Educação à Distância (EAD). Em conformidade com os objetivos da pesquisa e face a natureza qualitativa e quantitativa da investigação lançamos mão da análise de documentos da Secretaria de Educação Básica do MEC, e os Relatórios de Avaliação dos Cursos, considerando nessa perspectiva a trajetória do Programa, desde a sua formulação inicial até a implementação no contexto da prática na universidade. Foram aplicados questionários aos professores, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Secretária de Educação do Estado de Pernambuco (SEE/PE), que atuaram como parceiros no regime de colaboração e aos egressos do curso. As análises apontaram a ocorrência de uma diferença significativa entre a compreensão das diretrizes do Programa que foram reinterpretadas no contexto da prática, em que se articulou a produção de orientações oficiais e as experiências locais. Os principais resultados evidenciam uma avaliação positiva do curso e um entendimento de gestão escolar democrática voltada ao direito de todos à educação. Evidenciaram, ainda, a necessidade de implementação de mecanismos de participação e a autonomia da comunidade escolar e local para os encaminhamentos administrativos e pedagógicos relativos aos trabalhos escolares. Tal dinâmica pode ser interpretada como uma contribuição para a melhoria do desempenho profissional do gestor escolar, o que poderá contribuir para a melhoria dos índices educacionais do Estado de Pernambuco.

PALAVRAS-CHAVE: Política de formação continuada. Gestor escolar. Regime de colaboração. Gestão democrática. Participação e autonomia escolar.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the process of construction of the post-graduation courses focusing on the I Specialization Course in School Management, School of Basic Education Managers of the Ministry of Education (MEC), coordinated by the Federal University of Pernambuco (UFPE). The work was supported by the theoretical debate on the democratic management of education and schools, which enabled to examine, in the light of the socio-historical context, the various dimensions of the course, the model of continuing education in the field of management education in the form Distance Learning (ODL). In accordance with the research objectives and face the qualitative and quantitative research we used the analysis of documents the Department of Basic Education MEC, and the evaluation reports of the courses, considering that perspective the trajectory of the program since its formulation until the initial implementation in the context of the practice of the university. Questionnaires were administered to teachers, representatives of the National Union of Municipal Education (UNDIME) and Secretary of Education of the State of Pernambuco (SEE / PE), which acted as partners in collaborative and graduates of the course. The analyzes indicated the occurrence of a significant difference between the understanding of the Program guidelines that have been reinterpreted in the context of the practice, which was articulated in the production of official guidelines and local experiences. The main results show a positive evaluation of the course and an understanding of democratic school management focused on the right of everyone to education. Showed also the need to implement mechanisms for participation and autonomy of the school and local community referrals for administrative and teaching related to schoolwork. Such dynamics can be interpreted as a contribution to improving the professional performance of the school manager, which may contribute to the improvement of educational indicators of the state of Pernambuco.

KEYWORDS: Politics of continuing education. School manager. Collaborative. Democratic management. Participation and school autonomy

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar la formación de los directores de la escuela en el curso de posgrado lato sensu centrado en la Especialización en Gestión Escolar, de la Escuela de Directivos de Educación Básica del Ministerio de Educación (MEC), coordinado por la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). El estudio fue apoyado por el debate teórico sobre la gestión democrática de la educación y de la escuela, lo que permitió examinar, a la luz del contexto socio-histórico, las diversas dimensiones del curso, el modelo de educación continua en el campo de la gestión de la educación en forma de Educación a Distancia. De acuerdo con los objetivos del estudio y delante de la investigación cualitativa y cuantitativa se utilizó el análisis de documentos del Departamento de Educación Básica del MEC y los informes de evaluación de los cursos, teniendo en cuenta la perspectiva de la historia del programa desde su formulación inicial hasta la su implementación en el contexto de la práctica de la universidad. Los cuestionarios fueron administrados a los maestros, los representantes de la Unión Nacional de Directivos Municipales de Educación (UNDIME) y al Departamento de Educación del Estado (SEE/PE), que actuaron como socios, además de los graduados del curso. Los análisis indicaron la existencia de una diferencia significativa entre la comprensión de las pautas del programa que han sido reinterpretadas en el contexto de la práctica, donde se articula la elaboración de directrices oficiales y experiencias locales. Los principales resultados muestran una valoración positiva del curso y la comprensión de la gestión escolar democrática centrada en el derecho de toda persona a la educación. Mostró también la necesidad de implementar mecanismos para la participación y la autonomía de la comunidad escolar y local para el envío de referencias administrativas y de enseñanza relacionada con las tareas escolares. Esta dinámica se puede interpretar como una contribución a la mejora del desempeño profesional del director de la escuela, lo que puede contribuir a la mejora de los indicadores educativos del estado de Pernambuco.

PALABRAS-CLAVES: Política de educación continua. Director escolar. Colaboración y gestión democrática. Participación y autonomía escolar.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Distribuição do quantitativo de trabalhos de conclusão de curso, segundo a natureza do tema	111
TABELA 2	Demonstrativo geral da 10 IFES	116
TABELA 3	Área de especialização/Pós-graduação	145

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Avaliação dos Setores de Apoio ao Curso	122
GRÁFICO 2 - Condições Tecnológicas	124
GRÁFICO 3 - Proposta Curricular	125
GRÁFICO 4 - Avaliação das salas ambiente/Metodologia do Curso	126
GRÁFICO 5 - Avaliação da EAD no Curso	129
GRÁFICO 6 - Relação Pedagógica dos professores da sala Ambiente de Projeto Vivencial com os demais professores	130
GRÁFICO 7 - Avaliação do Desempenho do Professor da sala Ambiente de Projeto Vivencial	131
GRÁFICO 8 - Procedimentos definidos para a construção dos Trabalhos/condições disponíveis para a realização dos Trabalhos de Conclusão de Curso	131
GRÁFICO 9 - Função do Coordenador e Assistente de Turma/ Condição de acompanhamento das turmas pelo Suporte Tecnológico	135
GRÁFICO 10 - Atuação dos Alunos no contexto do Curso	135
GRÁFICO 11 - Contribuição do Curso para os Gestores e Adjuntos das Redes Públicas de Ensino do Estado	136
GRÁFICO 12 - Perfil do Egresso do Curso	144
GRÁFICO 13 - Nível de Escolaridade	144
GRÁFICO 14 - Função que Exerce na Escola	146
GRÁFICO 15 - Sistema de Ensino que atua como Gestor/Adjunto	146
GRÁFICO 16 - Tempo que exerce a função na escola	147
GRÁFICO 17 - Características/Aspectos fundamentais num(a)	

Gestor(a) escolar	149
GRÁFICO 18 - Áreas do Conhecimento específicas para a Formação do Gestor	150
GRÁFICO 19 - Avaliação do Curso	152
GRÁFICO 20 - Maiores Dificuldades enfrentadas no Curso	156
GRÁFICO 21 – Demonstrativo das Maiores Aprendizagens	159
GRÁFICO 22 - Avaliação da Sala de Projeto Vivencial	164
GRÁFICO 23 – Demonstrativo dos temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso	168
GRÁFICO 24 - Maiores Problemas enfrentados na construção dos TCCs	177
GRÁFICO 25 - Concepção de Gestão democrática dos cursistas Cursistas sobre Gestão Democrática	179

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Produção Acadêmica no Campo da Gestão	70
QUADRO 2 – Composição da equipe geral do curso	79
QUADRO 3 – Salas ambiente do curso, carga horária, eixo temático e número de atividades	105
QUADRO 4 – Demonstrativo dos alunos concluintes, desistentes e Reprovados de IFES	115
QUADRO 5 – Composição da Equipe Geral do Curso	117
Quadro 6 – Projeto político Pedagógico	168
Quadro 7 – Gestão escolar Democrática	170
QUADRO 8 – Quadro de TCC sobre Conselho Escolar	171
QUADRO 9 – Quadro de TCC sobre Regimento Escolar	171
QUADRO 10 – Quadro de TCC sobre a Relação Escola-Comunidade	172
QUADRO 11 – Quadro de TCC sobre Leitura	173
QUADRO 12 - Quadro de TCC sobre Evasão Escolar	173
QUADRO 13 – Quadro de TCC sobre Formação Docente	174
QUADRO 14 – Quadro de TCC sobre Educação Infantil	174
QUADRO 15 – Quadro de TCC sobre Alfabetização	175
QUADRO 16 – Quadro de TCC sobre acesso e permanência	175

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANFOPE:** Associação Nacional de Formação de Professores
- ANPAE:** Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar
- ANPED:** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação
- ANDES :** Associação Nacional Docentes do Ensino Superior
- ANDIFES:** Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior
- CAFISE:** Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino
- CCPGG :** Câmara de Pós-graduação e Pesquisa/UFPE
- CAPES :** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBE:** Conferência Brasileira de Educação
- CEDES:** Centro de Estudos & Sociedade
- CGGE:** Coordenação – Geral de Gestão Escolar
- CGS:** Coordenação Geral de Sistemas
- CME:** Conselho Municipal de Educação
- CNE:** Conselho Nacional de Educação
- CNRCFE:** Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores
- CONAE:** Conferência Nacional de Educação
- CONED:** Congresso Nacional de Educação
- CONSED -** Conselho Nacional dos Secretários do Estado de Educação
- DIFIGE:** Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional
- EAD:** Educação à Distância
- EI:** Educação Infantil
- EJA:** Educação de Jovens e Adultos
- ENEM:** Exame Nacional do Ensino Médio
- FADE –** Fundação de Apoio a Universidade Federal de Pernambuco
- FNDE:** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FORUNDIR:** Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
- FUNDEB:** Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

FUNDEF: Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GTI- Grupo de Trabalho Institucional

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES: Instituição de ensino superior

IFES: Instituições Federais de Ensino Superior

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA : Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação e Cultura

OT: Oficina Tecnológica

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE: Plano de Desenvolvimento da Escola

PE: Pernambuco

PGE: Política e Gestão Escolar

PROPEAQ – Pro Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação/UFPE

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PND: Plano Nacional de Desenvolvimento

PNE: Plano Nacional de Educação

PPGE: Prática de Planejamento e Gestão Escolar

PRADIME: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação

PROGESTÃO: Programa de Formação do Gestor

Proinfo: programa de Formação Docente em Exercício

PPP- Projeto político pedagógico

PV: Projeto Vivencial

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico

SEE: Secretaria Executiva de Estado de Educação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

TDIC: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC: Tecnologia da Informação e Comunicação

TE: Tecnologia Educacional

NIT: Núcleo de Tecnologia da Informação

UFAL: Universidade Federal de Alagoas

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFES: Universidade Federal do Espírito Santo

UFC: Universidade Federal do Ceará

UFPA: Universidade Federal da Paraíba

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFT: Universidade Federal de Tocantins

UFPR: Universidade Federal do Paraná

UNDIME : União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO : Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1.Contextualização do Objeto de Investigação	18
2. Aspectos Metodológicos, Percurso e Instrumentos de Pesquisa	24
CAPÍTULO I - GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS E ELEMENTOS TEÓRICOS	28
1.1. Gestão Escolar Democrática: aspectos legais	28
1.2. Constituição Federal de 1988	29
1.3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9493/1996	38
1.4. Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) e o princípio da gestão democrática da educação	41
1.5. Participação e Autonomia como <i>ethos</i> da gestão escolar democrática	45
CAPÍTULO II PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR	54
2.1. Curso de Especialização em Gestão Escolar: o processo de construção	65
CAPÍTULO III O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO DE PERNAMBUCO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO GESTOR ESCOLAR	74
3.1. Implementação da proposta do curso em universidades federais: as mudanças ocorridas na concepção do Projeto Básico	74
3.2. A constituição do corpo discente do curso: processos seletivos e organização das turmas/polos	82

3.3. Cooperação inter-institucional: as articulações da universidade com os parceiros UNDIME e SEE	87
3.4. A dimensão da EAD na operacionalização do curso: a utilização dos recursos tecnológicos	94
3.5. Implementação e conclusão do curso, eixos curriculares e sala ambientes	100
CAPÍTULO IV - FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES: DIMENSÃO PRÁTICA	120
4.1.O Perfil dos Professores de Projeto Vivencial	122
4.2 Perfil dos Parceiros institucionais da UNDIME e SEE	139
4.3 A importância do curso para o desempenho profissional na escola, sob a ótica do egresso do curso	142
4.4 Perfil do Cursista Egresso da Escola de Gestores	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	192
ANEXOS	204

INTRODUÇÃO

1. Contextualizando o Objeto de Investigação

Esta pesquisa está integrada ao Núcleo de Estudos sobre Política Educacional Planejamento e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e tem como objeto de investigação a formação continuada do gestor escolar em Curso de Pós-graduação: Análise da Experiência da Escola de Gestores da Educação Básica em Pernambuco.

O interesse em estudar a temática em tela foi suscitado pela experiência profissional vivenciada no Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação e na Coordenação de Cursos de Especialização no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), nas áreas de Administração e Planejamento Educacional, Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar, Gestão da Educação e Política da Juventude, bem como da experiência enquanto Coordenadora Geral do Curso de Gestão Escolar, na primeira e segunda edição do curso.

Essa experiência registra um marco em nossa vida profissional e constituiu-se um período de intensa aprendizagem com o quadro de profissionais ligados ao curso, como o corpo docente, assistentes de turma, pessoal técnico administrativo e tecnológico e cursistas/gestores das redes públicas, estaduais e municipais de ensino. Além da convivência sistemática com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE), por meio dos seus representantes integrantes da comissão interinstitucional, tais como a gestora do curso em função do regime de colaboração administrativa definida pelo Ministério da Educação (MEC).

A experiência aguçou o desejo de investigar e avançar no conhecimento sobre o Curso de Especialização em Gestão Escolar sob outra perspectiva: a dos cursistas egressos do curso, dos professores de um dos componentes curriculares do curso e dos representantes da UNDIME e SEE.

No contexto de mudança que caracteriza o cenário educacional, a formação continuada da gestão escolar ganha importância como sinal de que o aprendizado deve se caracterizar como um direito dos profissionais quanto ao seu aperfeiçoamento contínuo e apoiado pelos governos.

Nesse sentido, Freitas (2004, p. 91) assinala:

A formação continuada, articulada a formação inicial e às condições de trabalho, salário e carreira, é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para a formação e valorização do profissional da educação.

As lutas históricas pela valorização e formação dos profissionais da educação evidenciaram, ao longo do tempo, a importância da institucionalização de um Sistema Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, objeto de discussão dos setores organizados da sociedade brasileira, desde o final da década de 1970. A garantia de formação continuada articulada à formação inicial e condições dignas de trabalho para os profissionais da educação básica são reivindicações históricas. Nesse contexto, se inserem os movimentos dos educadores que se mobilizaram na organização das seis edições da Conferência Brasileira de Educação (CBE) e das edições do Congresso Nacional de Educação (CONED). Resultantes desses movimentos, documentos elaborados defendem como prioritários as questões discutidas e a priorização das mesmas que deveriam ser assumidas pelo poder público. Mais recentemente, os educadores estiveram organizados em torno destas pautas na I Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, realizada em abril de 2010, em Brasília/DF.

Muito embora várias reivindicações de setores organizados da educação tenham sido incorporadas à Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996 e ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 2001, a ideia da instituição de uma política nacional de formação de professores contemplando a formação e as condições do trabalho docente terá espaço na agenda governamental no período de gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Uma das explicações sobre a inscrição dessa demanda na agenda pública pode ser identificada na forma de relacionamento institucional, que se instaurou entre o governo, representado pelo MEC, e as entidades acadêmico-científicas de educadores, em especial, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação doravante

(ANPEd), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e o Centro de Estudos & Sociedade (CEDES) (AGUIAR, 2010).

Nessa perspectiva, pontua Dourado (2007, p. 924),

[...] a problematização das condições de formação e profissionalização docentes, coloca-se como questão interligada à gestão educacional e, nesse sentido, deve considerar os diferentes fatores que interferem na atuação dos profissionais da educação, bem como possibilitar o acesso a processos formativos que não descurem de uma base sólida de formação, não se reduzindo disseminação de metodologias e estratégias de aprendizagem. Rever a formação pedagógica requer, portanto, a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva. Implica, também, resgatar as experiências implementadas por estados e municípios como passos importantes no fortalecimento das ações do MEC, em apoio às políticas de formação de professores e aos processos de organização, gestão educacional e escolar.

Aguiar (2010) comunga com Dourado (2007) ao afirmar que a articulação e a rediscussão de ações e programas direcionados à gestão educacional devem ter, por norte, uma concepção de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, e a implementação de processos de participação e decisão nessas, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela articulação com os projetos de gestão do MEC, das secretarias, com os projetos político-pedagógicos das escolas e com o envolvimento da sociedade civil organizada.

Um processo de formação para aquisição do conhecimento com essas características é fundamental, e se torna mais urgente e necessária, considerando que os dados mais recentes indicam que no Brasil a realidade da gestão escolar é bastante diversa no que se refere à formação dos dirigentes. De acordo com dados do MEC (2009), do total de dirigente escolares do Brasil, 29,32% possuem apenas formação em nível médio, sobretudo nos Estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Sobe para 69,79 % o total de dirigentes com formação em nível superior, enquanto que apenas 22,96% possuem curso de Pós-Graduação *lato*

sensu. Portanto, evidencia-se a urgência de se dinamizar ou se efetivar programas, projetos e ações que alcancem maior número possível de gestores educacionais, tanto em nível de formação inicial quanto em nível de formação continuada.

Considerando esses dados que mostram a situação da formação dos dirigentes escolares no país e o espaço estratégico que o gestor escolar ocupa no contexto educacional, entende-se a prioridade dada pelo Governo Federal na instituição do Programa Nacional Escola de Gestores, iniciativa ocorrida quando Tarso Genro era o Ministro de Educação do Governo Lula. No âmbito deste programa, uma das primeiras iniciativas, foi a formulação do Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar como política de formação de gestores escolares.

Além desse Programa, o MEC apresentou um portfólio de programas e projetos no campo da gestão da educação, a saber: Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (PRASEM) que, entre outras mudanças, passa a ser denominado Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME); a criação do Pró-Conselho, programa que objetiva fortalecer os Conselhos Municipais de Educação (CME), e do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e, posteriormente, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica que tem o curso de gestão escolar como seu maior projeto.

O curso voltado para a formação de gestores escolares de escolas públicas tem por objetivo básico contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social, se coaduna com a organização e a gestão da educação quando atende a necessidade de um profissional que tenha um perfil adequado as exigências postas por uma sociedade em constante mudanças e além de acompanhar a velocidade com que se atualizam o conhecimento e os avanços tecnológicos, exigindo constantes atualização dos saberes.

A institucionalização dessa modalidade de formação pela LDB/1996, a criação da Rede Nacional de Formação Continuada, entre outras ações, legitima políticas e processos de formação continuada e se mostra como um meio de viabilização de mudanças qualitativas no exercício profissional das diversas áreas do campo de atuação dos profissionais da educação. No que toca à formação inicial, constata-se

que o sistema presencial de educação formal apresenta-se insuficiente para atender as novas demandas sociais de formação, bem como de democratização do saber, neste início de século. Assim, vai se configurando novas perspectivas para a formação continuada, inclusive pela via da Educação à Distância (EAD)

É oportuno salientar que nas últimas décadas a EAD passa a ser percebida como um dos meios que poderá contribuir para a modernização de estruturas nos sistemas de ensino no Brasil. Nesse sentido, graças às novas tecnologias aplicadas a educação, o governo percebe que esse será um dos mecanismos eficaz para facilitar o acesso e a permanência dos cidadãos na nova configuração do setor produtivo, advindas das várias fases da revolução tecnológica. Nessa direção, a EAD se configura como a modalidade educacional que traz sua essência essas novas tecnologias (PRADO; ROSA, 2008).

Para atender às especificidades, a EAD tem se apresentado como uma modalidade de educação que pode contribuir para mudar o quadro de formação e qualificação dos profissionais da educação, e, no caso específico, dos dirigentes escolares.

De acordo com Alonso e Almeida (2005), desenvolver a formação de gestores para incorporação das tecnologias na gestão escolar significa realizar dinâmicas de trabalho coerentes aos fundamentos teóricos da gestão participativa e da escola democrática, articulados com as possibilidades dos recursos tecnológicos disponíveis, de agregar valor aos processos que englobam ações distintas da escola: gestão, técnicas administrativas, políticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, considerando a relevância da formação continuada para profissionais da educação, na modalidade da EAD como uma nova perspectiva de modernização nesse processo, este estudo priorizou a formação continuada do gestor escolar tendo como foco de análise o Curso de Especialização em Gestão Escolar no Estado de Pernambuco.

Antes de adentrar na análise do mérito do curso, vale chamar a atenção para o fato de que uma ação de tal dimensão desenvolvida no Nordeste brasileiro, uma das regiões mais carentes do País, gera inúmeras expectativas. Isto se verifica no estado de Pernambuco, o qual apresenta baixos índices de qualidade do ensino, como ocorre em outros estados da federação. Além disso, professores e dirigentes escolares de escolas localizadas em municípios distantes da capital sofrem com a

ausência de políticas de formação na área de gestão da educação. Assim, o Curso, em seu formato EAD, teve uma ampla receptividade em Pernambuco por colocar-se ao alcance de uma parcela considerável de professores em exercício da direção escolar e situados nas cidades do interior (MELO, 2009).

Buscou-se, com este estudo, respostas para as seguintes questões de pesquisa: a experiência do Curso de Gestão Escolar no Estado de Pernambuco como processo de formação continuada contribuiu para o gestor melhorar o seu desempenho no contexto escolar? Em que medida a Especialização em Gestão Escolar constitui um espaço de formação continuada? As condições enfrentadas pelos gestores, no desenvolvimento do Curso de Gestão Escolar, possibilitaram uma aprendizagem para a melhoria de sua prática escolar?

Para responder tais questões, fez-se necessário incursionar na literatura da área para escolher os autores com os quais seria possível aprofundar o diálogo no sentido de construir as categorias de análise que serviriam de norte para a compreensão da problemática enfocada. Tal escolha recaiu em autores que enfatizam as questões referentes à gestão democrática, seu campo teórico conceitual, suas categorias e eixos de lutas e práticas sociais, em especial Dourado (2001,2007), Aguiar (2010, 2011) Azevedo (2001, 2002 e 2009) e Paro, (2001, 2003).

Desse modo, levantamos a hipótese de que o Curso de Especialização em Gestão Escolar na modalidade EAD, contribuirá para a formação de um novo perfil de gestor para a escola pública.

Demonstrar a pertinência, ou não, dessa hipótese requereu desenvolver uma investigação no campo da gestão educacional, tendo como objetivo geral: a análise do processo de construção do curso e como os egressos o avaliaram. E como objetivos específicos situar o debate da Gestão Democrática/ Escolar ;analisar, dentro do seu contexto histórico, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica; examinar as várias dimensões do Curso de Gestão escolar, como modelo de formação continuada via educação à distância (EAD); analisar as contribuições do curso, enquanto formação continuada, para a melhoria do exercício profissional do gestor escolar .

Assim, para o estudo da gestão democrática da educação, delimitamos o período que se inicia com a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando institucionaliza a educação como direito social e a gestão democrática como princípio da educação nacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996 ao período de vigência do Plano Nacional de Educação (2001/2010).

2. Aspectos Metodológicos, Percurso e Instrumentos de Pesquisa

Priorizamos no desenvolvimento da investigação a abordagem qualitativa, concordando com André (1995), quando chama atenção para o fato de que o uso generalizado, amplo e às vezes pouco explicitado, do termo qualitativo tem gerado alguns equívocos, especialmente, no que tange a uma pretensa oposição entre qualitativo-quantitativo. Por isso, ela sugere que ambas as denominações sejam utilizadas “[...] para diferenciar técnicas de coleta, ou até melhor, para designar o tipo de dado obtido [...]” (ANDRÉ, 1995, p. 24). Segundo a autora, mesmo quando se utiliza dados quantitativos é possível uma avaliação qualitativa, uma vez que não se trata de termos dicotômicos.

Além da pesquisa bibliográfica, lançamos mão da pesquisa documental que na perspectiva qualitativa implica em realizar a análise dos dados de forma interpretativa, isto é, que sejam descritos e decodificados os componentes de um sistema complexo de significados (NEVES, 1996). No processo de interpretação dos dados, essa modalidade de pesquisa utiliza um arcabouço teórico que serve de referencial a partir do qual os dados são confrontados, analisados e compreendidos.

Assim, considerando a importância dos documentos, mais especificamente analisamos:

a) em âmbito nacional relatórios de gestão da então Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino do MEC (2007) e da Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional (2008), bem como os documentos produzidos pelo Programa da Escola de Gestores da Educação Básica do MEC, como as Diretrizes Nacionais do Curso de Pós-graduação em Gestão Escolar (SEB/MEC, 2006a), e o Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar, o referencial normativo presente na política.

b) No nível local, analisamos os documentos legais que normatizam os cursos no nível de pós-graduação *lato sensu*, projeto do curso, pareceres dos setores competentes no âmbito da UFPE.

Sobre o processo de análise, buscamos apoio em Minayo (1998) quando aponta três grandes obstáculos encontrados no processo de tratamento dos dados retirados do campo. O primeiro é o que Bourdieu (1996), chama de “ilusão da transparência”; está relacionado ao perigo de compreender espontaneamente os dados como se o real estivesse claro, nítido ao pesquisador. O segundo é o que leva o pesquisador a sucumbir à magia dos métodos e das técnicas, deixando de levar em conta o essencial que é ser fiel a significações constantes no material e que estão relacionadas diretamente com as relações sociais. O terceiro é a dificuldade de se juntar teorias e conceitos muito abstratos com o material extraído no campo, nesse caso os trabalhos que foram construídos teoricamente e que ficaram distantes das descrições, sendo fruto da própria ilusão da transparência.

Assim, uma análise do material colhido busca atingir três objetivos: a ultrapassagem da incerteza, o enriquecimento da leitura e a integração das descobertas (MINAYO, 1998). Logo, com a finalidade de compreender a política pública para formação do gestor via o curso de gestão escolar, usamos como técnica de coleta de dados o questionário para os professores da sala ambiente projeto vivencial, para os representantes da UNDIME e SEE e para os cursistas egressos concluintes do curso. Na construção deste instrumento de pesquisa, observamos os ensinamentos de Lakatos e Marconi (2009) a respeito da ordenação de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador, e de Gil (1999), quanto ao tipo de questões. Com base nesses teóricos, construímos questionários para as três categorias de sujeitos acima relacionados, conforme especificados a seguir.

Na segunda parte, considerando os elementos teóricos advindos da primeira parte, partiu-se para análise das experiências empíricas referentes a:

- a) perspectivas dos docentes da Sala Ambiente Projeto Vivencial que se constitui em componente curricular articulador do curso, conforme será analisado ao longo desta tese.
- b) perspectivas dos representantes institucionais da UNDIME e SEE .

- c) perspectivas dos cursistas egressos concluintes sobre o curso de maneira a obter elementos para mapear o perfil dos cursistas gestores.

Nesse sentido, pautaremos nossas análises na análise de conteúdo que segundo Minayo (2003, p. 74),

visa verificar hipóteses e ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto. Embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo culminem em descrições em numéricas de algumas características do corpo do texto, considerável atenção está sendo dada aos “tipos”, “qualidades” e “distinções” no texto, antes que qualquer quantificação seja feita.

Assim, a análise de conteúdo pode ser vista como uma técnica de tratamento de dados que objetiva identificar o que está o que está sendo dito a respeito de determinada questão. Para Minayo (2003), a análise de conteúdo visa verificar hipótese e ou descobrir o que está atrás de cada conteúdo manifesto.

A análise de conteúdo trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos. Textos construídos no processo de pesquisa, como transcrições de entrevista e de observação; e textos já produzidos para outra finalidade, como jornais ou memorandos.

De acordo com Bauer (2000), a análise de conteúdo é uma técnica receptiva a diferentes contribuições e que, por suposto, pode ajudar a superar a dicotomia artificial que por vezes se estabelece entre pesquisa social e quantitativa. De outra parte, propicia a redução da complexidade de um conjunto de textos, podendo ser aplicada na análise de documentos escritos ou discursos, e em transcrições de entrevistas e questionários.

Algumas vantagens de se utilizar o método é que pode lidar com grandes quantidades de dados além de fazer o uso principalmente de dados brutos que ocorrem naturalmente. Possui também um conjunto de procedimentos maduros e bem documentados e o pesquisador caminha por meio da seleção, criação de unidades e categorização de dados brutos. Pode construir dados históricos: ela usa dados remanescentes da atividade passada (entrevistas, experimentos, observação e levantamentos estão condicionados ao presente) (BAUER E GASKELL, 2002, p. 212).

Para condução do estudo e da análise desse conjunto de informações esta tese está organizada em quatro capítulos, são eles: o primeiro capítulo, no qual a base teórica versa sobre a gestão escolar/democrática no Brasil, elegendo como categoria a participação e autonomia.

O segundo capítulo contextualiza a proposta do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, focalizando o Curso de Especialização em Gestão Escolar, sua história, o projeto e o modelo de formação, bem como os atores envolvidos em sua formulação e operacionalização.

No terceiro capítulo, o Curso de Especialização em Gestão Escolar, dirigido aos gestores das redes de ensino públicas, em Pernambuco, e coordenado pela UFPE, foi analisado, considerando a constituição da proposta do Curso, o processo de tramitação, aprovação e implementação do projeto.

Por fim, no quarto capítulo, analisamos a formação continuada dos gestores: dimensão prática no qual analisa-se os dados coletados por meio dos questionários, aplicados aos docentes da sala ambiente projeto vivencial, aos representantes da UNDIME e da SEE, e aos egressos concluintes do curso.

CAPÍTULO I - GESTÃO ESCOLAR/DEMOCRÁTICA NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS E ELEMENTOS TEÓRICOS

1.1 Gestão Escolar Democrática: aspectos legais

Ao longo da década de 1980, no contexto das lutas pela ampliação dos espaços de participação política e democratização da educação, os setores organizados da sociedade brasileira e, em especial, os educadores, desempenharam um importante papel nesse processo. Os esforços desses setores convergiram para a formulação e aprovação da Constituição Federal do Brasil, em 1988 (CF/88), que se deu em meio a conflitos, dissensos e acordos no âmbito da Assembléia Constituinte. Os debates em torno da necessidade de uma nova Constituição foram caracterizados por expectativas e pela possibilidade de uma redefinição das relações entre o Estado e a sociedade por uma nova ordem institucional.

A década de 1980 caracterizou-se pela luta pela ampliação dos processos democráticos em todas as esferas da sociedade, com a instalação de procedimentos mais transparentes, de instâncias mais participativas, a exemplo da institucionalização de conselhos compostos por representantes da sociedade civil visando à elaboração de políticas sociais e a democratização da gestão do Estado brasileiro.

No que diz respeito ao campo educacional, essa década também foi marcada pela constituição e atuação de entidades de educadores como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), criada na década de 1970, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), constituído em 1978, e a Associação Nacional de Educação (ANDE), criada em 1979. Essas entidades, cada uma com a sua especificidade, tiveram atuação relevante nesse período participando das lutas em prol da definição de políticas de formação, condições de trabalho e salariais como requisitos que viabilizam a elevação da qualidade social da educação básica no País (AGUIAR, 2008).

A gestão democrática da educação é um princípio constitutivo na lei que normatiza a educação brasileira. Assim, na década de 1980 destaca-se a gestão democrática como princípio da educação nacional, no texto Constitucional brasileiro. Logo, a gestão democrática passa a imprimir referências para as ações dos sujeitos envolvidos na gestão dos sistemas públicos de ensino e da escola.

Nessa direção, neste capítulo, nos propomos a analisar de forma breve como se deu a discussão e aprovação do princípio da gestão democrática na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172/2001), com o intuito de apresentar as diferentes perspectivas políticas/ideológicas presentes nesses processos, como constructo teórico para análise dos dados empíricos.

Assim, buscamos identificar como se deu os processos de discussão, tramitação e aprovação da gestão democrática nos instrumentos legais que normatizam a educação brasileira: a Constituição Federal de 1988, A lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, e o Plano Nacional de Educação Lei 10.172/2001. Fizemos a opção de não realizar uma incursão por toda teoria que caracteriza a gestão educacional e escolar, apresentando suas diferentes vertentes, mas sim de apresentar de forma generalizada elementos que caracterizam a sua inclusão na legislação brasileira e as diferentes perspectivas do princípio da gestão democrática.

1.2 Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 (doravante CF/88), resultante de amplo processo constituinte, avança no campo dos direitos sociais, traz nova configuração ao papel e autonomia dos entes federados, incluindo os municípios, quando estabelece que a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desse instrumento legal. Avança nas questões referentes ao federalismo, por meio da regulamentação, por meio de leis complementares, de

normas para a colaboração entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios conforme prevê o Art. 23, Párrafo Único:

Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional”.

E o artigo 30, VI, “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental;” (BRASIL, 1988, EMENDA CONSTITUCIONAL nº 53/2006).

No que concerne aos direitos sociais, a CF/88 aponta para uma perspectiva mais universalizante, pois assinala no Art. 6º que são:

direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 2009, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010).

Analisando a história da educação no Brasil, vamos identificar que prescrições relativas ao direito à educação se situam a partir da década de 1930, nas diversas constituições brasileiras com avanços e recuos no que diz respeito à ampliação do acesso, à qualidade e à democratização de sua gestão. A promulgação da CF/88 caracteriza um texto marcado pelas conquistas sociais no que diz respeito à gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, estabelecendo no Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade como direito constitucional. Esses elementos configuram a educação como direito social. (BRASIL, 1988, Redação dada pela Emenda

Constitucional nº 59, de 2009. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006).

Assim, a afirmação da gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais, do piso salarial para profissionais da educação, da valorização da sua carreira docente, padrão de qualidade e gestão democrática são itens que podem ser considerados como conquistas institucionais referentes ao direito à educação e que, de certa forma, qualificam esse direito. Cury (Brasil 2002a) destaca também que constitucionalmente outros direitos são assegurados, mas que dependem do direito à educação. Destacamos assim, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família que é uma questão fundamental para o desenvolvimento do ser humano nos seus diversos aspectos. Além do que a importância da educação do ensino fundamental como ensino gratuito obrigatório se configura como direito público subjetivo nos parágrafos 1º e 2º do artigo 208 da CF/88. Como assinala Cury (2002b, p. 21), o direito público subjetivo é “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado, o cumprimento de um dever e de uma obrigação”.

Cabe ressaltar que a CF/88 destina um capítulo específico para a educação no que se refere ao direito e ao, dever do estado:

A educação, direito de todos e dever do estado e da Família, será promovido e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL , 1988).

O Art. 206, por sua vez, elenca alguns princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado , entre eles o da gestão democrática: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei. Ferreira (2007, p. 173-174) diz que a gestão democrática, voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e de crescimento da sociedade como sociedade democrática. Por isso, a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta, do latim *cum crescere*, que significa “crescer com” e “crescer com o outro”. Esse caráter de origem-genitor é o horizonte de uma nova cidadania em nosso País, em nossos sistemas de ensino e

em nossas instituições escolares, que devem ser compreendidos na formação do profissional da educação (ibdem).

Na visão de Paro,

a democracia, assim como não se dá espontaneamente, precisando, em vez disso, ser criada pela prática política, também precisa ter seus valores intencionalmente apropriados pela educação, visto que ninguém nasce democrático ou com os requisitos culturais necessários para o exercício da democracia. Daí a importância da escola ter, entre os objetivos da educação, a formação para a democracia (2001, p.52).

Assim, conforme estabelece o Artigo 208, nos incisos e parágrafos - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia da:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II- a progressiva universalização do ensino médio gratuito; III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

A Constituição apresenta vários dispositivos que apontam para o atendimento ao direito à educação. No Art. 210 define conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum; e, no Art. 211, estabelece o regime de colaboração dos sistemas de ensino. O Artigo 212 trata da função redistributiva e supletiva da subvinculação de recursos mínimos a serem aplicados pela União (18%) pelos Estados, o Distrito Federal e os Municípios (25%), bem como salário educação, programas suplementares de alimentação e assistência à saúde. O Art. 213 estabelece que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei. Por fim, citamos o Art. 214, que define que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a

manutenção e desenvolvimento do ensino nos seus níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

O Art. 214 avança em relação às legislações anteriores ao garantir a:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Incluído pela E C nº 59, de 2009).

Esse dispositivo legal resgatou bandeiras dos educadores e dos movimentos sociais pela ampliação da responsabilidade do Estado na oferta da educação básica obrigatória, como a universalização com qualidade, o acesso a permanência e a conclusão com êxito; considerando a formação para o trabalho e o estabelecimento do papel efetivo da União para o desenvolvimento da educação básica, o fortalecimento do plano nacional de educação, a reintegração dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino entre outras.

Após as considerações gerais sobre os artigos que estabelecem constitucionalmente as normas legais para educação, destacaremos e analisaremos os pontos que estão diretamente vinculados a gestão democrática nas unidades escolares, conforme estabelecido constitucionalmente. A análise dos processos de institucionalização da gestão democrática no âmbito do poder legislativo demonstra que a sua inclusão como princípio constitucional realizou-se sob disputas e conflitos entre os grupos.

Não apenas essa questão suscitou controvérsias no processo de aprovação da CF/88 no capítulo da educação; mas também as referentes à definição do conceito de educação, dos deveres do Estado com relação ao ensino, a distribuição dos recursos públicos e os princípios de organização da universidade (SILVA, 2008). Também no processo de elaboração e aprovação da LDB, tal como ocorreu no processo constituinte, os confrontos e embates também se evidenciaram no processo de institucionalização da gestão democrática como política pública.

Na Assembléia Constituinte, o embate se realizava em campo aberto com posições marcadas e representadas no poder Legislativo. A disputa ocorria em torno

da qualificação de democracia atribuída à gestão. Os embates delinearam-se a partir de duas posições: uma que preconizava a exclusão da gestão democrática e a outra que apontava na direção de uma gestão democrática como princípio institucional. No texto final foi institucionalizada que o “ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996)

A inclusão dessa modalidade de gestão se caracterizou como avanço por haver inscrito, entre os princípios constitucionais a gestão democrática como uma referência a ser seguida pelos sistemas de ensino e um novo valor a ser concretizado nas instituições públicas nos níveis federal, estadual e municipal. Nessa direção, essa inclusão reforçou as experiências democráticas de gestão, assim como abriu e garantiu espaços para a comunidade escolar composta de professores, estudantes reivindicarem e organizarem experiências de gestão democrática com processos mais participativos e ampliados de tomada de decisão, como experiências de gestão democrática contextualizadas, tendo como respaldo o texto constitucional.

Do mesmo modo, a inclusão do princípio constitucional da gestão democrática também limitou a proposição defendida por educadores em relação à gestão democrática para todas as escolas e sistemas de ensino; não exclusiva ao ensino público, que foi a proposta original do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública¹ com base nos movimentos sociais que lutavam pela democratização da sociedade brasileira.

Paro (2001, p.54) destaca que no Art. 3º, inciso VIII, da LDB, repete-se a fórmula da CF/88, no inciso VII de seu art. 206, por apresentar como princípio “a gestão democrática do ensino público na forma da lei”. Em ambos dispositivos, chamam a atenção o fato de se restringir a “gestão democrática” apenas para as escolas públicas, excluindo assim, a iniciativa privada dessa obrigação. E, no limite, dar margem a que se aceite a ideia de que o ensino privado pode se caracterizar ou

¹ O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, constituído em 1987, por entidades científicas, acadêmicas, profissionais, sindicais, estudantis e movimentos populares de âmbito nacional, vem atuando, ao longo dos anos, na defesa da universalização da educação pública, gratuita, laica, com qualidade social, em todos os níveis.

ser pautado por uma gestão autoritária. São questões como esta que mostram as tensões e conflitos entre interesses diversos que marcam o Congresso Nacional ao legislar no campo da Educação.

Paro destaca, ainda, a

pretensão que parece estar na LDB de, com este dispositivo pífio, se entender que a regulamentação prevista na Constituição esteja esgotada no âmbito nacional. (...) Esta questão é confirmada pelo artigo 14, que estabelece os 'princípios' que devem nortear as 'normas gestão democrática do ensino público na educação básica' que, de segundo o mesmo artigo, serão definidas pelos 'sistemas de ensino' (PARO 2001, p. 54).

A qualificação do ensino público significou que a abrangência da gestão democrática foi limitada, pois excluiu as escolas particulares do princípio constitucional. E ainda, o adiamento das definições dos termos em que se realizará a democracia da gestão, posto que fosse deslocado aos sistemas de ensino, o lugar onde se fixarão as normas da gestão democrática, deixando-os ao sabor das conjunturas políticas estaduais e municipais.

O processo de institucionalização da gestão democrática (CF/88) se efetivou sobre disputas entre grupos em conflitos, da mesma maneira que se procedeu em relação a outros temas como definição do conceito de educação, dos deveres do Estado em relação ao ensino e a distribuição dos recursos públicos. Essas questões geraram controvérsias e discussões no processo de aprovação do capítulo da educação e pela correlação de forças que caracterizam a elaboração e a aprovação desses substitutivos na Constituição.

De acordo com Azevedo (2009, p. 216-217) a Lei 9.394/1996 regulamentou a gestão democrática da escola, ao prescrever formas de participação dos atores escolares visando à articulação entre escola e comunidade. Nesse sentido, ficou determinado que aos sistemas compete a definição das normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, conforme suas peculiaridades. Para tanto, devem assegurar a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Além do que

aos sistemas de ensino, cabe, também, assegurar às unidades escolares públicas de educação básica, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público, conforme estabelece o artigo 15 da referida Lei.

Nas décadas de 1980 e 1990, ganha força, no nível acadêmico e das políticas educacionais, a discussão da democracia participativa, visando garantir a democratização das relações que se estabelecem na gestão da escola. Mesmo assim, percebe-se que esse é um tema que não se apresenta de maneira consensual, tendo em vista as disputas presentes no campo.

Nessa direção, Azevedo (2009, p. 217) afirma que

[...] os marcos legais estabelecidos nos anos de 1980 e 1990 demonstraram a existência de consensos sobre a importância e necessidade de descentralização e da participação da sociedade civil organizada nos processos de formulação, decisão, implementação e controle das políticas de educação como, de resto, aconteceu com as demais políticas sociais. Não obstante, tais consensos podem ser tomados apenas como aparentes ou mesmos provisórios, ao considerarmos que os debates, as propostas e as decisões sobre a matéria ocorreram e ocorrem em conjunturas políticas com característica distintas, onde tende a predominar um determinado projeto de sociedade.

Assim, no período de elaboração do texto constitucional, no que se refere a gestão democrática identificamos, no Congresso Nacional, as lutas se situaram centradas na sua inclusão/exclusão como princípio constitucional. Na LDB e PNE, o objeto das disputas era o delineamento do princípio e os embates eram antagônicos pois sinalizam ora no sentido de recompor a acepção inicial de gestão democrática para todos; e outro, de resistir e conter aos limites expressos em sua formulação constitucional.

Os conceitos, as concepções e as representações de educação de qualidade têm conotações diferentes e se alteram no tempo e principalmente quando levamos em conta as transformações que caracterizam a sociedade atual. Nesse sentido, Paro (2001) afirma que o componente fundamental da educação de qualidade é a educação para a democracia, que consiste em educar para o exercício do direito, da organização e da participação nos processos decisórios. É formar cidadãos portadores de direitos, mas também criadores de novos direitos. Para o autor,

o que parece essencial na defesa da escola pública de qualidade, é que esta se refira à educação por inteiro e não a aspectos parciais passíveis de serem medidos mediante provas e exames convencionais. Como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto à convivência social, no desfrute dos bens culturais como herança histórica que se renova continuamente, (...) colocando-se como componente incontestável de uma educação de qualidade (PARO, 2001 p, 45).

Concluindo, destacamos que a CF/88 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a gratuidade do ensino público e autonomia das universidades, definiu as condições para iniciativa privada atuar na área da educação, assim como o papel a ser desempenhado pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios na estruturação da educação no Brasil, e vinculou os recursos financeiros a serem aplicados em educação. Determinou que se elaborasse o Plano Nacional de Educação e estabeleceu os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado entre eles gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Conforme Azevedo (2009, p.216),

A partir dessa Constituição, as políticas incorporaram uma dimensão que leva em conta a gestão descentralizada da educação, expressa em planos e projetos governamentais. Entre os princípios em que vêm se embasando, situa-se a igualdade de acesso e usufruto de um processo de escolarização com qualidade, para o que é tomada como essencial a gestão democrática dos sistemas de ensino público.

Assim, a educação brasileira pública busca incorporar processos democráticos nas instituições, institucionalizando práticas de participação e descentralização para os sistemas de ensino público no País. Nessa perspectiva, a tendência das reformas educacionais se caracteriza pela descentralização da educação e da escola e em função de uma gestão que assegure a qualidade desse processo, no contexto social. Dessa forma, o processo de redemocratização, os mecanismos de organização política, o debate político e pedagógico na área da

educação favoreceram a elaboração e aprovação da nova Lei Nacional de Educação e é o que vamos tratar no próximo item deste capítulo.

1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9493/1996.

A partir da década de 1980, com a redemocratização do País, várias mudanças na educação irão acontecer impulsionadas por mobilizações populares que expressam as bandeiras e os princípios de democratização da educação, da descentralização, da gestão democrática, da participação política e da igualdade social. Nesse processo, várias mudanças serão advindas da CF/88, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Essa base legal impulsionará políticas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério- FUNDEF (Emenda Constitucional 14/1996) a lei nº 10.172/2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação, e a Emenda Constitucional 59/2009 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação- FUNDEB 2007 (EC 59/2009), bem como a ampliação do ensino obrigatório, dos 4 aos 17 anos.

Como nos lembra Dourado (2011), a Constituição, a LDB e o PNE foram precedidas de amplos debates em que se confrontaram projetos distintos para o campo da educação. A presença de projetos com diferentes concepções de sociedade tem sido constante nos debates sobre a organização e os destinos da educação nacional. Para o autor, os embates entre diferentes projetos certamente retornará a cada momento em que grandes questões educacionais estiverem em pauta.

Esse fato se constata nos anos 1990 quando o debate sobre a democratização da educação é direcionado para as relações internas da escola, que deveriam ser democrática, pressupondo a participação da comunidade escolar em sua gestão. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9493/1996) ratifica os preceitos constitucionais e especifica, entre outros aspectos,

os níveis e modalidades que compõem a educação nacional, a organização do sistema de ensino no país, as formas de financiamento e as competências dos entes federados – União, Estados e Municípios.

Destacamos, nessa direção, o que define o Art. 14

estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
i) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e ii) participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

Ao estabelecer os princípios que nortearão as “normas da gestão democrática do ensino público na educação básica”, o Art. 14, de acordo com Paro (2001, p. 54-55), é de uma pobreza sem par. O primeiro princípio é o que há de mais óbvio, já que seria um total absurdo imaginar que a “elaboração do projeto político pedagógico” da escola pudesse dar-se sem a “participação dos profissionais da educação”. O último princípio apenas reitera o que já vem acontecendo na maioria das escolas públicas do país. Além disso, ao prever a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes”, não estabelece o caráter deliberativo que deve orientar a ação desses conselhos, outra conquista da população que vem se implantando nos diversos sistemas de ensino.

Bordignon (2004 p. 147) corrobora com Paro (2001) quando, analisando a gestão democrática da escola pública e as implicações no campo da legalidade, destaca a superficialidade com que a LDB, nº 9394/1996 trata da questão ao determinar os princípios que devem reger o ensino e indicar que um deles é a gestão democrática. No Art. 14, a referida lei define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, primeiro, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, segundo, garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, além da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Paro (2001, p. 57), quando analisa esse artigo, afirma que é preciso:

estar atento para, com relação à autonomia administrativa, não confundir descentralização de poder com “desconcentração” de tarefas; e no que concerne a gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização. A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si só ou por seus representantes, nas tomadas de decisão.

Da mesma maneira, é preciso considerar que a autonomia pedagógica, também prevista nesse artigo, deve ser feita a luz das bases mínimas de conteúdos curriculares estabelecidos nacionalmente, como diz Paro (2001).

Considerando também os dispositivos legais abaixo relacionados, quando estabelecem a necessidade de adequação de recursos e pessoal para atender aos objetivos da escola pública, sua inclusão na LDB serve de apoio legal referente à reivindicação para cumprimento do estabelecido de forma a prover a escola para que tenha as condições de cumprir sua função social. Nessa direção, a democratização das relações na escola torna-se uma questão institucional, uma exigência legal, que a comunidade escolar deve assumir no seu cotidiano. Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Nesse sentido, a gestão democrática, gestão participativa e gestão compartilhada é resultado da luta histórica dos educadores e movimento da sociedade civil organizada em defesa da ampliação e da melhoria das políticas sociais e da educação em uma perspectiva democrática. Essa luta em favor da democratização da educação pública e com qualidade intensificou-se, como vimos, a

partir da década de 1980. Com a aprovação da Constituição de 1988. Logo, um processo de gestão que seja democrático e que objetive a construção da cidadania brasileira, não é um processo mecânico e sem compromissos. Ele só existirá na medida em que forem desenvolvidas a autonomia e a participação de todos, em um clima e em uma estrutura organizacionais compatíveis com essa prática, visando à emancipação (BORDIGNON 2001, p. 169).

Para Oliveira (2009), de modo mais explícito, a LDB/1996 regulamentou a gestão democrática da escola ao prescrever formas de participação dos atores escolares visando à articulação entre escola e comunidade. Neste sentido, ficou determinado que aos sistemas compete a definição das normas da gestão democrática do ensino público da educação básica, conforme suas peculiaridades.

Para tanto, devem-se assegurar a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como a participação que dispõe, como uma de suas metas, a criação de conselhos escolares nos estabelecimentos oficiais que oferecem educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A CF/88 e a LDB/1996 estabelecem as diretrizes e normas para a organização e gestão do sistema educacional brasileiro e orienta as ações, programas e políticas que visam garantir o acesso, a permanência com qualidade, a gestão democrática e o financiamento da educação, em seus diferentes níveis e modalidades.

A partir dessas considerações, no próximo tópico discutiremos o princípio da gestão democrática a luz do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, por meio da Lei 10.172 em janeiro de 2001, localizando no mesmo os elementos característicos de seu processo de deliberação e aprovação.

1.4 Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) e o princípio da gestão democrática da educação

De acordo com o artigo 214 da CF/88, a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de

educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988)².

A LDB/1996, em seu título IX – Das Disposições Transitórias – Art. 87 institui a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação dessa Lei.

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

De acordo com Azevedo (2009, p. 217), o Plano Nacional de Educação (doravante PNE), colocou como diretrizes a criação de conselhos municipais de educação em cada sistema de ensino, e a formação de conselhos escolares nas escolas públicas, como mecanismos para implantação da gestão democrática. Entre os seus objetivos e metas, proclamou o aperfeiçoamento do regime de colaboração entre os sistemas de ensino objetivando uma ação coordenada entre os entes federados, a partir do compartilhamento de responsabilidades e do que estabelecem a Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

No que se refere à gestão da educação, o texto aprovado trouxe à gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, a participação da comunidade e a criação de conselhos escolares nas escolas de educação básica, conforme estabelecido no Art. 87, acima referido:

² Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

[...] V. financiamento, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar a gestão democrática. Em nível de gestão de sistema na forma de conselhos de educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; nível das unidades escolares, por meio de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha de direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares. (BRASIL, 2002).

O PNE ratifica o conteúdo do Art 87, no item 11.3.2, ao extpor como objetivo/meta “definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade” (PNE, 2001).

Ainda sobre a ótica da institucionalização, vamos identificar que um dos objetivos e prioridades presentes no PNE é a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, e uma de suas metas é a criação de Conselhos Municipais e Conselhos Escolares nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

O PNE destaca, entre suas diretrizes, “[...] uma gestão democrática e participativa, especialmente no nível das escolas [...]”. Consoante com essa diretriz, o referido Plano fixa, como uma de suas metas para a gestão: Estabelecer, em todos os estados, com a colaboração dos municípios e das universidades, programas de curta duração de formação de diretores de escolas, exigindo-se, em cinco anos, para o exercício da função, pelo menos essa formação mínima (PNE, 2001).

Conforme Aguiar (2008), em cumprimento a esses dispositivos legais, os sucessivos governos, nas três esferas jurídico-administrativas (União, Estados e Municípios) têm conduzido políticas, programas e projetos relacionados à gestão da educação e incentivado o desenvolvimento de diferentes experiências pedagógicas e administrativas focalizando a gestão participativa nas escolas. Essas iniciativas, que ocorrem nas diversas esferas, encontram também amparo no Art. 211 da Constituição Federal, que dispõe que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino.

Disputas de projetos com concepções distintas de Estado, planejamento, relação com os entes federados, gestão e organização da educação, são elementos que caracterizam a educação brasileira. Nessa direção, o embate histórico entre o público e o privado tem diferentes visões de planejamento, bem como a proposição de planos de educação nos seus diversos níveis setoriais e nacionais são questões que historicamente têm caracterizado a educação nacional.

De acordo com Dourado (2011), o PNE teve tramitação *sui generis*, envolvendo o embate entre dois projetos: o PNE da sociedade brasileira e a proposta de PNE encaminhada pelo executivo federal. Os dois expressavam concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas em seu funcionamento e gestão, bem como no diagnóstico, nas prioridades, nas diretrizes e nas metas. A proposta da sociedade brasileira previa a instituição do sistema Nacional de Educação e do Fórum Nacional de Educação, a redefinição do Conselho Nacional de Educação e a garantia do investimento em educação pública de 10% do PIB, conjunto de princípios que não foram incorporados ao plano aprovado.

Dourado (2011, p. 26) também aponta que a

aprovação do plano foi resultado da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica de suas políticas em curso. O governo de Fernando Henrique Cardoso (doravante FHC), por meio do Ministério da Educação, efetivou lógicas de gestão, para implementar amplo processo de reforma da educação nacional, cujas prioridades constituíram, hegemonicamente, a adoção de políticas focalizadas, com ênfase na ensino fundamental, e a efetividade de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação.

Historicamente, a ação governamental tem tido centralidade nas políticas educacionais, sobretudo as ações e os programas sem articulação com políticas mais amplas, que considerem a participação da sociedade como base constitutiva para a ação política de Estado. Em contraposição a essa lógica, ressaltem-se os esforços evidenciados por alterações nas políticas públicas e na realização de conferências nacionais no governo Lula. No campo educacional, ganha relevo, sobretudo, a Conferência Nacional de Educação – CONAE, em 2010, precedida por conferências municipais e/ou regionais e estaduais. A CONAE cumpriu importante

papel para a construção de políticas de estado e assumiu a análise do PNE e das políticas educacionais em curso como objeto de discussão e de deliberação para contribuir com a organização, a gestão e o planejamento na área da educacional, pautando o PNE como política de Estado a ser construída (DOURADO, 2011. p. 38-39).

Aqui registramos a luta, e embates que caracterizaram o processo de institucionalização da gestão democrática no âmbito dos instrumentos legais Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Plano Nacional de Educação, a seguir, trataremos da gestão democrática enquanto princípio que deve orientar o ensino, definido constitucionalmente para a educação brasileira a partir de 1988.

No campo da educação, o princípio da gestão democrática, além de ser um preceito legal, constitui-se em uma exigência ética e política, possibilitando, a participação dos diversos segmentos que compõem a escola nas discussões, deliberações e desenvolvimento no contexto da escola e dos sistemas de ensino e das políticas educacionais, implementadas pelos diversos sistemas de ensino. A partir das considerações feitas em relação à institucionalização da gestão democrática nos três regulamentos jurídicos CF/88, LDB/1996 e o PNE/2001, trataremos da gestão democrática enquanto princípio, e nessa perspectiva discutiremos a temática a luz da literatura existente na área elegendo a participação, e a autonomia como *ethos* da gestão democrática da escola.

1.5 Participação e Autonomia como *ethos* da gestão democrática da escola

Bordignon (2001) afirma que para que os fundamentos do novo paradigma constitucional, que preconiza uma educação democrática, emancipadora, cidadã, possam desfazer-se do antigo paradigma patrimonialista, é necessário que as “comunidades escolar e local” adotem a estratégia de participar efetivamente nos conselhos, com autonomia para exercer seu poder cidadão na gestão das instituições públicas de educação, tendo como pressuposto que essas instituições

pertencem à cidadania. Essa participação requer, em primeiro lugar, que a comunidade tenha conhecimento e consciência de seu espaço de poder, e de que a “coisa pública” pertence aos cidadãos.

Oliveira, Camargo, Gouveia e Cruz (2009, p. 152), por sua vez, afirmam que tomar a participação da comunidade escolar como um elemento de gestão da escola que constitua condição de qualidade implica reconhecer que há muitas ideias de participação em curso no ambiente escolar. “A participação relaciona-se à ideia da democracia como princípio e como método para a organização do trabalho na escola”, conforme Camargo e Adrião (2003, p. 30):

Como princípio (a gestão democrática), articula-se ao (princípio) da igualdade, proporcionando a todos os integrantes do processo participativo a condição de sujeito, expressa no seu reconhecimento enquanto interlocutor válido. (...) Como método, deve garantir a cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios.

Cury (2002), por sua vez, nos informa que a gestão democrática, baseada em um processo decisório participativo e na deliberação pública, expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e da sociedade como sociedade democrática. Logo, a escola se caracteriza como um espaço de construção democrática, e como tal deve ser considerado o seu caráter específico enquanto espaço onde se efetiva o processo de ensino e aprendizagem.

Para Aguiar (2009), falar da gestão democrática não é simples, implica assumir um processo que se caracteriza pela ação, pela discussão com o envolvimento dos diversos segmentos da escola, objetivando a superação da visão hierarquizada das funções e posições burocráticas que historicamente foi assumida pela escola. Para a autora (p.47), um processo com essas características sofre avanços e recuos: o coletivo da escola parece não estar preocupado em realizar a democracia, uma vez que está preocupado com questões mais imediatas e particulares em detrimento do conjunto.

Analisando essa questão, observa-se que a gestão democrática exige uma ruptura na prática administrativa da escola com o enfrentamento dos desafios que

historicamente caracterizam a educação brasileira como a reprovação, repetência, alunos se evadindo provocando a exclusão e, assim, a marginalização das classes populares. Esses elementos impõem a necessidade de construção de um projeto, em uma perspectiva colegiada, à luz das necessidades da população. Assim, de acordo com Veiga (2009, p. 166), compreender em profundidade os problemas postos pela prática pedagógica passa a ser uma exigência da gestão democrática. Nesse sentido, ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo do trabalho pelos professores. Mais do que isso, afirma Veiga (2004, p. 19):

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

Na mesma direção, Oliveira (2008, p.96) afirma que a gestão escolar deve dar lugar às práticas de motivação, cooperação, integração, onde o espaço esteja aberto para o espírito de liderança, criatividade e descentralização de poder. Estas práticas de certo modo ganharam destaque diante das novas exigências do capitalismo, que no atual processo de globalização que busca adequar as escolas ao desenvolvimento.

Dourado (2000), por sua vez, afirma que ao discutir a gestão democrática traz o “processo” e a “luta política” como elementos de força e de dinamismo, e assim,

[...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizagem e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas, vislumbra nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático, e conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais, e no seio destas, as práticas educativas (DOURADO, 2000, p. 79).

Dessa forma, vamos identificar que a constituição de espaços que favoreçam a ampliação da “participação popular tem sido colocada como requisito imprescindível para a superação do paradigma de gestão escolar centrado na figura do diretor”. Logo, os avanços no processo de materialização dos princípios democráticos dependem da disposição de luta dos sujeitos que se engajam nos processos e nas ações político-pedagógicas na escola, visando a melhoria da qualidade da educação pública e a consolidação da cidadania democrática.

Paro (1997) argumenta que a gestão democrática se efetiva na participação de pais e educadores, alunos e funcionários. Um elemento que deve ser considerado nesse processo é que cada escola tem as suas especificidades, precisa ser administrada considerando essas especificidades e isso exige do gestor uma formação que dê conta dos diversos elementos que caracterizem a gestão em uma perspectiva democrática. Ainda de acordo com o autor, os conselhos de escola são uma boa opção para o exercício da prática democrática que deve transformar-se em um condutor para a edificação de uma sociedade que reverta a situação de parcela da população brasileira.

É no contexto dessa gestão que estão inseridas as temáticas da *descentralização* e da autonomia sendo, ambas, expressões importantes (certamente, não únicas) de tal gestão. Deste modo, apropriamo-nos do posicionamento de Paro (2001) por entender que

[...] conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das classes trabalhadoras. E isso não acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos de poder. Essa autonomia, esse poder, se dará como conquista das camadas trabalhadoras (PARO, 2001, p. 11).

Bordignon (1993, p. 72) considera que a participação é condição para a gestão democrática, uma não é possível sem a outra. Ela requer um sentido de construção de algo que pertence a todos e que tem diretamente a ver com a qualidade de vida de cada um, seja no sentido de realização pessoal, seja pelos benefícios sociais que advém dela.

O compromisso, que gera a participação, requer a participação coletiva do sucesso, não apenas da responsabilidade. A participação e o compromisso não se referem apenas a comunidade interna, mas devem buscar alianças com a comunidade externa, a quem a escola serve e pertence efetivamente, promovendo a cooperação institucional (BORDIGNON, 1993, p.170-171). Uma questão importante em relação à participação é que, considerando a tradição autoritária da sociedade brasileira, fica claro que a participação da comunidade na escola não é algo que possa ser garantido por determinação legal.

Seguindo a ótica definida por Bordignon (1993) e Martins (2002), a necessidade de participação é o desejo que move o ator a praticar a ação, o sentido de sua participação em um empreendimento coletivo pode ser positivo. Se, a participação é delegada por normas, vigora a ausência do desejo motor da ação. Neste caso, dificilmente o ator imprimirá o mesmo sentido às ações sociais, a projetos coletivos, a empreendimentos de mudança institucional.

Considerando esses elementos, a gestão democrática da educação será uma construção a ser conquistada por meio de variadas materializações como a construção do Projeto Político Pedagógico da escola com todos os atores direta e indiretamente envolvidos – assumindo a postura autônoma de decidir e determinar-se por opções que possibilitem a realização dos seus objetivos e finalidades educacionais.

Se o conceito fundamental da cidadania é o exercício da *autonomia*, a construção da emancipação, em uma escola subserviente, mera produtora de “ordens” e decisões elaboradas fora de seu contexto, não cumprirá sua finalidade. A escola autônoma é aquela que constrói no seu interior o seu projeto, que é estratégia fundamental para o compromisso com sua realização (BORDIGNON, 2001, p. 170).

De acordo com Paro (2001), autonomia é um processo aberto de participação do coletivo da escola na construção de uma escola competente em que seus profissionais assumem as suas responsabilidades em os alunos têm sucesso. Para que essa autonomia aconteça é importante o entendimento pelos participantes das escolas dos vários desdobramentos dos conceitos e significados relacionados ao processo.

Autores como Veiga (1996), Neves (1996) e Gadotti (1997) entendem que a operacionalização da autonomia passa por três eixos ou polos: administrativo, pedagógico e financeiro e esses eixos devem ser encarados de forma articulada e integrados entre si.

Assim, a gestão na ótica de sistema implica em um ordenamento normativo e jurídico e a vinculação das instituições sociais por meio de diretrizes comuns se caracteriza por ser um processo a ser construído coletivamente, considerando as especificidades e as possibilidades tanto histórica quanto cultural dos diversos sistemas de ensino municipal, distrital, estadual ou federal de cada escola. Dessa forma, a gestão democrática das escolas públicas inclui-se no rol das práticas sociais e, assim, pode contribuir para a consciência democrática, a participação popular e para a democratização da sociedade.

Ferreira (2004, p. 305) por sua vez afirma que

a gestão democrática da educação é hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendida e incorporada à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial.

Daí se depreende a relevância de estudos que analisem o contexto em que se insere às práticas discursivas, especialmente as reuniões dos Conselhos Escolares (doravante CE), no sentido de aprofundar o entendimento das formas pelas quais os princípios e práticas democráticas, estabelecidas na legislação nacional do campo da educação (BRASIL, 1998, 1996), ganham concretude nas relações político-pedagógicas e sociais no interior da escola.

Esse cenário, realçado amplamente pela literatura do campo educacional (FÉLIX ROSAR, 2005; CURY, 2004; FERREIRA, 2003; KRAWCZYK, 1999; GUTIERREZ; CATANI, 2003, GOMES; ANDRADE, 2007, GOMES; ANDRADE, 2009, p. 84), revela a necessidade de atentarmos para o contexto social em que os sujeitos estão inseridos, considerando, inclusive, os limites e possibilidades quanto ao exercício dos princípios democráticos a partir das relações de poder ali presentes. É prudente ressaltarmos que as práticas sociais desenvolvidas no campo

da educação, em muitos casos, distanciam-se do construto teórico que dispõe sobre o entendimento da gestão democrática enquanto

[...] uma maneira de conduzir o fazer político, em que os objetivos, as ações, os atos, os compromissos e os princípios são decididos e assumidos coletivamente por todos os sujeitos do sistema educacional, dispostos a desenvolver um consistente processo de aprendizagem do exercício da autonomia (SILVA, 2004, p.109).

Nessa direção, a construção do Projeto Político-Pedagógico constitui-se em uma expressão de conquista da autonomia na medida em que traduz um assumir de responsabilidades por parte dos atores sociais que atuam na escola. Mesmo que o papel de coordenar o processo de construção do projeto político-pedagógico caia ao corpo técnico e diretivo da escola, por outro lado, a sua elaboração “é co-responsabilidade dos professores, dos pais, dos alunos, do pessoal técnico-administrativo e dos segmentos organizados da sociedade local, contando ainda, com a colaboração e a assessoria efetivas de profissionais ligados à educação” (VEIGA, 1998. p. 31). Dessa forma, é simplesmente inconcebível que a elaboração do projeto político-pedagógico de uma unidade escolar seja realizada apenas por alguns dos segmentos que dela fazem parte, até porque sua construção é também uma ação política, visto que ela “exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam (...) e o tipo de sociedade que pretendem formar” (VEIGA, 1996, p.17).

Em outras palavras, o Projeto Político-Pedagógico é e deve expressar uma intencionalidade, ou seja, apontar para um caminho coletivamente buscado e assumido, o que pressupõe um forte espírito de solidariedade entre os atores que participam da sua construção. É por isso que, a respeito da construção do projeto político pedagógico, há um forte consenso entre os autores de que ele se constituirá em um instrumento privilegiado de conquista e expressão de autonomia da escola e tão somente se a sua elaboração for um processo realizado de forma participativa e colegiada, com todos os segmentos que compõem a comunidade escolar (pais, professores, alunos, funcionários, especialistas).

Para essa autora, esse tipo de projeto deve se caracterizar por ser um processo democrático na medida em que se preocupa em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as

relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mundo impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

A construção de um projeto nessa dimensão implica no enfrentamento de dificuldades, de natureza organizacional, metodológica e técnica. E isso é compreensível visto que, na realidade educacional brasileira, esta é uma prática nova. No entanto, as dificuldades podem ser consideradas como acomodação, pela falta de compromisso, por desconhecer a importância desse instrumento para que a escola cumpra com a sua função no contexto social.

A gestão democrática da escola é um enunciado da escola pública brasileira que se contrapõe à formação autoritária e autocrática que marcou e marca a história da gestão escolar, característica que subsiste até o presente na grande maioria dos estados e municípios brasileiros. Dessa forma, pode-se dizer que a gestão democrática da escola renasce como valor fundamental da esfera pública no Brasil, especialmente do campo da educação, com o movimento de re-democratização do País (CHAUI; NOGUEIRA, 2007; NERVO, 2006), que reintroduz o debate sobre os processos de participação social e sobre as bases das práticas de autonomia dos sujeitos e das instituições escolares (GRACINDO, 1991; PARO, 1998; OLIVEIRA, 2001).

Logo, podemos inferir que a gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas públicas se coloca hoje como um dos fundamentos da qualidade da educação, como exercício efetivo da cidadania. E aqui se situa um dos maiores desafios aos educadores: a democracia, assim como a cidadania, se fundamenta na autonomia. Uma educação emancipadora é condição essencial para a gestão democrática. Escolas e cidadãos privados da autonomia não terão condições de exercer uma gestão democrática, de educar para a cidadania. A abordagem da gestão democrática do ensino público passa pela sala de aula, pelo projeto político-pedagógico, pela autonomia da escola enquanto possibilidade de traçar seu próprio caminho, envolvendo professores, alunos funcionários, pais e comunidade em um processo coletivo.

Nesse sentido, fica claro que as unidades escolares constituem importante espaço político na implementação de políticas educacionais, afinal é para o contexto local que as políticas são direcionadas. De suas ações e entendimentos dependerá o êxito da implantação das propostas definidas para os sistemas educacionais.

Conclui-se, então, que novas demandas e práticas advindas com a institucionalização da gestão democrática do ensino na educação brasileira impõem a necessidade de que o gestor, coordenador desse processo, tenha um perfil compatível com as suas funções, impostas pela nova forma de gestão no qual o seu papel, no contexto da escola, está cada vez mais complexo visto as mudanças tecnológicas e os desafios sociais de inclusão que caracterizam o sistema educacional brasileiro. Esse quadro aponta a necessidade de um novo processo de formação que atenda as novas práticas exigidas desse profissional com o advento da gestão democrática escolar.

Nessa perspectiva, se insere o curso de gestão escolar como processo de formação continuada, quando aponta as possibilidades de conceber a gestão escolar e o papel do gestor, considerando as mudanças ocorridas na organização dos sistemas de ensino, as novas demandas e desafios no cotidiano escolar, além das condições de trabalho e as dificuldades enfrentadas no exercício da função. Assim, se destaca a importância da formação continuada e a necessidade de, através desse processo, fomentar a gestão democrática nas unidades escolares.

Essa demanda específica de formação do gestor para atuar na Educação Básica foi incorporada na gestão do Governo Lula mediante a instituição pelo Ministério da Educação (MEC) de um programa de abrangência nacional denominado Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, cujos princípios, conteúdos e formas de execução serão abordados no capítulo que segue.

CAPÍTULO II - PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

Neste capítulo, objetivando contextualizar o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e o Curso de Gestão escolar, como modelo de formação continuada via educação à distância-EAD, descrevemos e analisamos os diversos elementos que caracterizam o Programa, destacando o projeto do curso de pós-graduação em gestão escolar resultante desse processo; o modelo de formação proposto; entidades envolvidas na construção do curso em uma perspectiva de regime de colaboração, Universidade, União Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Secretaria de Educação Estadual de Pernambuco (SEE/PE), bem como a metodologia de EAD adotada para o curso.

De acordo com Freitas (2009), desde 1996, as políticas públicas brasileiras colocam como tema central a importância da democratização da educação e da escola e dos modelos de descentralização e da gestão colegiada dos sistemas de ensino, enfatizando aspectos como: formação inicial e continuada de professores e gestores, capacitação e atualização em serviço dos corpos administrativo e pedagógico da escola; gestão e processo pedagógico participativo, municipalização, avaliação interna e institucional, autonomia, garantia de qualidade e formação de gestores entre outros aspectos.

No governo do presidente Luis Inacio Lula da Silva (2003-2010), o MEC passa a implementar programas visando diminuir as diferenças educacionais por meio de repasses de valores, seja para aplicação na estrutura da escola, bem como, para a formação inicial e continuada para profissionais da educação, cumprindo, assim, o que está estabelecido constitucionalmente sobre a valorização do magistérios que entre outras ações passa por processos de formação continuada.

Ações essas desenvolvidas na perspectiva do regime de colaboração entre os entes federativos conforme estabelecido institucionalmente com o objetivo de promover melhorias dos níveis de qualidade, acesso e permanência do aluno na escola. Entre as ações que visam a qualidade da educação básica, o Ministério da

Educação (MEC) propôs uma política nacional de formação inicial e continuada em gestão escolar, criando, em 2005, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação (SEB/MEC). A finalidade do Programa era criar uma rede nacional de formação docente no País, para apoio e socialização das situações vivenciadas no contexto das escolas públicas.

Analisando essa questão, Aguiar (2010) destaca que uma das características do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, em suas duas gestões, foi o de procurar o apoio da comunidade acadêmica universitária na formulação e implementação de programas e projetos educacionais. Atribui essa postura de governo, de um lado, ao fato de que intelectuais de reconhecida atuação em várias entidades sindicais e acadêmicas do campo educacional passaram a ocupar cargos diretivos no Ministério de Educação e em secretarias estaduais e municipais de educação, o que lhes permitiu com facilidade estabelecer contato permanente com esses setores. E, de outro lado, a percepção de parte dos setores organizados da educação, identificados ou não com a plataforma governamental, de que a agenda estaria aberta e suscetível de redirecionamentos e de incorporação de outras demandas da área, argumento relevante para induzir a ampliação do nível de interlocução com as instâncias oficiais (AGUIAR, 2010).

Assim, resultante do relacionamento institucional entre o governo, representado pelo MEC, e essas entidades de educadores, o Programa Nacional Escola de Gestores com o Curso de pós-graduação na área de gestão escolar foi proposto integrado a um conjunto de ações formativas presenciais visando democratizar ainda mais o acesso a novos espaços e ações formativas com vistas ao fortalecimento da escola pública como direito social básico. Assim:

Esse Programa surgiu da necessidade de se construir um processo de formação de gestores escolares, que contemple a concepção do caráter público da educação e da busca de sua qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática, olhando a escola na perspectiva da inclusão social e da emancipação humana. O Programa tem por objetivo básico contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social. Esse Programa articula-se, pois, com

os Programas Conselhos Escolares, Pró-Conselho da CAFISE/DASE/SEB/MEC, entre outros (MEC, 2006, p. 4).

Assim, em 2004, por meio da Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC e do Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino (DASE), foi criada a Coordenação geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino (CAFISE) com competência de estimular o aperfeiçoamento da gestão nos sistemas estaduais e municipais de ensino e subsidiar o processo de apoio financeiro do Ministério da Educação. Esses programas e projetos educacionais, a serem executados por instituições governamentais e não-governamentais, têm por objetivo construir um referencial político no processo de formação de gestores e de conselheiros escolares e municipais de educação (MEC, 2007).

Assentado na relação teoria-prática, tomando por base uma concepção de formação e de gestão educacional dentro dos marcos da democracia e da cidadania, objetiva ainda melhorar e estimular inovações na prática cotidiana dos gestores da educação básica, de forma a contribuir para a elevação qualitativa do padrão de escolaridade da educação básica (MEC,2006).

A política de gestão da educação básica desenvolvida por essa coordenação enfatizava a concepção de democracia participativa. A forma de operacionalizar as políticas de gestão democrática se realizava em regime de colaboração, cooperação e co-responsabilidade com as entidades representativas dos sistemas e da sociedade civil (MEC/SEB/Dase/Cafise, 2007). As ações desenvolvidas partiram de objetivos e prioridades do Plano Nacional de Educação, Lei 10172/2001, que, especificamente, afirmavam a democratização da gestão do ensino público. Nesse sentido, a SEB/MEC visou contribuir para o fortalecimento das unidades diretas de gestão educacional nos estados e municípios, assim, como aumentar a capacidade do Governo Federal de implementar políticas públicas de acordo com a legislação em vigor e seus respectivos princípios educacionais.

Definiu-se, assim, a gestão democrática da educação como foco e a partir de concepções do poder popular, de democratização da gestão e do próprio Estado, em que a participação de diferentes atores foi estimulada, a SEB começou a

implementar programas de formação de gestores e conselheiros de forma a potencializar o princípio da gestão democrática, promulgado na Constituição Federal de 1988, na Lei 9394/1996 e na Lei 10172/2001 (MEC/SEB/Dase/Cafise, 2007, p.12).

Sobre a questão posta pelo MEC, no que se refere à participação dos diversos atores nos processos educativos, autores sinalizam na direção de uma nova cultura a se instalar na gestão escolar.

Camargo e Adrião (2003, p. 30) destacam como

Principio (a gestão democrática), articula-se ao (princípio) da igualdade, proporcionando a todos os participantes do processo participativo a condição de sujeitos expressa no seu reconhecimento enquanto interlocutor válido [...] como método, deve garantir a cada um dos seus participantes igual poder de intervenção e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios.

Assim, para subsidiar a gestão da escola e os conselhos escolares, foi criado o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, e uma política direcionada à ampliação dos espaços de participação nas escolas de educação básica, efetivada mediante a Portaria Ministerial nº 2.896/2004, que instituiu o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica, e concebido com o propósito de promover a cooperação do MEC com os sistemas estaduais e municipais de ensino, objetivando a implantação, consolidação e desempenho dos conselhos escolares nas escolas públicas de educação básica do país.

O MEC instituiu um grupo de trabalho interinstitucional com o objetivo de analisar e apresentar propostas que propiciassem o fortalecimento da gestão democrática e dos conselhos escolares nas escolas públicas de educação básica. Integrou este grupo a Secretaria de Educação Básica, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); a Organização das Nações Unidas para a Infância (Unicef); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Programa

das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), dando elementos para a instituição do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (AGUIAR, 2008).

Aguiar (2008) afirma que no plano governamental, iniciativas como as do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares têm o mérito de suscitar o debate sobre a possibilidade de ampliação dos espaços de participação dos atores locais. Nesse sentido, a SEB/ MEC buscou consultoria de especialistas na área de gestão da educação na UFPE, UnB, UFG, UFSC e UFPB, para colaborar com a arquitetura e operacionalização do Programa. Entre os objetivos do Programa, destaca-se a promoção de parcerias com os sistemas de ensino, por intermédio das secretarias estaduais e municipais de educação, como a principal estratégia política, visando, de um lado, alcançar os demais objetivos e, de outro lado, induzir ações que reforcem o regime de colaboração entre os entes federativos, tal como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A autora enfatiza que ao atuar dessa forma, o Governo Federal procurava não só evidenciar uma postura favorável à afirmação do pacto federativo, mas, ao mesmo tempo, dar ampla visibilidade a uma ação político-pedagógica que poderia repercutir de forma positiva nas redes públicas de ensino diretamente envolvidas com essa ação.

Assim, na perspectiva do regime de colaboração os entes federativos estão comprometidos com a organização dos respectivos sistemas de ensino e isso implica em ações a serem desenvolvidas em colaboração com os diversos entes. Nessa perspectiva, Aguiar (2008) destaca que por se tratar de um programa de caráter pedagógico, as ações propostas não encontraram resistências por parte das secretarias de educação de municípios e estados com titulares de partidos políticos de oposição ao Governo Federal. Ao contrário, as manifestações de apoio à realização dos processos de formação de conselheiros escolares, coordenados pelo MEC, demonstram a ampla receptividade obtida pelo Programa, e essa receptividade pode ser constatada quando, no mesmo espaço, representantes do Governo Federal e dirigentes, parlamentares de partidos opostos, em seus discursos, expressavam os mesmos argumentos em defesa de uma escola pública de qualidade. Esse fato pode ser explicado devido ao grande apelo que as

bandeiras da qualidade de ensino e da participação da comunidade têm, tradicionalmente, no Brasil, mesmo naquelas situações em que a retórica predomina em detrimento de ações concretas.

Esse Programa revela dois aspectos que traduzem a forma de fazer política do governo em tela: o processo de negociação entre o MEC e o grupo de trabalho instituído, e a proposta de formação dos conselheiros escolares. Em relação à formulação do Programa, as articulações foram conduzidas pela Secretaria de Educação Básica/MEC e as instituições acima mencionadas, de natureza e interesses diferenciados, como anteriormente mencionado. Com esses organismos e entidades, os dirigentes da SEB discutiram a pertinência e o formato do Programa, acertando-se uma proposta com base legal na Portaria Ministerial n. 2.896/2004. Este mesmo grupo foi, posteriormente, convocado pela SEB para avaliar o conteúdo dos materiais que seriam utilizados no processo de formação dos conselheiros escolares. Para Aguiar,

Depreende-se, desse posicionamento, que o MEC teria a expectativa de que tal política, formulada em conjunto com esses parceiros, tivesse assegurada sua legitimidade junto aos sistemas de ensino, mesmo que formal e legalmente fosse sua prerrogativa exercer um papel indutor de políticas educacionais para todo o território nacional. Justifica-se, assim, o esforço feito pelos dirigentes da SEB no sentido de assegurar o apoio do Consed, da Undime e da CNTE à implementação do Programa nas redes públicas de ensino nos estados e territórios da federação (AGUIAR, 2008, p. 6).

Assim, a construção do Programa se deu de forma condizente com o relacionamento institucional que se instaurou entre o governo, representado pelo MEC, e entidades acadêmico-científicas de educadores já citadas. Assim, foi instituído o Projeto Piloto Escola de Gestores, no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2003-2005), com as participações da Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretárias de Educação à distância (SEED) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como uma iniciativa que visava a formação dos diretores das escolas e que deveria contribuir para a elevação da qualidade do ensino fundamental. A justificativa para

instituição desse projeto foi o baixo desempenho dos estudantes no Censo Escolar de 2004 e os resultados do Sistema de Avaliação Básica (SAEB).

De acordo com Aguiar (2011, p. 69), segundo setores do Governo Federal, como a Secretária de Educação Básica:

a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas estaria relacionada ao fortalecimento de uma gestão escolar democrática, participativa e que garantisse mudanças. Assim, tal concepção é em si, um esforço concreto da ação governamental no sentido de implementar mudanças na lógica centralizadora das ações políticas vigentes na área da gestão, o que traduz uma das singularidades da referida política.

Sobre o Programa, ocorreu mudança no Programa Escola de Gestores que passou, a partir de janeiro de 2006, para a esfera de coordenação da SEB do MEC, com alterações nos conteúdos e configuração institucional. Assim, houve alterações quanto à natureza do curso a ser oferecido aos gestores da educação básica, e ao tipo de instituição responsável pela oferta do mesmo. Os dirigentes da SEB fizeram a opção pela oferta de um curso de pós-graduação *lato sensu*, especialização em gestão escolar, sob a responsabilidade acadêmica de universidades federais.

O curso de especialização em Gestão Escolar, estruturado na modalidade EAD, fez parte das ações implementadas pela SEB que visavam ampliar o processo de democratização e de fortalecimento da escola pública. Nesse sentido, pode-se entender o processo participativo de estruturação do curso, a parceria com os Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) e a busca de articulação interinstitucional com as diversas instituições e setores da educação. Assim, pode ser observada a iniciativa de articulação, em âmbito nacional, do *Programa Escola de Gestores da Educação Básica* com diferentes instituições e entidades educacionais, em especial a ANPED, ANDIFES, FORUMDIR (AGUIAR, 2010).

Assim, o curso foi direcionado para gestores, em exercício, de escolas públicas de educação básica, integrantes dos sistemas de ensino estadual e municipal. O Projeto Piloto previa, em uma primeira etapa, envolver quatrocentos gestores, nos seguintes estados e municípios: Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí, Rio

Grande do Norte (Região Nordeste); Mato Grosso (Região Centro-Oeste); Espírito Santo (Região Sudeste); Rio Grande do Sul e Santa Catarina (Região Sul); Município de Palmas/TO (Região Norte).

Além da avaliação, instituiu-se um Grupo de Trabalho que coordenou a formulação das Diretrizes Nacionais e do Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Assim, o Grupo de Trabalho realizou análise comparativa sobre cinco programas voltados para a formação de gestores escolares³, o que implicou na reformulação do Programa Nacional Escolas de Gestores originalmente concebido e na proposição do curso de especialização na modalidade EAD. Todavia, durante o processo de formulação, encontros e debates foram realizados, com a participação de professores das referidas universidades, representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Forum de Diretores dos Centros de Educação (ForumDir) e de pesquisadores vinculados ao grupo de pesquisa Estado e Política Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd).

A partir do debate, reflexão e crítica aos modelos de formação simbolizados por esses programas, emerge uma política de formação de gestores escolares, que se baseia na “perspectiva da gestão democrática da educação e da formação por meio da modalidade EAD..., pela afirmação do direito à educação escolar básica com qualidade social. Assim, os componentes curriculares e a abordagem teórico-metodológica deverão considerar os fatores externos e internos, associados à produção e gestão da escola” (SEB/MEC, 2006a, p. 12).

Com a saída do ministro Tarso Genro do Ministério da Educação e a indicação de Fernando Haddad, o Programa Escola de Gestores saiu do Inep, no início de 2006, para a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB). Essa mudança visava assegurar maior unidade do Programa direcionada à educação

³ Foram os seguintes os programas analisados: Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental (PROGED), Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores (CINPOP) e Programa de Formação de Gestores da Educação Pública (UDJF).

básica. Nesse momento, passou a integrar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Governo Federal em 2007, o que demonstra o seu grau de importância no contexto dos programas desenvolvidos pela União. Sob a coordenação da SEB, uma das mudanças consistiu na configuração e oferta de um curso de especialização em gestão escolar para gestores escolares, tornando-se a principal ação ministerial neste campo (AGUIAR, 2011).

Em 2009, a versão do Programa de 2007 foi revisada, e as Diretrizes do curso de formação continuada foram publicadas, ações decorrentes de trabalho coletivo, que envolveu o diálogo entre o MEC, IFES, as entidades e associações da área, bem como o CONSED e a UNDIME, objetivando direcionar os executores do Programa, mas sem definir o formato, de curso se de atualização ou especialização cabendo as instituições promotoras do curso a responsabilidade de decidir sobre a sua oferta no contexto social, na perspectiva do regime de colaboração entre a SEE e a UNDIME.

Com essa amplitude e desdobramentos institucionais, com a colaboração dos entes federados, contribui para o fortalecimento da formação continuada dos gestores escolares. Sobre essa questão Oliveira (2009, p. 23) afirma que,

a engenharia institucional pensada para dar visibilidade ao pacto por meio do estabelecimento de parcerias entre municípios, estados e União, apresenta limites, resultados de uma relação de tensão, em grande medida pela insuficiência de recursos financeiros nas unidades federadas, o que limita a autonomia decisória executiva, indispensáveis a descentralização democrática.

Assim definido, identificamos os elementos que estão implícitos na execução do curso, suas possibilidades e limites, cabendo as instituições decidir sobre a questão, reforçando que uma política nacional de formação continuada com essas características envolvendo aspectos, como o tipo de colaboração que se estabelece entre os entes federados e as instituições de ensino superior para a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* até as questões das condições de trabalho dos docentes, importa uma parceria que dê conta desses elementos constitutivos, para que de fato contribua para o melhor desempenho dos profissionais sujeitos dessa ação e como consequência contribua para a melhoria da qualidade da educação.

Considerando a valorização dos profissionais da educação e sua importância no contexto da gestão democrática escolar educacional, Gatti (2008) ressalta a relevância da formação e produção do conhecimento, nos últimos anos do século XXI, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, sobre a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Assim, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações profissionais e incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos do nosso sistema educacional.

Gatti (2008, p.58) informa também que muitas iniciativas públicas de formação continuada na educação adquiriram feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e de aprofundamento em avanços do conhecimento realizados para suprir deficiências nas formações anteriores, modificando o propósito inicial dessa formação, que deveria ser caracterizada como aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas profissionais. Ainda segundo a autora, o surgimento de tantos tipos de formação tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ensino, nos desafios postos aos sistemas de ensino enfrentados por professores e gestores, criando-se assim, o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação.

Assim, a proposta de uma política de formação continuada para os docentes tem sido objeto de debates que evidenciam aspectos positivos e problemáticos desse processo. De um lado, ao procurar dar concretude ao direito do profissional de educação de aperfeiçoamento permanente, o governo contribuiu com o estabelecimento de uma política de estado, reivindicada pelos setores organizados dos educadores. Contudo, de outro lado, tal iniciativa também é visualizada, por alguns setores, como uma ação regulatória do Governo Federal que interfere na autonomia dos estados e municípios e que irá onerar as demais instâncias

governamentais sem que ocorra uma justa retribuição financeira aos esforços despendidos pelos estados e municípios (AGUIAR, 2010).

Destaca também a autora que a própria definição de uma política de formação continuada, como também as suas características, são objetos de disputa entre os vários segmentos a partir de visões diferenciadas com relação ao projeto de nação, aos projetos educacionais e às práticas pedagógicas. Nesse contexto, o embate mais visível se dá entre uma visão pragmática e instrumental de formação docente mais preocupada em alcançar resultados estatísticos e outra perspectiva de formação docente voltada para a emancipação humana em uma sociedade igualitária.

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica pode se inserir nesta segunda perspectiva ao priorizar a formação cidadã e a escola pública como espaço privilegiado da formação humana. Ao priorizar a oferta de uma formação pós-graduada aos gestores escolares, o governo fez a opção de buscar apoio nas universidades federais, reconhecendo o fato de que essas IFES congregavam a maioria dos pesquisadores da área em todas as regiões do país, o que facilitaria a oferta dos cursos de especialização em gestão escolar. E, as universidades constataram que o sucesso dessa oferta, além da qualidade do projeto pedagógico, dependeria, em grande parte, das condições que as secretarias de educação oferecessem aos gestores em relação ao tempo para os estudos (AGUIAR, 2010).

Essa experiência, para Aguiar (2010), mostra que o êxito de uma política de formação continuada dos docentes está condicionado a vários fatores, sobretudo, aqueles atinentes ao modo como as secretarias de educação tratam essa formação, a prioridade que esta atribui à formação pós-graduada dos docentes, o respeito ao direito de aperfeiçoamento permanente; questões que se colocam como requisito fundamental para a construção de uma educação e de uma escola de qualidade, além de se constitui um indicador do compromisso institucional das várias instâncias do poder público com a educação brasileira.

Nessa ótica, o Ministério da Educação vem assumindo o papel indutor na formulação e institucionalização de uma política nacional direcionada à formação continuada dos gestores escolares em articulação e colaboração com os sistemas de ensino, merecendo destaque o Curso de Especialização em Gestão Escolar (BRASIL, 2006a). E o sucesso de sua implementação, no contexto social, depende do atendimento dos fatores acima mencionados.

Neste contexto, no próximo item deste capítulo analisa-se o projeto de maior envergadura do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, que é esse curso, que inclui o processo de formulação e implementação do projeto do curso como política de formação de gestores escolares que procura consolidar, nas práticas de gestão escolar, o princípio da gestão democrática da escola, a concepção de educação como direito e de qualidade social, por meio do regime de colaboração, o que requer necessariamente a parceria com estados e municípios.

2.1 O Curso de Especialização em Gestão Escolar: o processo de construção

A proposta do curso de especialização em gestão escolar para professores gestores escolares da educação básica foi resultante das conversações da Secretária de Educação Básica com a equipe docente que havia elaborado o material pedagógico do programa para os conselheiros escolares. A proposta inicial foi apreciada pelos pesquisadores do grupo de Trabalho Estado e Política Educacional, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e de universidades federais em reunião realizada em maio de 2006, promovida pela SEB no MEC.

Composto o grupo, após as discussões sobre concepções norteadoras e a busca de uma abordagem de formação que articulasse momentos presenciais e a distância sem secundarizar a relação professor-gestor foi construída a proposta final do curso, na modalidade de EAD, tendo como objetivo, segundo documento básico do curso, ampliar as possibilidades de atuação dos gestores escolares mediante a reflexão sobre as questões implicadas na gestão democrática e a

apreensão/construção de processos e procedimentos que favoreçam a prática da gestão e a efetivação do direito à educação básica.

Para a execução dessa proposta, a SEB buscou a colaboração dos estados, municípios e das universidades federais mediante o estabelecimento de parcerias para a promoção do curso de especialização, e uma maior aproximação com a ANDIFES, CNTE, ANPED, FORUNDIR e organismos internacionais, como a Unesco.

De acordo com Aguiar (2011, p. 71), construía-se, assim, uma coalizão para dar sustentação a este programa federal envolvendo o poder público, universidades, sindicatos, entidades acadêmicas e organismos internacionais. Tratava-se, portanto, de uma estratégia delineada para assegurar a execução bem sucedida desta política educacional.

Para efetivar essa intenção, houve, por parte da SEB, a convocação desses órgãos e entidades para uma reunião objetivando a explicitação e a discussão dos objetivos do Programa Nacional Escola de Gestores e da especialização em gestão escolar para os dirigentes escolares, no qual predominou a tese de que a promoção desse curso deveria ficar restrita à esfera das universidades federais em articulação com as secretarias de educação.

Também fora sugerida e acatada, nessa reunião, pela representação da Anped, que o curso pela sua natureza tivesse sua inserção nos programas de pós-graduação em educação ou nos núcleos de pesquisa em política e gestão da educação das Ifes. Institucionalmente, o fato de ser uma especialização na área de política e gestão da educação, com pesquisadores das universidades federais responsáveis pela oferta de cursos de especialização em gestão escolar, já justificaria essa vinculação.

Essa questão gerou conflitos por ser um curso a ser ministrado por meio da educação à distância; e assim sendo, questionou-se: qual seria o setor de vinculação do mesmo – as faculdades e centros de educação, ou os núcleos de educação distância, ou espaços similares sem relação com as faculdades, ou centros de educação sem qualquer vinculação com grupos de pesquisa ligados à

gestão escolar? A opção pelas universidades constituiu-se em um fator relevante no desenvolvimento do modelo do curso proposto, em âmbito federal (AGUIAR, 2011).

Nessa direção vai se configurando a inserção do curso nos programas de pós-graduação em educação, que não se concretizou de forma generalizada, alguns Institutos de Ensino Superior (IES) entenderam que o curso era a distância e, por esse motivo, deveria ser da responsabilidade dos setores responsáveis por esta modalidade nas universidades.

Esse entendimento pode ser considerado um dos principais fatores que interferiu em seu desenvolvimento, visto o distanciamento entre os núcleos de EAD e as faculdades e centros de educação. As dificuldades e tensões geradas por esse distanciamento foram visualizadas nos depoimentos dos coordenadores dos cursos, nos encontros promovidos pela SEB/MEC.

Para relevância da proposta curricular, os objetivos e conteúdos foram destacados, mas as diferenças de entendimento no desenvolvimento da efetivação dos cursos, em relação à concepção e aos princípios pedagógicos que orientavam a sua estrutura curricular foram evidenciadas desde as primeiras reuniões com os coordenadores representantes das universidades.

Assim, ficou configurado o descompasso entre a proposta e as condições reais de efetivação do curso na área de educação, e assim, além desse fato, a limitação para a compreensão sobre a concepção teórico-metodológica do curso determinava as resistências para a sua operacionalização na forma da proposta original do mesmo.

Nesse sentido, a preocupação em algumas Ifes, não era a proposta de um currículo que contribuísse para a formação teórico-prática do gestor, era simplificar conceitos e restringir o conteúdo curricular aos aspectos operacionais da gestão escolar. A concepção de gestão democrática que perpassava os componentes curriculares da proposta, por exemplo, não se traduzia no processo de elaboração dos projetos pelos cursistas, visto que a sua formulação exigia o fomento de um ambiente colaborativo na escola a que estivessem vinculados, o que nem sempre acontecia (AGUIAR 2011).

A proposta pedagógica básica geral do curso buscava incentivar à reflexão sobre a gestão democrática; desenvolver práticas colegiadas de gestão envolvendo os diversos segmentos escolares objetivando favorecer a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o curso foi estruturado em torno de três eixos articulados entre si: o direito à educação e a função social da escola básica; políticas de educação e a gestão democrática da escola; projeto político-pedagógico e práticas democráticas na gestão escolar.

Esses eixos foram consubstanciados em seis salas ambiente utilizando a plataforma tecnológica e-Proinfo, do MEC, sendo posteriormente, utilizada a plataforma *Moodle*: Fundamentos do Direito à Educação; Políticas e Gestão na Educação; Planejamento e Práticas da Gestão Escolar; Tópicos Especiais; Oficinas Tecnológicas e Projeto Vivencial. Além dessas salas ambiente havia, ainda, uma introdução ao ambiente virtual e ao curso para ambientação dos cursistas em relação às ferramentas tecnológicas que seriam disponibilizadas durante o processo formativo e obtenção de uma visão geral do processo formativo.

Na visão de Aguiar (2011), a proposta pedagógica do curso é buscar romper com a lógica disciplinar comum (modulação, por exemplo) nos cursos de especialização na área, e por conferir centralidade à sala ambiente Projeto Vivencial, que se constituía em componente articulador do curso, tendo como atividade central a formulação e desenvolvimento de um projeto de intervenção na escola, vinculado com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), como mecanismo fundamental para a realização da gestão democrática na escola. Desta forma, cabe ao cursista desenvolver um projeto de vinculação ao PPP, articulando-se com as demais salas, cuja culminância se daria com a efetivação do trabalho de conclusão do curso.

Nesse processo, ao cursista caberia encontrar mecanismos para mobilizar a comunidade escolar, visto que o curso previa que as especificidades do sistema de ensino e da escola fossem considerados na construção/avaliação do PPP que envolveria as etapas de fundamentação teórica, sensibilização, e mobilização da comunidade, diagnóstico da escola, planejamento implementação e avaliação do projeto.

Em relação às atividades das diversas salas ambiente, o nível de complexidade das mesmas exigia tempo dos cursistas para aprofundamento de estudos sobre a gestão democrática da educação e da escola. O fato de se tratar de um curso de especialização na modalidade EAD não constituía um argumento sólido para diminuição do padrão de exigência implícita na proposta pedagógica, como requeriam alguns coordenadores.

Decorreu da visão da equipe, a adoção de autores e de textos similar aos que são adotados em cursos da pós-graduação *lato sensu* de caráter presencial nas universidades. Esses textos e outros materiais de apoio, foram inseridos nas salas ambiente visando contribuir com a formação dos gestores em uma articulação teoria e prática. Para os elaboradores, deveria ser assegurado o direito aos participantes de ter acesso na íntegra aos textos básicos do curso. Entendiam que, por não se reduzir a gestão escolar apenas ao domínio de recursos instrumentais, o material pedagógico deveria incorporar os fundamentos sócio filosóficos e pedagógicos em que se insere a gestão escolar, conforme disposto nas diretrizes pedagógicas do curso.

Tal dinâmica buscou assegurar consistência à formação e, ao mesmo tempo, ratificava a compreensão de que o curso deveria garantir política sistemática de acompanhamento ao cursista, de modo que fossem explorados e contextualizados os diferenciados recursos pedagógicos propostos (AGUIAR, 2008).

Tal posição se contrapunha, também, à visão de que, no âmbito de cursos oferecidos na modalidade EAD, defende-se que o conteúdo dos textos deve ser fragmentado em unidades menores, ou mesmo, que a linguagem deve ser simplificada. Não constitui episódio isolado a solicitação de textos aos autores “que não sejam profundos”, de “textos simples” para cursos de formação de profissionais da educação na modalidade a distância.

É provável que estes pedidos decorram, em parte, do entendimento de que os tutores que acompanham os cursos de educação à distância tenham dificuldades para auxiliar os cursistas, ao lidar com o material pedagógico que busca superar uma dada lógica de “infantilização” dos estudantes presente em determinadas propostas de formação, que defendem a indicação de textos “leves”, “curtos”, e de fácil leitura (AGUIAR, 2011).

O requisito básico definido pelos elaboradores da proposta do curso era que o curso fosse assumido por professores das áreas específicas do curso como política, planejamento e gestão da educação, e não por tutores, que a leitura dos textos deveriam ser incluídos no ambiente virtual na íntegra, e que houvesse a interação com o professor das salas ambiente.

Assim, de acordo com Aguiar (2011), a interação pretendida no curso não seria “cursista e material” seria a interação “professor e cursista” e a reflexão coletiva sobre o material pedagógico e as condições e possibilidades da gestão educacional. Quanto aos processos de acompanhamento e avaliação, priorizou-se uma concepção de avaliação processual, sistemática e contínua, defendendo a garantia de padrão de qualidade de um curso a distância.

A ampliação do número de universidades federais que se envolveram nesse processo, a partir da primeira edição desse curso, com a entrada de mais dez universidades, demonstra o interesse institucional e mostra atenção no que se refere à gestão da escola básica e aos profissionais participantes desse processo.

Um fato que mostra esse interesse se refere à produção acadêmica no campo da gestão escolar, com publicação de artigos e livros e de elaboração de dissertações de mestrado e teses de doutorado como pode se observar..

QUADRO 1 – PRODUÇÃO ACADÊMICA NO CAMPO DA GESTÃO

ARTIGOS		
TÍTULO	AUTORES	FONTE
Escola de gestores: política de formação em gestão escolar	Alfredo Macedo Gomes Ana Lúcia Felix Dos Santos Darci Barbosa Lira De Melo	<i>Revista Brasileira de Política e Administração da Educação</i> RBPAE – v.25, n.2, p. 263-281, mai./ago. 2009 263 http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19496
A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente	Márcia Angela da S. Aguiar ¹	<i>Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 161-172, 2010. Editora UFPR</i> http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/08.pdf
O Programa Escola de Gestores:	Ângelo Ricardo de Souza Marilza Aparecida Pereira Teixeira	Educere et Educare – Revista de Educação

Análise da Experiência no Estado do Paraná	(Universidade Federal do Paraná)	ISSN: 1981-4712 (eletrônica) — 1809-5208 (impressa) Vol. 5 – Nº 10 – 2º Semestre de 2010
Programa Escola de Gestores MEC/UFSCAR”: Uma análise do provimento de cargos de diretores e as práticas patrimonialistas nos polos de Campo Limpo Paulista e Ourinhos	Renata Serafim Bernardi Universidade Federal de São Carlos	http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0455.pdf
Política de Educação a Distância: Repensando a Gestão Escolar	Alba Luana Nunes Gomes/UFPB Maria de Saete Barboza de Farias/UFPB	http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0455.pdf
Formação Continuada: reflexões sobre a implementação da ENEG na Paraíba	Nilson Honorato Aragão	http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0455.pdf

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO		
TÍTULO	AUTORES	ANO DA PUBLICAÇÃO
Formação Para Diretor Escolar da Educação Básica: O Programa Nacional Escola De Gestores No Estado Do Paraná	Marilza Aparecida Pereira Teixeira	Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.2008 http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/pedagogia_artigos/dformdiretorescolar.pdf
Concepções sobre Gestão Escolar entre os egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Polo De Joaçaba	Marco André Serighelli	Dissertação Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como requisito à obtenção do título de mestre http://www.unoesc.edu.br/sites/default/files/Marco_AndrE9_Serighelli.pdf
Gestão Democrática na Escola de Gestores da Educação	Elizenda Sobreira de Souza	http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0455.pdf

Básica da Paraíba		alhosCompletos/comunicacoesRelatos/0455.pdf
-------------------	--	---

LIVROS		
TÍTULO	AUTORES	FONTE
Gestão Escolar: Enfrentando os Desafios Cotidianos em Escolas Públicas	Maria Lília Imbiriba Sousa Colares Juracy Machado Pacífico George Queiroga Estrela	(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil) http://portal.MEC.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14770&Itemid=1053
Escola de gestores da educação básica : democracia, formação e gestão escolar : reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo	Cleonara Maria Schwartz, Gilda Cardoso de Araujo Paulo da Silva Rodrigues (orgs)	Escola de gestores da educação básica : democracia, formação e gestão escolar : reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo / Cleonara Maria Schwartz, Gilda Cardoso de Araujo, Paulo da Silva Rodrigues (orgs). — Vitória: GM, 2ª edição - 2010.

Essas produções acadêmicas são dados relevantes que comprovam que a política de ampliação das oportunidades de aperfeiçoamento dos gestores escolares ultrapassou o limite de promoção de um curso de especialização, favorecendo, no âmbito de algumas universidades, o estudo sistemático de questões pertinentes ao campo e um mais amplo conhecimento da realidade escolar local. Assim, manter o interesse das secretarias de educação e das universidades em um trabalho compartilhado na disseminação da concepção da gestão democrática e do aperfeiçoamento dos gestores escolares se constitui um desafio para os governos que têm compromisso com a democracia e os investimentos financeiros necessários para a sua manutenção (AGUIAR, 2011).

Assim, um curso nessa modalidade educacional na qual o processo ensino aprendizagem ocorre, segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, pode ser

caracterizado como uma revolução nos atuais paradigmas educacionais, à medida que apresenta oportunidades para as instituições de ensino integrar e enriquecer os materiais didáticos, proporcionando novas formas de interação e comunicação entre os diversos segmentos envolvidos no processo. E nesse contexto a educação a distância emerge como uma possibilidade para o desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação que objetivam momentos de ação e reflexão do fazer pedagógico, que subsidiem uma ação mais efetiva e em consonância com as políticas de formação desses profissionais.

Com essa configuração do processo institucional de construção do curso de gestão escolar no contexto do Programa Escola de Gestores da Educação Básica, no próximo capítulo, passamos a descrever e analisar a experiência de implementação desse curso no estado de Pernambuco, coordenado pela UFPE.

CAPÍTULO III - O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO DE PERNAMBUCO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO GESTOR ESCOLAR

O Estado de Pernambuco também compartilhou a experiência da Escola de Gestores da Educação Básica mediante a oferta do Curso de Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), *campus* Recife. Com a execução do I Curso de Especialização em Gestão Escolar, Pernambuco passou a integrar a rede nacional de formação de gestores escolares das redes públicas de ensino, vinculado a Escola de Gestores da Educação Básica, promovido pelo Governo Federal em articulação com os sistemas de ensino. O presente capítulo analisa o conteúdo e a estratégia de operacionalização desse curso, considerando o território em que esteve inserido e tomando por base os Relatórios da Implementação do curso elaborado pela Comissão Nacional de Acompanhamento e Avaliação do Curso de Gestão Escolar e as publicações, como artigos, dissertações e teses de doutorado sobre o tema.

3.1. Implementação da proposta do curso em universidades federais: as mudanças ocorridas na concepção do Projeto Básico

Neste item, vamos descrever e analisar o Curso de Gestão Escolar desenvolvido no Estado de Pernambuco e em outros estados. O Curso de Especialização em Gestão Escolar, sob a coordenação da UFPE, foi construído tendo como referência o Projeto Básico definido no âmbito do Programa da Escola Nacional de Gestores da Educação Básica. Constituíram seus objetivos gerais: formar, em nível de especialização, gestores educacionais das escolas públicas da Educação Básica e contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social.

Vale ressaltar que, muito embora houvesse da parte do Ministério da Educação (MEC) uma proposta curricular específica para o Curso de

Especialização, na sua adequação para a oferta pela UFPE, dever-se-ia atentar para o que reza as normas para os cursos de especialização *lato sensu* definidas pela Resolução nº 2/2006 que: “estabelece normas para a criação, coordenação, organização e funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização)”, bem como para a Resolução 01/2007 do Conselho Nacional de Educação do MEC.

Desse modo, a proposta do curso passou pela apreciação e avaliação de suas instâncias internas até a sua aprovação pelo conselho superior pertinente. O projeto do curso foi formalizado pelo Departamento de Planejamento e Administração Educacional do Centro de Educação da Universidade.

O processo de tramitação para aprovação do Projeto, no âmbito do Centro de Educação, teve início no mês de agosto de 2006, com a deliberação favorável do Conselho Departamental do Centro de Educação, nos seguintes termos: “a proposta é extremamente interessante, insere-se no contexto nacional de qualificação profissional no âmbito educacional, atenderá a uma demanda existente e necessitada da formação proposta e tem uma relevância social inquestionável” (Parecer na íntegra - Anexo). Em seguida, o processo tramitou nos órgãos da Reitoria da UFPE.

Na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPESQ), instância com poder constituído de aprovação dessa modalidade de curso, o processo foi encaminhado à Coordenação da Educação à distância (CEAD), para análise e parecer, atendendo o que reza a Resolução nº 2/2006 do §5º do artigo 1º que estabelece que “os projetos de cursos de pós-graduação à distância devem ser encaminhados pela PROPESQ ao Núcleo de Educação à Distância da UFPE, para parecer, antes da sua aprovação pelas Câmaras de Pesquisa e Pós-Graduação (CPPG), e serão regulamentados em resoluções específicas”. Na CEAD, o parecer exarado foi favorável à oferta do curso e destaca

[...] considero de grande relevância essa oportunidade conquistada pela UFPE (...) representando ainda uma forte contribuição social e acadêmica para o País. Esta ação vem somar esforços ao desenvolvimento da educação à distância na UFPE fortalecendo-a.

O processo seguiu para a Pró-reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças para análise da planilha financeira, sendo devolvido pelo Pró Reitor com parecer favorável (“nada a obstar”) tanto a análise da proposta financeira, quanto aos custos. Assim, com pareceres do Coordenador dos Cursos e de Pós-graduação *lato sensu*, o processo foi encaminhado para as Câmaras de Pesquisa e Pós-graduação com o seguinte parecer:

Trata-se do Projeto do I Curso de PG Lato Sensu em Gestão Escolar – GE, a ser realizado pela UFPE, no período de janeiro de 2007 a janeiro de 2008, com carga horária de 405 horas/aula, com 27 créditos. O corpo docente é formado por 25 (vinte e cinco) professores, sendo 22 (vinte e dois) doutores e 03 (três) mestres, todos da UFPE. O curso será desenvolvido dentro do Programa Escola de Gestores da Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação, o qual financiará integralmente, e terá como alunos diretores e vice diretores de escolas públicas estaduais e municipais, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE/PE) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Continua o parecer, destacando:

O curso terá 10 turmas com 40 alunos cada, e será ministrado na modalidade de educação à distância. O Projeto foi encaminhado à Núcleo de Ensino a Distância do Gabinete do Reitor para análise e teve parecer favorável. A parte acadêmica analisada pela Divisão de Cursos e Programas de Pós-Graduação está de acordo com a Resolução nº 02/2006 do CCEPE, do Conselho Universitário. Quanto à proposta orçamentária global do curso, essa foi analisada e aprovada pela FADE e pela PROPLAN. Portanto, sou de parecer favorável a realização do I Curso de PG Lato Sensu em Gestão Escolar – CE.⁴

Assim, o curso foi aprovado em dezembro de 2006. A partir daí, foram operacionalizados os trâmites necessários à assinatura do Convênio entre a UFPE e a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade (FADE), para a realização do I Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar, cabendo à FADE administrar financeiramente o curso.

⁴ Recife, 18 de dezembro de 2006.

É importante destacar que esse caminho formal de tramitação da proposta do curso visando sua aprovação, assumido pela UFPE, nem sempre foi observado por outras universidades parceiras do MEC nesse processo. Pode-se apontar, por exemplo, a tramitação da proposta do Curso na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Diferentemente da tramitação do curso no Conselho Departamental do Centro de Educação da UFPE, em que foi aprovado pela “relevância da proposta”, o Curso de Especialização em Gestão Escolar na Universidade Federal de Paraná, segundo Souza (2010), no período de agosto de 2008 até o início de 2009, funcionou sem as devidas aprovações dos seus Conselhos superiores.

Para o autor, tal situação deveu-se à forma como tradicionalmente a UFPR lidava com convênios dessa natureza, por um lado, e à mudança na gestão na universidade, por outro. Tanto um aspecto como outro tiveram impacto na organização do curso (SOUZA, 2010, p. 4). Depreende-se, assim, que provavelmente parte das dificuldades encontradas no programa, de acordo com o autor, tenha decorrido desses problemas, uma vez que a desmotivação foi significativa, especialmente dos professores de turma (tutores), peças centrais no funcionamento do curso. A UFPR não fez parte do grupo do Projeto Inicial do Curso, ainda assim, a referência se justifica pelo fato de ser o I Curso no Estado iniciado em agosto de 2008 na instituição.

Observa-se similar situação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no processo de tramitação e de aprovação do Curso. Santos, Araújo e Schwartz (2009) assinalam que o primeiro debate sobre o curso foi realizado no Conselho Departamental em que havia indicação de rejeição quanto a sua implantação. Todavia, a deliberação desse colegiado foi pela ampliação do debate, com a convocação de um Fórum do Centro de Educação, especificamente para discutir a matéria. O impasse se colocava mais em decorrência da forma como chegaram as informações até os profissionais do Centro de Educação, o que fazia muitos associarem o curso com “pacotes”, imposição e a ingerência do MEC na universidade.

De outro lado, predominou o entendimento que a desinformação fora resultado da desarticulação interna e que estava colocada uma demanda de

atendimento que deveria transcender todas as outras questões, inclusive a própria desconfiança em relação a questão da modalidade do curso – Educação à Distância (EAD) – e o quantitativo de cursistas a serem atendidos (SANTOS; ARAÚJO; SCHWARTZ, 2009, p. 15).

Araújo e Schwartz (2009, p. 15-16) destacam que esse Fórum deliberou:

[...] pela oferta do curso, definindo a composição de sua coordenação geral e assim, foi construído o plano de trabalho com a colaboração de técnicos do MEC/SEB, montado o processo para autorização da oferta do curso ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão onde foi apreciado e votado em caráter de urgência e iniciado em maio de 2007.

Na análise das experiências, quanto à construção e ao processo de aprovação dos cursos nas três instituições mencionadas, conseguimos identificar problemas comuns que se relacionam basicamente ao formato proposto. Nessa perspectiva, evidenciava-se o esforço dos dirigentes em procurar compatibilizar qualidade com a modalidade de EAD, em um processo dirigido aos gestores/cursistas dos diversos municípios dos Estados envolvidos nesse processo e conseguir evitar a evasão. Deparavam-se, contudo, com dificuldades atinentes à administração de um quadro de docentes, como também o desconhecimento e até preconceitos em relação à modalidade. Nesse contexto, trabalhar com quatrocentos cursistas, distribuído em dez turmas, foi uma experiência marcada por dificuldades e se apresentou como um grande desafio.

A análise do processo de tramitação do projeto do curso nas instâncias internas das universidades evidenciou os desafios que se apresentavam aos gestores do curso diante dos problemas burocráticos/administrativos e pedagógicos característicos dos colegiados universitários. Esse período exigia dos coordenadores dos cursos enfrentar muitos embates para sua aprovação.

No caso da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ao longo do período de tramitação do projeto até a sua aprovação, foram feitos ajustes e esclarecimentos sobre o formato do curso; nº de alunos, total de turmas e organização por polos; procedimentos avaliativos na modalidade de EAD, além de ajustes na carga horária total do curso que não sintonizava com o sistema de

créditos adotado pela universidade. A análise das exigências dos órgãos internos da Reitoria mostrou que os entraves para aprovação do projeto ocorreram, sobretudo, pelo formato do curso, cuja estrutura curricular não tinha respaldo legal nas normas estabelecidas para esse nível de ensino.

Concluída essa etapa na UFPE, o curso apresentava-se com a estrutura organizacional que segue: uma equipe interinstitucional representada pela coordenação geral do curso e vice-coordenações, representadas pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE/PE) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A equipe pedagógica foi constituída com vinte e oito professores das disciplinas e coordenadores de salas ambiente, vinte professores assistentes de turma das redes estadual e municipal de ensino e dois coordenadores de assistentes de turma estadual e municipal, além de quatro técnicos responsáveis pelo suporte tecnológico, dois estagiários, totalizando cinquenta e oito membros.

QUADRO 2 - COMPOSIÇÃO DA EQUIPE GERAL DO CURSO

Coordenação Geral	Docentes/ Coordenadores de Salas Ambientais	Assessores Pedagógicos	Coordenador de Assistência de Turmas	Assistentes de Turma	Suporte tecnológico	Técnicos administrativos
2	28	2	2	20	4	2

Destacamos, desse quadro, o corpo docente e coordenadores das salas ambiente composto por mais de 75% de doutores, 20% de mestres e 5% de especialistas; e o suporte tecnológico, cuja atuação foi de fundamental importância para o sucesso do curso. Mensagens registradas nas nossas correspondências são esclarecedoras desse processo.

De acordo com a sugestão do MEC/SEB, a equipe responsável pelo curso deveria ser constituída por aproximadamente oitenta e três profissionais, distribuídos: sessenta professores de turma, seis coordenadores de salas ambiente, dois profissionais de suporte tecnológico, três profissionais de apoio administrativo e

dez professores assistentes, além da coordenação de assistência (SEE e UNDIME) e da coordenação geral (BRASIL, 2006).

Tal modelo, contudo, não foi observado na íntegra pelas universidades, como demonstra a análise feita em relação tanto a situação da UFPE como da UFES. Analisando a constituição da equipe para a execução do curso, observamos que foram feitas modificações no quadro de profissionais sugerido pelo MEC quanto ao número e ao papel dos professores de turma, no sentido de reduzir o quantitativo de profissionais envolvidos no processo. Ambas as instituições demonstraram preocupação com a fragmentação que poderia advir com um grande número de professores na direção das salas ambiente com turmas de quarenta alunos distribuídas em polo nas diversas regiões dos Estados envolvidos no projeto.

A equipe responsável pelo Curso na UFES contou com a participação de dez professores de turma, seis coordenadores de salas ambiente, vinte professores assistentes de turma das redes estadual e municipal de ensino e dois coordenadores de assistentes de turma estadual e municipal, um técnico administrativo, dois apoios técnico administrativos, dois suportes tecnológico, coordenação geral e vice-coordenação, totalizando quarenta e cinco membros (ARAUJO; SCHWARTZ, 2009). Essa organização em termos da equipe e os mecanismos para evitar a evasão foram responsáveis pelo bom resultado do curso, na avaliação dos autores que iniciaram o curso com quatrocentos alunos e finalizaram com trezentos e dezessete aprovados (ARAUJO; SCHWARTZ, 2009).

Essa constituição, segundo Araujo e Schwartz (2009), foi adotada ao avaliar que a composição definida pelo MEC, acima referida, poderia incorrer no risco de fragmentação dos conteúdos e atividades das Salas ambiente, além de comprometer a atividade de alunos de pós-graduação para o trabalho, visto que os recursos eram escassos.

Na Universidade Federal do Ceará (UFC), a estrutura do curso foi formada por um coordenador geral e seu vice coordenador; um técnico de nível superior administrativo, que contava com o auxílio de dois bolsistas de nível médio, que estavam na graduação; um técnico de nível superior voltado para o suporte da manutenção do ambiente virtual (*Moodle*), que contava com sete bolsistas preparados para atender a qualquer emergência no *Moodle*; cinco coordenadores

formadores que organizaram e fizeram a formação dos professores. Foram setenta professores formadores (equivalentes aos tutores) que ministravam as aulas nas salas de ambiente virtual; dois coordenadores assistentes que organizavam a formação dos professores assistentes; além de dez professores assistentes divididos entre os polos, dando todo o suporte aos cursistas, totalizando uma equipe com cento e dez membros (ALVES, 2008, p.3).

E, na Universidade Federal de Tocantins (UFT), de acordo com Martins (2008), coordenador do curso, não havia número suficiente de profissionais com titulação de mestre para compor a equipe responsável pelo curso. Dessa forma, foi feita uma adequação dos profissionais com essa situação no sentido de viabilizar a oferta do curso, constituindo uma coordenação pedagógica composta por três professores, um coordenador administrativo e coordenador geral.

Analisando a constituição dessas equipes na UFPE, UFES, UFPR, UFC e na UFT, podemos constatar a diferenciação quantitativa entre elas em relação ao que fora estabelecido no Projeto Básico do MEC. Em relação ao quadro de equipe, destacamos que a UFC apresentou uma equipe com o maior número de profissionais (110), extrapolando, inclusive, o total sugerido pelo MEC que era de noventa e três. Em contraponto, a UFT apresentou, entre as universidades, o quadro de equipe com o menor número.

Essas, entre outras modificações feitas pelas diversas instituições no uso de sua autonomia, no desenvolvimento desse curso, comprovaram o que afirma Aguiar (2011, p.74-75) em relação à oferta do curso nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES):

[...] o curso de especialização em gestão escolar foi promovido por dez universidades federais com formatos institucionais diferenciados, o que corrobora o entendimento sobre a natureza das políticas educacionais que, ao serem executadas, passam por inúmeras mediações. O exame do processo de realização desta especialização mostra a existência de diversos fatores que influenciaram o seu desenvolvimento em relação aos objetivos inicialmente traçados. Entre tais fatores, podem ser mencionados: a localização do curso fora das faculdades/centros de educação, a falta de previsão das secretarias quanto à delimitação de tempo para estudos por parte do participante do curso de especialização, bem

como suporte tecnológico e dinâmica de acompanhamento diversos do preconizado pela proposta.

Os fatores referentes à localização do curso e à falta de delimitação do tempo destinado aos estudos, por parte das secretárias de educação, para os gestores/cursistas, bem como à falta de suporte tecnológico, destacados por Aguiar (2011), entre outros, são questões que interferiram em todas as etapas de desenvolvimento do curso nas IFES, como veremos adiante.

3.2 A constituição do corpo discente do curso: processos seletivos e organização das turmas/polos

Considerando que a oferta do curso de especialização priorizava os gestores em exercício nas redes de ensino, deveriam ser observados os seguintes critérios : 1) ser professor da rede estadual e municipal e se encontrar em função de gestor escolar e de gestor-adjunto; 2) ser professor efetivo das redes citadas e ter concluído curso de graduação que se constituía. Esta última é condição *sine qua non* para ingresso no curso de especialização *lato sensu*.

O Projeto Básico do curso explicitava a recomendação para a realização de uma pré-inscrição a ser feita em conjunto com os sistemas de ensino e uma posterior seleção técnica efetivada pelas universidades como executora do projeto, a partir da definição dos critérios estabelecidos no projeto do curso.

O processo de seleção dos candidatos na UFPE foi iniciado com uma pré-seleção realizada pela UNDIME e a SEE. Essas duas instituições parceiras fizeram a pré-inscrição dos candidatos, no período de dezembro do ano de 2006, conforme estabelecido na proposta do MEC. Na etapa constou, o preenchimento de uma ficha (Anexo 1), na qual o candidato colocava informações básicas e anexava documentos comprobatórios exigidos para inscrição (identidade, CPF, portaria da função de gestor e diploma de graduação). Foram inscritos 1.232 candidatos das redes estadual e municipal de ensino no Estado de Pernambuco.

O segundo momento da seleção, sob a responsabilidade da UFPE, por meio da coordenação geral do curso, constou de uma prova escrita de múltipla escolha com vinte questões, realizada em abril de 2007, que versou sobre os seguintes eixos temáticos: Legislação Educacional, Gestão Escolar e Projeto Político Pedagógico. Essa etapa foi realizada em dez polos situados nas diversas regiões do Estado, para onde foram enviados, pelos correios, os malotes com as provas que seriam, após a aplicação, devolvidas à universidade. Para montar essa operação de distribuição e aplicação das provas, a UFPE contou com a colaboração de profissionais de instituições de ensino superior, forma que foi encontrada para resguardar a seriedade e manter a lisura do processo.

Sobre essa questão, destacamos as dificuldades para sua implementação considerando que um processo com essas características acarreta dificuldades e exige principalmente recursos financeiros para encaminhamentos dos instrumentos de avaliação e pessoal capacitado responsável pela coordenação e a sua efetivação no contexto, e essa entre outras ações não estavam previstas no plano de trabalho do curso aprovado institucionalmente.

A seleção efetivou-se nos seguintes locais: Centro de Educação/UFPE – candidatos provenientes da Região Metropolitana do Recife; Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata da Universidade de Pernambuco (UPE) – candidatos da Região da Zona da Mata Norte; Faculdade de Palmares/FAMASUL – candidatos da Região da Zona da Mata Sul; Faculdade de Graranhuns/UPE – candidatos da Região do Agreste Central; Centro Acadêmico do Agreste/UFPE – candidatos da Região do Agreste; Faculdade de Arcoverde – candidatos da Região do Sertão; Araripina – candidatos da Região do Sertão – e Petrolina – candidatos da Região do Sertão do São Francisco. Todo processo de seleção, desde a construção do instrumento até a correção e divulgação dos resultados, foi coordenado pela UFPE por meio dos coordenadores do curso.

Vale ressaltar que o curso teve ampla aceitação da parte das secretarias e gestores das redes estadual e municipal de educação, considerando-se sua demanda: um mil duzentos e trinta e dois candidatos inscritos, das diversas regiões do Estado, contemplando, nesse processo, candidatos de cento e vinte e três municípios, significando mais de 66% dos municípios do Estado de Pernambuco.

Desse total, quatrocentos foram aprovados e classificados no processo seletivo, sendo duzentos e vinte e dois oriundos da rede estadual e cento e noventa e oito das rede municipal de ensino.

Apesar da previsão inicial de matrícula de quatrocentos cursistas, foram incluídos, posteriormente, vinte alunos no computo geral do curso, constituindo dez turmas de quarenta e dois cursistas – e não quarenta, como definido no projeto. O acréscimo de alunos não implicava em aumento de recursos financeiros para a operacionalização do curso, e foram, assim, matriculados quatrocentos e vinte alunos, já prevendo as possíveis desistências/evasão no desenvolvimento do curso, como é comum ocorrer em cursos na modalidade EAD no País.

Observando o desenvolvimento do curso em outras IFES, verificamos algumas variações no processo seletivo, a exemplo da UFES que, de acordo com Araujo e Schwartz (2009), além dos critérios estabelecidos nas Diretrizes do Curso, em nível nacional, o processo de seleção não foi realizado mediante provas ou entrevistas. Assim, em parceria com a SEDU/UNDIME/Espírito Santo, foi definido que o processo de seleção se daria mediante a análise da ficha de inscrição do candidato, em que deveria constar o diagnóstico da escola quanto aos seguintes indicadores: a) tipo da escola (urbana ou rural); b) número de turnos; c) número de alunos, taxa de aprovação, taxa de reprovação e taxa de distorção idade-série; d) tecnologias presentes na escola; e e) desempenho da escola na Avaliação Nacional de Desempenho Escolar (Prova Brasil), elaboração, implantação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola (ARAUJO; SCHWARTZ, 2009, p. 16).

De acordo com os autores, a classificação considerou:

[...] os indicadores escolares apresentados na ficha de inscrição, priorizando os candidatos das escolas que apresentaram indicadores em desvantagens quanto à gestão escolar e à qualidade de ensino, pois acreditavam que os princípios e as diretrizes do curso não se coadunavam com uma lógica meritocrática e sim com uma lógica de atendimento aos gestores de instituições públicas de ensino com maior nível de dificuldades (ARAUJO; SCHWARTZ, 2009, p. 16).

Por sua vez, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), de acordo com Aragão (2009), o processo seletivo teve setecentos e sessenta e oito inscritos e foi

realizado em uma única etapa, mediante análise de currículo comprovado e do Plano de Trabalho desenvolvido na Escola por cada diretor e/ou vice-diretor, na condição de candidato pré-selecionado ao curso. Nesse Plano de Trabalho, cada candidato apresentou as ações que, na condição de diretor ou vice-diretor, já vinha sendo realizado na escola ou havia pretensão de realizar durante e após o período do curso, caso fosse aprovado.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como nos informa Castro (2008), a seleção dos candidatos constou de uma prova escrita com vinte e cinco questões objetivas versando sobre: Gestão escolar nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira; Legislação do Ensino (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; Plano Nacional de Educação (2001) e Língua Portuguesa. Desse processo participaram 693 candidatos inscritos da rede estadual e 215 da rede municipal de ensino.

Em Tocantins, conforme Martins (2008), a seleção dos cursistas foi de responsabilidade da equipe gestora do curso e teve como critério definidor ter conhecimento básico e acesso a informática. Nessa universidade, ocorreu uma alteração substantiva dos critérios estabelecidos no Projeto Básico da Escola de Gestores em relação ao perfil do cursista. De acordo autor, que também é coordenador do curso, configurou-se uma diversidade de perfis e a necessidade de privilegiar profissionais de outras funções. Logo, vamos identificar uma situação diferenciada das demais IFES participantes da 1ª Edição do Curso. Do total de alunos cursistas, 42,9% exerciam a função de gestor escolar; 23,2% eram coordenadores pedagógicos; 20,1% supervisores e 13,7% constituído de professores, orientadores, secretários de educação, gerentes de ensino, assessores administrativos, um funcionário e um técnico administrativo.

Analisando os processos seletivos para o Curso de Gestão adotados pelas diversas IFES, constatamos também nessa questão, a diversidade dos critérios estabelecidos pelas instituições para um mesmo processo. Além das IFES participantes da primeira edição do curso, incluímos outras de edição posterior e identificamos que a situação se repete, configurando, mais uma vez, a diversidade de processos utilizados para a mesma ação.

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), os critérios de seleção indicados foram aqueles definidos pelo programa nacional, condicionando-se a participação de, no máximo, dois por escola. No entanto, a seleção dos candidatos foi de inteira responsabilidade da SEE e da UNDIME, que apenas repassaram as listas dos cursista à universidade. Os critérios de seleção adotados não ficaram muito explícitos, principalmente os utilizados pela UNDIME, conforme descrevem Souza e Teixeira (2010). Na UFPR, o não cumprimento, por parte da UNDIME, dos critérios estabelecidos provocou algumas dificuldades na operacionalização do curso, sendo que alguns cursistas selecionados por ela sequer souberam de sua indicação. A UNDIME indicou profissionais da educação que não estavam atuando na direção escolar e nem mesmo na gestão do sistema de ensino, e isso teve influências no resultado final do curso. Situações como a relatada configuram a distância entre a política educacional definida e sua efetivação no contexto local.

Na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro⁵ (UFRJ), o MEC firmou convênio no final de 2007 e, nos meses de fevereiro a maio de 2008, ocorreu o processo seletivo para o curso (com envio de inscrições, memoriais e entrevistas), de modo que das 513 inscrições feitas, entre gestores de escolas municipais e estaduais (com baixo IDEB), foram aprovados 388 candidatos para frequentar o curso (BRASIL,2010).

Fazendo uma comparação entre os processos seletivos desenvolvidos nas IFES, podemos admitir que a lógica mais adequada à realidade das redes de ensino foi a do processo de seleção e classificação adotado pela UFES. Reforça tal percepção a análise efetivada dos perfis dos alunos do curso de especialização da UFPE, quando foram identificados alunos com outras especializações (fora da área de gestão), bem como alunos ingressando no mestrado, ao mesmo tempo, além de uma categoria que não detinham conhecimentos prévios necessários à realização de determinadas tarefas do curso.

Nessa direção, consideramos também, os dados apresentados pelo Censo Escolar no que se refere ao nível de formação dos gestores educacionais em exercício no Brasil, e que entre outras questões, revelaram a urgência de se projetar ações efetivas tanto na formação inicial quanto na formação continuada, visando

⁵ A UFRJ não participou das 10 IFES iniciantes do processo.

atender o maior número possível desses profissionais em exercício no contexto escolar.

Essas situações nos levam a refletir se, de fato, a prova teria sido o melhor instrumento para selecionar os alunos para esse curso. Esse aspecto deverá ser levado em consideração pelas instâncias responsáveis no tocante à alternativa de oferta de cursos similares. Na realidade, deve-se priorizar em cursos dessa natureza aqueles profissionais que apontam maiores dificuldades de entendimento da gestão, das escolas e dos diversos elementos que caracterizam a escola na perspectiva da gestão democrática.

3.3 Cooperação inter-institucional: as articulações da universidade com os parceiros UNDIME e SEE

De acordo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (LDB), a gestão educacional se expressa por meio da organização dos sistemas de ensino nos níveis federal, estadual e municipal, das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios e das formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional, bem como da oferta da educação escolar pelos setores públicos e privados. Assim, vão se configurando os dispositivos advindos desses instrumentos legais que permitem situar o terreno da gestão educacional como espaço das ações dos governos nos diversos níveis.

A educação é tarefa compartilhada entre os três entes federados, sendo a oferta da educação escolar organizada sob a forma de regime de colaboração conforme estabelecido no artigo 211 da CF e na LDB 1996, nos artigos 10, 11, 16, 17, 18 e 67. Analisando, nessa perspectiva, a educação básica vamos confirmar que esse nível de ensino é uma atribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos

Municípios. O papel definido para a União, nesse sentido, é de coordenador, articulador e redistributivo, além da responsabilidade pela educação dos povos indígenas a ser compartilhada com os sistemas de ensino, conforme estabelecido nos artigos 78 e 79 da LDB/1996.

A lei, considerando a diversidade nacional, estabelece uma organização descentralizada, ficando sob a responsabilidade do Governo Federal definir e assegurar as grandes linhas do projeto para educação do Brasil, considerando, nessa perspectiva, as condições de implementação, disponibilidade de recursos financeiros, recursos humanos e as demais condições para efetivação desses projetos\programas no contexto.

Vale destacar que, mesmo que o regime de colaboração esteja em vigência há mais de vinte anos, o debate acerca dele está inconcluso, é intenso, controverso e algumas análises indicam uma retração da descentralização, embora a própria Constituição tenha reconhecido o município como ente capaz de organizar a educação local e valorizado sua interlocução na federação.

Também vale destacar a retomada da discussão sobre o regime de colaboração pela Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2008, p. 10), quando afirma que o Brasil não construiu “um estatuto constitucional do regime de colaboração entre os sistemas de ensino”, ou seja, não temos uma regulamentação que normatize esse tipo de regime.

Nesse documento, é alargado o entendimento do regime de colaboração para além do envolvimento das três esferas do governo, pois implica em mecanismos burocráticos como a deliberações da comunidade escolar e local, bem como a participação dos profissionais da educação nos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino.(CONAE, 2010, 2012)

Nesse contexto, o Programa Nacional Escola de Gestores tem o Curso de Especialização em Gestão Escolar como o projeto de grande envergadura estabelecido para ser desenvolvido no regime de colaboração. Na UFPE, o projeto foi construído tendo como fundamento as Diretrizes Nacionais do Curso de Pós-graduação em Gestão Escolar.

Analisando essa questão, junto aos demais cursos tanto da primeira edição como de outras edições, identificamos que, para a articulação com os parceiros institucionais na perspectiva do regime de colaboração para a realização do curso, não foi firmado convênio, entretanto, a parceria com as Secretarias de Educação e União dos Dirigentes Municipais funcionou em função do compromisso e do envolvimento dos profissionais representantes dessas instituições com os responsáveis pelo curso no âmbito das IFES.

Nessa direção, citamos a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em que, de fato, não houve formalização de cooperação para organização e implementação do curso como ficou decidido na 1ª Reunião Técnica em Brasília, em setembro de 2007, onde seria formalizado o documento de acordo com o MEC/UNDIME/SEE. Foi feito um acordo informal dessas instituições com as IFES com vistas a operacionalização do curso e, salvo melhor juízo, essa formalização não se deu no contexto da primeira edição do curso.

A UFPE se insere nesse conjunto de instituições e o trabalho colaborativo para construção do processo que viabilizou a implementação do curso envolveu o Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI), cuja composição contou com representantes da UFPE, da Secretaria de Educação do Estado (SEE) e da UNDIME como entidade nacional, reunindo dirigentes municipais de educação das diversas regiões do Brasil, representando os municípios com alunos matriculados no curso.

Mesmo sem a formalização de cooperação para organização e implementação do curso, conforme anunciado em Brasília, podemos afirmar que a implantação do curso só foi possível graças às ações coordenadas pelo GTI, cuja institucionalização está prevista nas Diretrizes Nacionais do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (SEB/MEC, 2006a), quando afirma que

[...] as definições das diretrizes do referido curso de formação continuada e as ações daí decorrentes, explicitadas nesse documento, resultam de trabalho coletivo, que envolveu o diálogo entre o Ministério da Educação, as universidades, as entidades e associações da área, bem como o CONSED e a UNDIME.

O que levou a participação de seus representantes nas várias reuniões que ocorreram em Brasília e em alguns Estados, dedicadas ao planejamento, debate e ajustes, visando a implantação da primeira edição do curso, além da participação nas diversas atividades no nível local incluindo ações antes, durante e na conclusão do processo de implementação do curso.

Confirmando, nesse processo, que:

[...]a parceria com os sistemas de ensino e as universidades públicas federais, tem um grande destaque pela compreensão e reconhecimento de que as IFES se constituem em locus privilegiado de formação e produção de conhecimento, o que inclui a formação de gestores educacionais, que venham a atuar na perspectiva da gestão democrática e da educação inclusiva. Diretrizes Nacionais do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (BRASIL, 2006a, p. 8),

Ressaltamos, também nessa direção, a importância do documento do MEC, do Roteiro de Operacionalização do Planejamento Geral do Curso de Especialização em Gestão Escolar (BRASIL, 2006), que indica as etapas, ações e responsabilidades necessárias ao Planejamento Geral de Elaboração, Desenvolvimento e Avaliação do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Identificamos com clareza nesse documento o que compete a cada um dos parceiros institucionais nesse processo, que se insere em um conjunto de políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Departamento de Articulação de Sistemas de Ensino, por meio da Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento dos Sistemas de Ensino.

Algumas dessas etapas do Curso na UFPE foram efetivadas, outras foram sendo desenvolvidas em concomitância ou de forma subsequente, observando-se, assim, a proposta político-pedagógica do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, cuja construção resulta de um processo coletivo e articulado envolvendo os diferentes atores (BRASIL, 2006 p. 2). O processo de formação continuada, na perspectiva desse estudo, na modalidade de educação à distância passou a ser valorizado nas políticas educacionais nos níveis federal, estadual e

municipal nos últimos anos, como uma forma de prover formação de profissionais de educação pelas tecnologias.

Nesse cenário,

[...] faz-se necessário esforço integrado e colaborativo, objetivando consolidar a formação continuada de professores e demais profissionais da educação. Desse modo, a base legal constituída aponta para um amplo sistema nacional de formação continuada de professores, que possa colaborar na qualificação pedagógica da ação docente, tendo em vista garantir uma aprendizagem efetiva condizente com os fins da educação escolar e com o efetivo direito à educação e à escola de qualidade (BRASIL. p.23-24).

Assim, destacamos a importância fundamental dessa parceria no que se refere ao fluxo de ação, em Pernambuco, e constatamos que a implantação do curso foi possível graças às ações coordenadas por esse Grupo que, em conformidade com o estabelecido nas diretrizes definidas pelo Programa Escola de Gestores, desenvolveu um processo sistemático de reuniões para apresentação, discussão, análise e implementação de todas as etapas que caracterizam uma ação desse nível.

Isso justifica o fato de o MEC

[...] propor, coordenar e financiar, baseada na premissa do regime de colaboração, o programa de formação de gestores escolares. Os estados e municípios participaram de encontros e debates na etapa de formulação do Curso de Especialização, e podem tornar-se um importante colaborador, como de fato tem ocorrido em alguns estados, nas diversas fases de implementação e operacionalização do curso, integrando o comitê inter-institucional e facilitando (as vezes dificultando) a participação dos gestores no processo de formação (MELO, 2009, p. 6).

Após essas considerações sobre a institucionalização do regime de colaboração nos dois instrumentos legais, destacamos o que nos diz Aguiar (2011), sobre o regime de colaboração no contexto do curso de gestão escolar. Considerando a natureza desse programa, merecem ser problematizadas as relações que se dão entre os entes federados constituintes desse programa. Para que o curso se realizasse, foi necessária uma movimentação do Governo Federal

para estimular a adesão das secretarias de educação. Assim, contou com o apoio da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação (Uncme), que colaboraram na maioria dos Estados com esse processo de adesão. A forma como cada secretaria se relacionou com o MEC e com as universidades determinou, em grande parte, uma configuração particular do curso no respectivo Estado.

Para a autora, é possível apontar pelo menos três formas de ação das secretarias da educação no tocante à oferta do curso de especialização nas universidades:

[...] participação ativa no planejamento e na execução, participação limitada no planejamento e na execução e ausência em todo o processo. Uma parte das secretarias demonstrou interesse e empenho em participar do processo de planejamento e de todas as etapas do curso. Assim, rapidamente respondeu à convocação feita pelo MEC, participou de forma ativa do grupo gestor, instituído localmente, a exemplo do que ocorria no plano nacional, e estabeleceu contato imediato com a universidade, visando a participação nas decisões concernentes ao curso. Houve empenho em selecionar gestores obedecendo ao critério regional, contemplando, desse modo, todas as regiões do estado. Outro grupo de secretarias participou de forma limitada no planejamento das atividades do curso, restringindo sua ação apenas ao recrutamento dos gestores interessados na inscrição do curso e a se fazer representar nas reuniões do grupo gestor de forma passiva. Um terceiro grupo de secretarias esteve ausente deste processo. Uma única ação foi concretizada: a de recrutar os gestores da rede pública para participarem da seleção realizada pela universidade local. Para estas secretarias, o importante era não despender recursos para oferecer formação continuada (AGUIAR 2011, p. 77-78).

Assim, vamos configurando que as formas de atuação das secretarias de educação do Estado e dos Municípios, na perspectiva do regime de colaboração, repercutiram no desenvolvimento do curso, desde o seu início. As mais envolvidas garantiram as condições adequadas à participação dos gestores cursistas, em relação à disponibilidade de tempo e ao apoio solicitado para a realização das atividades pedagógicas. As demais perderam a oportunidade para participarem de

um novo processo de formação de gestores em suas cidades e essa ação ou missão interferiu na efetivação do curso.

Assim, reforçamos a importância do regime de colaboração que caracteriza esse processo, destacando, das Diretrizes Nacionais do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (SEB/MEC, 2006a), o item que faz referência ao Programa e a constituição de uma estrutura de rede integrando esforços e disseminando experiências na formação em Gestão Escolar, quando define que:

Ao MEC, em regime de colaboração com as secretarias de estados e municípios, vem desenvolvendo uma política nacional de formação continuada. Esta política busca promover a articulação efetiva entre o Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais e as universidades, de modo a possibilitar, entre outros, maior interação entre essas instituições, tendo em vista redimensionar e dar maior organicidade à formação continuada do professor e demais profissionais da educação (BRASIL, 2006^a p.24).

Assim, vai se configurando um processo em que as atividades envolveram momentos de decisão e somente poderiam ser realizadas no regime de colaboração, visto que, no processo, ao MEC, por meio da CAFISE/DASE/SEB/MEC, como coordenador do desenvolvimento do Programa Nacional, cabia oferecer suporte pedagógico, técnico e financeiro; as universidades, como entes participantes, cabiam coordenar os cursos oferecidos e, nesse conjunto, o papel fundamental dos entes federados e seus respectivos sistemas de ensino, em um regime de colaboração.

Como nos diz Aguiar (2010, p. 170-171),

o êxito, de uma política de formação continuada está condicionado a vários fatores, sobretudo aqueles que são externos ao sujeito e que dependem da organização de meios que auxiliem no período de estudo. No que concerne as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, o êxito daquela política relaciona-se também a prioridade e ao valor dado a esta formação por estas mantenedoras, pois o aperfeiçoamento profissional é um direito permanente do docente e do gestor, requisito básico para a construção de uma educação de qualidade.

Analisando a questão da qualidade, citamos Sander (2009), quando afirma que uma educação de qualidade socialmente referenciada requer uma sólida política de Estado, traduzida na Constituição, nas leis de ensino e em outros códigos jurídicos que estabelecem a missão e os objetivos das instituições e sistemas educacionais e requer igualmente a concepção e a adoção de práticas de gestão capazes de materializar as políticas públicas e as disposições da legislação do ensino no cotidiano das instituições escolares e sistemas educacionais.

A partir dessas considerações, no próximo item, vamos apresentar as ações desenvolvidas pela coordenação do curso voltadas para a inserção dos gestores/cursistas na tecnologia, de conformidade com o segundo objetivo do curso, que era “propiciar, aos gestores, oportunidades de lidar com ferramentas tecnológicas que favorecem o trabalho coletivo e a transparência da gestão da escola” incluindo, nesse processo, professores, coordenadores de sala ambiente e o suporte tecnológico.

3.4 A dimensão da EAD na operacionalização do curso: a utilização dos recursos tecnológicos

O advento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) trouxe novas perspectivas para a educação à distância, visto as configurações de conteúdos, rapidez na emissão das mensagens, interação com informações, recursos e pessoas. Nesse sentido, as organizações, centros e universidades estão cada vez mais oferecendo cursos a distâncias por meio de recursos telemáticos.

A questão da formação continuada via a educação à distância, sob o ponto de vista legal, está estabelecido no *caput* do artigo 80, que dispõe que o “poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. O artigo 87, inciso III, das Disposições Transitórias, prevê, por sua vez, que municípios e, supletivamente, o Estado e a União, deverão realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, para isso, os recursos da educação à distância.

Situamos o artigo 206, inciso II da Constituição Federal (1988), quando estabelece que, no Brasil, é livre o direito de ensinar e de aprender que fundamenta o princípio da educação brasileira e, por consequência, o da EAD. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, identifica-se também artigos que normatizam as questões referentes à formação continuada de professores. O artigo 63, inciso III, determina às instituições formadoras de educação manter programas de educação continuada para profissionais da educação dos diversos níveis

Nessa direção, a educação continuada se apresenta como um direito dos profissionais da educação e é dever das instituições formadoras criar as condições para sua operacionalização, associada ao exercício profissional na escola, devendo possibilitar atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos. Pretende-se, assim, um processo de interface com o profissional em exercício, em que os aspectos teóricos sejam trabalhados em articulação com os problemas concretos, valorizando a produção construídos no trabalho, e ampliando o conhecimento no campo da gestão.

Em 1996 a Secretaria de Educação à Distância (SEED) foi oficialmente criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996 e, a partir daí, se institucionalizou a EAD como uma meta para “levar para a escola pública toda a contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de educação à distância podem prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira” (BRASIL, 1996).

Assim, tem início o desenvolvimento e a implantação de programas voltados para a inserção da tecnologia para e na escola com o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), o TV Escola, o Programa de Formação de Docentes em Exercício (Proformação) e o Programa Escola de Gestores para a Educação Básica, que faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), entre outros, destacando que o Proinfo e o Proformação utilizaram, no segundo momento, a modalidade EAD (BRASIL, 2001).

Em 2005, o Decreto nº 5.622, de 19/12/2005 (revoga o Decreto nº 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9394/96, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e no artigo 1º, estabelece que:

Educação à distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

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

O inciso VIII do Artigo 12 do Decreto “[...] apresenta corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, como formação para o trabalho com educação à distância”. Embora o “preferencialmente” não seja o advérbio ideal, a preocupação com profissionais habilitados na área já é um avanço e reforça a importância de cursos nessa modalidade.

Rosa e Prado (2009) afirmam que, entre os desafios e dificuldades pelas quais passa a EAD, pode-se citar as fortes marcas deixadas pela educação positivista. Mesmo com as várias iniciativas em EAD, muitos ainda põem em dúvida a qualidade e a validade, em termos legais, dos cursos à distância. Tal fato se deve à resistência ao novo, ao desconhecido. Para muitos, tudo o que é desconhecido é duvidoso. Daí a grande responsabilidade dos envolvidos com a EAD em divulgá-la para torná-la mais conhecida, o que, com certeza, diminuirá a resistência em relação a seus curso (ROSA; PRADO, 2009, p. 181).

Kenski (2006) nos informa que o crescimento da EAD no Brasil, nos últimos cinco anos, tem sido explosivo, tendo ênfase por meio de atividades de treinamento, com tutores em que o conteúdo é apresentado na tela do micro, destacando que, em muitas situações, são atividades desenvolvidas por profissionais com conhecimento tecnológico, sem dominar o processo de aprender e ensinar. Assim, ações educacionais de péssima qualidade compromete ações na EAD mais qualificadas.

Diante desse quadro, a EAD surge como uma nova perspectiva de modernização de estruturas arcaicas que dominavam e, infelizmente, ainda prevalecem em determinadas redes e instituições de ensino. Foi a partir da década

de 1990 que o Governo Federal brasileiro começou a incentivar, de forma mais direta, experiências e estudos em EAD que existiam há anos no País, isso porque, no meio delas, as pessoas poderiam acompanhar mais de perto as novas exigências do mundo globalizado (KENSKI, 2006, p. 170).

Nessa perspectiva, entre as iniciativas do MEC referentes a adoção da EAD, podemos situar o Curso de Pós-graduação em Gestão Escolar vinculado ao Programa Escola de Gestores para a Educação Básica que faz parte das ações voltadas para a inserção da tecnologia para e na escola. Assim, fica clara a importância da questão tecnológica, não apenas como ferramenta para o curso, ainda que isso seja decisivo, pelo curso ser ofertado quase na sua totalidade por meio de novas tecnologias de informação e comunicação, como a internet.

Considerando, também, um dos objetivos do curso que é “propiciar, aos gestores, oportunidades de lidar com ferramentas tecnológicas, que favorecem o trabalho coletivo e a transparência da gestão da escola”, no desenvolvimento do curso, fica clara a necessidade de sensibilizar os cursistas gestores/adjuntos para lidar com os ambientes tecnológicos de maneira que sejam incentivadores dos demais docentes e, em especial, os alunos de educação básica na inserção tecnológica, no sentido de conhecer e dominar essas novas ferramentas.

Sobre essa questão, Aguiar (2011) afirma que constata-se ainda a existência de entendimentos diferenciados sobre a dinâmica do Curso de Gestão Escolar por parte das secretarias de educação envolvidas no processo, como também por parte de algumas coordenações no âmbito das universidades. Do lado das secretarias de educação, podem ser identificados problemas atinentes ao perfil e à situação dos diretores indicados: a pouca (e, às vezes, nenhuma) familiaridade dos gestores-cursistas com os recursos da *internet*, e a ausência de garantia formal de tempo de dedicação do participante ao curso. Mesmo tendo sido definido como um dos requisitos para ingresso no curso ter familiaridade com a *internet*, um número significativo de cursistas nunca havia lidado com o computador, na vida cotidiana, e nas situações de caráter pedagógico.

Durante o processo de conversações entre o MEC e as secretarias de educação envolvidas no Programa Escola de Gestores, se discutia a responsabilidade desta última em garantir que os gestores selecionados para

realizarem a especialização tivessem os conhecimentos básicos necessários ao uso da internet antes do início do curso. No entanto, esse requisito não foi atendido por diversas secretarias de educação, cabendo as IFES a responsabilidade sobre essa formação, o que significou rever o projeto inicial do curso, ampliando o período para a sua execução e assumindo a formação de docentes, estudantes e técnicos, considerando, nesse processo, o tempo despendido com essa formação.

Visto que a EAD (e os diversos ambientes) é uma modalidade de educação emergente nas universidades públicas, a qual se tem muita resistência e poucos são os professores que reúnem experiência de trabalho pedagógico nesse âmbito de posse do quadro composto por coordenadores, professores, assistentes de turmas por polos de Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI), suporte tecnológico e estagiários, foi necessário esse processo de formação junto a todos os participantes do processo para atuação no curso.

Analisamos essa questão em outras IFES participantes do processo e constatamos que a Universidade Federal de Pernambuco (UFPB) também enfrentou esse tipo de problema com o despreparo dos coordenadores de sala e de suas respectivas equipes (professores de sala). Estes inicialmente apresentaram sérias dificuldades para operacionalizar o curso com a metodologia da EAD, cujos desdobramentos foram o silêncio virtual em relação às mensagens dos cursistas, a falta de *feedback* e a não divulgação das notas no prazo determinado. Tudo isso, sem dúvida, comprometeu o bom atendimento ao cursista. A situação se repetiu na UFBA e na UFRN, conforme depoimentos dos coordenadores dos cursos citados anteriormente.

No desenvolvimento do projeto, constatamos que, além da dificuldade natural por parte da maioria desses profissionais em relação a EAD, o curso estava inicialmente previsto para acontecer na Plataforma Proinfo, oficialmente criado pelo MEC, por meio do Decreto nº 1.917, de 27/1996, e lançado em 1997, com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, levando às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais, e tendo como parceiros os Estados, Distrito Federal e municípios que, em contrapartida, garantiriam a estrutura para instalação dos laboratórios e

capacitação dos educadores para uso das máquinas e tecnologias. Posteriormente, foi definido pelo MEC a utilização da Plataforma *Moodle*⁶.

Além desse fato, um processo sistemático de formação se fez necessário pela novidade que o curso apresentava em seu formato. Nessa perspectiva, foi iniciada a formação sobre a plataforma *Moodle* e o curso que exigiu uma formação básica inicial de formação no nível: a) Nacional, cuja formação dos profissionais envolvidos no nível nacional ficou sob a responsabilidade do MEC, em que havia uma previsão de um curso de *Moodle* Intermediário, no entanto, esse curso não foi ofertado pelo MEC, conforme anunciado inicialmente (BRASIL, 2006); b) Local, assumida pela Coordenação de Educação à distância/UFPE, visando suprir a necessidade da formação na Plataforma *Moodle*. Além de manutenção de um plantão permanente de atendimento possibilitando, assim, um melhor uso das tecnologias de informação e comunicação.

Esse processo de formação se apresentou como de fundamental importância para o desenvolvimento do curso. Pela iniciação (de muitos) ao uso do computador e por apresentar como viável uma proposta de curso via EAD e a importância de elaborar propostas de EAD, significa assumir que a questão educacional não é apenas pedagógica, mas também de cunho social e político (ARAUJO; HORA, 1998). Temos demandas sociais por interiorização do ensino superior gratuito; acesso a esse nível de ensino por parte daqueles que não podem estudar nos horários estipulados pelo ensino presencial; formação continuada à distância de profissionais, entre outras. No entanto, é precioso responder às demandas com qualidade, o que exige um debate maior entre educadores, alunos e sociedade.

Alinhamos nossos argumentos aos de Neves (1998, p. 13), ao declarar que

[...] educar à distância não significa reduzir objetivos, pasteurizar conteúdos, simplificar conteúdos, simplificar currículos, diminuir tempo de estudo e reflexão. Educar à distância significa oferecer ao

⁶ Software livre desenvolvido por uma comunidade internacional de colaboradores, e permite gerenciar cursos via Internet, com a publicação de conteúdo, interação entre professores e alunos (só entre professores, só entre alunos) via web e avaliação do processo de ensino-aprendizado, bem como permite também um minucioso controle das atividades desenvolvidas por professores e alunos via Internet.

aluno referencias teórico-práticos que levem à aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes que promovam o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

A propósito da fala de Neves (1998), a dinâmica proposta pelo curso de gestão escolar buscou assegurar consistência à formação e, ao mesmo tempo, ratificava a compreensão de que o curso deveria garantir política sistemática de acompanhamento ao cursista, de modo que fossem explorados e contextualizados os diferenciados recursos pedagógicos propostos.

Complementando, Aguiar (2011), nos informa que predominava, na equipe de elaboradores do modelo original do curso o requisito básico de que o curso fosse assumido por professores da área do mesmo, e não por tutores, que a leitura dos textos deveria ser disponibilizada na íntegra no ambiente virtual, bem como a interação com o professor orientador das salas ambiente. Assim, a metodologia do curso à distância não seria justificativa para diminuir o padrão de exigências, considerando os cursos de caráter presencial como sendo um requisito básico. Nesses termos, foi implementado o Curso em Pernambuco sob a coordenação da UFPE.

3.5 Implementação do curso, eixos curriculares, salas ambiente e conclusão do curso

O curso de especialização em gestão escolar tomou como ponto de partida o fato de que a gestão democrática das unidades escolares constitui uma das dimensões que pode contribuir para o direito à educação como direito universal e como princípio norteador das atividades formativas propostas. Oficialmente, o curso foi registrado na UFPE, a partir da Portaria Nº 53 de 24/11/2006 do MEC e, para administração dos recursos financeiros, foi celebrado um Convênio entre UFPE e a Fundação para o Desenvolvimento da UFPE-FADE, sob o Número 132/2006, no qual fica estabelecido o objeto do convênio, as obrigações da UFPE e as

obrigações da FADE, a quem compete “desincumbir-se da gestão administrativa e financeira do curso”.

A sua implementação se deu segundo o formato básico estabelecido pelo MEC, constituído de seis disciplinas (salas ambiente): Introdução ao curso e à Plataforma *Moodle* (modalidade presencial) com 45 horas; Projeto Vivencial, com 120 horas; Fundamentos do Direito à Educação, com 60 horas; Política e Gestão da educação, com 60 horas; Prática de Planejamento e Gestão Escolar, com 60 horas; Tópicos Educacionais, com 30 horas; e Oficinas Tecnológicas, com 30 horas (cuja seis últimas oferecidas na modalidade de educação à distância), totalizando 405 horas.

O corpo discente do Curso foi constituído de 420 gestores e adjuntos das redes estadual e municipal de ensino. Os assistentes de turma (categoria prevista no projeto original do curso) foram professores vinculados aos Núcleos de Tecnologia da Secretária de Educação do Estado e dos Municípios envolvidos no processo e os cursistas foram alocados em dez turmas que, por sua vez, foram distribuídas em dez polos do Estado de Pernambuco, localizados em regiões estratégicas, abrangendo todas as microrregiões que dividem o Estado.

A organização e distribuição dos alunos por turmas/polo foi realizada em colaboração da SEE, considerando, nesse processo, a organização geográfica das Gerências Regionais de Educação do Estado e os Municípios integrantes, considerando, nesse sentido, os Núcleos de Tecnologias como espaço integrante para o uso dos alunos cursistas no desenvolvimento do curso. O desenvolvimento seguiu um cronograma estabelecido de forma que as salas fossem abertas e desenvolvidas dentro de um período estabelecido (disponível no anexo).

A sua abertura foi com um *workshop* em um formato de Aula Inaugural proferida pela professora Marcia Angela Aguiar, e versou sobre a Gestão Educacional, com a participação de representante do MEC, do Reitor da UFPE, do Diretor do Centro de Educação, da presidente da UNDIME/PE, da Coordenação da Educação à distância, de representante da UNDIME/SEE, de Secretários de Educação dos Municípios, da Coordenação Geral do Curso, de professores, de assistentes de turma, de apoio tecnológico, de auxiliares administrativos e da participação de trezentos e oitenta e seis alunos/cursistas.

O Curso teve início com a sala ambiente Introdução ao *Moodle* e ao curso, com 45 horas. Esclarecemos que essa sala no projeto original do curso é de 40 horas, mas foram acrescentadas cinco horas no seu total, considerando que a UFPE adota o sistema de crédito (em que 1 crédito equivale a 15 horas) para os cursos. Assim, desse total, vinte e cinco horas foram presenciais, conforme a proposta, e foram realizadas nos Núcleos de Tecnologias das Gerencias Regionais de Ensino da SEE nas diversas regiões do Estado, nas quais contavam com a colaboração dos assistentes de turma pela experiência desse grupo na área de informática bem como em outras experiências de educação à distância. As vinte horas complementares da sala foram realizadas à distância com o acompanhamento desses profissionais nos diversos polos.

No desenvolvimento da sala, houve uma adaptação da metodologia proposta pelo MEC, considerando o baixo nível de conhecimento dos cursistas em relação tanto ao curso, quanto ao domínio do computador e da *internet* e, especificamente, da Plataforma *Moodle*, (questão vista no item anterior). Para efetivação dessa etapa do curso, as turmas foram divididas em duas sub turmas por polo, tendo em vista o pressuposto que, em turmas reduzidas, a aprendizagem se daria de uma forma mais efetiva, isso porque, com menos alunos, haveria um melhor atendimento por parte dos assistentes de turma, profissionais responsáveis por essa parte do curso nos diversos polos e, nessa perspectiva, considerava-se, também, o número reduzido de computadores por Núcleo de Tecnologia (NTEs) para atendimento da demanda dos alunos cursistas.

Dialogando com a Universidade Federal da Paraíba⁷ (UFPB), analisando o primeiro curso, afirma que:

[...] a precária ou nenhuma prática dos cursistas com a tecnologia utilizada – AVA (plataforma *moodle*). Apesar de ofertarmos em cada polo um encontro presencial com duração de 8h, com objetivo de apresentar o ambiente virtual e o desenvolvimento das atividades básicas - elaborarem o perfil, inserir uma foto, enviar mensagem e participar das discussões nos fóruns interativos – as dificuldades ainda assim se repetiam. Esta dificuldade teve rebatimento no de-

⁷ A Universidade Federal da Paraíba (UFPE) não participou do primeiro grupo de IES.

envolvimento das atividades do curso, acarretando um índice de desistência considerável (GOMES; FARIAS, 2009, p. 8).

Continuam afirmando as autoras que:

[...] somam-se a este conjunto, os desafios institucionais: de um lado o despreparo também dos coordenadores de sala e de suas respectivas equipes (professores de sala). Estes inicialmente apresentaram sérias dificuldades para operacionalizar com a metodologia da EAD, cujos desdobramentos foram o silêncio virtual em relação às mensagens dos cursistas, a falta de feedback (GOMES; FARIAS, 2009, p. 8).

Na UFES, de acordo com Araujo e Schwartz (2009), a tecnologia não foi uma dificuldade apenas dos cursistas. Entre a aula inaugural e o efetivo funcionamento do curso, decorreram quase três meses, porque os conteúdos e atividades, bem como a plataforma *moodle*, não foram disponibilizados de imediato por questões organizacionais e operacionais do MEC/SEB. Quando teve início o curso, houve uma grande desistência por questões alheias, e por “receios” da plataforma e o nível de exigências das atividades.

Como na UFPB, UFES, UFT, UFRN e UFBA também ocorreram problemas nessa direção, podemos afirmar que a situação precária dos cursistas, a falta de convívio, ou ainda, nenhuma prática dos cursistas com a tecnologia utilizada no curso também afetou e contribuiu com os índices de evasão e desistência, aliado à dificuldade de acesso à *internet*, tendo, inclusive, municípios sem nenhum acesso – muitos cursistas não têm computador, e muito menos *modem* de banda larga em suas residências.

Analisando a experiência das IFES envolvidas nesse processo, constatamos a precária situação do cursista e dos docentes com a tecnologia. Assim, buscamos apoio, mais uma vez, em Aguiar (2011), quando afirma que:

Esse cenário é revelador da necessidade de maior estímulo e criação de condições objetivas de acesso às novas tecnologias da informação e comunicação aos diferentes profissionais da educação. Diante deste quadro, as coordenações nas Ifes tiveram que desenvolver estratégias diversificadas com o propósito de suprir esta dificuldade de parte dos cursistas, o que, certamente, propiciou, de um lado, novas aquisições aos cursistas, e de outro, a limitação do

tempo destinado à efetivação da dinâmica pedagógica prevista. (AGUIAR, 2011, p. 74).

Considerando que a proposta utilizada as leituras e atividades previstas – algumas delas em uma perspectiva coletiva –, a disponibilização de tempo foi um fator que comprometeu o desenvolvimento desse processo. Mesmo convivendo com essas questões, bem como os problemas enfrentados pela ausência e precariedade da *internet*, além do número reduzido de computadores, na continuidade da implementação do curso, as diversas salas foram sendo abertas com um pequeno período de diferença entre a abertura de uma e de outra, mas atendendo ao princípio interdisciplinar que caracteriza a proposta do curso, ofertando simultaneamente, mais de uma sala.

O curso é estruturado em três eixos articulados: o direito à educação e à função social da escola básica; políticas de educação e a gestão democrática da escola; e Projeto Político-Pedagógico e Práticas Democráticas na Gestão Escolar. Tais eixos foram consubstanciados em seis salas ambiente, além de um ambiente da introdução ao ambiente virtual e ao curso como início do processo de ambientação dos cursistas à ferramenta tecnológica.

Da forma como são articulados esses princípios – a gestão democrática da escola, a educação como direito e a educação escolar com qualidade social –, poderíamos argumentar que há uma diretriz no sentido da superação dos modelos gerencialistas, produtivistas e hierarquizados. Este argumento parece ser plausível e sustentável pelo conjunto de princípios e razões relacionadas, o que diferencia esse projeto de formação de gestores daqueles modelos. No entanto, é necessário que sejam conduzidos estudos junto aos gestores que passaram pelo processo formativo para aprofundar o entendimento da pertinência dessa afirmativa (MELO, 2009 p. 8).

Considerando o conteúdo programático das salas ambiente, os conteúdos disponibilizados no ambiente virtual (na forma de textos para os cursistas), as atividades avaliativas de cada sala ambiente e a elaboração obrigatória do Trabalho de Conclusão de Curso, que deve implicar na elaboração ou re-elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, podemos fazer algumas considerações em relação aos objetivos específicos propostos e, assim, identificar que os mesmos

pretendiam contribuir para a reflexão sobre a gestão democrática e, conseqüentemente, poderiam levar os gestores a desenvolver práticas colegiadas de gestão no ambiente escolar.

Inicialmente, foi apresentado um quadro geral do conjunto das salas, destacando a carga horária, o período de oferta na UFPE, o eixo temático e o em número de atividades de cada uma delas.

QUADRO 3 - SALAS AMBIENTE DO CURSO, CARGA HORÁRIA, EIXO TEMÁTICO E NÚMERO DE ATIVIDADES

Sala ambiente	Carga horária	Período	Eixo temático	Total de atividades
Introdução ao Moodle e ao Curso com	45 horas	A 18/07/2007		10
Fundamentos do Direito à Educação	60 horas	13/08/ 2007 – 20/04/2008	o direito à educação e a função social da escola básica”	5
Política e Gestão da Educação	60 horas	10/09/ 2007 – 20/04/2008	O eixo “políticas e gestão na educação”	4
Planejamento e Práticas na Gestão Escolar	60 horas	16/10/ 2007 – 30/04/2008.	Planejamento e Práticas na Gestão Escolar	3
Tópicos Educacionais –	30 horas	10/01/ 2008 – 15/05/2008.		2
Oficinas Tecnológicas –	30 horas	10/12/ 2007 – 15/05/2008		4
Projeto Vivencial	120 horas	30/07/ 2007 – 30/06/2008		5

Ao analisar o currículo prescrito para o Curso, identificamos que o mesmo se encontra no bojo das ações delineadas no Plano Nacional de Educação, cujo

intuito é a promover práticas e ações que contribuam para a melhoria do nível de qualidade do ensino no Brasil.

Assim, analisando a Sala Ambiente Fundamentos do Direito percebemos que a mesma remete aos fundamentos filosóficos, políticos, sociais, culturais e epistemológicos que permitem à apreensão da gestão escolar como prática social e à tematização da democracia como valor universal na construção histórica de uma sociedade em que se busca a igualdade de direitos. Assim, seriam disponibilizadas atividades de caráter teórico-prático, estimulando a reflexão e a crítica da prática da gestão no cotidiano escolar, buscando ampliar o olhar sobre as políticas educacionais, a democracia e a equalização da educação como direito de todos. As temáticas/atividades são “Direito à Educação: limites e possibilidades” e “Conhecimento, cultura escolar e currículo”.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que os conteúdos dessa Sala, teve grande relevância na formação do gestor por estimular a reflexão, a crítica da prática da gestão, das políticas educacionais, e tendo a clareza da educação como direito de todos e as implicações e apropriação dessas políticas e assim, esse aprendizado vai configurando uma nova prática no seu contexto.

No entanto vale destacar que mesmo considerando a importância dessa sala no curso não podemos deixar de registrar que o grande número de atividades propostas pelos autores foi um fator de dificuldade para o andamento dessa sala. Isso porque essa característica exigia disponibilidade de tempo da parte do cursista, o que não ocorreu, comprometendo o nível de qualidade das atividades propostas no Projeto Básico. Nesse caso, a coordenação, em comum acordo com os professores, optou pela exclusão de algumas atividades, tendo a preocupação de não comprometer os conteúdos e a sala no seu conjunto. Essa reorganização da sala de Fundamentos também se aplicou às Salas de Política e Gestão da Educação e de Planejamento e Prática da Gestão Escolar.

Sobre a sala ambiente Política e Gestão da Educação, as atividades/temáticas contemplaram os seguintes itens: Política educacional e a gestão escolar; Gestão democrática da escola e os sistemas de ensino; Financiamento da educação e a gestão escolar, que possibilitaria a reflexão teórico-prática, norteadas por valores democráticos, sobre as políticas de educação e

organização dos sistemas de ensino no Brasil, ordenamento jurídico-político em que se assentam a educação e a escola, os planos, programas e projetos em uma perspectiva de produção do conhecimento, visando uma compreensão dos princípios e mecanismos da gestão democrática, ações e decisões participativas e colegiadas, no âmbito da escola e dos sistemas de ensino. Esses conteúdos estabeleceram para os cursistas um elo entre as dimensões teóricas e as práticas características do cotidiano escolar, e nessa perspectiva compreenderem como os planos e projetos se vinculam a escola e possibilitam a efetivação da gestão democrática no seu contexto.

Na Sala Ambiente Planejamento e Práticas na Gestão Escolar as temáticas e atividades buscavam propiciar aos gestores a ampliação do conhecimento sobre as práticas e procedimentos de gestão democrática e a apropriação de instrumentos de planejamento, monitoramento e avaliação dos processos relativos ao Projeto Político-Pedagógico e das políticas educacionais no campo da gestão, bem como o estímulo para lidar com as tecnologias da informação e comunicação e a sua utilização nas redes tecnológicas de aprendizagem.

Além dessas Salas ambiente que integravam os três eixos que compunham a estrutura básica do curso, havia ainda a Sala Ambiente Tópicos Educacionais, que possibilitava apresentações de palestras e/ou minicursos por especialistas, aprofundando o seu caráter transdisciplinar e favorecendo a reflexão sobre a construção de uma proposta/projeto de intervenção que seria objeto do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Na UFPE, entre os três temas apresentados na proposta Conselhos escolares; Educação e Saúde; a opção foi pelo tema Qualidade na Educação, tendo em vista ser a temática atual e de relevância, e fazer parte da agenda da política educacional atual, além de se caracterizar como um dos eixos estabelecidos no curso.

A sala ambiente Oficinas Tecnológicas consistia, por sua vez, no suporte tecnológico e no desenvolvimento de aprendizagens relativas à utilização dos diversos recursos das TIC no campo da gestão da educação. No conjunto do curso, essa sala teve uma dinâmica diferenciada por possibilitar, entre outras ações, a construção do *site* da escola, no qual ocorreram dificuldades, tendo em vista, principalmente, as condições objetivas dos cursistas referentes à qualidade técnica

dos computadores e à precária rede de *internet* que prevaleceu na maioria dos municípios atendidos pelo curso, além da dificuldade de um número significativo de alunos sem o domínio no uso do computador.

Assim, nem todos conseguiram construir o sítio, sendo necessário optar por alternativas pedagógicas equivalentes, como criação de e-mail para a escola e um plano de criação do *site* como sendo um conjunto de páginas construídas para exibir um conteúdo pertinente a escola na *Internet*, constituídas de hipertextos, imagens, textos gráficos e sons.

Aguiar (2011), defende que essa proposta pedagógica do curso é inovadora, tendo em vista dois aspectos que se destacavam no currículo desenvolvido. Busca-se romper com a lógica disciplinar comum (modulação, por exemplo) nos cursos de especialização na área, ao conferir centralidade à sala ambiente Projeto Vivencial que se constituía em componente articulador do curso que tinha como atividade central a formulação e o desenvolvimento de um projeto de intervenção na escola com estreita vinculação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), assumido como mecanismo fundamental para a realização da gestão democrática na escola. Cabendo ao cursista, nessa sala ambiente, desenvolver um projeto de vinculação ao PPP, articulando-se com as demais salas, e sua culminância seria a efetivação do trabalho de conclusão do curso (TCC).

Pelas suas características, a construção desse trabalho deveria considerar a fundamentação teórica, mobilização da comunidade, diagnóstico da escola, planejamento, implementação e avaliação. Nesse sentido, o cursista deveria buscar estratégias para mobilizar a comunidade escolar, visto que o curso previa que as especificidades do sistema de ensino e da escola fossem consideradas na construção e avaliação do PPP.

O trabalho do cursista na sala estava previsto para ser desenvolvido do início ao final do curso, articulando-se com as demais salas e culminando com a construção do TCC. A proposta previa a construção de um projeto de intervenção que levasse em consideração o PPP da escola e fosse construído coletivamente. No entanto, um fato a considerar, nesse processo, diz respeito à dinâmica diária que caracteriza a vida do gestor que, além de todas as atividades cotidianas, ainda faz curso de especialização, e nem sempre é possível fazer tal articulação coletiva.

Claro que essa observação não tira o mérito da atividade proposta pelo curso, mas sabemos que há uma distância entre o enunciado e o vivido nas práticas cotidianas (MELO, 2009).

Além do mais, vale destacar que em relação à sala de PV os dois últimos objetivos específicos são mais facilmente colocados em ação se considerarmos o rico acervo de textos que as Salas ambiente trazem e a diversidade de atividades. Nesse contexto, destaca-se a ação estruturadora da Sala Ambiente Projeto Vivencial que acompanha o desenvolvimento de todo o curso e culmina com a elaboração do TCC. No entanto, há um limite específico nesse processo, já que o curso não propõe nenhuma Sala Ambiente que discuta metodologia de pesquisa, nem sugere que outras salas trabalhem essa temática, muitíssima relevante para auxiliar a elaboração do TCC (MELO, 2009 p. 12).

Assim, considerando essa limitação da sala, em termos operacionais, objetivando maior familiaridade do cursista com a mesma, antes do período estabelecido para o seu desenvolvimento, por um período de catorze dias, os alunos/cursistas tiveram acesso apenas a essa sala. O objetivo dessa estratégia foi familiarizá-los com o ambiente do curso, bem como com a execução das atividades propostas na mesma. Essa ação também se justifica pelo fato da sala se constituir na disciplina mestra/norteadora do curso no seu conjunto, tendo como objetivo maior a responsabilidade pelo planejamento, elaboração e execução do Plano de Intervenção e do Trabalho de Conclusão de Curso.

Ao analisarmos a importância da sala, percebemos que, no contexto da proposta curricular do curso, estava previsto, entre outras coisas, que o gestor-cursista deveria discutir o papel do gestor escolar e do Projeto Político-Pedagógico, considerado como “principal instrumento da gestão democrática da escola, abordando seus fundamentos teórico-metodológicos, etapas de elaboração, de implementação e de avaliação”.

Assim, o projeto-intervenção, voltado para a realidade escolar, poderia ter como foco: a) elaboração do Projeto Político-Pedagógico, nas escolas que ainda não o tivessem; b) a re-elaboração do PPP ou de aspectos do mesmo; c) uma problemática específica, relevante, em vinculação com a questão do PPP ou da gestão de sua escola. O desenvolvimento do projeto-intervenção, na perspectiva

aqui proposta, ocorreria no e com o coletivo da escola, o que significaria que sua construção (discussão, elaboração e desenvolvimento) é partilhada com/pela comunidade escolar.

Nessa perspectiva, os trabalhos de conclusão foram planejados, elaborados, concluídos e apresentados no formato de apresentação pública. Esse processo é o que veremos no próximo item desse capítulo.

Concluída essa análise, destacamos que a implementação do curso na UFPE ocorreu respeitando a estrutura curricular/metodológica proposta pelo MEC, mas, como é próprio da implementação de programas e projetos educacionais definidos institucionalmente, no contexto, guarda peculiaridades próprias advindas das adequações que se fizeram necessárias ao longo do processo para que fosse possível dar andamento as atividades definidas e concluir o curso.

Em relação à construção do TCC, iniciamos destacando a ausência na proposta do curso de uma sala ou conteúdos inseridos na sala Projeto Vivencial (PV) que versassem sobre conhecimentos relativos à Metodologia do Estudo e à Pesquisa Educacional (já referidos anteriormente), considerando, nesse sentido, a importância desses conhecimentos como aporte teórico na construção do trabalho científico.

Avaliamos que a ausência de conteúdos sobre Metodologia do Estudo e da Pesquisa no conjunto da estrutura didática curricular do curso foi outro fator limitante no desenvolvimento do mesmo. Considerando que um curso de especialização *lato sensu* também tem como objetivo desenvolver a capacidade de definir um problema, levantar dados e realizar uma análise circunstanciada e relativamente fundamentada e, também, que o curso prevê a realização de um TCC, essa ausência se tornou cada vez mais evidente ao longo do curso e, de certa maneira, comprometeu a etapa do curso responsável pelo planejamento e construção do projeto de intervenção e do TCC.

É importante ainda que se chame a atenção para as limitações que encerram a forma como os conteúdos programáticos e as estratégias de ensino-aprendizagem foram organizados na plataforma *Moodle*. Predominou o uso de texto escrito e de

atividades correlatas, e não foram incorporadas ao ambiente outras mídias, tais com vídeos, áudios, palestras gravadas, entre outros. É possível que a utilização de outras mídias, além de textos, poderia ter contribuído para tornar o curso mais dinâmico e atrativo.

De acordo com as normas estabelecidas no programa do curso referente à Sala ambiente Projeto Vivencial, responsável pela construção do Trabalho de Conclusão de Curso, e considerando que o objeto do projeto-intervenção deve estar estreitamente vinculado ao Projeto Político-Pedagógico da escola, foram sugeridas três situações orientadoras, conforme acima referidas.

A partir desses encaminhamentos, sob a responsabilidade dos docentes da sala PV, os trabalhos foram elaborados e, assim, apresentamos a distribuição do quantitativo de trabalhos de conclusão de curso, segundo a natureza do tema.

O levantamento dos trabalhos oferece uma visão panorâmica da produção acadêmica o que permitiu uma classificação entre eles de trinta categorias, referentes aos diversos elementos que caracterizam a educação, o que pode representar uma produção interessante, bem como um ponto de partida para aqueles que queiram aprofundar teórico/metodologicamente estudos nessa área do conhecimento.

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DO QUANTITATIVO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO, SEGUNDO A NATUREZA DO TEMA

Tema	Quantidade	%
Gestão Democrática	30	14,8%
Projeto Político Pedagógico	30	14,8%
Leitura	26	12,8%
Evasão Escolar	25	12,3%
Relação Escola Comunidade	12	5,9%
Avaliação Escolar	10	4,9%

Indisciplina na Escola	09	4,5%
Conselho Escolar	06	3%
Educação Infantil	06	3%
Aprendizagem	06	3%
Cursos Noturnos	06	3%
Inclusão Digital	05	2,4%
Ética educacional	04	1,9%
Auto Estima	04	1,9%
Formação de Professores	03	1,5%
Meio Ambiente	03	1,5%
Alfabetização	03	1,5%
Regimento Escolar	02	0,9%
Repetência Escolar	02	0,9%
Dislexia questão que compromete	01	0,5%
Interdisciplinaridade	01	0,5%
Educação por Amor	01	0,5%
Educação Sexual	01	0,5%
Educação como Direito	01	0,5%
Fracasso Escolar	01	0,5%
Distorção Idade Série	01	0,5%
Conflitos e Interesses na Escola	01	0,5%
Violência Doméstica e as repercussões na escola	01	0,5%
Desempenho Acadêmico dos Alunos	01	0,5%
Acesso e Permanência do Aluno na Escola	01	0,5%
Total	203	100%

A partir desses dados, constatamos que, dos 203 trabalhos que foram elaborados, a organização sobre o material coletado deu conta de traçar os contornos dessa produção e das principais temáticas escolhidas pelos egressos concluintes do curso para a construção dos trabalhos de Conclusão de Curso.

Os TCCs apontaram aspectos diversos sobre a organização e gestão escolar e, assim, destacamos uma presença dominante de quatro temas: Gestão

Democrática com, 14,8%, Projeto Político Pedagógico, com 14,8%; Leitura, 12,8%; e Evasão Escolar, com 12,3%. Juntos, esses temas equivalem a 54,7% do total dos temas abordados. Se considerarmos a Gestão Democrática incluindo os mecanismos de Regimento Escolar e Conselho Escolar, o percentual de trabalhos enfocando gestão democrática passa para 16%, com 38 trabalhos. Os demais trabalhos, em torno de 70,4%, trataram de temas de relevância no contexto escolar, mas desvinculados dos temas proposto pelo curso.

Esse resultado sugere que as questões mais problemáticas que caracterizam a dinâmica das escolas foram o fator que dirigiu a escolha do tema dos trabalhos acadêmicos dos cursistas e que, de certa maneira, atende ao estabelecido na proposta do curso, mas não nos termos definidos de que esses trabalhos deveriam ser elaborados tendo como norte o projeto político pedagógico e a gestão escolar.

Com a configuração desse quadro, constatamos que a definição dos temas para a elaboração desses trabalhos não levou em conta o que estabelece a proposta do curso sobre o assunto. Chegamos à conclusão de que não ficou muito claro para os professores de PV, bem como para a coordenação do curso, o que estabelece a proposta do curso sobre as temáticas a serem desenvolvidas pelos cursistas na construção desses trabalhos .

Mesmo fazendo essas considerações, destacamos, nesse processo, o nível de qualidade dos trabalhos apresentados que, mesmo não tendo um perfil de um trabalho acadêmico, os resultados apresentados apontam para um maior esclarecimento sobre os princípios e os elementos constitutivos de uma gestão democrática da escola, do projeto político pedagógico, do regimento escolar, relação escola comunidade, planejamento participativo, além da evasão, avaliação e outros temas, o que redundará, certamente, na melhoria da qualidade da educação que se dá no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino administradas pelos gestores/alunos do curso de gestão escolar.

Foi uma experiência interessante no que se refere à produção acadêmica construída e socializada e, nessa perspectiva, apresentada no Centro de Educação, “lócus do curso”, além do mais, possibilitou uma ampla divulgação dos resultados advindos desse processo no contexto da UFPE.

Concluído o processo de implementação do curso, destacamos o regime de colaboração com a SEE e a UNDIME, e o papel fundamental que as universidades federais assumiram nesse processo. Destacamos, também, a importância do curso que procura consolidar a formação discursiva da gestão democrática da escola, assentada fortemente na educação como direito e na qualidade social da educação.

Mesmo considerando as dificuldades encontradas na oferta do curso, concluímos, avaliando de forma positiva a implementação e conclusão do curso, destacando a sua relevância para os gestores e adjuntos das redes oficiais de ensino no Estado, bem como para todos os segmentos participantes desse processo pelo novo que a proposta de formação continuada trouxe, tanto no que se refere a área do conhecimento “ gestão escolar “, quanto pela modalidade de educação à distância, questões que se apresentam como drive da sociedade atual. É possível afirmar que, mesmo considerando os índices de evasão e reprovação comuns em processos com essas características, a experiência poderá indicar caminhos mais seguros para o desenvolvimento de novas experiências na formação dos profissionais da educação no Estado de Pernambuco.

Todavia, a análise sugere que não se pode esperar dessa política de formação consequências importantes para a gestão dos sistemas de ensino, pois o foco do Programa Nacional Escolas de Gestores da Educação Básica é a escola. Nesse nível, que é a base dos sistemas, o nível de cobertura do curso ainda é muito pequeno, o que demandará não apenas a ampliação do número de cursistas, mas também tempo histórico para poder avaliar como as novas práticas discursivas gestadas no e por meio do processo formativo vêm transformando o processo de gestão escolar e, por consequência, dos sistemas de ensino (MELO, 2009).

Assim, o Curso de Especialização em Gestão escolar se apresenta como um momento de acúmulo e diferenciação no processo de construção das referências para formação dos diretores e vice-diretores que acreditam na gestão democrática compartilhada e efetiva que vem se consolidando há cerca de alguns anos no Brasil. Portanto, é na relação entre pedagogia e gestão que se delineiam as diferentes perspectivas sob as quais as práticas pedagógicas podem ser explicadas e compreendidas, possibilitando ao sujeito que as pratica, especialmente o diretor de

escola, uma intervenção mais adequada às reais necessidades do contexto em que atua.

No quadro abaixo, apresentamos o desempenho do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública das dez IFES que participaram da primeira edição desse curso. No que se refere ao total de concluintes em Pernambuco, verificamos que a meta não foi alcançada, visto que, dos quatrocentos e vinte matriculados, duzentos e três concluíram o curso com apresentação e aprovação do trabalho de conclusão de Curso, cento e vinte e um desistiram do curso e noventa e seis foram reprovados. No quadro abaixo, mostramos a situação de outras IFES.

QUADRO 4- DEMONSTRATIVOS DE ALUNOS CONCLUINTES, DESISTENTES E REPROVADOS DE IFES

IFES	Meta	Concluinte	Desistente	Reprovado
UFPE	400*	203	121	96
UFRN	400	248	103	49
UFMG	387	216	112**	59
UFBA	400	269	129	34

*Meta definida pelo MEC, acrescida de + 20 cursista, conforme já explicitado anteriormente

**Receberam certificado de Extensão

No entanto, a leitura desse resultado não pode ser desvinculada de um contexto extremamente carente, como é a situação do Nordeste brasileiro nos seus diversos aspectos aliados à questões como: a falta de familiaridade dos cursistas com o computador; acesso a *internet* deficitário e restrito nas escolas núcleos e municípios; ausência de suporte financeiro para encontros presenciais; precariedade em termos de quantidade de computadores nos núcleos de tecnologias; não cumprimento das secretárias quanto ao perfil dos gestores cursistas que deveriam ter conhecimento e habilidade no uso do computador e *internet*; municípios sem rede.

Além dos desafios acima referidos que comprometem o desenvolvimento de um processo com as características de um curso de pós graduação, acrescentamos o descumprimento por parte das secretárias de educação de suas atribuições quanto ao estabelecido sobre a formação continuada de profissionais da educação. Todos esses fatores comprometeram o desenvolvimento do curso em um Estado que apresenta problemas em relação aos índices educacionais no País.

TABELA 2 - DEMONSTRATIVO GERAL DAS 10 IFES PARTICIPANTES DA 1ª EDIÇÃO DO CURSO

Nº de ordem	IFES	Nº vagas	Gestores formados	% de aprovação
1	UFBA	400	269	67,25%
2	UFC	400	266	66,50%
3	UFES	400	317	79,25%
4	UFMT	400	216	54,00%
5	UFPE	400	203	50,75%
6	UFPI	400	236	59,00%
7	UFRN	400	248	62,00%
8	UFRGS	400	253	63,25%
9	UFSC	400	181	45,25%
10	UFT	400	298	74,50%
Total - 2006		4.000	2.487	62,18%

Fonte: SEB/MEC

Para o desenvolvimento do curso, contamos uma equipe constituída por sessenta profissionais, conforme quadro abaixo:

QUADRO 5 - COMPOSIÇÃO DA EQUIPE GERAL DO CURSO

Coordenação Geral	Docentes/ Coordenadores de Salas ambiente	Assessores Pedagógicos	Coordenador de Assistência de Turmas	Assistentes de Turma	Suporte tecnológico	Técnicos administrativos
2	28	2	2	20	4	2

Destacamos desse quadro: o corpo docente e coordenadores das salas ambiente, compostos por mais de 75% de doutores, 20% de mestres e 5% de especialistas; o suporte tecnológico, cuja atuação foi de fundamental importância para o sucesso do curso. Mensagens registradas nas nossas correspondências são esclarecedoras desse processo; a coordenação e os assistentes de turmas, que são especialistas em tecnologia da informação ou reúnem alguma experiência em EAD e que residem nos municípios onde estavam fixados os dez polos de atendimento presencial do curso.

Os assistentes de turma, dois por polos, grupo composto de professores vinculados aos Núcleos de Tecnologia e Informação da Secretária de Educação do Estado e dos municípios envolvidos no processo. A participação e cessão de carga horária de trabalho para atuar no curso, constitui uma das formas de colaboração do Estado e municípios, em contrapartida ao processo de formação de gestões. Eles foram o elo entre a máquina e os alunos-cursistas. Na medida em que estavam fisicamente mais próximos dos mesmos, puderam esclarecer dúvidas, ajudar nas tarefas, orientar o trabalho em equipe, entre outras atividades que foram fundamentais para o êxito desse curso (As Atribuições dos Assistentes de Turma se encontram em anexo).

Uma ação importante implementada na experiência de Pernambuco foram os encontros presenciais nos polos, que não estavam previstos no projeto do curso e que, inclusive, não havia recursos financeiros para fazê-los. No entanto, a coordenação geral, em articulação com os professores, a UNDIME e a SEE, considerou de fundamental importância a realização de encontros presenciais. Foram realizados onze encontros com diferentes turmas, cobrindo os polos de toda região do Estado.

Os pólos que se encontram mais distantes de Recife foram visitados pela coordenação do curso ou, na impossibilidade, por um professor responsável pela sala de Projeto Vivencial, enquanto que os pólos que se encontram mais próximos da capital tiveram seus os gestores-cursistas deslocados para a UFPE. Nesses encontros, vários temas foram tratados e dúvidas esclarecidas, mas o foco principal foi dirigido a elaboração TCC, no tocante às questões teórico metodológicas.

Como fator limitante da ação, destacamos a ausência de material impresso, que se constituiu em um dos pontos limitantes no processo de materialização do curso. Isso porque, como já ressaltamos, na maioria dos municípios envolvidos no processo, havia, e ainda há, grandes dificuldades com o acesso à *internet*, e a ausência da coletânea da legislação educacional, inclusive porque havia uma promessa da SEB/MEC de organizar uma coletânea de textos e da legislação educacional vigente como o intuito fortalecer o processo de formação dos gestores escolares. Além do fator tempo, ausência de *internet*, computadores desatualizados e a falta de compromisso dos municípios no que se refere à parte que lhe cabe como ente federado no compromisso com o cursista/gestor do seu município, questões já postas e analisadas no conjunto do trabalho.

Concluimos este capítulo buscando, mais uma vez, apoio de Aguiar (2011, p. 80/81), quando afirma:

A análise da experiência do curso de especialização em gestão escolar na modalidade a distância do Programa Nacional Escola de Gestores, oferecido pelas Ifes em todo território nacional, constitui um rico manancial para aprendizagens sobre o fortalecimento das instituições públicas, as relações de cooperação entre os entes federados, os conflitos de concepções político-pedagógicas sobre gestão democrática da educação, as condições materiais das escolas públicas, a relação das faculdades/centros de educação com os setores/núcleos da educação à distância, e a formação e valorização dos profissionais da educação.

Considerando o pensamento de Aguiar sobre o curso destacamos as possibilidades de ampliação em âmbito federal, do compromisso com a melhoria da qualidade do ensino público, a partir da valorização e capacitação do gestor escolar, destacando

o atendimento aos gestores em nível nacional com a oferta desse curso sob a coordenação do MEC.

CAPÍTULO IV - FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES: DIMENSÃO PRÁTICA

Neste capítulo, nosso objetivo é analisar a dimensão prática das experiências vivenciadas pelos participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar, no que diz respeito à formação continuada dos gestores escolares, na perspectiva da implementação da gestão democrática. Privilegiamos, nesta análise, do ponto de vista metodológico, as informações obtidas por meio de questionários aplicados aos professores do componente curricular do curso, da sala Projeto Vivencial (PV), aos representantes da UNDIME e da SEE, e aos gestores cursistas concluintes do curso.

A exposição dos dados coletados e a análise dos dados obedece a três momentos distintos, a saber: inicialmente, nos debruçamos em traçar o perfil dos professores da sala responsável, no conjunto do curso, pelo processo de construção dos trabalhos de conclusão de curso. Para esse sujeito foi elaborado um questionário com vinte questões, constituído de duas partes, em que a primeira diz respeito às características sociais dos professores, incluindo a questão de gênero: estado civil, nível de escolaridade (no período de desenvolvimento do curso), e o sistema de ensino a qual está vinculado profissionalmente. Na segunda parte, consideramos as condições gerais do curso no que se refere aos serviços prestados pelos diversos setores constituídos para apoio ao desenvolvimento do curso, como a secretaria, com a equipe técnica administrativa, e o suporte tecnológico e a coordenação do curso.

Nesse momento, consideramos, também, o perfil curricular, a qualidade dos textos e materiais, os aspectos didáticos e estratégias de avaliação adotados; as salas ambiente; a metodologia do curso (EAD), a relação com os professores das diversas salas ambiente; as condições disponíveis para a realização dos trabalhos de conclusão do curso, as dificuldades apresentadas nessa construção e as contribuições do curso, para a melhoria do exercício profissional do gestor escolar no Estado de Pernambuco.

Essa aproximação inicial tem o intuito de situar a sala ambiente como componente articulador do curso e que se propunha a romper com a lógica da modulação, característica comum nos cursos à distância.

No segundo momento, analisamos os dados coletados junto aos representantes da UNDIME e da SEE, como parceiros institucionais nesse processo, na perspectiva do regime de colaboração.

Por fim, apresentamos os achados na perspectiva do cursista egresso do curso, a partir do perfil desse grupo, na primeira parte, com dados de identificação, gênero, grupo etário; estado civil, nível de escolaridade e sobre os dados profissionais, como a função que exerce na escola; o sistema de ensino em que atua como gestor/adjunto escolar: anos de experiência como gestor/adjunto escolar. Na segunda parte, expomos as questões referentes à proposta e ao desenvolvimento do curso, abordando sobre as características/aspectos fundamentais a observar em um(a) gestor(a) escolar; a necessidade ou não de formação específica para o desenvolvimento das funções/tarefas desenvolvidas pelo(a) gestor(a) escolar; as maiores dificuldades e as aprendizagens, a sua concepção de gestão escolar; como avalia a sala PV; qual o tema do TCC e os maiores problemas enfrentados em sua construção. Na terceira parte, indagamos sobre a relevância/contribuição do curso para o desempenho profissional do gestor no contexto escolar.

O instrumento utilizado na pesquisa, disponibilizado pela coordenação do curso na UFPE, com o objetivo de avaliar o curso. Esse instrumento foi encaminhado via e-mail para todos os alunos cursistas aprovados no curso. O instrumento foi constituído de quinze questões.

Em referência à tabulação dos dados oriundos dos questionários, os resultados das questões fechadas geraram tabelas e as questões abertas foram analisadas, identificando os respondentes por número, para evitar a identificação dos sujeitos, visando separar as respostas sobre os mesmos temas. Nessa organização, foram constituídas tabelas e quadros para uma melhor visualização, e descritas na ordem usada na construção do instrumento de pesquisa.

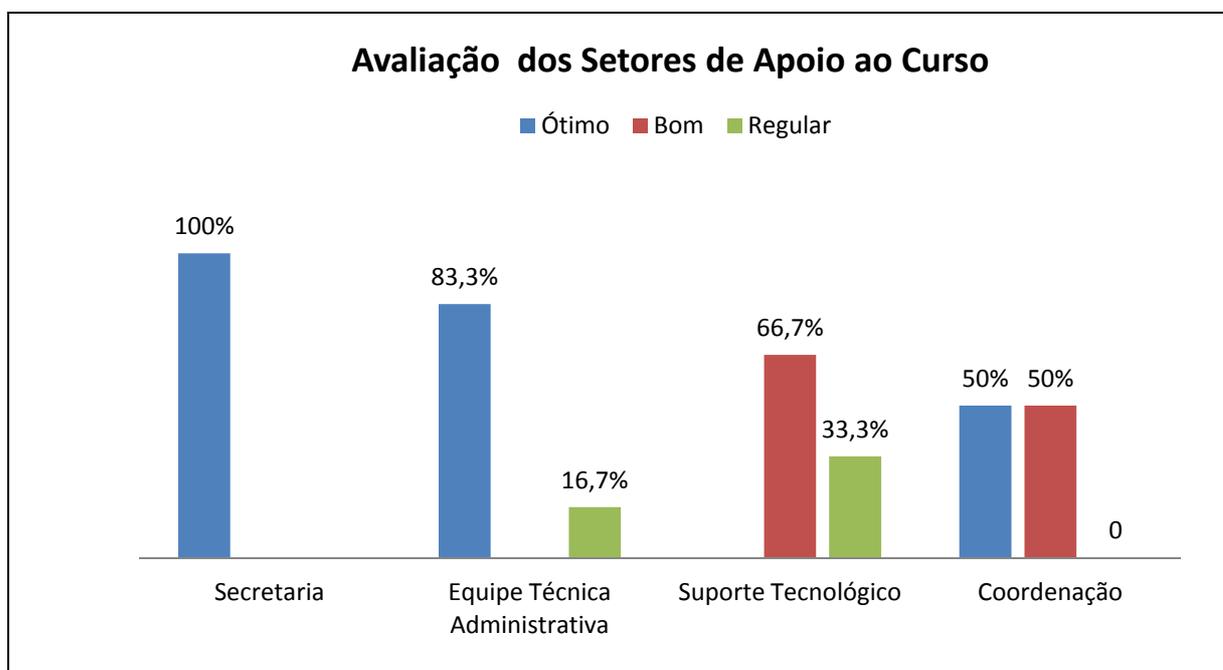
Inicialmente, analisamos a posição dos professores da sala PV, considerando a sua importância no contexto do curso, conforme já referido anteriormente. Os dados coletados indicaram elementos importantes sobre o curso e seus elementos constitutivos. A seguir, apresentaremos uma síntese das reflexões elaboradas a partir dos questionários, tomando como referência o discurso dos professores de PV.

4.1.O perfil dos professores de projeto vivencial

Assim, vamos identificando as características sociais dos oito professores de PV (1ª a 4ª questão), destacando em relação ao gênero, que 83,33% equivale ao feminino e, 16,67%, ao sexo masculino, em que todos doutores vinculados profissionalmente ao Sistema Federal de Ensino/UFPE. Esse número se justifica, visto que dois professores assumiram duas turmas.

No que diz respeito aos serviços prestados pelos setores de apoio, os dados abaixo são ilustrativos:

GRÁFICO 1



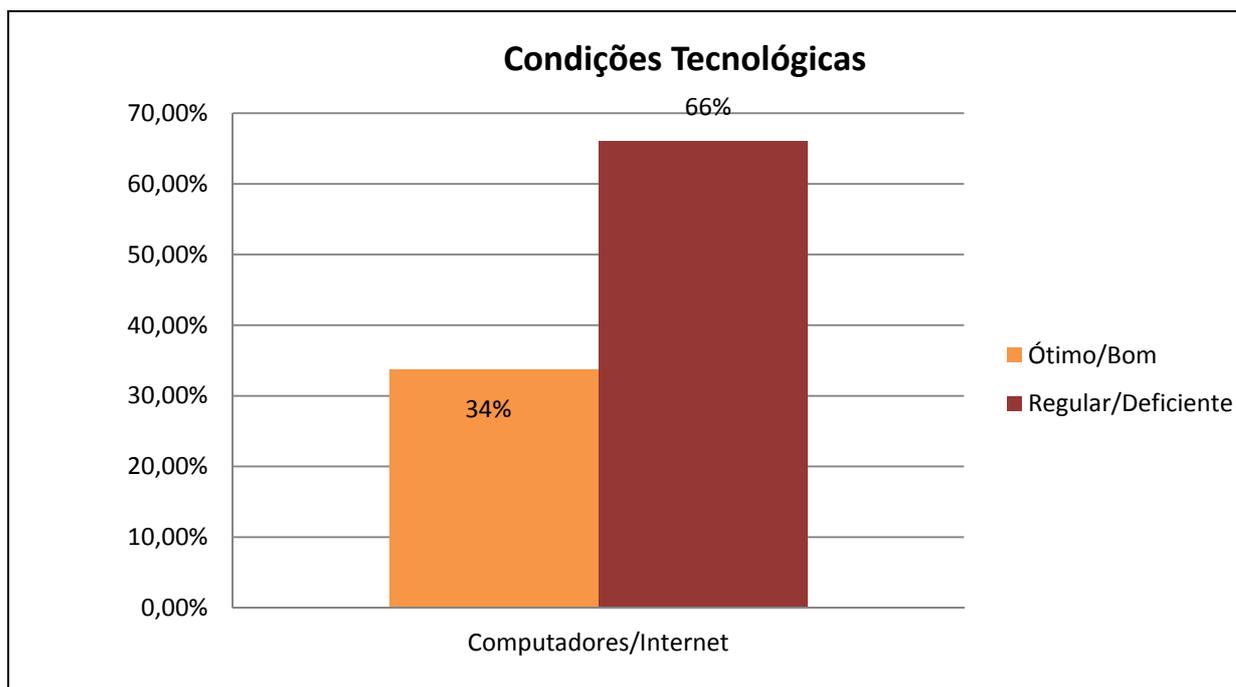
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Os dados do Gráfico 1 mostram uma avaliação satisfatória das condições gerais de funcionamento e atendimento dos serviços da secretária no desenvolvimento do curso, com aprovação de 100%; a equipe técnica administrativa também foi bem avaliada, com 83,3% de aprovação, e apenas 16,7% considera os serviços prestados de forma regular. Sobre o suporte tecnológico, destacamos que 33,3% o considerou “regular”, o que induz a necessidade de um acompanhamento mais sistemático dos serviços realizados por esse setor, ao mesmo tempo que destacamos uma avaliação de 66,6% como “bom”, o que condiz com a avaliação feita pelos egressos concluintes na solenidade de conclusão do curso. A coordenação do curso nesse processo teve uma avaliação de 100% entre “ótimo” e “bom”, o que, de certa maneira, traduz os esforços desenvolvidos antes, durante e até a conclusão do curso no âmbito da UFPE, significando descartar a necessidade de uma avaliação da equipe institucional no sentido de aperfeiçoar o processo.

Quando analisamos o Documento Orientações Gerais do Curso de Especialização em Gestão Escolar que trata das diretrizes, ações e processo, particularmente desse Curso, ao definir o perfil do profissional que deseja formar, surge, entre outros aspectos, que os diretores e vice-diretores em processo de formação no Curso de Especialização em Gestão Escolar deverão ampliar suas capacidades no sentido de “dominar e utilizar ferramentas tecnológicas no campo da organização dos processos de trabalho nos sistemas e unidades de ensino, tomando-as como importantes instrumentos para realização da gestão democrática da educação” (DOCUMENTO ORIENTAÇÕES GERAIS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR, 2009, p. 8).

No entanto, quando a avaliamos as condições tecnológicas que se referem à computadores e *internet*, identificamos um resultado que atribui 66% entre “regular” e “deficiente” para as duas categorias avaliadas e 33,6% entre “bom” e “ótimo”. Esses dados apresentam a real situação dessas condições para o desenvolvimento do curso, sem perspectiva de mudança desse quadro.

GRÁFICO 2

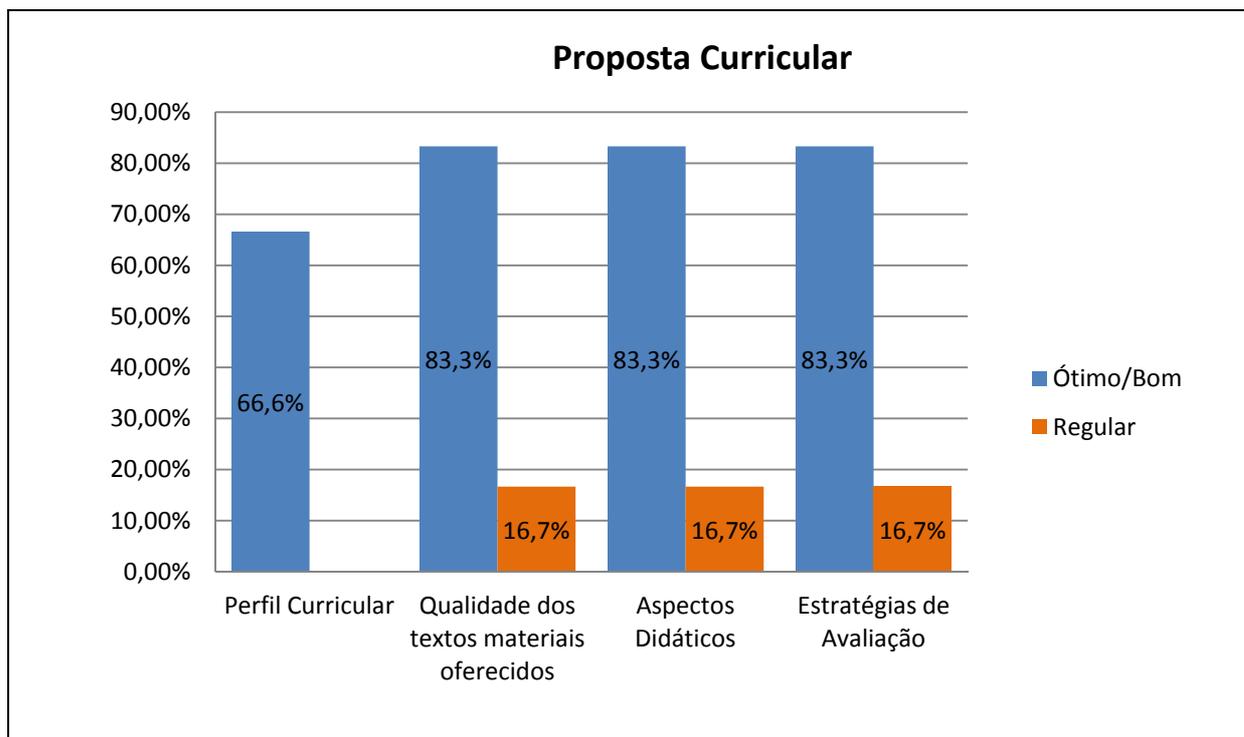


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Nos dados do Gráfico 2, sobre as condições tecnológicas, constatamos, em relação às condições e ao quantitativo de computadores dos Núcleos de Informática das Gerências Regionais de Educação/SEE, usados pelos cursistas, como parte da contrapartida desse ente federado no desenvolvimento do curso, incluindo nessa situação o acesso a *internet*, que a situação era precária, tendo em vista o atendimento deficitário e restrito em muitos municípios, principalmente os mais afastados da capital, que não dispõem de *internet* banda larga, dificultando o acesso dos cursistas ao conteúdo do curso e, assim, comprometendo o seu desempenho.

Em relação a esse quadro, Aragão (2009), coordenador do curso na UFBA, afirma que quanto ao aspecto estrutural, este se apresenta como um dos problemas mais relevantes. Tal constatação vai estar presente na fala de Castro (2008), ao afirmar que essa questão se apresenta como uma das principais dificuldades enfrentadas na implantação do curso nos vários Estados. Assim, vai se configurando nas diversas IFES que participaram da primeira versão do curso que esses problemas são comuns a todos. Os números deixam claro esse quadro, com o resultado de uma avaliação de 66,6% entre “regular” e “deficiente” sobre as condições tecnológicas.

GRÁFICO 3

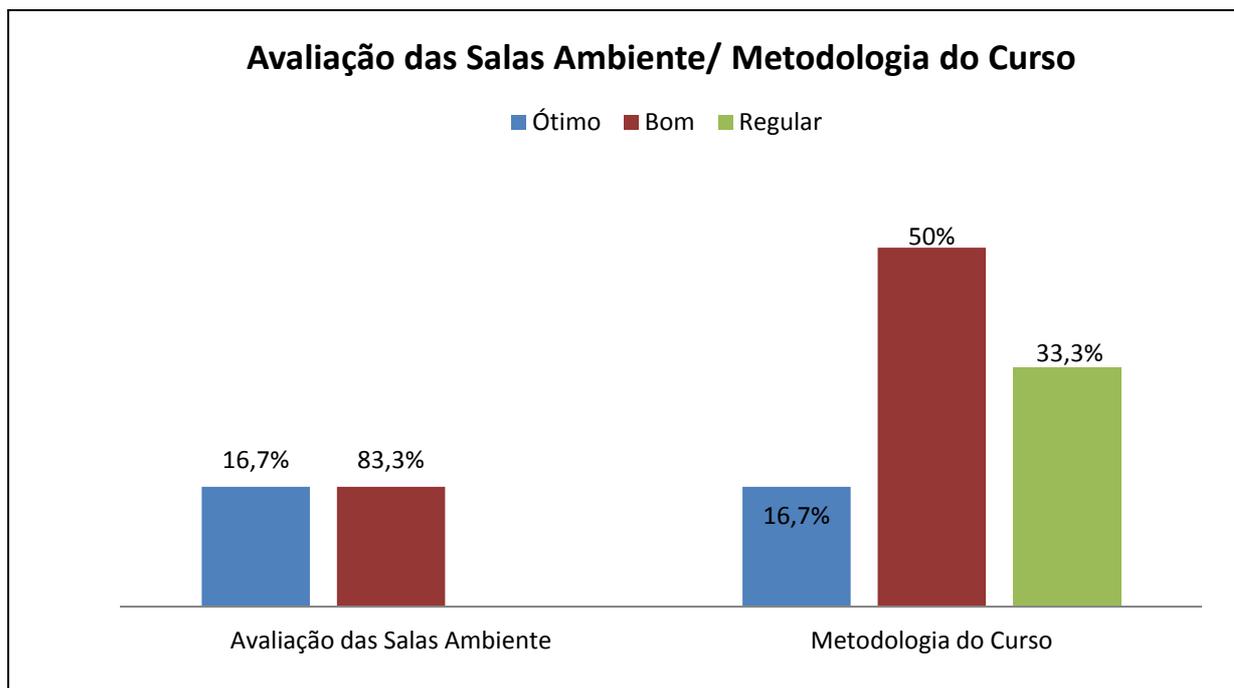


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

O Gráfico 3 possibilita visualizar as condições da proposta curricular do curso. Sobre o perfil curricular se agruparmos “ótimo” e “bom”, teremos uma avaliação de 66,6%; em relação à qualidade dos textos/materiais oferecidos, temos 83,3% e apenas 16,7% considerou “regular”; sobre os aspectos didáticos, 83,3% considerou-os “bom”, 16,7% “regular” e, sobre as estratégias de avaliação, 83,3% disseram que são boas, e apenas 16,7% consideram-nas “regular”.

É oportuno ressaltar o resultado dessa avaliação, visto que o curso se caracteriza por um conjunto de ações formativas presenciais e à distância, que buscam democratizar o acesso a novos espaços e ações e visam o fortalecimento da escola pública como direito social, ao procurar aliar a teoria e a prática, apontando a direção do desenvolvimento da capacidade de refletir, oferecendo perspectivas de análise, para que os diretores e vice-diretores escolares compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

GRÁFICO 4



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Sobre avaliação das salas ambiente, identificamos que 83,3% dos sujeitos avaliaram como “boas” e 16,7 % como “ótimas”. Essa avaliação possibilita afirmar que as salas que constituem o perfil curricular do curso estruturado em torno dos eixos Direito à Educação e a Função Social da Escola Básica, Política da Educação e a Gestão Democrática da Escola, Projeto Político Pedagógico e Práticas Democráticas na Gestão Escolar, consubstanciados nas salas ambiente, acrescida da sala de Introdução ao Ambiente Virtual e ao curso, atendeu às expectativas dos professores de PV.

Quando se referem especificamente sobre a sala Projeto Vivencial, identificamos que, na avaliação, são introduzidas questões que vão além do princípio norteador que caracteriza a mesma, como podemos constatar nas falas do Sujeito 2, 3 e 4, respectivamente:

A proposta da sala ambiente vivencial é interessante; o que é difícil é a falta de acesso dos cursistas aos polos e a tecnologia. Há ainda alguns mitos relativos à produção acadêmica que limitam a compreensão a respeito do TCC.

A sala ambiente era bem organizada e preparada, porém a quantidade de material para estudos era excessiva, bem como, as estratégias didáticas propostas, que não correspondiam à realidade dos cursistas e seu respectivo perfil, o que ocasionou um acúmulo de atividades principalmente ao final do curso.

Considera que a sala de PV é importante para reflexão e produção dos alunos. No entanto, as dificuldades da plataforma principalmente, no que se refere ao retorno das atividades dificultaram bastante o trabalho na mesma". "E os professores poderiam ter mais autonomia na escolha das atividades e avaliações.

Essa sala ambiente é o componente curricular articulador do curso, tendo como atividade central a formulação e o desenvolvimento de um projeto de intervenção escolar, vinculado com o Projeto Político-Pedagógico, como MECanismo para a efetivação da gestão democrática na escola, sendo o lócus onde o gestor desenvolverá e concluirá o seu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Logo, é natural a quantidade de material e estratégias propostas pela mesma, considerando também o que estabelece a legislação abaixo sobre a construção desse trabalho acadêmico.

A legislação em vigor, especialmente o Decreto nº 5.622/ 2005, que regulamenta o art. 80, da Lei nº 9.394/1996, e estabelece no:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Dessa forma, as IFES deverão garantir o cumprimento dos dispositivos legais consoantes a oferta de curso de especialização à distância, destacando-se a titulação docente, os exames presenciais e a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso ou de monografia (art. 24, Decreto nº 5.622/2005).

Em relação à Avaliação da Metodologia do curso, 16,7% dos pesquisados avaliaram como "ótima", 50% como "boa", e 33,3 % como "regular". Temos de considerar que trata-se da primeira experiência de um curso, na área, na UFPE,

nesse formato. Além disso, vale ressaltar a existência de um certo preconceito de professores sobre curso no formato de EAD, e ainda constatamos que apenas dois professores da sala Projeto Vivencial possuíam experiência nessa modalidade de ensino.

Entre os que avaliaram a metodologia como “regular”, o Sujeito 2 afirma que:

Nas atuais condições, os cursos de EAD tem poucas oportunidades de encontro presencial entre cursistas e professores/orientadores. Assim, penso que a metodologia poderia ser melhorada com encontros presenciais, bem como com o enriquecimento de oferta de alternativas interessantes no ambiente virtual (vídeo e outros).

Considera-se também, de acordo com o Sujeito 3, que

a metodologia utilizada era básica, dentro da modalidade EAD, não contendo nenhum recurso que permitisse maior interação e mesmo interatividade entre professores e alunos e entre alunos e alunos. Não foram utilizadas metodologia e ferramentas de caráter colaborativo.

Para o Sujeito 5,

a EAD é uma importante forma de democratização da educação. No entanto, são necessários ajustes para um melhor andamento do acompanhamento das atividades, especialmente no que se refere a devolução das atividades com comentários e observações do professor.

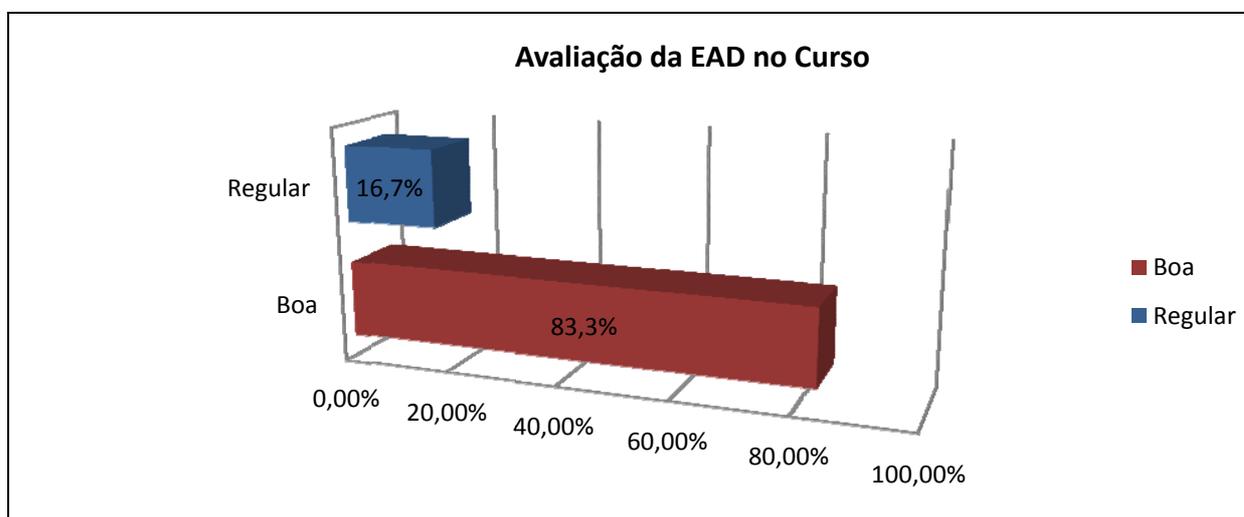
Analisando esses dados, vamos identificando elementos que não são questões da metodologia EAD, e sim operacional, cabendo ao professor sistematizar essa dinâmica no desenvolvimento do processo, considerando, principalmente, a importância da interação entre o cursista e o professor para esclarecer dúvidas, trocar experiências e orientar o cursista no seu processo de formação, questão que se apresenta como indispensável na modalidade EAD. Por fim, os sujeitos caracterizam essa modalidade “como uma metodologia muito amarrada. Por um lado é bom, quando você não tem muita experiência em EAD e no conteúdo, mas, por outro lado, as atividades ficam muito engessadas”.

Sobre a suposta “amarração” atribuída a essa metodologia, bem como “engessamentos das atividades”, é necessário levar em consideração a

preocupação dos “elaboradores do material pedagógico sobre a importância de que o curso assegurasse acesso, na íntegra, aos autores reconhecidos na comunidade acadêmica e que a leitura dos mesmos fosse atividade exigida no curso” (AGUIAR, 2011, p. 77), bem como manter na sua implementação o seu princípio norteador da proposta de formação.

De acordo com o Documento Orientações Gerais do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Educação Básica (2009), essa modalidade educacional na qual o processo ensino aprendizagem ocorre, segundo a metodologia, gestão e avaliação peculiares, traz em si uma revolução nos paradigmas educacionais atuais, à medida que apresenta diversas oportunidades para as instituições de ensino no sentido de integrar e enriquecer os materiais didáticos, além de proporcionar novas formas de interação e comunicação entre todos os envolvidos. É nesse contexto que a Educação à Distância emerge como uma possibilidade para o desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada de docentes que objetivam momentos de ação e reflexão do fazer pedagógico, orientando práticas.

GRÁFICO 5

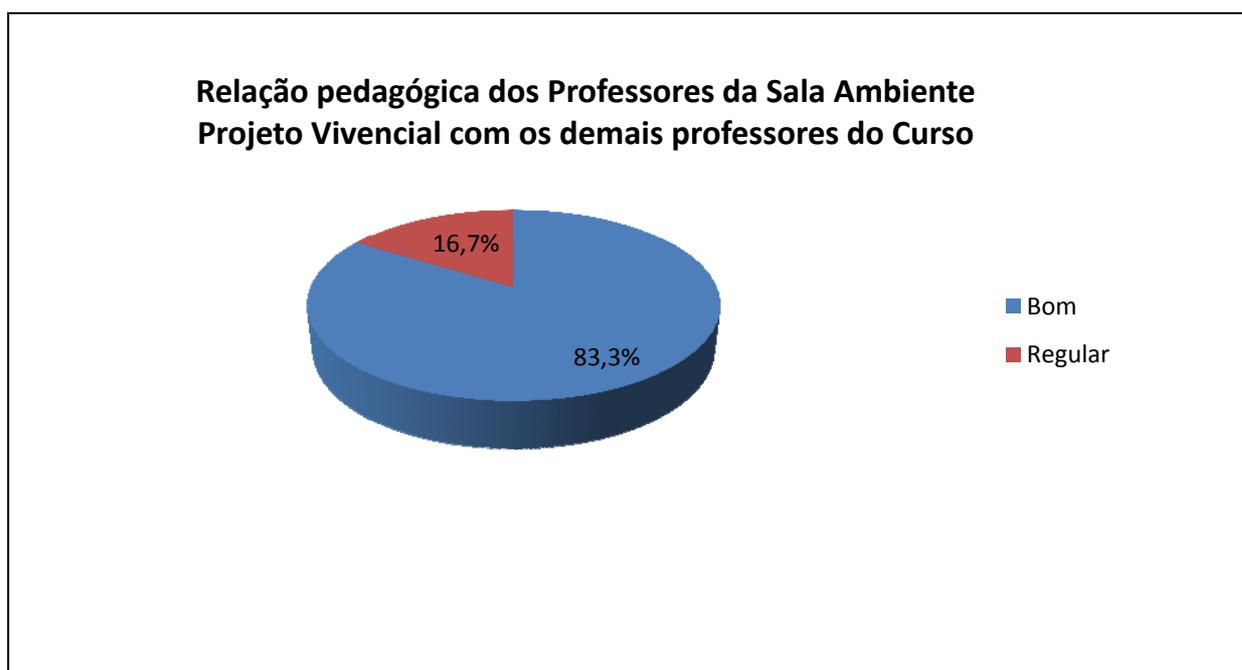


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Avaliando a metodologia EAD, verificamos a relação do professor de PV com os professores das diversas salas ambiente e, sobre essa questão, 83,3% responderam que é “boa”; enquanto 16,7 % responderam que é “regular”. Ao

analisar o processo de desenvolvimento do curso, é possível perceber a existência de um clima de amizade, respeito e troca de informações sobre o curso. Parece que, ao longo do curso, essa relação se deu mais em função do operacional curso/plataforma do que em decorrência de uma discussão na perspectiva interdisciplinar, conforme princípio que caracteriza a proposta do curso.

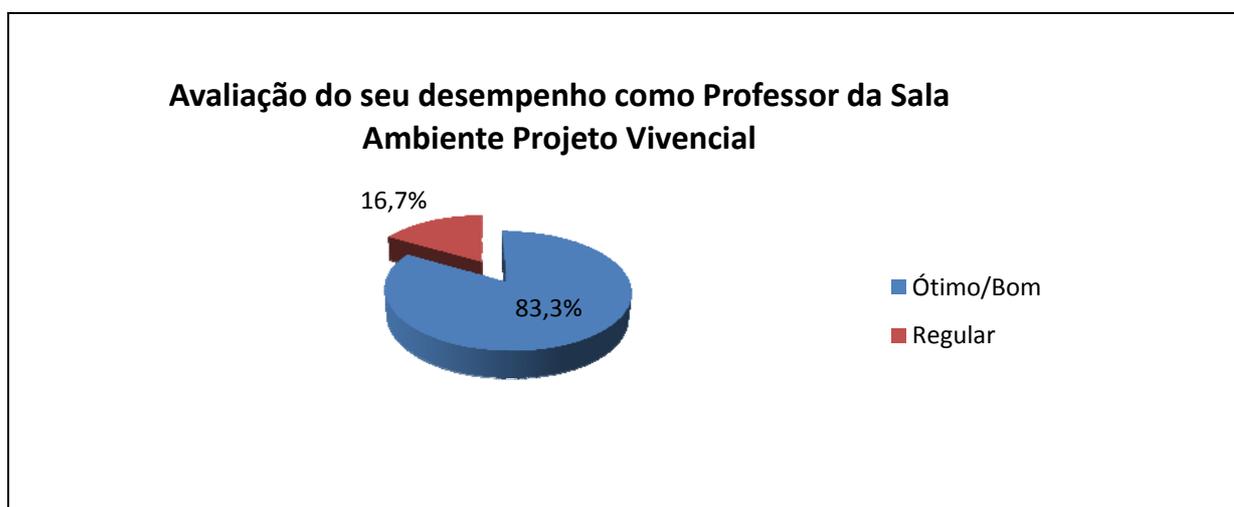
GRÁFICO 6



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Sobre a relação pedagógica com os demais professores, constatamos que o ambiente do curso possibilitou o desenvolvimento de uma relação baseada no respeito entre esses profissionais, e os dados comprovam essa afirmativa, visto que 83,3% considera “boa” e apenas 16,7% como “regular”. No entanto há que destacar que considerando a avaliação do seu desempenho como professor da sala ambiente PV, destacamos que, se somarmos o percentual de professores que avaliaram o seu desempenho como “ótimo” e “bom”, teremos 83,3% com apenas 16,7 % “regular”, o que, de certa maneira, são compatíveis, diferentemente da análise sobre a relação pedagógica com outros professores.

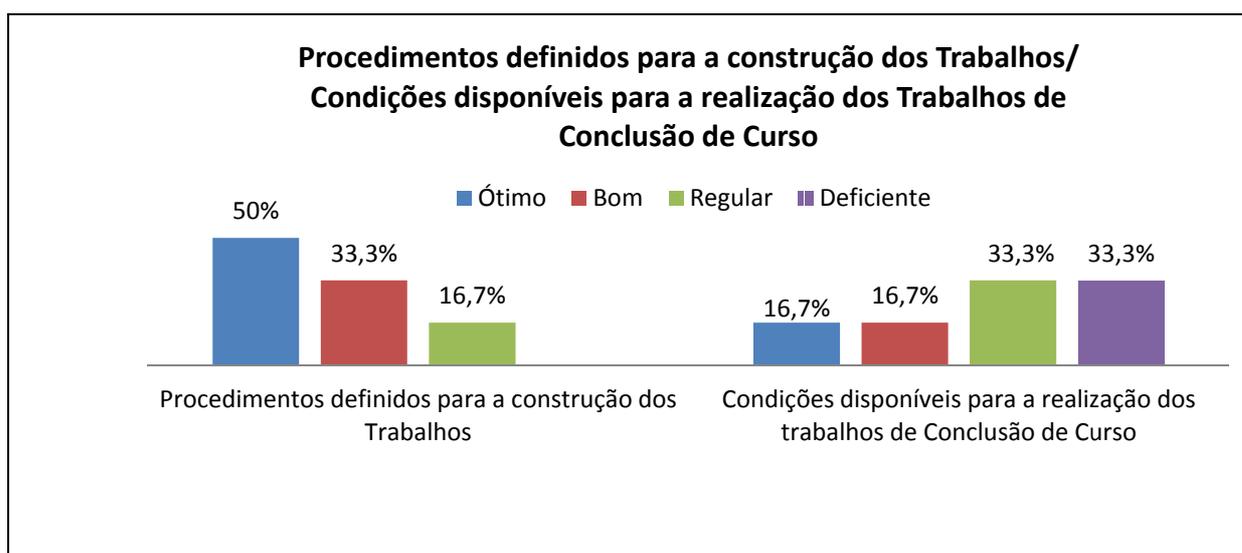
GRÁFICO 7



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Nessa direção, e considerando a sala de PV na construção do TCC, buscamos identificar os procedimentos definidos para a construção dos trabalhos e constatamos que 50% dos sujeitos responderam que era “ótimo” e 33,3% disseram que era “bom”, e apenas 16,7% optaram por “regular”, nos possibilitando afirmar que esses procedimentos são compatíveis com os objetivos definidos para a construção desses trabalhos no corpo da proposta do curso.

GRÁFICO 8



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Quando nos debruçamos sobre as condições disponíveis para a realização dos Trabalhos de Conclusão de Curso pelos cursistas, o resultado aponta em direção oposta aos procedimentos definidos para essa construção (como referido acima), tendo 16,7% “ótimo”, 16,7% “bom”, 33,3%, “regular” e 33,3 % ” deficiente”. Logo, constatamos que, mesmo que os procedimentos sejam bem definidos institucionalmente, quando de sua implementação no contexto, nos deparamos com a falta das condições requeridas e o resultado dessa desarticulação são percebidas nesses dados, pois, se juntarmos os percentuais referentes a “regular” e “deficiente”, teremos 66,6%.

No entanto, de certa maneira, esses dados eram previsíveis, considerando a falta de condições efetivas do cursista/gestor para a realização do curso, destacando, por exemplo, a falta de tempo por parte do cursista. A questão da disponibilização de tempo para realização do curso foi discutida com os secretários de educação nas diversas reuniões realizadas na Secretária de Educação Básica (SEB), quando da proposição do curso.

Nessa perspectiva, destacamos um depoimento do Sujeito 5, que ilustra os dados acima mencionados:

A principal dificuldade com o TCC é o pouco tempo e número de cursistas por professor. Além do mais, acho que as atividades de realização da sala Projeto Vivencial deviam ser mais de ordem metodológica, considerando que as demais salas que trabalham com o conteúdo. Como o tempo é muito pequeno e a turma muito grande há muita dificuldade dos alunos na realização do TCC, até mesmo por conta da falta de tempo deles considerando nesse processo as suas atividades como gestores.

Não obstante, a proposta pedagógica do curso enfatizasse a importância de se garantir condições objetivas para os participantes, com tempo suficiente para as leituras, realização das atividades em algumas situações, requerendo trabalho coletivo, em que a disponibilidade de tempo era essencial. Assim, a falta de tempo, como veremos ao longo das análises, constituiu uma variável que comprometeu a implementação do curso, desde o seu início com a primeira sala ambiente Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual, até a conclusão dos TCCs que, na sua

implementação, na UFPE, contou com a presença dos professores das salas com a coordenação e assistentes de turmas dos polos.

No conjunto da equipe constituída para o desenvolvimento do curso, destacamos a função do coordenador e assistente de turma, e o resultado da avaliação sobre o seu desempenho no curso aponta que 50% avaliou como “ótimo”, 33,3%, como “bom”, e 16,7% como “regular”. Tais percentuais confirmam a relevância desse profissional no contexto do curso, considerando as funções que cabem aos mesmos junto aos cursistas ao longo do curso nos polos aos quais estão vinculados.

De acordo com o Documento Orientações Gerais do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Educação Básica (2009), os Coordenadores de Sala Ambiente e de Assistência, bem como os professores e assistentes de turma, recebem formação específica para o Curso de Especialização em Gestão Escolar (orientações gerais de curso, EAD, plataforma *moodle*, metodologia da formação), ressaltando os respectivos papéis e responsabilidades. O quantitativo de assistentes previsto refere-se ao atendimento à distância no ambiente virtual do curso, sendo o dimensionamento relativo ao atendimento continuado presencial a ser realizado nos polos locais, efetuado em articulação com os parceiros das Secretarias Estaduais/Municipais.

Esse profissional deveria ter experiência na área de educação, preferencialmente no campo da gestão escolar, possuir titulação mínima de especialização e experiência em cursos à distância com suporte em tecnologia digital. Com esse perfil, teria como atribuições saber articular-se com os professores das diferentes salas ambiente, correspondentes à turma que assiste, auxiliar os professores na gestão acadêmica da turma, oferecendo assistência aos cursistas, auxiliar os professores nos momentos presenciais organizados de acordo com a programação do Curso, criar mecanismos que assegurassem o cumprimento do cronograma de implementação de curso e prestar assistência aos cursistas, no atendimento continuado presencial, realizado nos polos locais, de acordo com o documento acima referido.

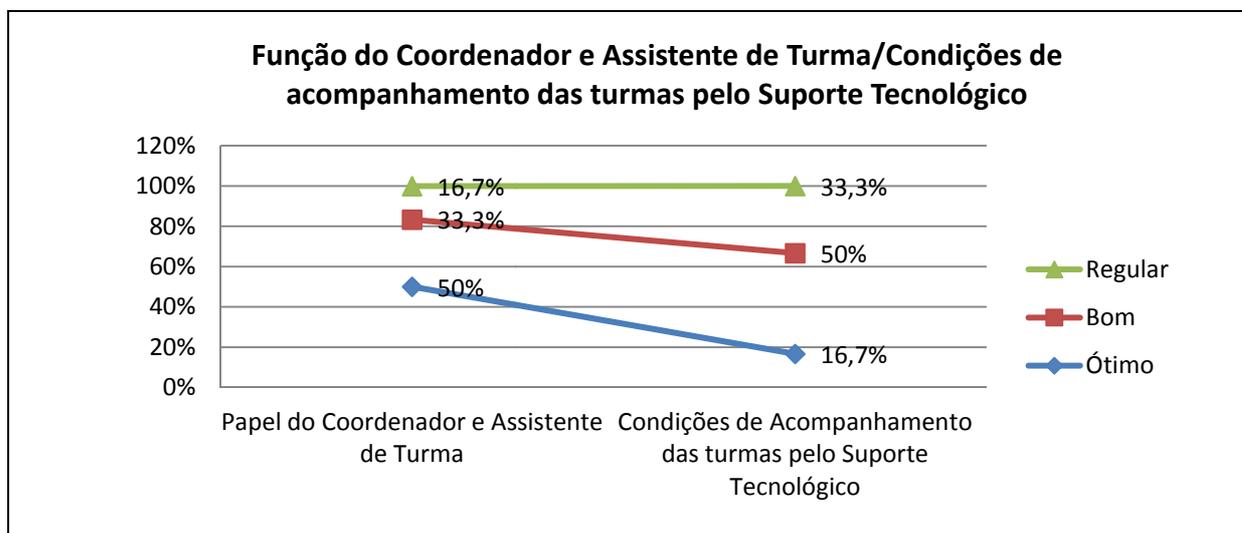
No que diz respeito às condições de acompanhamento das turmas pelo Suporte Tecnológico, 16,7% considerou “ótimo”, 50 % “bom” e, 33,3%, “regular”.

Também são dados que têm uma importância grande no curso, visto ser um curso à distância e ser da alçada do grupo composto por profissionais da área tecnológica a responsabilidade sobre as questões advindas da plataforma. Assim, essa perspectiva pedagógica, vai para além de intensificar o processo de autoaprendizagem, ao exigir um maior nível de sessões de autonomia e autoria por parte dos cursistas, na medida em que estes se tornam atores e autores do processo, dialogando com interlocutores invisíveis, já que a interação face a face passa a ocorrer em momentos pontuais, isto é, nas avaliações, nos encontros presenciais e/ou nas videoconferências (DOCUMENTO ORIENTAÇÕES GERAIS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009).

Nessa perspectiva, é oportuno situar que a maioria dos cursistas tiveram, no curso, seu primeiro contato com o computador e com a criação do endereço eletrônico que constituiu-se em outro desafio, o que exigiu superar primeiro essa dificuldade, além das provenientes com o acesso a *internet*, dificultando o acesso, por meio da *Moodle* ambiente utilizado pelas diversas instituições ofertantes do curso e no mundo todo, possuindo uma grande comunidade, em que todos são envolvidos em atividades que abrangem desenvolvimento de novas ferramentas e estratégias pedagógicas.

Esse contexto, de certa maneira, pode contribuir para entendermos a avaliação do suporte, devido à dificuldade de um trabalho mais sistemático da equipe, considerando o nível de conhecimento do cursista. No entanto, sendo avaliada nesses termos, é uma questão a ser melhor trabalhada no contexto do curso.

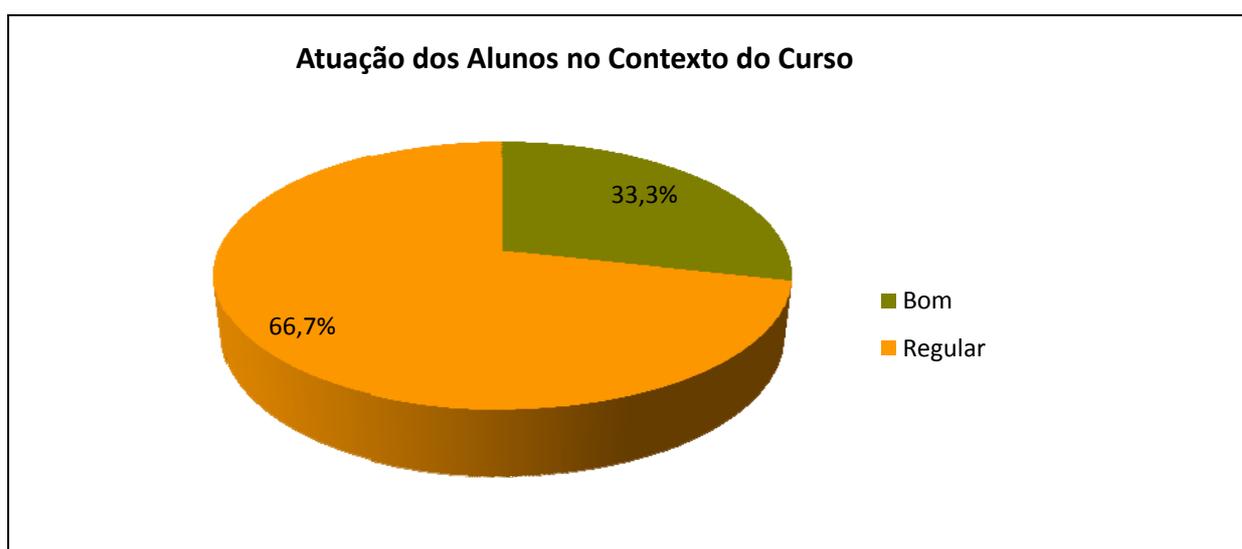
GRÁFICO 9



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Avaliando a atuação dos alunos no contexto do curso, 33,3% caracteriza como “bom” e 66,7% como “regular”. Esse é um dado que merece uma atenção no sentido de identificar as causas que contribuem para esse resultado.

GRÁFICO 10

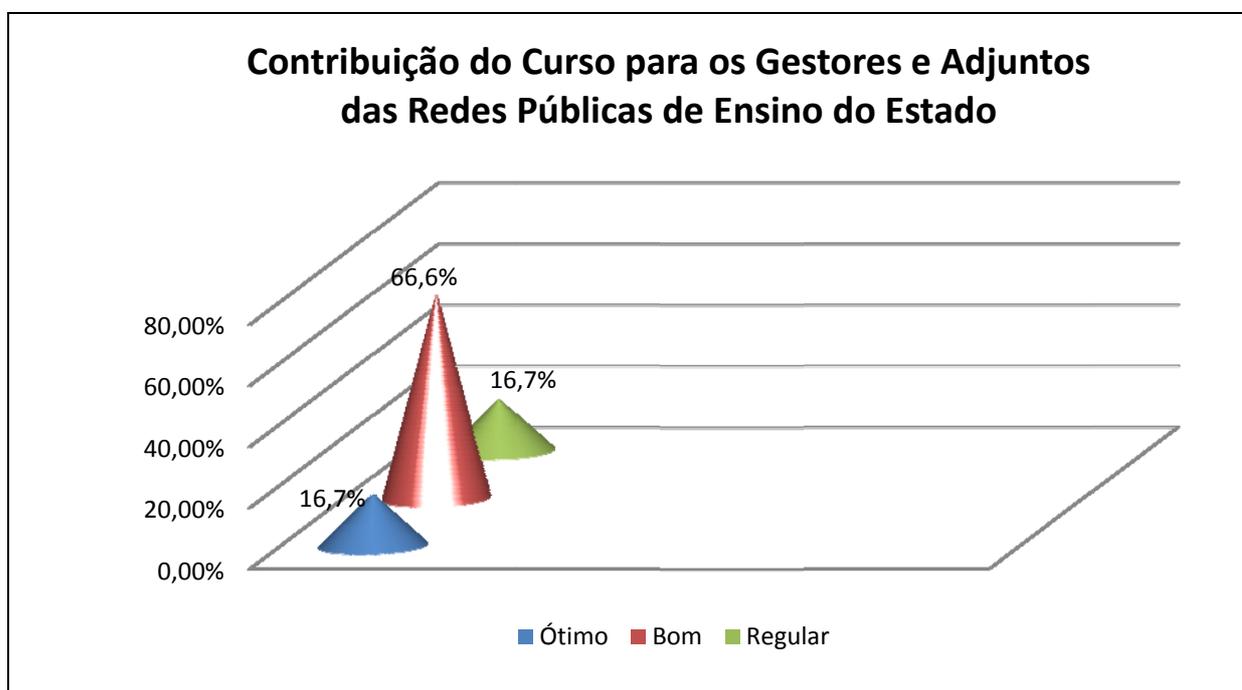


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Nessa direção, vamos confirmando que as causas que contribuem com esse resultado, como o “desenvolvimento de autonomia plena do estudante”, é uma questão que o professor pode trabalhar no dia a dia com o cursista. Sobre “pouco tempo, pouca dedicação ao curso”, é uma questão que precisa ser revisitada pelos entes federados e parceiros nesse processo. Nota-se, pois, a necessidade de cumprir com o estabelecido institucionalmente na CF/88, ao se referir às questões que dizem respeito à valorização do profissional da educação e ao Documento Roteiro para Operacionalização do Planejamento Geral do Curso (questão já referida).

Analisando a atuação do alunos, avaliaremos as contribuições do curso para a prática dos gestores e adjuntos das redes públicas de ensino do Estado, e identificamos que 16,7% avalia como “ótimo”, 66,6% como “bom” e 16,7% como “regular”.

GRÁFICO 11



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Quanto à percepção geral do curso, os Sujeitos 2, 4 e 5, respectivamente, assim se posicionaram:

Penso que o curso é interessante e que os cursistas que conseguiram desenvolver uma sistemática de estudos e atividades acadêmicas, conseguiram observar contribuições para suas práticas profissionais de gestores. No entanto, penso também que isso não ocorreu com boa parcela dos cursistas.

O curso ofereceu boas condições para a reflexão dos cursistas sobre sua realidade, o que se tornou principal contribuição. Foi possível perceber que alguns cursistas estavam há vários anos sem um estudo sistemático que permitisse aprofundar sua atuação profissional, e neste sentido foi possível, por meio do curso, fazer esta reflexão.

A possibilidade de uma reflexão teórica prática das atividades cotidianas é fundamental para a qualificação da educação. Em que pese as dificuldades encontradas, os alunos que conseguiram concluir o curso tiveram enormes ganhos com o mesmo como expressam seus depoimentos, assim, acredito que o curso, contribui bastante, pois as atividades levam os gestores a refletirem sobre suas práticas, e a partir de reflexões teóricas que as salas proporcionam, pode melhorar o seu desempenho profissional.

Analisando os discursos, podemos afirmar que a gestão democrática como princípio da educação nacional, obrigatória em instituições escolares, possibilita que a comunidade educacional se organize em um processo coletivo, para levar, a termo, um projeto político-pedagógico de qualidade, de forma a contribuir na formação de cidadãos críticos e compromissados com a transformação social. Se a fonte maior de nosso ordenamento jurídico colocou a gestão democrática como princípio e se as leis infraconstitucionais a reforçam, não seria lógico que tal exigência, nascida do direito a uma nova cultura política de cidadania, se fizesse ausente nas mediações dos sistemas públicos de ensino (DIRETRIZES NACIONAIS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR, 2009).

Assim, considerando que um dos objetivos dessa pesquisa é analisar as contribuições do curso, enquanto formação continuada, para a melhoria do exercício profissional do gestor escolar no Estado, questionamos os elementos que podem contribuir para melhoria do curso. Sobre esse aspecto, destaca-se o depoimento de um dos sujeitos, que segue:

a otimização da Plataforma no tocante a devolução das atividades, possibilitando um melhor acompanhamento das mesmas; carga

horária maior para os encontros presenciais; Mais textos sugestivos onde os cursistas possam realizar os trabalhos individualmente; A possibilidade dos docentes incluir ou excluir atividades, no sentido de adequá-las as realidades existentes.

Analisando a fala, identificamos questões que não são pertinentes à plataforma: o acompanhamento e a devolução das atividades do cursista é uma questão pedagógica, e não instrumental. Sobre a necessidade de maior carga horária presencial, temos de ter a clareza de que o curso é à distância, em que apenas a Sala Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual tem 50% da carga horária presencial. E sobre a autonomia do professor em incluir ou excluir atividade, corre-se o risco de descaracterizar a proposta e ferir o princípio do direito autoral, a não ser que se tratasse de uma alteração institucional proposta pela SEB. Entretanto, ressaltamos que os docentes do curso podiam, via a plataforma (por mensagem), enviar textos sugestivos/complementares que auxiliassem o cursista-gestor.

Outros depoimentos dos Sujeitos 5, 6 e 7, respectivamente, são considerados em relação às contribuições do curso, enquanto formação continuada, para a melhoria do exercício profissional do gestor escolar no Estado de Pernambuco, a saber:

O curso ofereceu oportunidade aos gestores reflexão sobre sua atuação junto à escola e à comunidade escolar, em um processo de formação continuada.

A oportunidade de reflexão da sua realidade e estando em atuação efetiva permite ao cursista entender o seu papel profissional sobre outro prisma e assim, avaliar sua atuação, podendo construir outras alternativas para o seu fazer pedagógico.

Acredito que os alunos que concluíram o curso tiveram um bom desempenho, demonstrando uma reflexão aprofundada e mesmo questionadora da realidade em que atuam como gestores. Tal perspectiva esteve presente durante os trabalhos de conclusão de curso. Quanto aos alunos que não concluíram o curso, não posso afirmar nada sobre os motivos, mas, acredito que a modalidade EAD ainda é muito desconhecida, o que faz com que os alunos tenham a clareza do ritmo necessário e das condições para realizar o curso nesta modalidade.

Desenvolver projetos de formação de gestores para a incorporação das tecnologias na gestão escolar significa realizar dinâmicas de trabalho coerentes aos

fundamentos teóricos da gestão participativa e da escola democrática, articulando com as possibilidades dos recursos tecnológicos disponíveis, os quais tem o potencial de agregar aos processos que englobam as ações técnico administrativas e político pedagógicas no âmbito da escola. Esse processo de formação se caracteriza como campo fértil de investigação no âmbito de um programa de pós-graduação de uma universidade, em que se desenvolvem estudos dentro de princípios éticos, com respeito à diversidade, propiciando aprendizagens e produção de conhecimentos os quais realimentam a formação (ALONSO; ALMEIDA, 2005).

Os processos formativos com essas características implicam na apropriação de meios, mecanismos e instrumentos, do ponto de vista pedagógico, considerando, nessa perspectiva, os condicionantes sócio políticos e econômicos da gestão escolar.

Concluindo esse item do capítulo, confirmamos que o resultado apresentado até então pelos professores de PV, de certa maneira, vão configurando a importância do curso, a sua contribuição para a melhoria do desempenho do gestor no contexto escolar e, conseqüentemente, a melhoria da educação. Dando prosseguimento, vamos identificar e analisar a posição dos parceiros institucionais UNDIME e SEE sobre o curso.

4.2 Perfil dos Parceiros institucionais da UNDIME e SEE

Na segunda seção deste capítulo, discutiremos a posição dos representantes da UNDIME e da SEDUC, como parceiros institucionais nesse processo, na perspectiva do regime de colaboração que, no documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE), seu entendimento é alargado para além do envolvimento das esferas de governo, pois implica em “mecanismos democráticos como as deliberações da comunidade escolar e local, bem como a participação dos profissionais da educação nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino”(CONAE/2010, 2008). Nessa perspectiva, participaram da pesquisa os dois sujeitos representantes das instituições acima referidas, que responderam ao questionário O instrumento para os representantes institucionais no curso, foi

constituído de dez questões, cuja primeira parte versou sobre as características sociais desses sujeitos da pesquisa e, a segunda, sobre as especificidades da função dos mesmos no curso, como parceiros institucionais.

Sobre as características desses sujeitos, ambos são do sexo masculino, especialistas em gestão escolar e são institucionalmente vinculados aos sistemas de ensino municipal e estadual. No que diz respeito ao papel desempenhado pelo representante da UNDIME frente ao regime de colaboração, a avaliação resultou de forma satisfatória/boa, ao afirmar que “a UNDIME/PE vem desempenhando o seu papel como parceira nesse programa, de maneira salutar, intermediando nas ações Universidade e gestores alunos, facilitando a execução de tarefas, educando e educador”. Quanto a sua relação com os coordenadores do curso e a função do assistente de turma no curso, foi avaliada como “ótima”, “pelo relacionamento que tem com a mesma. E isso contribui para o sucesso do programa” (Representante da UNDIME).

Para ele, a metodologia do curso (EAD) é ótima e o seu uso tem sido um dos pontos positivos, em que os alunos que não dispõem de muito tempo ou não gostavam de manusear os livros voltaram a desenvolver o hábito de estudar, tendo nas aulas *on-line* um facilitador da aprendizagem (Representante da UNDIME).

Sobre a atuação dos alunos no contexto do curso, afirma ser razoável e justifica que:

Apesar de ser considerado muito proveitoso e potencializador para uma boa gestão, a atuação não tem sido tão satisfatória. Vários argumentos são abordados como justificativa, sendo o mais premente, a falta de tempo e a distância para os polos.” Para a melhoria do curso sugere: “uma melhor divisão dos polos e o cumprimento das datas de início dos cursos. Condições (transporte, diária) para que os representantes da UNDIME possam visitar e acompanhar o trabalho nos polos.”⁸

Sobre as contribuições do curso para a educação no Estado de Pernambuco, ele afirma que:

A rede estadual de ensino já vem proporcionando a preparação de seus gestores, mas, nas redes municipais esse programa tem promovido uma melhoria considerável nos quadros de gestores

⁸ Fala do representante da UNDIME.

municipais, onde com raras exceções municípios preparavam seus gestores. É um ganho excelente para o Estado de Pernambuco.⁹

O representante da SEE, por sua vez, avalia seu desempenho como “ótimo”, justificando que:

consideramos exitoso nosso desempenho porque usamos a estratégia de ter, em cada gerencia regional de educação, um técnico responsável pela motivação e participação de gestores e adjuntos no curso, sendo assim mais eficaz o monitoramento das ações.¹⁰

Avalia sua relação com os coordenadores do curso como “ótima” e, assim, se posiciona: “não tivemos qualquer problema que não fosse resolvido ou expor a algum risco os objetivos do curso”. Avalia a função do assistente de turma no curso como sendo “ótima”, bem como a metodologia do curso (EAD), que afirma ser bastante motivadora e atual.

Sobre a atuação dos alunos no contexto do curso, afirma ser boa e justifica que “a atuação dos cursistas teria sido melhor se os mesmos estivessem afastados das atividades da gestão escolar que exigiam a participação constante”. Para a melhoria do curso, sugere “que o cursista tenha carga de trabalho dispensada para dedicação ao curso e haja um cronograma melhor elaborado para o exito do mesmo”. No que tange às contribuições do curso para a educação no Estado de Pernambuco, o representante da SEE afirma que “o curso contribuiu para uma melhor prática de gestão colegiada contribuindo para uma educação pública de qualidade para todos.

Analisando a parceria institucional e as atribuições de cada um dos entes federados envolvidos nesse processo de formação continuada do gestor escolar e os dados resultantes dessa pesquisa, é possível configurar que a avaliação dos diversos elementos que compõem o curso apontam questões que merecem uma atenção mais cuidadosa nessa relação, ao mesmo tempo em que enfatizam a importância do curso para os gestores das redes estadual e municipal de ensino, bem como a contribuição da formação para a melhoria da educação que se faz no Estado.

⁹ Representante da UNDIME.

¹⁰ Representante da SEE.

Nesse sentido, podemos destacar a importância da articulação da UFPE, UNDIME, SEE e o sistema de educação básica, quando buscam a melhoria do ensino, expressando o compromisso social que a universidade tem e deve cumprir com o nível de ensino. Assim, a expectativa é que esse processo de formação resulte no aprimoramento do desempenho do gestor escolar e da escola com rebatimento na melhoria do ensino.

Destacando, mais uma vez, a relevância da articulação entre as instituições acima referidas, é oportuno citar Werle (2010, p. 3), quando nos informa que entre outros artigos da LDB:

o oitavo que traz de forma muito indicativa como os entes federados devem proceder quanto a organização de seus sistemas e a coordenação e articulação da educação nacional. Todos os entes federados estão comprometidos com a organização, em regime de colaboração, dos respectivos sistemas de ensino. Ou seja, os sistemas de ensino não são unidades autônomas em si, mas em mutua interação e articulação. Os sistemas municipais de ensino não são enclaves no sistema estadual de ensino e estes não o são no sistema federal de educação. O regime de colaboração, pode-se compreender, implica em ações de convergência e colaboração de diferentes direções, originárias dos diversos entes federados.

É importante destacar esse aspecto do regime de colaboração, considerando as ações convergentes que caracterizam o curso de gestão escolar para gestores escolares. Nessa direção, o último item deste capítulo vai investigar a posição do cursista egresso e o curso nos seus diversos elementos constitutivos, conforme veremos adiante.

4.3 A importância do curso para o desempenho profissional na escola, sob a ótica do egresso do curso

Esta última parte do capítulo destaca primeiro o perfil do cursista egresso do curso e, a segunda parte, versa sobre a avaliação do curso, considerando as características/aspectos fundamentais do gestor; a necessidade de formação específica/área do conhecimento para atuação profissional; a avaliação do curso/maiores dificuldades/aprendizagens, avaliação do projeto vivencial (pela importância que ela tem no conjunto do curso); o TCC e os problemas enfrentados

na sua construção e as concepções de gestão democrática. Para concluir a análise, foi solicitado uma avaliação do seu desempenho profissional na escola a partir da realização do Curso de Gestão Escolar.

Considerando essa sequência, iremos apresentar, a seguir, a análise dos dados obtidos referentes aos alunos concluintes do Curso. Tivemos aprovados duzentos e três alunos e encaminhamos e-mail para todos, entretanto apenas cinquenta alunos responderam. As respostas obtidas por meio desse instrumento foram organizadas e apresentadas em gráficos para melhor visualização, em seguida descritas na seguinte ordem: perfil dos sujeitos e avaliação do curso.

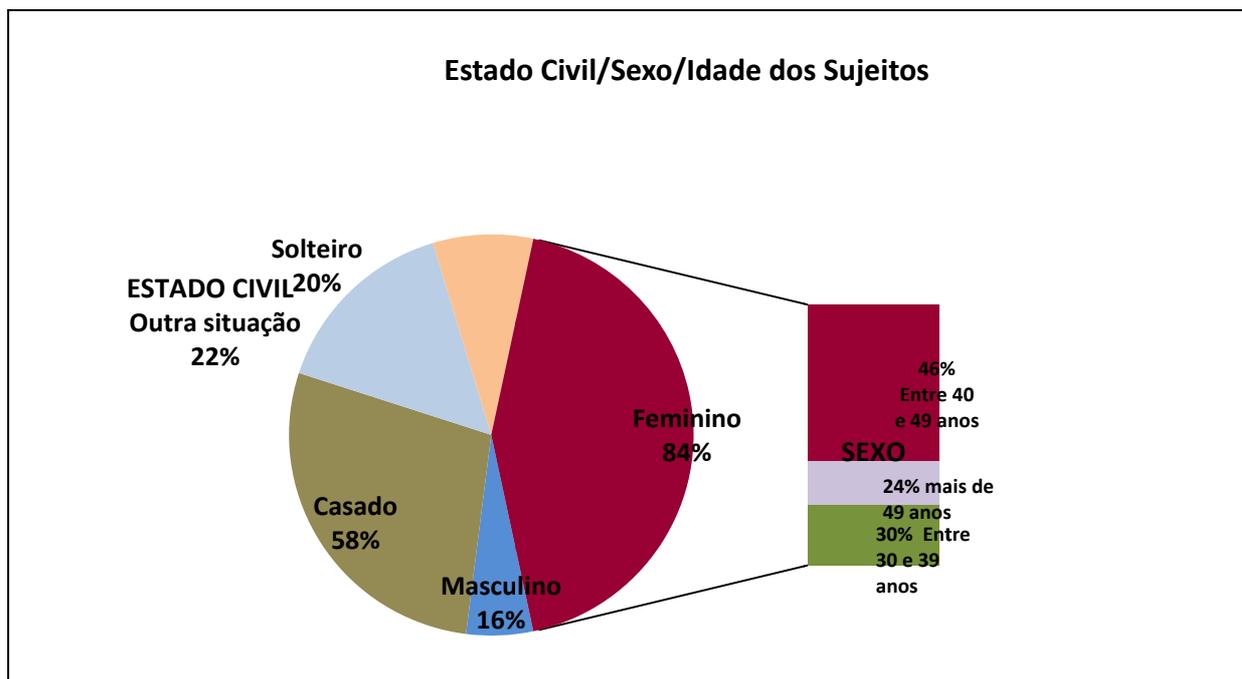
4.3.1 Perfil do Cursista Egresso da Escola de Gestores

A partir dos dados abaixo, nota-se que há predominância de sujeitos do sexo feminino (84%), em relação ao sexo masculino (16%). Na UFES, bem como em outras IFES que participaram da 1ª edição do curso, o contingente feminino é maior, com 85%, enquanto o masculino tem apenas 15%. Quanto à faixa etária, o maior percentual encontra-se entre 40 e 49 anos, como demonstra o Gráfico 11. Souza (2006), citando dados do SAEB (2003), destaca que os dirigentes escolares das escolas públicas no País caracterizam-se por serem majoritariamente mulheres (78%) com mais de 40 anos de idade (65%).

Esses dados conferem com a nossa amostra no que se refere à idade, em que 84% são mulheres e 46% tem mais de 40 anos. Em relação ao tempo de serviço, 34% tem de 3 a 4 anos. Na Universidade do Rio Grande do Norte, no que se refere à faixa etária, os gestores selecionados estão distribuídos da seguinte forma: 49% dos gestores situam-se na faixa etária entre 41 e 50 anos; 36% na faixa compreendida entre 31 a 50; 10% na faixa etária com mais de 51 anos e apenas 5% na faixa etária de 20 a 30 anos.

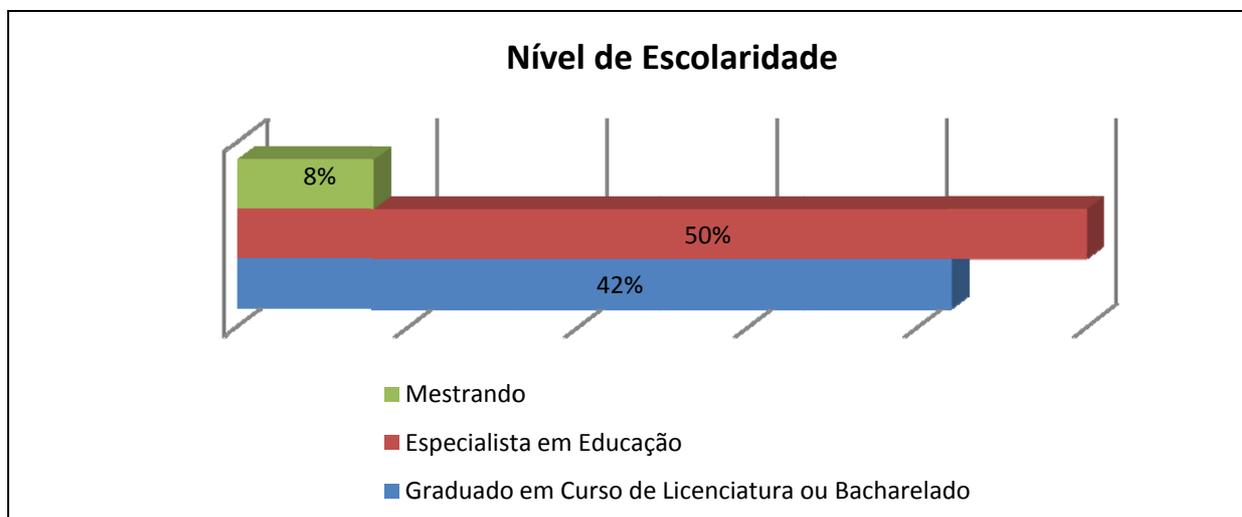
Observa-se também, conforme Gráfico 12, que 58% dos gestores são casados(as), 20% declaram-se solteiros(as) e 22% estão em outra situação.

GRÁFICO 12



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

GRÁFICO 13



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

A UFES ultrapassa a UFPE, com 85% de cursistas que já possuem pós-graduação. Souza (2006) nos mostra a partir de dados do SAEB (2003) um quadro que destaca os diretores que possuem pós-graduação e suas áreas de aprofundamento:

TABELA 3

Área de especialização/pós-graduação	Quantitativo	
educação, ênfase na gestão e administração escolar	838	1,7
Educação ênfase na área pedagógica	1.286	8,6
Outros	522	9,7
total	2.646	00
Não se aplica	1.344	
Total	3.990	

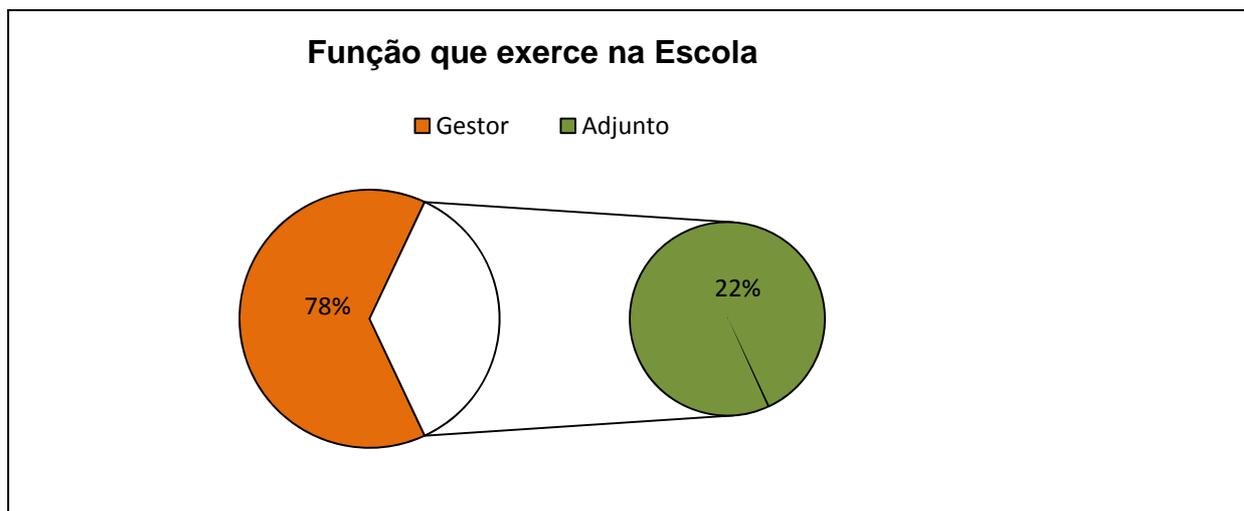
Fonte: Microdados SAEB 2003, MEC/INEP, 2003

Esse dado nos leva a questionar o fato de esses sujeitos estarem cursando mais uma especialização e, como o instrumento de pesquisa não levanta essa questão, podemos pressupor que esse fato se justifica pela função exercida e por ser o curso na área de gestão.

No desenvolvimento dessa pesquisa, já argumentamos sobre a dificuldade que professores e dirigentes escolares de escolas localizadas em municípios distantes da capital sofrem com a ausência de políticas de formação de gestores escolares em Pernambuco (MELO *et al.*, 2009, p. 274). Assim, podemos pressupor que a participação dos gestores e adjuntos no programa pode estar vinculada aos conhecimentos que compõem a estrutura do curso tanto quanto pelo título ou pela ausência de outras possibilidades de formação continuada.

Sobre a função que exerce na escola, os dados abaixo mostram uma diferença em numérica significativa de gestores em detrimento dos adjuntos que fizeram o curso. Entretanto, não conseguimos identificar a razão dessa diferença em numérica de entrada no curso entre o gestor e o adjunto, visto que, ao definir o público alvo, requisitos mínimos de processo seletivo para a proposta de formação destina-se aos profissionais que integram a equipe gestora da escola, tais como diretor e vice-diretor, totalizando, no máximo, dois participantes por escola (DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO, 2007).

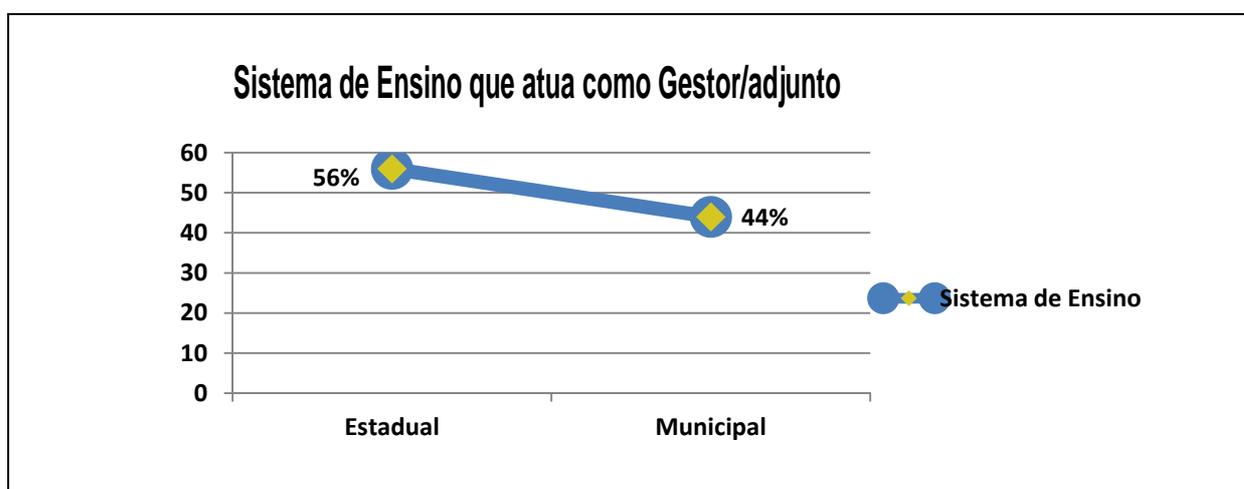
GRÁFICO 14



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

O Gráfico 15 abaixo apresenta o Sistema de Ensino no qual o gestor atua, em que confirmamos que 56% são oriundos da rede estadual e 44% dos cursistas são oriundos das redes municipais. Em comparação com os dados da escola de gestores de outras IFES, nota-se que, na UFPR, o caso dos alunos da Escola de Gestores/UFPR, oriundos da rede estadual do Paraná, são 55% dos cursistas, enquanto aqueles oriundos das redes municipais são 45%. Na UFES, os percentuais se equipara com 47% da rede estadual e 53% das redes municipais de ensino. Temos, assim, uma situação similar sobre a questão.

GRÁFICO 15

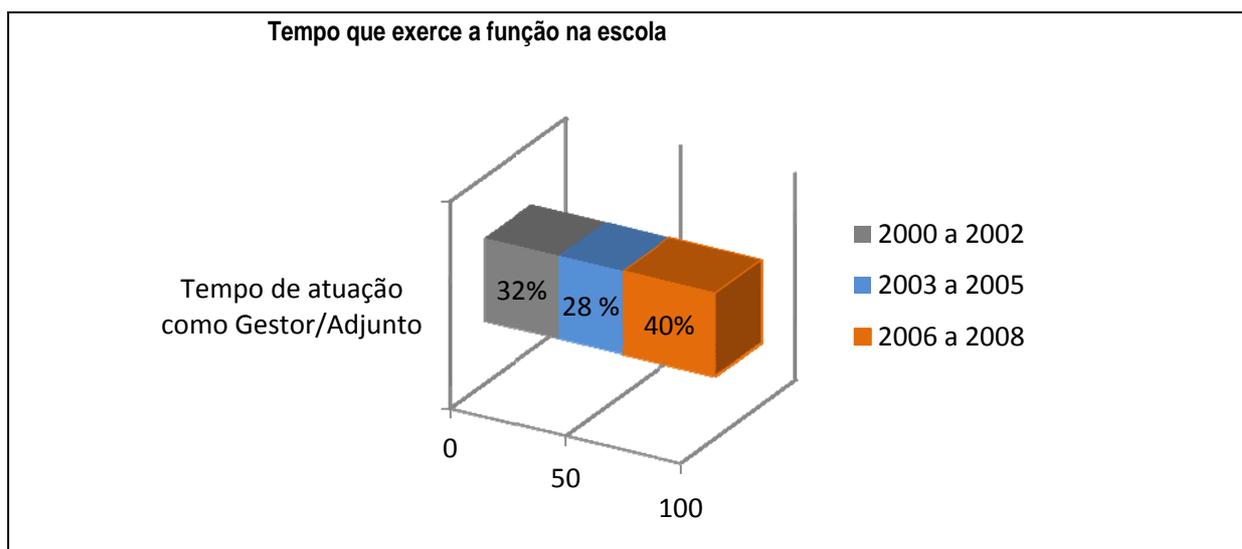


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

De acordo com Souza (2010), os cursistas do programa no Paraná eram, no início do curso, advindos 50% de cada uma das duas redes de ensino, todavia, houve uma maior evasão dos cursistas das redes municipais. A principal razão encontrada para explicar esta situação se relaciona com o fato de que os diretores de escolas municipais enfrentaram, ao longo do curso, uma eleição para prefeito e vereadores nas cidades e, como muitos são indicados para o cargo de diretores, pode ter ocorrido que os resultados eleitorais locais tenham afastado alguns dos cursistas, mesmo que o programa garantisse as suas vagas. Ou seja, é possível que situações políticas como tenham algum impacto nas taxas de evasão.

Sobre o tempo que exerce a função de gestor na escola, identificamos que o maior percentual de tempo (40%) se situa no período de 2006 a 2008, e, o menor, no período de 2000 a 2002.

GRÁFICO 16



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Souza (2010), observando as condições de tempo de serviço e experiência dos diretores no Brasil e na turma 2008-2009 da Escola de Gestores no Paraná, afirma que:

entre os diretores brasileiros observa-se que cerca de 70% tem mais de 16 anos de experiência. No caso dos cursistas da Escola de Gestores esta situação se repete, 66,2% tem mais de 16 anos de experiência, ainda que, neste caso, seja possível observar que perto da metade destes (31,1%) tem entre 16 e 20 anos e a outra metade

está no final da carreira, com mais de 20 anos. Quando se considera o tempo de direção escolar, os cursistas se aproximam muito do panorama nacional, sendo que a maior concentração está em uma experiência de direção escolar de 3 a 5 anos de trabalho; mas há um número expressivo que tem entre 1 e 2 anos de experiência, no Brasil e entre os cursistas; e um número expressivo que tem entre 6 e 9 anos, nos dois grupos. Os dados da tabela 5 parecem indicar que a procura pelo curso da Escola de Gestores não tem relação com a falta de experiência, e, portanto, há uma necessidade de formação para enfrentar um novo desafio. Parece que a distribuição no curso apenas reproduz o cenário nacional de composição de tempo de serviço dos diretores.

Continua afirmando o autor que isso pode ser interpretado de diversas maneiras, mas, especialmente, duas devem ser consideradas: a concepção de gestão tem uma relação direta com o projeto político, com a conjuntura governamental, ou seja, os diretores buscam compreender qual é a atual concepção de gestão, ou pelo desafio posto na C.F/1988I de construir-se uma gestão democrática na escola, o que ainda requer debate, que alguns diretores, experientes ou não, têm buscado (SOUZA 2010).

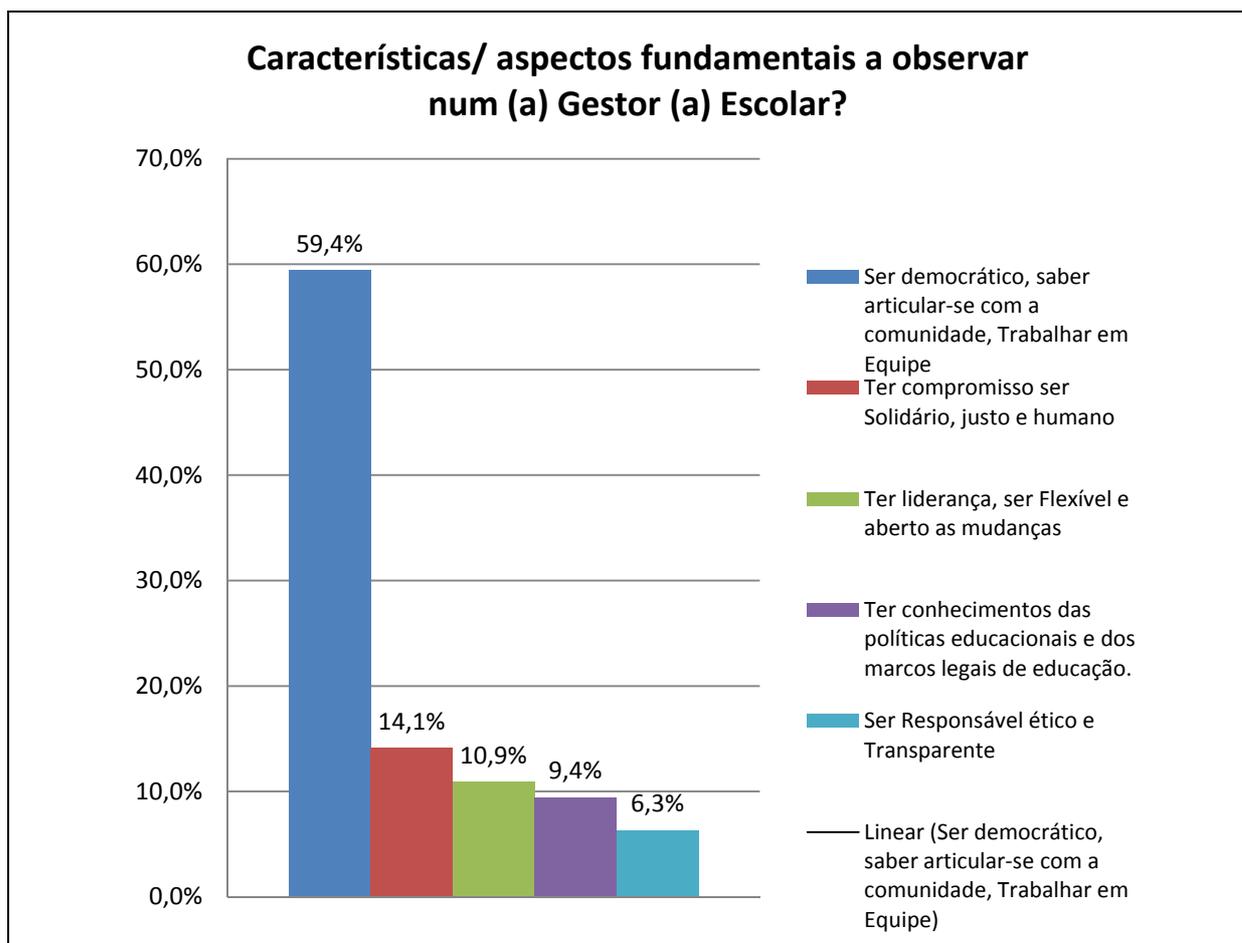
Configurado o perfil do cursista, partimos para destacar e analisar as características e os aspectos fundamentais a observar em um(a) gestor(a) escolar.

A formação continuada de gestores da educação básica, teve um grande impulso no âmbito das políticas públicas por parte do Governo Federal, com ações destinadas à formação desses profissionais, com uma proposta pedagógica que contribui para a formação teórico-prática expressa na concepção da formação humana e da gestão educacional dentro dos marcos da democracia e cidadania, buscando melhorias qualitativas na perspectiva de elevar os padrões de escolaridade da educação básica pública brasileira. Dessa forma, os componentes curriculares e a abordagem teórico-metodológica do curso consideram os fatores externos e internos, associados à produção e à gestão da escola (MEC,2009).

Iniciamos, portanto, essa parte dos dados advindos do questionário, indagados sobre as características/aspectos fundamentais a observar em um(a) gestor(a) escolar e identificamos, inicialmente, que 38 cursistas egressos afirmaram que o gestor deve ser democrático, saber articular-se com o conselho escolar e com a comunidade, além de saber trabalhar em equipe; 9 afirmam que ele deve ter compromisso, ser solidário, justo e humano; 7 disseram que deve ter liderança, ser

flexível e aberto às mudanças; 6 responderam que é necessário ter conhecimentos das políticas educacionais e dos marcos legais de educação; e 4 acreditam que ele deve ser responsável, ético e transparente, totalizando 64 cursistas.

GRÁFICO 17

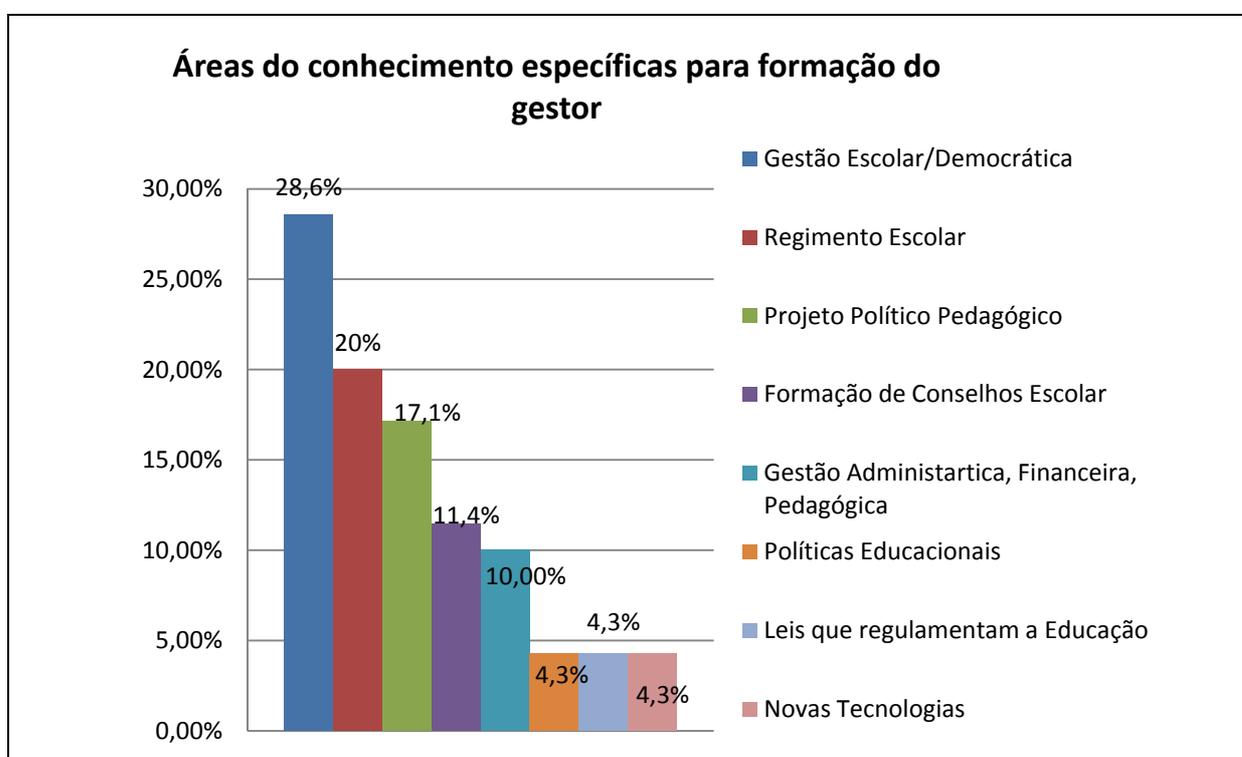


Ao analisar esses dados identificamos múltiplas características consideradas fundamentais em um gestor, tais como ser democrático, saber articular-se com o conselho escolar e com a comunidade e trabalhar em equipe, além da liderança, flexibilidade e de ser aberto às mudanças. Ser responsável, ético e transparente são questões que se caracterizam como elementos constitutivos de uma gestão democrática. Ser detentor de conhecimentos das políticas educacionais e dos marcos legais de educação são conhecimentos fundamentais para o exercício da função do gestor no contexto escolar. Ter compromisso, ser solidário, justo e

humano e entender essas questões como sendo fundamentais pode ser visto como um processo de agregação de valores a serem considerados no exercício cotidiano desse profissional na direção da escola. Estabelecendo essas relações, existe a possibilidade da construção de um projeto escolar de forma coletiva.

Questionados sobre a área do conhecimento necessária para a formação do gestor escolar, coerente com a questão que identifica as características/aspectos a observar em um gestor, todos foram unânimes em concordar, e elencaram 14 alternativas, indicando as áreas do conhecimento, conforme Gráfico 18, abaixo.

GRÁFICO 18



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Os dados nos levam a reafirmar a importância da proposta curricular do curso, ao propor incentivar os gestores à reflexão sobre a gestão democrática e ao desenvolver práticas colegiadas de gestão que contribuem para favorecer o ensino aprendizagem dos estudantes no contexto escolar. Em relação às áreas do conhecimento, é interessante destacar que, em termos gerais, eles apontam a gestão democrática e os sub temas da gestão como áreas do conhecimento para

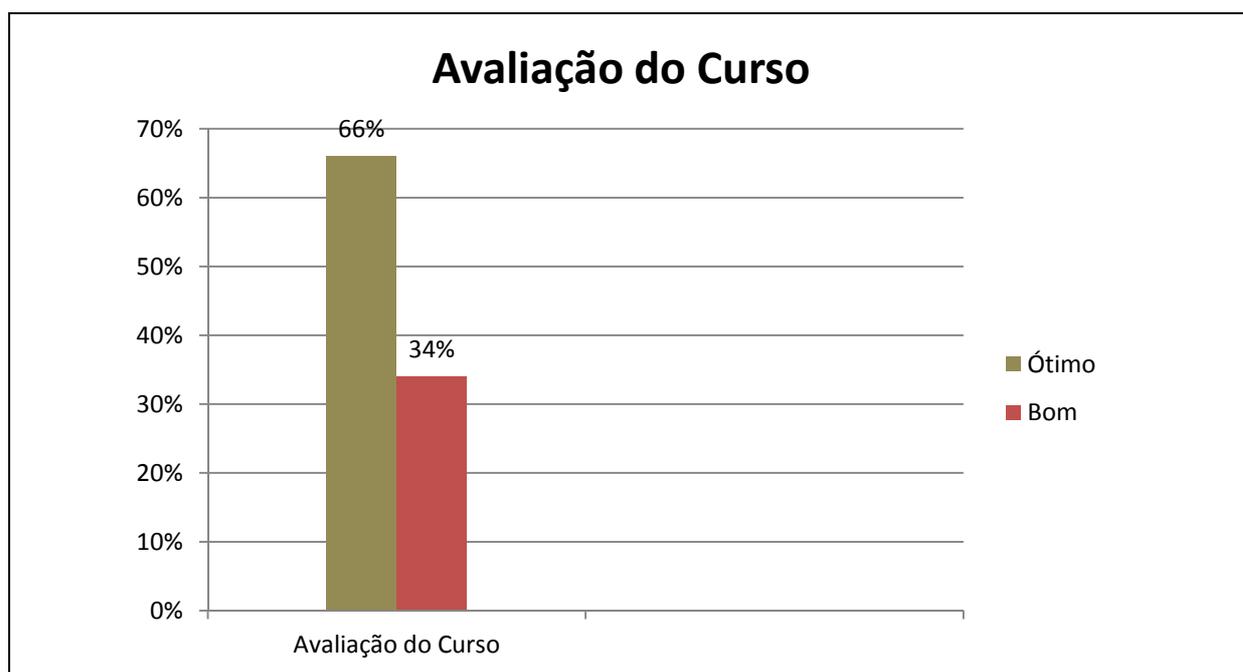
formação do gestor e a legislação educacional, destacando, também, as dimensões administrativa, pedagógica e financeira da gestão.

Sobre a inclusão de conhecimentos relativos às novas tecnologias na formação do educador, constitui a ressignificação da concepção de educação à distância *on-line*, a partir do uso das tecnologias de comunicação e informação, que ampliou a ação desta modalidade de ensino como prática adequada à sociedade contemporânea, na qual os indivíduos dispõem de pouco tempo para investir na sua formação permanente.

Assim, cabe ao currículo do curso de especialização propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir, oferecendo perspectivas de análise, para que os diretores e vice-diretores escolares compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. Destacamos, nesse sentido, a organização do currículo realizada em salas ambiente, articulada por eixos norteadores, em que os conteúdos das áreas temáticas não se esgotam na carga horária atribuída a cada uma, sendo pautada na metodologia de resolução de problemas, permitindo que a aprendizagem se desenvolva no contexto profissional e favoreça a construção do conhecimento valorizando a vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática (ORIENTAÇÕES GERAIS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009).

Analisando os dados advindos da questão sobre a formação e as áreas do conhecimento necessários para a formação do gestor, indagamos sobre o curso e sua avaliação. Em relação à avaliação do curso, constatamos que ele foi bem avaliado, quando 66% afirma que é ótimo, e 34% que é bom. Esse resultado nos leva a pressupor que a proposta do curso vinculado à Escola de Gestores ampliou os conhecimentos do gestor e, conseqüentemente, contribuiu para a melhoria do seu perfil profissional conforme proposto nas Diretrizes Curriculares do Curso, ao estabelecer um programa de interface com o profissional em exercício, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos, valorizando a produção de saberes construídos no próprio trabalho e ampliando o conhecimento no campo da gestão (BRASIL, 2009).

GRÁFICO 19



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Nessa direção, destacamos algumas “falas” dos Sujeitos 1 e 21, respectivamente:

Ótimo. Para mim foi de grande importância, para minha vida profissional, e na área de tecnologia porque o curso foi todo online e eu não tinha prática para mexer com todas as ferramentas que o curso exigia e fui aprendendo à medida que chegavam os desafios.

Ótimo. Não acreditava que um curso a distância pudesse ter a qualidade que o mesmo teve. Os textos oferecidos para estudo e as atividades propostas nos levaram a refletir sobre nossa prática aprimorando o nosso trabalho na escola .

A propósito dessa avaliação que enfoca a tecnologia e a EAD, Mill (2012), informa que existem muitas lacunas teóricas e de entendimento mais geral que, sobretudo no contexto brasileiro, têm dificultado a concepção e a realização de boas práticas de formação pela EAD. Continua afirmando o autor:

[...] a causa ou consequência do movimento de superação dos preconceitos contra a EAD, está diretamente relacionada a súbita,

surpreendente e visível expansão pela qual ela passou, especialmente na última década quando diversas iniciativas e experiências surgiram como forma de atendimento à demanda por formação em nível superior (MILL, 2012, p.27).

O autor informa, também, que as tecnologias digitais como a *internet*, criaram possibilidades favoráveis à EAD, revertendo fatores, que, antes, eram limitantes e estimulavam críticas. Destaca ainda que

[...] entre outros fatores cita os processos avaliativos e a interatividade como dois aspectos centrais das críticas recebidas pela EAD e que foram influenciados positivamente pelo desenvolvimento da telemática, a partir de estudos diversos no campo da EAD pela incorporação das tecnologias da informação e das comunicações (MILL, 2012, p. 28).

Kenski (2006), por sua vez, destaca que existe uma variedade de conceitos para essa modalidade de educação, entretanto, há, por parte dos pesquisadores da área, um consenso: a EAD é uma modalidade do processo de ensinar/aprender que abrange diferentes formas de autoestudo aplicado a todos os meios de conhecimento humano. O Sujeito 17 comenta sobre o assunto:

Ótimo. O Curso de Gestão Escolar nos proporcionou um olhar de forma abrangente buscando meios para melhorar a qualidade do ensino em nossa instituição, pois as trocas de experiências me fez vê os problemas, buscando sempre soluções de forma coletiva e agindo assim a escola tornou-se mais eficaz nas decisões, com compromisso na educação pública gratuita de qualidade formando cidadãos crítico em seu desenvolvimento social.

Nessa perspectiva, o Curso de Gestão avança em detrimento de outros ofertados na mesma metodologia, ao assegurar aos participantes do mesmo o direito de ter acesso na íntegra aos textos básicos do curso, visto que foi assegurado, pela equipe organizadora da proposta do curso, a preocupação de não reduzir a gestão escolar apenas aos recursos instrumentais, ou seja, o material pedagógico deveria incorporar os fundamentos sócio filosóficos e pedagógicos em que se insere a gestão escolar.

Assim, se assegura a consistência da formação e a compreensão de que o curso deveria garantir uma política sistemática de acompanhamento ao cursista, explorando e contextualizando os diferentes recursos pedagógicos propostos e a

interação e reflexão pretendida sobre o material pedagógico e as condições e possibilidades da gestão educacional coletiva, envolvendo os profissionais no processo (AGUIAR, 2011).

Em consonância com a fala de Aguiar (2011), Alonso e Almeida (2005) destacam que não se trata apenas de preparar dirigentes escolares para facilitar a introdução do computador na escola, estimulando a sua utilização. O que se busca é levar a equipe gestora, especialmente os diretores, a rever a sua função, redimensionando o seu campo de atuação, construindo um novo significado com o uso da tecnologia para o desenvolvimento de uma nova proposta educacional, na qual a tecnologia favorece o trabalho coletivo, a gestão participativa, a tomada de decisões, a identificação de talentos e de liderança. Os Sujeitos 8 e 10, respectivamente, afirmam que o curso é

Ótimo. O curso para mim foi mola mestre para que eu pudesse acreditar que algum dia teremos uma escola de qualidade e alunos motivados dentro dela, pessoal comprometido e atualizado em educação e com muita coragem de mudar o sistema que nos reprime, o professor tem que ter compromisso em sala de aula e a escola tem que ser um ambiente prazeroso e comprometido com as mudanças e transformações sociais que nos são impostas o foco das nossas escolas devem ser os alunos e a comunidade onde a mesma está inserida, precisamos de pessoal técnico especializado(pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) para acompanhar,oferecer capacitações, ouvir as angustias ,as queixas dos professores que servirão de suporte para as capacitações, para soluções de problemas vivenciados na escola e para os mesmos em sala de aula.

Ótimo. O curso que eu fiz, foi de uma importância muito grande. Fez-me ver o verdadeiro papel do gestor escolar e como é trabalhar de forma democrática, estudar mais sobre a LDB. Aprendi como é importante o projeto político pedagógico, o conselho escolar para a escola e como isso vai repercutir de forma positiva no ensino aprendizagem do aluno.

Podemos inferir , a partir dessas respostas, que os gestores tem a clareza da importância do curso, o aprofundamento teórico que permitiu a compreensão sobre o alcance, as possibilidades e os limites da prática da gestão,como processo de formação continuada. Assim, o curso favoreceu à construção do conhecimento, a

valorização da vivência investigativa e o aperfeiçoamento da sua prática na organização da escola.

Analisando o curso na ótica da institucionalidade, Aguiar (2011, p. 77) nos coloca que :

os pressupostos, objetivos, natureza e dinâmica do curso exigiam dos professores, assistentes de turma e coordenadores o acompanhamento e a avaliação contínua das atividades realizadas pelos cursistas, requerendo dessa equipe interação na troca de informações, apreciação conjunta das dificuldades e a busca de soluções, adotou-se uma concepção de avaliação processual, sistemática e contínua de forma a garantir padrão de qualidade independente do curso ser presencial ou a distância.

Outros que avaliaram o curso como “bom” se posicionam, destacando a ausência do material impresso, a ausência de uma sala ambiente que trate da metodologia do trabalho científico de forma articulada com a sala ambiente Projeto Vivencial, a necessidade de encontros presenciais, a falta de experiência em cursos à distância e/ou pouco conhecimento em informática e a falta de tempo, visto que o curso foi acrescentado as nossas funções profissionais como mais uma atividade sob nossa responsabilidade sem atender o que estabelece a legislação educacional sobre a valorização do profissional da educação que entre outras questões se caracteriza pelo direito da formação continuada, além do direito do gestor, na perspectiva da formação. Assim, destacamos as falas dos Sujeitos 11 e 28, que caracterizam a avaliação do curso nesta perspectiva:

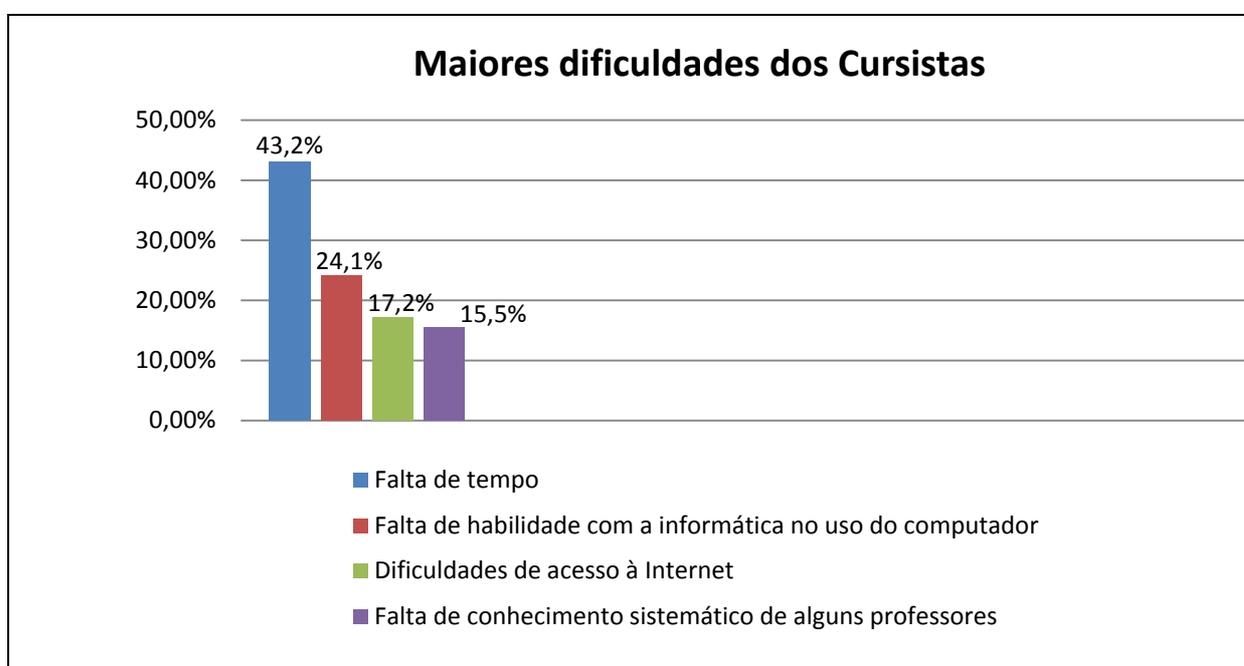
A falta do material impresso dificultou muito as leituras sugeridas, os encontros presenciais deveriam ter sido em maior número e com mais informação teórica sobre elaboração, por exemplo, do regimento. PDE da escola e etc. de qualquer forma consideram bons, mas, que poderia ter sido melhor. Lembrando que sem ele muito teria deixado de se tornar conhecimento.

Bom. Uma proposta de Curso muito boa, mas vivenciada por uma maioria que não tinha nenhuma, ou quase nenhuma, experiência em cursos à distância e/ou pouco conhecimento em informática.

Analisando as respostas, confirmamos que os resultados da avaliação do curso são positivos, no entanto, foram destacados dificuldades e elementos que comprometeram o seu desenvolvimento conforme já referido.

As maiores dificuldades sentidas no desenvolvimento do curso se referem à falta de tempo, falta de habilidade com a informática no uso do computador (já referidos no item sobre a avaliação do curso) e no acesso à *Internet*, na UFPE também enfrentamos a falta de acompanhamento sistemático de alguns professores, como pode ser observado no gráfico abaixo.

GRÁFICO 20



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Sobre essas questões apontadas como as maiores dificuldades dos cursistas no desenvolvimento do curso, nos dirigimos ao projeto original do Curso de Especialização em Gestão Escolar quando chama a atenção, entre outros, aos requerimentos institucionais que são necessários para o ingresso nesse curso o acesso do cursista à *Internet* a disponibilidade de, no mínimo, 10 horas semanais, dedicação, ao longo de todo o curso, para o desenvolvimento do projeto pedagógico e demais atividades do curso (MEC, 2006).

No entanto, ao longo do desenvolvimento do curso, constatamos que a ausência do atendimento desses requisitos comprometeu o processo pela falta de tempo dos gestores/cursistas para realizar as atividades propostas pelas diversas salas ambiente. Destacamos, também nessa direção, as questões relacionadas ao computador/*internet*, visto que esse quadro é revelador da necessidade de maior estímulo e criação de objetivos de acesso as novas tecnologias das informações e comunicações aos diferentes profissionais da educação (AGUIAR, 20011, p.74). Essas questões podem ser identificadas claramente nos relatos, nas avaliações e nos relatórios feitos pelas coordenações dos cursos das diversas IFES participantes da primeira edição do curso.

Sobre o professor nesse processo, ao focalizar o currículo do curso, ressalta-se a centralidade do papel do profissional nas atividades propostas e esse aspecto de importância fundamental, no entanto, infelizmente, ainda convivemos com profissionais com uma atuação superficial e aligeirada nos processos de EAD, o que foge do padrão normal de desenvolvimento e, assim, configuramos que o professor que não acompanha as atividades realizadas pelos cursistas compromete o curso no seu desenvolvimento e, conseqüentemente, no seu resultado. Cabe a coordenação do curso acompanhar o desenvolvimento das salas ambiente, identificar e tomar as providências devidas no sentido de evitar esse tipo de postura no contexto do curso.

A perspectiva pedagógica no desenvolvimento desse curso, exige um maior nível de autonomia dos cursistas visto que dialogam com interlocutores invisíveis, dispendo para isso de um conjunto de ferramentas como fóruns, textos, chats, que devem ser selecionadas pelos professores de acordo com os objetivos das salas ambientes e dos conteúdos específicos.

Esse ambiente virtual possibilita que esses mecanismos sejam disponibilizados de forma que os cursistas aprendam não somente a lidar com as ferramentas tecnológicas, mas a refletirem sobre a gestão democrática e a desenvolverem práticas coletivas de gestão no ambiente escolar. E como parte desse processo, destacamos a função do professor que deve ter experiência na área do curso, conhecimento a respeito da educação a distância com suporte em tecnologias digital e a compreensão de sua importância no contexto de um curso a

distância que diferentemente de um curso presencial impõe a necessidade de um atendimento sistemático ao cursista, com a criação de espaços de interação, de atividades e de avaliação ao longo do desenvolvimento do curso.

Nesse âmbito, ainda com base nos dados acima referidos, citamos Aguiar (2010, p.9)

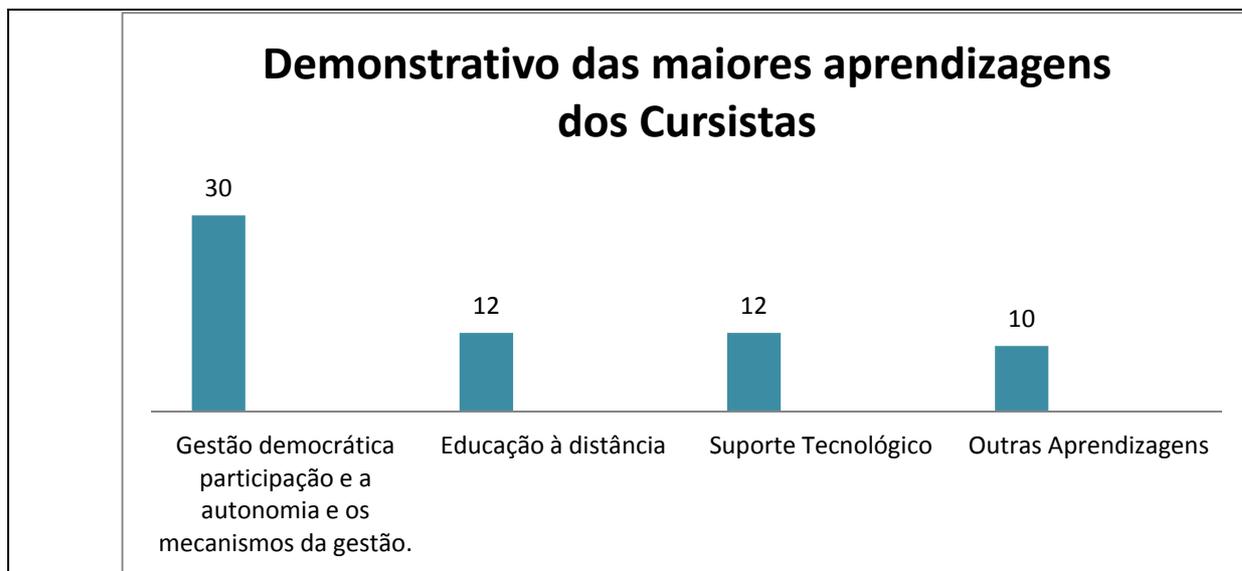
[...] apesar de constar como uma exigência a dedicação pelo gestor de 10 horas semanais, ao longo do curso, para o desenvolvimento do projeto e atividades correlatas, não vêm ocorrendo ações das secretarias de educação envolvidas para assegurar essa condição. Para os formuladores da proposta pedagógica do Curso, tal situação, considerada crítica, compromete a operacionalização do currículo do curso, e, logo, a sua filosofia. Do ponto de vista do trabalho docente, pode-se verificar que, sem a garantia, por parte dos sistemas de ensino, de condições adequadas de tempo, o curso acarretará sobrecarga de trabalho ao docente, que, não dispondo de carga horária de dedicação parcial ou integral ao curso, ver-se-á compelido a sacrificar horas destinadas às suas atividades pessoais para tentar responder às exigências programáticas do curso, e tal circunstância, provavelmente, contribuirá para elevar o nível de stress a que vem sendo submetido o docente na escola pública ou privada, por excesso de tarefas que lhes são atribuídas, como denunciam recorrentemente a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE e os sindicatos filiados em todos os estados da federação.

Resolver esses impasses no sentido de assegurar o direito à formação continuada dos profissionais da educação e garantir as condições de trabalho que favoreçam essa formação, sem o enfrentamento dos problemas e dificuldades acima referidos, constitui um desafio que deverá ser enfrentado pelos entes federados responsáveis e envolvidos no processo, para que, de fato, seja possível desenvolver um curso em que os direitos dos profissionais sejam respeitados à luz do que estabelece as normas legais sobre a formação e valorização do profissional da educação.

Contrapondo-se às dificuldades identificadas no desenvolvimento do curso, um dado que merece destaque diz respeito às aprendizagens construídas, nas quais podemos inferir que, mesmo com as dificuldades acima referidas, nos leva a uma avaliação positiva do curso.

A análise desses dados foi realizada considerando tais categorias: gestão democrática, participação e autonomia, conselho escolar, projeto político pedagógico, educação à distância, suporte tecnológico, entre outras.

GRÁFICO 21



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Iniciamos com as aprendizagens citadas pelos egressos referentes à gestão democrática, participação, autonomia e os mecanismos da gestão de conselho escolar e do projeto político pedagógico. De acordo com os Sujeitos 1, 11, 17 e 19, respectivamente:

Melhorar meu dia a dia na Escola, melhorando o trabalho coletivo, dividindo as tarefas e criando os conselhos Escolares que nos ajudam bastante nas tomadas de decisões.

O que me deixou mais segura foi como elaborar ou reelaborar o PPP da escola.

Com a conclusão deste curso, ficou consolidado em nossas mentes que a gestão participativa, a tão sonhada gestão democrática, dar-se-á com a participação coletiva das decisões na escola, diálogo constante com o Conselho Escolar e elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, construído com o todo coletivo da Unidade de Ensino.

Uma mudança de comportamento que veio contribuir na nossa formação foi utilizar a escola de atuação como campo empírico de nossas pesquisas, seja na construção ou reestruturação do Projeto

Político Pedagógico da escola, ou na intervenção de uma situação problema vinculado à gestão de escola na qual estamos inseridos.

Outros Sujeitos ainda acrescentam. Sujeito 26:

Aprendizagem de algumas leis (LDB), informática, gestão democrática e PPP.

Sujeito 20:

Acho que todo conhecimento obtido ou trocado no decorrer do curso foi muito bom para nós. No meu caso, em particular, aprendi a fazer um artigo científico como trabalho de conclusão de curso. Achei isso, interessantíssimo, pois acreditava que não seria capaz, visto que este tipo de trabalho não faz parte de nossa rotina como gestores.

Sujeito 32:

Além de todos os conteúdos, cada um com sua importância singular, a troca de experiências exitosas entre escolas.

Sujeito 39:

Maturação, mais experiência na função, atitudes, ética profissional, aprofundamento de conhecimentos inerentes, específico e fundamental para atuação na gestão escolar.

Nessa direção, para análise dessas falas, buscamos, mais uma vez, suporte teórico no Documento Orientações Gerais do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Educação Básica (2009), ao estabelecer que, considerando o perfil do profissional que se deseja formar com a proposta desse curso de gestão escolar para diretores e vice-diretores, eles deverão ampliar suas capacidades de:

- Atuar na gestão da educação e da escola, visando, com efetivação, o direito à educação básica com qualidade social, por meio de práticas caracterizadas pela transparência, trabalho coletivo, participação da comunidade nas decisões e postura ética, crítica e criativa.
- Realizar e fortalecer a gestão democrática da Educação Básica, como princípio legal e formativo, sustentada em práticas e processos que conduzam ao trabalho coletivo e à participação nos processos decisórios da educação e da escola.

- Dominar e implementar mecanismos e estratégias que favoreçam a realização da gestão democrática, em especial dos órgãos colegiados, em função do Projeto Político-Pedagógico e a escolha do dirigente escolar, com a participação da comunidade por meio de processo eletivo.
- Atuar de forma consciente, com vistas ao fortalecimento dos processos de descentralização na educação e na escola, da autonomia da escola e do financiamento público da educação.
- Compreender a educação em todas suas dimensões e formas de manifestações humanas que se desenvolvem a partir de ações educativas que visam à formação de sujeitos éticos, participativos, críticos e criativos (MEC, 2009).

Fazendo um paralelo entre as falas acima referidas sobre as aprendizagens dos cursistas, e o estabelecido no Documento do MEC acima referido, vamos constatando a relevância desse curso vinculado ao Programa Escola de Gestores, tendo por norte pedagógico garantir uma formação de qualidade socialmente referenciada, por meio da modalidade de educação à distância, entendendo que o papel do professor é crucial para o bom andamento do curso, razão pela qual a dinâmica pedagógica prioriza a ação docente em todos os momentos, optando por manutenção do professor na efetivação, no acompanhamento e no monitoramento, e avaliação das ações de formação a serem desenvolvidas.

A manutenção do papel do professor em detrimento a adoção da figura do tutor é um dos marcos políticos do curso. Entende-se, desse modo, que não se trata tão somente de adoção da nomenclatura, mas fundamentalmente da defesa da centralidade do papel do professor nos processos formativos presenciais e à distância. Tal compreensão retrata o papel da EAD sob a ótica de formação de qualidade que não prescinde do acompanhamento docente efetivo e de momentos presenciais de aprendizagem coletiva (MEC, 2009).

No que se refere à Educação à Distância/suporte tecnológico, destacamos as falas dos Sujeitos 19, 33 e 43, respectivamente:

Modalidade de educação à distância como algo novo em nossas vidas, algo novo na nossa aprendizagem, uma mudança de comportamento que veio contribuir na nossa formação.

A quebra de preconceitos ao compreender e aceitar como viável e de valor um curso nos moldes à distância.

Derrubar meus preconceitos Sobre o curso à distância. E a possibilidade de aprofundar conhecimentos sobre legislação e política pública educacional.

No que se refere ao suporte tecnológico, os Sujeitos 9, 12, 29, 31 e 36 deram suas opiniões:

A troca de experiências, a descoberta de como usar a internet, os textos que foram trabalhados foram muito valioso no nosso dia a dia.¹¹

Não somos incapazes, o belo foi à descoberta de que o bicho de sete cabeças se tornou meu aliado (o computador e seus meios), pesquisei e com isso ganhei confiança em mim mesma.¹²

Uso da tecnologia e ambiente virtual de educação, Fundamentação teórica e Relacionamento com o grupo de colegas gestores.¹³

Autonomia, domínio do computador, gosto pela pesquisa.¹⁴

Aprende a usar as tecnologias, respeitando a limitação das pessoas sobre essa forma de comunicação.¹⁵

Nessa direção, destacamos as aprendizagens dos cursistas ao fazerem referência ao preconceito e a sua quebra em relação a EAD como metodologia adotada em um processo de formação continuada. Sobre essa questão, Mill (2012) afirma que essa metodologia, por diversos fatores e motivos, foi alvo de preconceito e não era bem vista como possibilidade de formação de qualidade.

Esse quadro mudou, embora muitas críticas ainda mereçam atenção. Feitas de forma construtiva, críticas ajudaram a criar condições para superação da má fama e, mais recentemente, o cenário brasileiro e mundial tornou-se mais favorável. Assim, ganharam importância os grupos de pesquisa de educadores e

¹¹ Fala do Sujeito 9.

¹² Fala do Sujeito 12.

¹³ Fala do Sujeito 29.

¹⁴ Fala do Sujeito 31.

¹⁵ Fala do Sujeito 36.

investigadores responsáveis pela massa crítica sobre a EAD como modalidade educacional (MILL, 2012, p. 26-27).

As tecnologias digitais, como a *internet*, criaram possibilidades favoráveis à EAD, revertendo fatores como os processos avaliativos e a interatividade como dois aspectos centrais das críticas recebidas pela EAD, que foram influenciados positivamente pelo desenvolvimento da telemática a partir de estudos diversos no campo dessa modalidade pela incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Atualmente, constata-se que inovações tecnológicas afetam as diversas áreas do conhecimento e nesse contexto os diversos setores experimentam alguma influência das TDICs. Tal desenvolvimento contribuiu sobremaneira para a boa imagem da EAD (MILL, 2012).

Destacamos, também nessa direção, outras aprendizagens dos Sujeitos 6, 10, 24, 26 e 40, respectivamente:

Aprendi a fazer um artigo científico como trabalho de conclusão de curso.

A troca de experiências com gestores de diferentes unidades e redes de ensino.

Durante o curso fui percebendo como a falta de preparo para exercer tal função e tamanha responsabilidade nos leva a cometer equívocos. Acho que a maior aprendizagem é a de que ser professor não habilita para tamanha responsabilidade.

Em todas as disciplinas aprendemos muito, sempre tinha algo novo que servia como um desafio.

As novas possibilidades de conhecimento adquiridos por meio das disciplinas do curso.

Configurando as maiores aprendizagens que se caracterizaram por dar conta dos diversos elementos constitutivos do curso, incluindo os elementos acima referidos, bem como aprendizagens nas áreas das relações interpessoais, das questões metodológicas, da modalidade de ensino aliado ao suporte tecnológico, entre outras, nessa pesquisa, tivemos a preocupação de investigar a posição dos mesmos sobre a sala Projeto Vivencial, visto a sua situação no contexto da proposta

curricular do curso, como articulador de ser responsável pela construção dos trabalhos finais e por considerar que a:

Sala Ambiente Projeto Vivencial constitui-se em componente curricular articulador do curso. Nesta Sala a atividade central consiste na formulação e no desenvolvimento de um projeto de intervenção na escola com estreita vinculação com o Projeto Político-Pedagógico, assumido como MECanismo fundamental para a realização da gestão democrática na educação e na escola (MEC, p.16, 2009).

Assim, considerando que, de acordo com o documento que trata das diretrizes, ações e processos de implementação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, a sala Projeto Vivencial se caracteriza pela função articuladora no contexto do curso, questionamos os sujeitos dessa pesquisa sobre a sua avaliação da mesma e os resultados confirmam a importância dessa sala no conjunto do curso, como observamos a seguir:

GRÁFICO 22



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Os Sujeitos 7, 8, 42 e 48, respectivamente, que caracterizam a sala como “ótima”, apontam para questões como:

Essa Disciplina foi uma das melhores que tive no Curso, neste ambiente fiz uma reflexão e avaliação no PPP da escola e elaborei um Projeto de Intervenção que serviu de subsidio para o TCC. Aprendi muito sobre a atuação e o trabalho do gestor escolar.

Considero esta disciplina como o coração do curso, pois nela foi possível reconhecer nossas fragilidades na gestão da escola, como também me abriu um leque de possibilidades de ação em relação à administração da instituição escolar.

A sua contribuição para o meu crescimento profissional tanto na dimensão pedagógica, quanto na dimensão administrativa me leva a avaliar essa sala como ótima, considerando a melhoria do meu desempenho profissional.

Importantíssima no contexto do Curso, principalmente por se articular com as demais salas, depois por ser a sala ambiente responsável pelo trabalho de conclusão de curso.

A proposta pedagógica do curso, a organização do currículo em salas ambientes articuladas por eixos norteadores, foi estruturada de modo que os conteúdos não se esgotassem na carga horária atribuída a cada sala, e nessa perspectiva, a sala de PV constituiu-se um componente articulador do curso. Nesse sentido, destacamos a avaliação da mesma pelos cursistas quando destacam as aprendizagens, as contribuições para o crescimento pessoal desses profissionais e as contribuições para a melhoria do meu desempenho profissional.

Além dessas avaliações, em que a sala foi considerada “ótima”, outros sujeitos classificaram-na como “boa” e assim se posicionaram:

Sujeito 3:

Boa. Porque nem tudo deu para ser vivenciado ao pé da letra, o tempo ficou muito curto para o seu fechamento e . Algumas atividades não foram claras, enfim, uma carga horária grande, e com um grande volume de informações.

Sujeito 21:

Apesar de o curso ser a distancia, senti falta de uma orientação mais olho no olho e olho no papel. Eu particularmente fiquei com muitas dúvidas e apesar do esforço de nossas professoras assistentes, na hora de redigir nossa experiência ficamos muito sozinhas.

Sujeito 47:

Sala com uma carga horária grande, e com um grande volume de informações.

Essas análises feitas da sala, não fazem referência a função e a importância da mesma no contexto do curso e apontam para questões que poderiam ser tratadas ao longo do processo como a falta de clareza no desenvolvimento da mesma, carga horária grande, muitas informações e falta de encontros presenciais.

Essas considerações sobre a avaliação da sala de PV tem uma grande importância no conjunto dessa pesquisa pela sua relevância como sala que articula as demais ao longo do curso, até o final do processo, e por ser responsável pela construção dos TCCs.

A apresentação pública desses trabalhos é uma exigência constante na legislação em vigor, especialmente o Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que exige que as IFES garantam o cumprimento dos dispositivos legais consoantes a oferta de curso de especialização à distância, destacando-se a titulação docente, os exames presenciais e a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso ou de monografia (art. 24, Decreto nº 5.622/2005) (DIRETRIZES NACIONAIS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR, 2009).

Propõe-se a articulação dessa atividade à sala ambiente Projeto Vivencial, cujos docentes responsáveis irão orientar, acompanhar e avaliar o projeto de intervenção, desenvolvido pelos estudantes em sua escola. Simultaneamente, os cursistas terão acesso às demais salas ambiente, cumprindo, de um lado, os requisitos exigidos pelo currículo do curso e da universidade, e, de outro lado, tendo acesso a aportes teóricos e metodológicos significativos para construção e desenvolvimento do seu projeto na escola.

Nessa direção, o resultado da vivência foi expresso na elaboração de um Trabalho Final de Conclusão do Curso, tendo por base tanto a (re)elaboração do

Projeto Político-Pedagógico, que cada cursista desenvolve em sua escola, quanto a reflexão coletiva da equipe sobre esse trabalho. Dessa forma, o trabalho estará enriquecido para além da sua própria experiência vivencial com contribuições referentes a situações experimentadas nas escolas de seus parceiros de equipe. Ele deverá ser objeto de avaliação final, disponibilizado no ambiente *Moodle*.

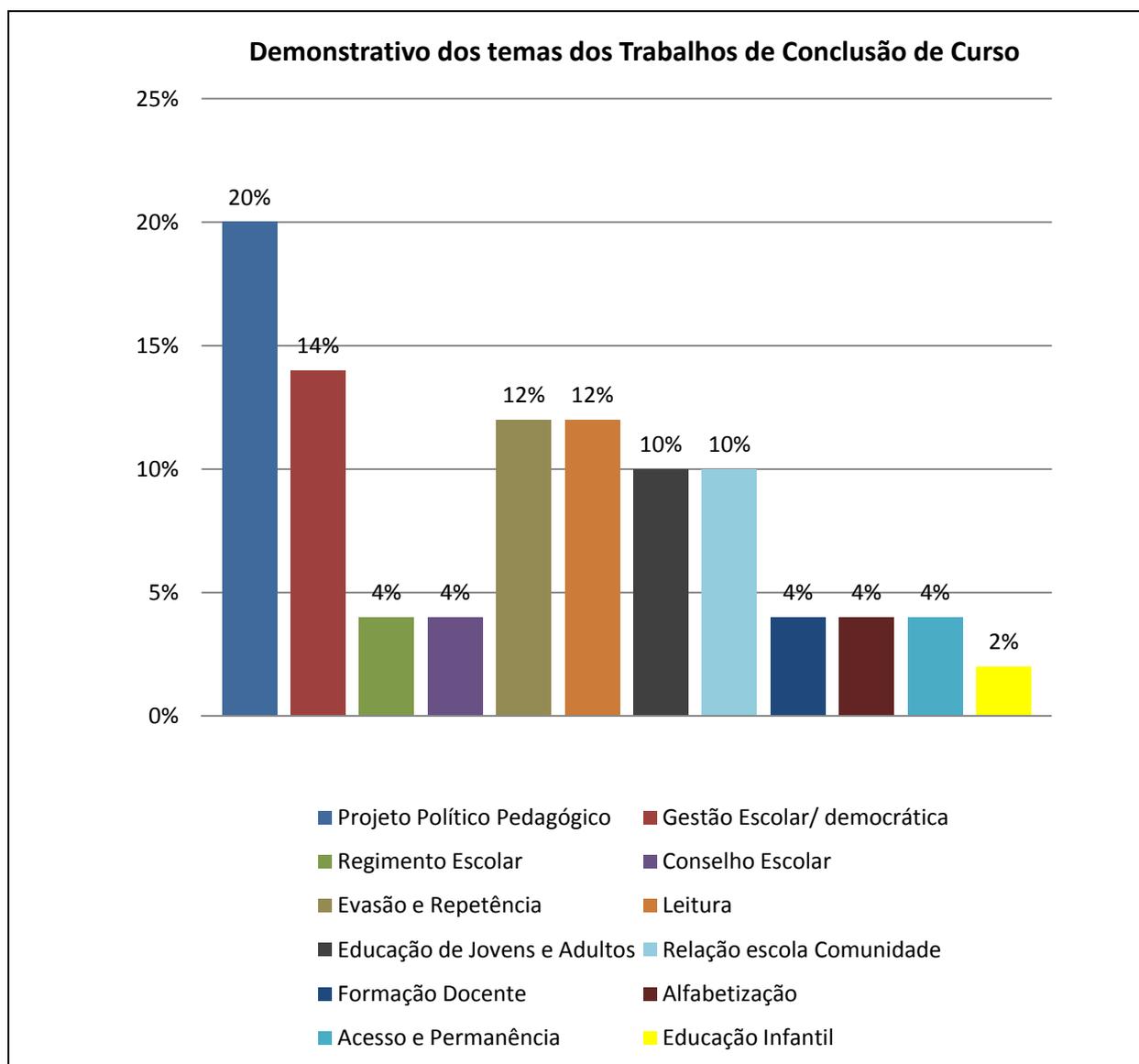
Apesar dessas questões postas institucionalmente para a construção desses trabalhos, ao analisarmos os temas escolhidos pelos sujeitos da pesquisa, constatamos uma diversidade de abordagens. A análise dos conteúdos permitiu uma classificação entre eles de 12 categorias.

Uma primeira reunião dos trabalhos traz experiências de gestão, incluindo a gestão das unidades escolares em uma perspectiva democrática (7 trabalhos); a segunda reúne os estudos que tratam dos mecanismos da gestão democrática como Projeto Político-Pedagógico (com 10 trabalhos); conselho escolar (com 2 trabalhos); e regimento escolar (1 trabalho), totalizando 20 trabalhos.

Ainda tem os temas relacionados à modalidade de educação de jovens e adultos, educação infantil e as situações pedagógicas – que inclui a relação escola-comunidade, leitura, evasão, formação docente, alfabetização, acesso e permanência, e aprendizagem.

Nessa direção, os trabalhos desenvolvidos pelos cursistas respondentes dessa pesquisa foram com os seguintes temas:

GRÁFICO 23



A análise dos temas obedecerá à ordem estabelecida no gráfico.

QUADRO 6

1. Projeto Político pedagógico	Títulos dos TCCs
	Projeto político pedagógico: as possibilidades para uma construção coletiva
	Projeto político pedagógico: Limites e possibilidades de sua reelaboração
	Construção do Projeto Político Pedagógico
	Projeto político-pedagógico fortalecendo a gestão democrática;

	A organização escolar a partir do projeto político pedagógico; Projeto Político Pedagógico
	Construção do Projeto Político Pedagógico*
	O construir Coletivo
	O ambiente da sala de aula na construção do PPP
	Projeto político pedagógico instrumento de cidadania na construção de uma gestão democrática e participativa
	Projeto político-pedagógico fortalecendo a gestão democrática.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

*Dois trabalhos com o mesmo título

Considerando a importância do PPP na escola, pode-se afirmar que o mesmo se caracteriza por ser documento e processo. Em termos teóricos, de acordo com Veiga (2001, p. 56), configuramos alguns pressupostos: a unicidade da teoria e da prática que precisa revelar-se e fazer-se presente na ação participativa e desenvolver-se pelos educadores no interior da escola; a ação consciente e organizada da escola, tendo em vista o futuro; e a articulação da escola, da família e da comunidade. Este último representa o grande desafio, pois a tendência é que as escolas, no decorrer da construção do PPP, excluam a participação dos pais e da comunidade e trabalhem apenas com os demais segmentos que a compõem (VEIGA, 2001, p.60).

Considerando que a LDB/1996, no artigo 13, estabelece, em seu inciso VI, a criação de mecanismos para efetivar o estabelecido na CF (1988), que define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, essa questão da exclusão da comunidade do processo deve ser reanalisado para que, de fato, a construção do projeto se dê com a participação de todos envolvidos com o processo de ensino aprendizagem no contexto escolar. De acordo com Veiga (2003, p. 09), o projeto político pedagógico

[...] exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como, a explicitação de seu papel social e a clara definições de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo.

Fazendo uma retrospectiva dos pontos importantes detectados nesta pesquisa, ressaltam-se trabalhos de conclusão de curso que tentam elucidar a compreensão dos conceitos e princípios ligados à democratização da educação no âmbito escolar, à descentralização da gestão, à autonomia e à participação como elementos fundamentais da gestão escolar, em uma perspectiva democrática. Alguns analisam a forma como esses conceitos são aplicados, ou não, no planejamento e nas medidas de gestão. Alguns deles apontam avanços no setor da educação com relação às práticas democráticas decorrentes da aplicação desses conceitos por meio da construção do projeto político pedagógico.

Outros destacam as controvérsias entre a formulação e a realização desse processo no contexto da escola, apontando resultados negativos de algumas medidas adotadas pelo gestor, como descentralização e prática democrática, que, na realidade, correspondem ao emprego equivocado desse conceito equivalente, em algumas situações, ao conceito de desconcentração.

Por outro lado, uma vertente da descentralização da gestão e projeto político pedagógico é analisada em um número considerável de trabalhos que estudam as mudanças derivadas dos princípios que orientam o ensino. Os autores quase são unânimes em concluir, nos seus trabalhos, que tais práticas aumentam os encargos dos gestores e da escola frente aos serviços educacionais no contexto.

O quadro seguinte mostra os títulos dos trabalhos desenvolvidos.

QUADRO 7

2.Gestão Escolar/democrática	Títulos dos TCCs
	Gestão Escolar: Um novo conceito
	Gestão escolar em uma perspectiva democrática;
	O papel do diretor na prática da gestão democrática;
	Os desafios do gestor de escola pública municipal;
	Convivência democrática na escola: O papel do gestor;
	*Os desafios do gestor de escola pública municipal
	Gestão escolar democrática e a indisciplina na sala de aula

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

*2 trabalhos com o mesmo título

Os trabalhos sobre a gestão democrática, em termos gerais, mostram a sua importância no contexto e destacam a importância da participação da comunidade escolar nesse processo, mas têm clareza de que esse é um processo apresentado como desafio, considerando que a democracia na escola é uma modalidade de gestão que, apesar de ser institucionalizada como princípio que deve orientar o ensino, ainda se configura uma questão.

QUADRO 8

3.Conselho Escolar	Títulos dos TCCs
	Um olhar sobre o conselho escolar;
	O conselho escolar e a gestão democrática.

Refletir sobre os desafios do conselho escolar junto à atuação do gestor é o que trata esses trabalhos, visto que o mesmo é um ponto chave para a consolidação da gestão democrática nas instituições de ensino. Os trabalhos destacam a importância dos Conselhos, no entanto, têm a clareza de que apenas a existência ou a instalação desses órgãos colegiados não garante uma gestão participativa nas escolas.

QUADRO 9

Regimento Escolar	Títulos dos TCCs
	Regimento interno de uma Escola Pública Municipal: Um relato de experiência a partir do esforço coletivo

Esse trabalho teve como objetivo analisar e relatar o processo de implantação do Regimento Interno de uma escola pública, confrontando com o Projeto Político Administrativo e Pedagógico da Unidade de Ensino. Ele destaca a construção do regimento escolar com a participação da comunidade escolar, destacando a sua relevância enquanto instrumento institucional na escola.

QUADRO 10

5.Relação Comunidade	escola	Títulos dos TCCs
		Participação da comunidade na gestão democrática
		A participação da família e da comunidade na vida escolar;
		Parceria: Escola X comunidade X professores
		Educação: Participação da família é fundamental

Percebemos, nas respostas dos egressos, a preocupação com a gestão da escola na perspectiva democrática, visão em que a gestão não é apenas responsabilidade do gestor, mas de toda comunidade. Analisando a participação da família na gestão e na vida da escola, à luz da legislação educacional, identificamos artigos que estabelecem, de forma clara e objetiva, que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” e, aos professores, cabe “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias bem como deve haver a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Da mesma maneira, no PNE/ 2001, constata-se essa obrigatoriedade no item referente aos objetivos ao estabelecer que a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

Interessante destacar, tanto nos instrumentos legais quanto com os estudiosos do assunto, a convicção de que a efetiva participação da família na escola poderá constituir um mecanismo que contribuirá para que a escola cumpra a sua função social. Para isso, se faz necessário o esforço da instituição escolar de criar condições que possibilitem o envolvimento e o compromisso da comunidade com a escola e, como consequência, a efetivação da participação.

No levantamento dessa pesquisa, merece destaque a existência de trabalhos desenvolvidos nas escolas que revelam múltiplas dimensões do processo educativo,

são os trabalhos que caracterizamos como Situações Pedagógicas, e que citamos os que focalizam:

QUADRO 11

Leitura	Títulos dos TCCs
	A leitura e escrita na educação básica;
	Um olhar sobre a leitura dentro e fora da escola;
	Implantação de um espaço de leitura;
	Processo leitor por meio dos gêneros textuais
	A perspectiva e o estímulo da leitura e escrita na escola.

Em termos gerais, os trabalhos de conclusão de curso que versaram sobre o tema da leitura tiveram como objetivo estudar a prática pedagógica na perspectiva de levar o aluno a superar as dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita e que compete à escola proporcionar as experiências agradáveis com a leitura como subsídio importante para instrumentalizar o aluno em sua vida escolar e cidadã, fornecendo assistência ao professor para uma reflexão e inovação da sua metodologia de ensino, visto que a formação de bons leitores e escritores requer práticas pedagógicas motivadoras e prazerosas, partindo do cotidiano do aluno, das suas experiências do dia a dia.

QUADRO 12

Evasão escolar	Títulos dos TCCs
	Evasão escolar no ensino fundamental
	Evasão Escolar no curso noturno
	Evasão Escolar no curso noturno
	Evasão Escolar no curso noturno
	Evasão escolar na educação de jovens e adultos
	Redução da evasão na escola

A evasão escolar está entre os temas que historicamente fazem parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira. É um problema que deve ser compartilhado com todos aqueles que são responsáveis pela educação (família, comunidade e Poder Público), tendo em vista o disposto no Art. 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que determina aos dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental à comunicação aos órgãos competentes os casos de faltas injustificadas e de evasão escolar. No que se refere à Evasão identificamos seis trabalhos, dos quais cinco a temática e referente ao ensino noturno e apenas um específico para o ensino fundamental.

Em termos gerais, os trabalhos tiveram como objetivo investigar as causas que levam o aluno a evadir-se da escola, bem como identificar as consequências desse entrave para a educação. A análise dos dados mostra que o fracasso escolar é resultante da influência de fatores intra e extra-escoltares associados ao modelo tradicional de educação, considerado por pedagogos, excludente para a maioria da população. A intervenção realizada na escola confirma que, no fazer docente, constitui-se um diferencial em meio ao desafio de garantir a permanência e a eficiência escolar dos jovens e adultos, por meio da ação conjunta dos professores, alunos e equipe gestora.

QUADRO 13

formação Docente,	Título dos TCC
	Capacitação de profissionais na educação: reflexão na ação.

Este trabalho apresenta a reflexão e análise de problemas emergentes do cotidiano escolar e a capacitação em serviço como alternativa para a melhoria da prática pedagógica, buscando a apropriação do real por meio do conhecimento e da ação, superando a dicotomia teoria-prática, enfatizando a necessidade de uma política definida em bases democráticas.

QUADRO 14

Educação Infantil	Títulos dos TCCs
	Um novo olhar sobre a Educação Infantil
	Um novo olhar sobre a Educação Infantil*

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

*2 trabalhos com o mesmo título

Os trabalhos destacam a importância da educação infantil como primeira etapa da educação básica, sob a responsabilidade institucional dos municípios, ao mesmo tempo que apresentam as limitações do seu desenvolvimento no contexto, pelas especificidades que apresenta enquanto processo que se caracteriza por educar e cuidar sem caráter de promoção para o ensino fundamental.

QUADRO 15

Alfabetização	Títulos dos TCCs
	Ensinando a Ler
	Novas perspectivas no alfabetizar

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Esses trabalhos destacam a importância de uma boa alfabetização para o aluno no seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que destacam, também, as suas implicações na vida do aluno quando ele não consegue se alfabetizar e essa deficiência se apresenta como um dos fatores que levam a evasão escolar.

QUADRO 16

Acesso e permanência	Títulos dos TCCs
	Educação um direito de todos: acesso permanência e sucesso.
	Acesso e permanência: direito de todos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Focalizando o acesso à permanência e ao sucesso do aluno como direito de todos, esses trabalhos destacam a função social da escola e sua responsabilidade nesse processo, junto à comunidade escolar e aos sistemas de ensino.

O levantamento e a análise dos trabalhos oferecem uma visão panorâmica de produção acadêmica realizada pelos egressos do I Curso, no período de 2007/2008, de temas que podem representar uma produção interessante, bem como um ponto de partida para aqueles que queiram aprofundar teórico/metodologicamente sobre estudos nesta área do conhecimento, questão posta para aprofundamento posterior.

Deve-se acrescentar que, por se tratar de um levantamento realizado a partir do tema, palavras-chave, resumos e conclusão sobre fins dos trabalhos de conclusão de curso, seus resultados apresentam as limitações próprias desta natureza de fontes, em termos de informações essenciais para a compreensão dos objetos de estudo analisados, assim como dos resultados obtidos nas investigações. No entanto, o trabalho de análise sobre o material coletado deu conta de traçar ou delinear os contornos dessa produção e das principais temáticas escolhidas pelos egressos nesses campos do conhecimento.

Analisando o conjunto dos temas objeto de estudo dos trabalhos de conclusão do curso, elaborados pelos egressos do curso, podemos perceber que a gestão democrática das unidades escolares e seus elementos constitutivos, estão presentes num número significativos de trabalhos, o que nos leva a inferir que o curso possibilitou a ampliação da reflexão de conceitos e práticas que são fundamentais para a gestão que se faz na escola. Nessa direção destacamos também, trabalhos que tratam dos diversos aspectos, que caracterizam os desafios enfrentados na gestão cotidiana das escolas públicas, referentes aos componentes curriculares, as abordagens teóricas metodológicas e os elementos que constituem a prática pedagógica dos diversos níveis e modalidades do ensino.

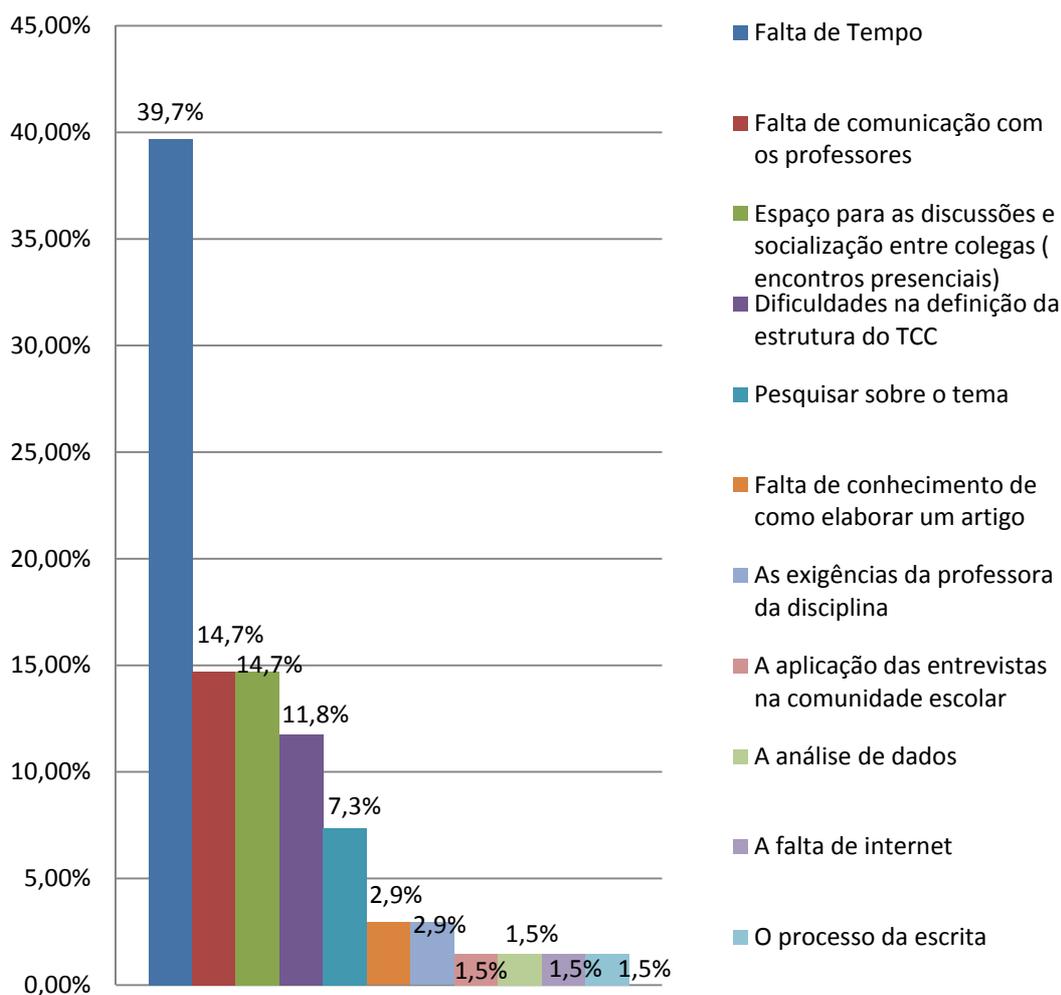
A partir dessas considerações, temos clareza de que os TCCs se apresentam como de fundamental importância no curso, primeiro pela própria construção de um trabalho acadêmico científico como resultante de um processo de formação, pela apresentação pública na IFES que consolida a produção a apresentação e a aprovação do mesmo que certifica o cursista como especialista *lato sensu*.

No entanto, há de se considerar que, ao analisarmos esses quadros, temos certeza de que na definição dos temas para a elaboração desses trabalhos, como já nos referimos anteriormente ao apresentar o quadro geral dos TCCS, foi observado que os temas propostos fugiram do estabelecido na proposta do curso. Nesse momento estamos chegando à conclusão que não ficou evidenciado para os professores de PV o que estabelece a proposta do curso sobre as temáticas a serem desenvolvidas pelos cursistas na construção desses trabalhos e que a coordenação não esteve atenta suficientemente no sentido de intervir e fazer cumprir o estabelecido na proposta do curso para a definição das temáticas.

Nesse sentido, considerando as dificuldades apresentadas pelos alunos ao longo do curso e, especificamente, na construção dos trabalhos, achamos oportuno investigar sobre os problemas enfrentados nessa construção e constatamos, conforme abaixo relacionado, que os problemas são os mesmos enfrentados ao longo do curso, como a falta de tempo para investir mais no curso e as dificuldades mais voltadas para as questões metodológicas e de operacionalização/construção do TCC, na definição da estrutura do trabalho, comunicação com os professores, a ausência de aulas presenciais e a dificuldade de pesquisar sobre o tema, acrescidos de outros mais especificamente relacionados a construção do trabalho acadêmico, totalizando 68 respostas, como veremos abaixo:

Gráfico 24

Maiores problemas enfrentados na construção dos trabalhos de conclusão de curso



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

As falas dos Sujeitos 12, 16, 25, 26 e 41, respectivamente, abaixo relacionadas explicitam essas dificuldades.

O principal problema foi a disponibilização de tempo para esse trabalho, tive que conciliar o trabalho de no mínimo oito horas por dia e a dedicação do TCC sem contar com família. A falta de internet em minha casa, quando conseguia com um colega o serviço era de péssima qualidade não ajudando na aceleração.

O TCC é um trabalho minucioso, de estudo e leituras, o problema maior foi encontrar uma quantidade de livros de teóricos que oferecessem de modo a satisfazer o que eu procurava sobre avaliação, sem ter que comprar os livros, e, conseguir a façanha de encontrar tempo e espaço para estudar, dialogar com os autores e redigir todas as páginas do Artigo.

Definir a estrutura do trabalho, demorei a compreender, pois os trabalhos acadêmicos que eu já havia realizado tinha uma estrutura um pouco diferente. Era pedido que fosse um artigo, então estava aí a dificuldade, as orientações recebidas divergiam, eu tinha o material pronto, mas não conseguia entender bem o formato do trabalho.

Falta de conhecimento de como elaborar um artigo conforme o solicitado.

Senti falta nessa etapa do curso, de espaço para as discussões e socialização entre colegas sobre os avanços e dificuldades.

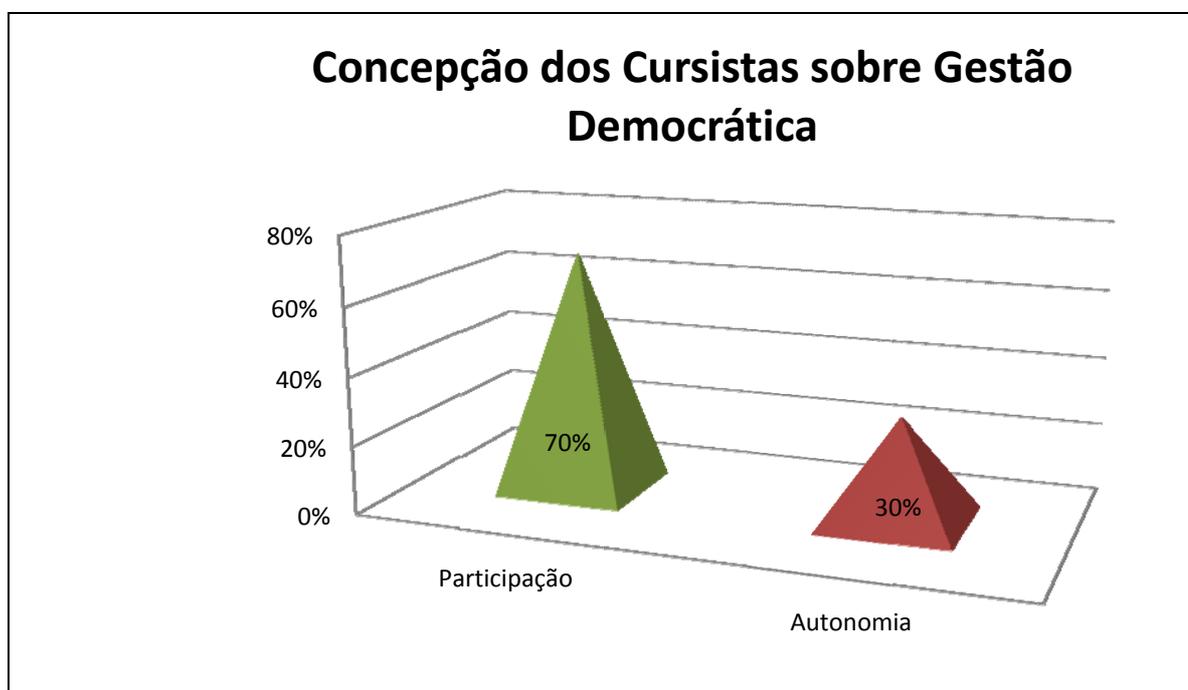
Analisando essas falas, vamos identificando, também na construção dos trabalhos de conclusão de curso, os problemas identificados ao longo da sua vivência como a falta de disponibilização de tempo e *de internet*. Com relação aos problemas mais específicos sobre essa construção, como: dificuldade em encontrar livros; definir a estrutura do trabalho; falta de conhecimento de como elaborar um artigo e de espaço para as discussões e socialização entre os colegas, e sobre as primeiras dificuldades, não temos como resolver por envolver uma situação estrutural nos municípios distantes e devido a falta de tempo, por ser uma questão pertinente aos entes federados representados pela UNDIME e SEE. Sobre as demais, devemos buscar formas de intervir no sentido de contribuir para um melhor desempenho dos cursistas na construção desse trabalho.

Vimos, ao longo deste estudo, a posição do egresso do curso sobre o mesmo, considerando, nessa avaliação, o curso e os seus diversos elementos

constitutivos. O curso, por sua vez, procurou trazer para a formação dos gestores escolares conteúdos atualizados e que fossem significativos para a reflexão e o redimensionamento de sua prática no contexto da escola. As salas ambiente e os seus conteúdos, cada um em sua área do conhecimento, mais articulados por um princípio norteador, possibilitaram ao gestor conhecimentos relativos a gestão escolar democrática, bem como os mecanismos de sua efetivação como projeto político pedagógico, regimento e conselho escolar, entre outros conhecimentos.

Assim, considerando a área do curso e o gestor cursista que, ao longo dessa avaliação, tem se manifestado sobre seu processo de formação, achamos oportuno saber qual sua concepção de gestão democrática. Decidimos averiguar a concepção desses sujeitos a respeito da gestão democrática, com o intuito de identificar a maior ou menor aproximação com o que se entende sobre essa forma de gestão, tendo como suporte os autores que elegemos nesse estudo.

GRÁFICO 25



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Analisando as respostas sobre a questão, percebemos que 70% dos respondentes compreendem a gestão como um campo complexo que exige um

conhecimento específico e supõe a participação da comunidade local e escolar nas decisões referentes à escola e no cumprimento da sua função social, enquanto 30% considera que a gestão democrática além de incluir a participação com categoria pertinente, inclui, também, a autonomia.

Nessa direção, analisando esses dados, identificamos as diferentes concepções de gestão, e percebemos que a gestão, em uma perspectiva democrática na visão desses egressos é que a gestão não é apenas responsabilidade do gestor da escola, mas de toda a comunidade escolar, incluindo professor, aluno, funcionários e pais.

Nessa direção, identificamos as falas dos Sujeitos 2, 7, 30 e 27, respectivamente:

A Gestão Democrática corresponde a uma gestão participativa e compartilhada, legalmente fundamentada pela Constituição Federal, pela LDB e pelo PNE, em prol da melhoria na qualidade de educação.

É um processo de ação coletiva que envolve diretor, diretor adjunto, coordenadores, técnicos pedagógicos na participação e na execução das ações relativas ao projeto escolar com transparência e responsabilidade.

A gestão democrática compartilha decisões e informações por meio da participação do conselho e de toda comunidade escolar, principalmente no que se refere à transparência na aplicação dos recursos recebidos pela escola.

A Gestão Democrática corresponde a uma gestão participativa legalmente fundamentada pela Constituição Federal, pela LDB e pelo PNE, composto de vários segmentos da comunidade escolar, e lutam pela garantia da autonomia da Unidade Escolar

Identificamos, também, que os dados evidenciam a compreensão de que a constituição do conselho escolar e os projetos necessários para aplicação dos recursos é um mecanismo importante por sinalizar uma compreensão capaz de promover a responsabilização maior dos sujeitos no processo educativo. Percebemos assim, a preocupação dos egressos com a gestão escolar democrática

uma visão na qual essa modalidade de gestão não é apenas responsabilidade do gestor, mas de toda comunidade escolar.

Oposto à hierarquização e à burocracia características da escola brasileira, a gestão democrática se apresenta como uma possibilidade em que o aluno, professor e pais possam se considerar sujeitos do processo educacional. Na opinião do Sujeito 35, isso é

[...] algo que deve ser construído no coletivo, com ações que possibilite a participação de todos os que fazem parte da escola. É o pleno exercício da autonomia e participação. Todos planejam, todos participam e juntos constroem um presente e futuro mais promissor no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a participação, é necessário ter a clareza de sua importância no processo de gestão escolar, considerando essa participação no contexto do PPP, que envolve toda comunidade escolar caracterizando, assim, a democracia da gestão. Nessas falas, identificamos o entendimento de que a gestão democrática deve buscar o esforço coletivo da comunidade para avançar em relação à burocratização administrativa institucional, realçando o caráter legal desse princípio constitucional. Nessa perspectiva, constatamos que o curso propiciou aos egressos os fundamentos para uma mudança frente a participação desse segmento escolar na gestão.

Como podemos perceber, para a maioria dos respondentes, a gestão democrática é entendida como um processo que não se limita à prática educativa mas também à prática social e à autonomia, com a possibilidade de participação e o compromisso de todos no processo vivenciado de respeito às decisões da maioria. De acordo com Paro (1998, p. 25), a democratização, enquanto valor universal e prático de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade.

Sobre essa autonomia como categoria da gestão democrática, Gadotti (1997) afirma que o debate sobre a autonomia da escola e sua conseqüente investigação não deva ser encarado como mais um modismo, uma vez que “a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico”

(GADOTTI, 1997, p. 35). Como nos indica o autor, cada vez mais perde o sentido, nas sociedades democráticas, da concepção centralizadora da educação, pois nelas “o pluralismo é defendido como valor universal e fundamental para o exercício da cidadania” (GADOTTI, 2000, p.37) e, como sabemos, a possibilidade da vida democrática e cidadã tem na autonomia do homem, da educação e da sociedade um dos seus principais suportes.

Identificamos, portanto, que as respostas, em termos gerais, evidenciam a autonomia escolar e a necessidade de implementar na escola mecanismos de participação da comunidade escolar, ao mesmo tempo que consideram a gestão democrática como de fundamental importância para o andamento do trabalho escolar, e aponta a necessidade de constituição e respeito aos colegiados.

Após essas considerações, em que constatamos que a democracia somente se efetiva quando se caracteriza como ações concretas envolvendo a participação em um processo coletivo e compartilhado, partimos para conhecer as aprendizagens adquiridas no curso e, assim, adotamos a mesma dinâmica da questão anterior, sistematizando por categoria as respostas sobre a avaliação do desempenho profissional do gestor na escola.

Em relação às contribuições do curso para a melhoria do seu desempenho profissional na escola, percebemos nos gestores egressos do curso uma avaliação muito significativa em termos das aprendizagens adquiridas. Diante disso, constatamos que a proposta do curso contribuiu para ampliação dos seus conhecimentos e, conseqüentemente, para a melhoria de sua prática no cotidiano escolar, conforme constatamos no registro de falas dos Sujeitos 1, 2, 9 e 16, abaixo relacionadas:

O meu desempenho melhorou bastante principalmente em relação a construção e o desenrolar dos projetos as avaliações e principalmente o trabalho coletivo¹⁶.

Realmente aprendi muito e, com certeza, com melhores condições para melhorar minha atuação profissional, tendo em vistas que o conhecimento ilumina, proporcionando condições de

¹⁶ Fala do Sujeito 1.

aperfeiçoamento. Portanto considero bom meu desempenho, na busca incessante da excelência.¹⁷

Hoje eu posso dizer que tanto a escola quanto o meu desempenho como gestora mudou muito, pois procuramos trabalhar mais as questões do PPP – Projeto Político Pedagógico, buscando sempre nossas fortalezas dentro e fora da escola, nossos valores e nossas fraquezas procuramos sempre compartilhar de forma conjunta para melhor administrar e buscar soluções.¹⁸

Muito produtivo. Embora nem todos aceitem ou compreendam essa maneira diferente de fazer escola, com a participação de todo o desempenho da escola tem sido mais dinâmico, e, certamente o resultado em todos os sentidos, tem feito a diferença. É muito gratificante. É como bem diz Cecília Meireles “O vento é o mesmo, mas a resposta é diferente em cada folha”.¹⁹

Outros sujeitos também dão suas opiniões, como é o caso do Sujeito 21:

É complicado se auto-avaliar, mais acredito que melhorei no entendimento do que é uma gestão democrática, discutindo e compartilhando muito mais com minha equipe as atividades escolares.

Sujeito 25:

Melhor com certeza, principalmente depois que compreendi melhor a questão da Gestão Democrática, a grande responsabilidade de lidar com os bens públicos e a importante missão de um gestor, que deve ser o primeiro a estar sempre motivado a mais um dia de trabalho na escola e lutar pelos interesses do grupo, a se relacionar bem com todos que fazem parte da comunidade escolar.

Sujeito 26:

Muito bom. O curso ajudou e ajuda muito na minha atuação na escola. Não deixo de recorrer aos textos para buscar mais embasamento para fortalecer meus conhecimentos

Sujeito 34:

Muita coisa mudou, passei a democratizar muito mais as decisões, ouvir todos os seguimentos, oportunizar ainda mais a ação do Conselho Escolar, valorizar mais e mais a participação dos pais na vida da escola.

Sujeito 36:

¹⁷ Fala do Sujeito 2.

¹⁸ Fala do Sujeito 9.

¹⁹ Fala do Sujeito 16.

Entre outras aprendizagens o curso me levou a conhecer melhor o papel da escola e a minha função na coordenação da mesma. A avaliação que faço é que melhorei muito o meu exercício como gestor, com esse curso.

Os sujeitos 42, 43, 45, 46, 50 e 15, respectivamente, completam:

Adquiri mais equilíbrio e segurança, baseados na conquista de conhecimentos pedagógicos e administrativos necessários ao bom gestor.

Durante o processo, o curso ofereceu-me maior segurança quanto a procedimentos que já adotávamos assim como oportunizou algumas reflexões e mudanças; como a compreensão de que Gestão Democrática implica também em usar de determinação, para se cumprir o mais possível o que foi programado pelo grande grupo, abolindo a facilidade com que se insiste em executar “as mesmices”, usar os mesmos instrumentos de trabalho por comodidade, praticidade e até mesmo receio de arriscar “o novo”. Ratificou a concepção de que a gestão escolar democrática e de qualidade é proporcional à qualidade da participação, do envolvimento de todos os segmentos e do volume das condições oferecidas pelo Sistema de Educacional para que essa escola consiga “dirimir as filosofias e os pensamentos tão susceptíveis à manipulações, as posturas nas relações humanas que os alunos necessitam para viver na sociedade como cidadãos críticos e atuantes.

O curso me ajudou a aprimorar as práticas e ações exercidas na escola a partir de um novo olhar. O conhecimento da legislação foi fundamental e a troca de experiência com outros gestores me estimulou a rever o papel da escola onde atuava.

Em minha opinião eu melhorei bastante, acho que me tornei uma pessoa mais flexível, mais tolerante e mais capacitada.

Adquiri mais segurança como gestor, por conta dos conhecimentos pedagógicos e administrativos necessários ao bom gestor.

O desempenho profissional de uma pessoa que acaba de fazer uma formação no nível de especialização em gestão escolar tende a ser satisfatório, assim me enquadro. O curso foi primordial em avanços pedagógicos, o que eu aprendia, utilizava na escola. Assim a comunidade escolar saiu ganhando com as inovações propostas. Como resultados desse trabalho nossa escola alcançou a meta de 100% no resultado do IDEB.

Analisando o conjunto das falas, que avaliam as contribuições do curso para a melhoria do desempenho profissional dos egressos na escola vamos constatando as aprendizagens referidas pelos cursistas egressos onde são destacados os

diversos elementos constitutivos do curso como o aprofundamento teórico que permitiu a compreensão sobre o alcance, as possibilidades e os limites das práticas de gestão, a apropriação de meios, mecanismos e instrumentos para intervenções mais satisfatórias, do ponto de vista pedagógico, no dia-a-dia escolar, uma atuação mais consciente, visando o fortalecimento dos processos de descentralização da autonomia da escola e ao trabalho coletivo e participativo. Como aprendizagem, o curso possibilitou também, o uso e a utilização de ferramentas tecnológicas no campo da organização dos processos de trabalho nas unidades de ensino, vencendo os preconceitos sobre a modalidade de educação a distância, tomando-as como importantes instrumentos para realização da gestão democrática da educação na escola. Bem como, considerar nos processos de elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola, a participação efetiva da comunidade escolar num processo de ação coletiva.

A propósito dessa questão, é importante destacar que, fazendo uma análise preliminar dos resultados do IDEB na Rede Municipal de ensino no Estado, destacamos municípios que tinham gestores concluintes do curso de gestão escolar e que tinham melhorado os índices educacionais de sua escola. Então, achamos oportuno apresentar a título de ilustração o IDEB do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), de Municípios²⁰, enfatizando que, para relacionar esses resultados a um melhor desempenho do gestor a partir do curso no contexto escolar, é necessário uma investigação detalhada, que não será realizada nesta pesquisa.

Assim, a inclusão de elementos sobre o IDEB se justifica pelo fato de um gestor egresso do curso afirmar sobre a sua importância para um melhor desenvolvimento de suas funções na escola e afirmar que a comunidade escolar saiu ganhando com as inovações propostas. Como resultados desse trabalho nossa escola alcançou a meta de 100% no resultado do IDEB.

Concluindo esse processo, no qual apresentamos e analisamos os dados empíricos dessa pesquisa, nos reportamos aos nossos objetivos ao analisarmos as repercussões do Curso de Especialização em Gestão Escolar, no que diz respeito à

²⁰ Como, por exemplo, Jaboatão dos Guararapes, Feira Nova, Recife, Ipojuca, entre outros. No anexo, se encontra a relação dos municípios.

formação continuada de seus egressos, na perspectiva da gestão democrática, considerando a realidade do sistema educacional de Pernambuco.

Como pudemos constatar, temos clareza de que avançamos nesses objetivos, visto que a oferta do Curso de Especialização em Gestão Escolar, considerando a sua amplitude enquanto processo de formação continuada, bem como os seus desdobramentos institucionais, contribuiu para o fortalecimento das propostas que objetivam instaurar uma política nacional de formação dos profissionais da educação, na qual se insere a formação dos gestores escolares com a colaboração dos parceiros institucionais no âmbito do regime de colaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, nos propusemos a investigar a formação do gestor escolar em curso de pós-graduação, mediante a análise da experiência da Escola de Gestores da Educação Básica em Pernambuco, tendo como foco o I Curso de Especialização em Gestão escolar, oferecido no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Nessa direção, destacamos inicialmente, que a concepção de formação que norteia o Curso de Especialização em Gestão Escolar da Educação Básica, de acordo com as Orientações Gerais (2009), norteadoras desse curso, insere-se no desenvolvimento de uma política pública de educação continuada, que envolve ações cooperativas para responder à necessidade de aprofundamento da compreensão dos processos da gestão democrática educacional, com o entendimento de que a educação continuada é um direito dos profissionais da educação, na perspectiva de que formação deve estar voltada para melhoria do exercício profissional na escola possibilitando atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos, com aportes teóricos e em articulação com os problemas concretos, valorizando a produção de saberes construídos no próprio trabalho e ampliando o conhecimento no campo da gestão.

Assim sendo, o perfil do profissional que se deseja formar a partir de um processo formativo com essas características deverão ampliar a capacidade dos diretores e vice diretores no sentido de entre outras questões realizar e fortalecer a gestão democrática da educação básica, como princípio legal e formativo, sustentada em práticas e processos que conduzam ao trabalho coletivo e a participação nos processos decisórios da educação e da escola. (MEC, 2009).

A organização do curso e as vinculações institucionais da Universidade com a UNDIME E SEDUC; municípios atendidos e a localização dos pólos e quantidade, distribuição geográfica foram realizados considerando a organização político administrativa das gerências regionais da Secretaria de educação do Estado. No que se refere ao processo de seleção dos cursistas, desde a inscrição até a conclusão do curso trabalhamos em regime de colaboração com os parceiros institucionais conforme estabelecido no documento Roteiro de Operacionalização (MEC, 2007/2009), que indica as

etapas, ações e responsabilidades necessárias ao Planejamento Geral de Elaboração, Desenvolvimento do curso

Sobre a composição da equipe pedagógica consideramos a titulação, vínculo institucionais, níveis de formação e distribuição efetiva da equipe no curso, considerando as normas estabelecidas pela SEB e pela UFPE sobre esse nível de curso. No que se refere ao desenvolvimento do curso, desenvolvemos ações referentes a formação inicial de cursistas, para o desenvolvimento da sala Ambiente Introdução ao Ambiente Moodle e ao Curso; e encontros presenciais para os assistentes de turma; docentes e coordenação geral. Sobre o espaço físico e as condições de infra-estrutura, tecnológica, pedagógica e administrativa, contamos com apoio do Centro de Educação e da Coordenação de Educação a Distância da UFPE.

Sobre a gestão do curso definimos a organização do trabalho e a sistemática e periodicidade de reuniões numa perspectiva colegiada com a participação dos parceiros institucionais, destacando a atuação articulada dessas instituições no planejamento na execução e na conclusão do curso.

Na execução do planejamento pedagógico ajustes foram realizados na implementação do curso no contexto da UFPE, no entanto, sua essência fundamental/basilar foi mantida no projeto do curso, após sua aprovação nos setores competentes da UFPE.

A responsabilidade pelos diversos elementos constituintes do curso desde a fase inicial foi da Coordenação Geral do Curso na IFES composta por Coordenador e Vice-Coordenador que atendeu o perfil especificado para função devendo ser professor vinculado a IFES; possuir experiência nas áreas de Gestão Escolar e, preferencialmente, com conhecimento a respeito de EAD com suporte em tecnologia digital e possuir titulação de mestrado ou doutorado.

As suas atribuições se caracterizaram por articular a relação IFES/MEC; assumir as responsabilidades definidas no Plano de Trabalho Simplificado e no Termo de Cooperação; articular as ações desenvolvidas pelos componentes nacional, estadual e municipal, de modo a assegurar a unidade do curso em todas as instituições que dele participam; coordenar a gestão do curso; as ações pedagógicas, administrativas e financeiras; as ações de suporte tecnológico; coordenar e acompanhar o processo de formação dos

coordenadores das salas ambiente, dos professores e dos assistentes; os processos de avaliação do curso; definir e organizar a equipe técnico-pedagógica de Gestão do Curso nas IFES; articular e negociar formas de colaboração com as instituições estaduais/municipais parceiras que favoreceram a comunicação e o acesso às informações necessárias ao bom andamento e conclusão do curso nessa instituição.

Todos esses elementos, além dos demais já referidos nesse estudo, se justificam por possibilitar uma maior compreensão sobre a investigação da formação do gestor escolar em Pernambuco, tendo como foco o I Curso de Especialização em Gestão escolar. Nesse estudo, levantamos a hipótese de que o Curso de Especialização em Gestão Escolar na modalidade EAD, contribuiria para a formação de um novo perfil de gestor da escola pública em PE.

Para demonstrar a pertinência desta hipótese desenvolvemos uma investigação no campo da gestão educacional, tendo como objetivo geral: analisar as repercussões do Curso de Especialização em Gestão Escolar, na formação continuada de seus egressos, no desempenho da gestão democrática das escolas em Pernambuco. Assim, situamos o debate da Gestão Democrática Escolar no Brasil dentro do seu contexto histórico, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, que tem por objetivo básico contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública. Nesse sentido, entendíamos que a instituição de um programa desta natureza, como formação continuada, proporcionaria aos gestores escolares egressos do curso, a atualização dos conhecimentos específicos de seu campo de atuação profissional, o que se constituiria uma ação de grande relevância no contexto educacional do Estado

Analisando as contribuições do curso, para a melhoria do exercício profissional do gestor escolar, destacamos, com base na análise dos depoimentos dos cursistas-egressos as aprendizagens adquiridas em relação aos objetivos do curso o que dá indícios das contribuições do curso para esse profissional.

As contribuições teóricas se deram em relação as aprendizagens efetivadas através dos conteúdos das diversas salas ambientes: a gestão democrática, participação, autonomia, e seus elementos constitutivos como projeto político pedagógico, conselhos escolares, regimento escolar. Aprendizagens sobre legislação educacional, fundamentos do direito a educação, tópicos especiais de educação. O que vai de atender aos objetivos do curso já

mencionados no trabalho se deram também em relação aos conhecimentos relativos ao planejamento e avaliação ao propiciar oportunidades aos gestores para o exercício de práticas inovadoras nos processos de planejamento e avaliação da gestão escolar.

Além das aprendizagens referentes ao uso da tecnologia no uso do computador e o processo de acesso a internet, o que atende ao objetivo de Propiciar aos gestores oportunidades de lidar com ferramentas tecnológicas que favoreçam o trabalho coletivo e a transparência da gestão da escola.

Nesse sentido, percebemos que o Curso de Gestão escolar, como modelo de formação continuada via educação a distância-EAD, pode ser caracterizado como uma ação de grande relevância no contexto educacional do Estado, por possibilitar uma formação consistente e atual frente as questões que caracterizam a gestão escolar no contexto social.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas ao longo do processo de aprendizagem, o curso foi produtivo, considerando por exemplo a superação inicial do preconceito contra a ead, o contato /uso com o computador e da internet, para a melhoria de sua prática na escola.

Assim, podemos pontuar que, de uma perspectiva mais geral, os egressos do curso consideraram que a experiência do Curso de Especialização em Gestão escolar na universidade contribuiu para a melhoria do seu desempenho como gestor na escola. Desta forma, podemos inferir que os dados corroboram para a comprovação da hipótese formulada na pesquisa, de que o Curso de Especialização em Gestão Escolar na modalidade EAD, contribuiu para a formação de um novo perfil de gestor para a escola pública. No entanto, os dados também apontam para a relevância e necessidade de uma política de formação do gestor da educação básica no sentido de fortalecer a educação básica no Brasil.

As experiências desse processo de formação de gestores escolares, relatadas nessa tese, evidenciam a importância da formação ter como foco o contexto de atuação do gestor escolar, e as contribuições das técnicas de comunicação e informação para o seu desenvolvimento profissional. O fato desse processo se realizar na modalidade da EAD, com suporte em ambientes virtuais de aprendizagem, possibilita aos gestores iniciarem e avançarem no domínio tecnológico no seu fazer profissional e assim, atingir um dos objetivos estabelecido no curso.

Diante do exposto, podemos afirmar que o caminho percorrido aponta novos pontos de partida para tantas outras questões. Dentre outras, podemos citar: a necessidade de investigar a melhoria da situação educacional de Pernambuco pós os cursos de gestão escolar; aprofundar as questões relacionadas ao regime de colaboração dos entes federados e as suas competências num processo de formação continuada; analisar os dados do IDEB e sua relação com o exercício profissional do gestor pós conclusão de curso, entre outras possibilidades de investigação. Ao finalizar esse trabalho temos claro que os resultados ora apresentados constituem-se pistas para futuros estudos sobre a formação continuada dos profissionais da educação e a conseqüente melhoria da educação em Pernambuco.

Assim, concluímos, afirmando que a análise desse curso, vinculado ao Programa Nacional Escola de Gestores, na modalidade de ead, oferecido pelas IFES em todo Brasil, constitui um grande processo de ensino e de aprendizagem e constitui também o fortalecimento das instituições públicas envolvidas nesse processo bem como, das relações de cooperação entre os entes federados.

Sobre a oferta do curso no estado de Pernambuco, o resultado dessa investigação possibilita inferir sobre a sua contribuição para a formação dos gestores e adjuntos egressos do curso bem como, para a melhoria do seu desempenho profissional, conforme constatado nos instrumentos de pesquisa utilizado nesse estudo.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza. CAMARGO, R.B. A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988. IN: OLIVEIRA, de O. ; ADRIÃO, Thereza (org). Gestão , Financiamento e Direito à Educação: Análise da LDB e da Constituição Federal de 1988. 2ª Edição. São Paulo: Xamá, 2002.p. 69-88. Coleção Legislação e Política Educacional: Textos Introdutórios.

AGUIAR, M. A. Verbos intransitivos para uma política pública: Formar, valorizar, profissionalizar. Entrevista. *Revista Retratos da Escola*. v.2, n.2-3. Jan/dez 2008 (p.15-27).

_____. Política de Formação de professores. O que muda nas esferas nacional e locais. Ação Educativa; São Paulo.V.4.2007.

_____. Conselhos Escolares Espaços de Gestão da escola. *Revista Retratos da Escola*. V.3,n.4, jan/junho 2009. p (173-183)

_____. Formação e Gestão Escolar no Brasil nos anos 2000: Políticas e práticas.

_____. Gestão da Educação Básica e o Fortalecimento dos Conselhos Escolares. *Educar em Revista*, v.31. Curitiba: Editora UFPR,2008.p.129-144.

_____. A Política Nacional de Formação Docente, O Programa Escola de Gestores e o Trabalho Docente. *Educar em Revista*, n. 1, especial. Curitiba: 2010.

_____. Política de Formação de professores. O que muda nas esferas nacional e locais. Ação Educativa; São Paulo.V.4.2007.

_____. Formação em Gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas.*Revista brasileira de Política e Administração da educação*. V.27. n.1. p. 1-152, jan/abr.2011.

AGUIAR, M. A. e SCHEIBE, L. Formação e Valorização. Desafios para o PNE 2011/2020. *Revista Retratos da Escola*. p.77, v.4, n.6, jan/junho 2010.

ALVES. João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. IN: Educação à distância: o estado da arte/Frederic Michael Litto, Manuel Marcos Maciel Formiga (orgs.). São Paulo: Pearson Education no Brasil, 2009.

ARAÚJO, Denise e HORA, Dayse. Educação à distância: uma polêmica antiga, Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v.26, n. 141, p. 18-25, abr./jun., 1998.

ANDRÉ, Marli e LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU 1986.

AZEVEDO. J.M.L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. Revista Educação e Sociedade. n.80. Campinas –CEDES – 2002.

_____. A Educação como Política Pública. 2ª Edição. Ampl. Capinas: Autores Associados 2001.

_____. Programas Federais para a gestão do educação Básica: Continuidades e Mudanças. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V.25.n.2. p.185-384. Maio/ago.2009.

ALONSO , M, ALMEIDA, M.E.B. Tecnologias e Formação a Distância de Gestores Escolares. Encontro Internacional de Educación Superior. Virtual Educa.2005.

BORDIGNON, Genuíno. Democracia e Descentralização da Educação: políticas e práticas.v.9.n.1.p.71-86.Jan/Junho/1993.

BORDIGNON, Genuíno. Gestão Democrática da Escola Cidadã. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (Orgs). Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. Brasília. MEC/SEMTEC,2004.

BORDIGNON, Genuíno. Gestão Democrática do Sistema Municipal de Educação. In: Gadotti, M.; ROMÃO,J.E. (Org) Município e Educação. São Paulo,p. 135-171. Cortez,1993.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. Carapelo; AGUIAR, Márcia(Org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez,2001.

BOURDIEU, Pierre. (1996), Razões Práticas – sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus.

BRASIL. Constituição Federal de 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394, de 1996.

BRASIL. Plano Nacional da Educação, Lei n. 10.172, de 2001.

BRASIL. Portaria Ministerial n. 4.361, de 2004. Trata do credenciamento e recredenciamento de IES, para oferta de cursos superiores a Distância.

BRASIL. Orientações Gerais. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2005.

BRASIL. Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Brasília: MEC/SEB/CAFISE, 2006.

BRASIL. Programa Nacional Escola de Gestores. Brasília: MEC/SEB/CAFISE, 2006.

BRASIL. MEC/SEB/Diretoria de fortalecimento Institucional de Gestão Educacional. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Projeto de Especialização em Gestão Escolar (Lato Sensu). Projeto de Curso. Brasília: Revisado em maio de 2009.

_____. Emenda Constitucional n. 64/2010.

_____. Constituição Federal 1988 da Republica Federativa do Brasil. Título VIII. Senado Federal. Secretaria especial de editoração e publicações. Secretaria de edições técnicas. Brasília 2008.

_____. FNDE. CD. Resolução n. 037 de 30/07/2007.

BRASIL. MEC/SEB, 2007.

_____. Resolução CNE/CES nº 1, de 2001. Trata das normas para o funcionamento da pós-graduação.

CAMARGO, Rubens Barbosa. ADRIÃO, Thereza. Princípios e Processos de Gestão democrática do ensino: implicações para os Conselhos Escolares. Revista Chão da Escola. Curitiba. SISM-MAC, n.2, p.28-33, 2003.

CASTRO. Alda Maria Duarte Araújo. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. Págs.: 22-25; e P.39 IN: Política Educacional: gestão e qualidade de ensino. Magna França e Maura Costa Bezerra (orgs.)... [et all]. Brasília: Liber Livro. 2009.346p.21Cm.

CATANI, A. M.; GUTIERREZ, L.G. Participação e gestão escolar: Conceitos e potencialidades. In: Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 3 ed. São Paulo: Cortez. 2001.

_____. Conferencia Nacional da Educação Básica. Documento Final. (2008).

_____. Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.

CURY, Carlos Roberto J. A Educação Básica no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, V.23. p.169-201.2002.

_____. Formação Continuada e Certificação de Professores. : Olhar de professor. Ponta grossa. V. 07, n.01. p. 185-191.2004

_____. A Educação básica como direito. Caderno de Pesquisa. V. 38. nº 134. maio/agosto.2008.

_____. Gestão democrática da Educação: Exigências e Desafios. Revista Brasileira de políticas e Administração da educação. São Bernardo do Campo. V. 18, n. 2 jul/dez 2002 a.

CURY, Carlos Roberto J. Direito a educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, Campinas, Autores Associados n. 116, jul, 2002

_____. Direção Escolar: Burocracia e Liderança Política. Revista Educação: Teoria e Prática. Rio Claro: UNESP, 2007b.

DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. In: SILVA, A. M. & AGUIAR, M.A. Retrato da Escola no Brasil. Brasília: CNTE, 2004.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. Naura Carapeto Ferreira (Org.). 3. ed. Cortez. 2001. (p. 59-76).

_____. A Escolha de Dirigentes Escolares: política e gestão da Educação no Brasil. In: Ferreira. N. (org). Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. Educação e Sociedade. Vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921- 946. 2007

_____. Plano Nacional de Educação (2011 -2020): Avaliação e Perspectivas. Editora UFG; Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2011.

_____. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: Novos Marcos Regulatórios. Educação e sociedade. v29. n104. 2008. (p. 891-947).

DOURADO, L.F; CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J. F (orgs). Políticas e gestão da educação superior. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2003. 239 p.

FÉLIX ROSAR, Maria de Fátima. A municipalização como estratégia de descentralização e desconcentração do Sistema Educacional Brasileiro. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FERREIRA, N.S.C. A Gestão da Educação e as políticas de formação de profissionais da Educação: desafios e compromissos. In: Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 3 ed. Cortez. 2001. (p. 97-115)

FERREIRA, N.S.C. Gestão democrática da Educação: resignificando conceitos e possibilidades. IN: FERREIRA, N.S.C. AGUIAR, M.A. Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (Org) Formação Continuada e Gestão da Educação, João Paulo: Cortez.2003.

FREITAS, H, C, L de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade, Campinas, n.23 (80- especial), p.137-168, 2002.

FREITAS, H. Verbo intransitivo para uma política publica Formar, valorizar, profissionalizar. (Entrevista). Revista Retratos da Escola. v.2,n.2-3.Jan/dez 2008. (p.14-27).

FREITAS, H, C, L. A Formação Continuada dos profissionais da Educação. Revista Retratos da Escola no Brasil. . Brasilia: CNTE:2004.

FREITAS, K. S. Gestão Escolar, Qualidade de Ensino e Políticas Públicas. In: Política Educacional, Gestão e Qualidade do Ensino. Magna França e Maria Costa Bezerra (orgs).Brasília: Liber Livro. 2009.

FONSECA, M. A. gestão da Educação Básica na ótica da cooperação Internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: FONSECA, M.; VEIGA,I.P. (Org) As dimensões do Projeto Político Pedagógico. Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico.SP: Papyrus.2001.

FONSECA, M. TOSCHI, M.S.; OLIVEIRA,J.F.(orgs) Escolas Gerenciadas: plano de desenvolvimento e projetos políticos pedagógicos em debate: Goiânia: Editora da UCG,2004.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir. Escola cidadã. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. A formação do administrador da educação: análise de propostas. Revista Brasileira de Administração da Educação, Porto Alegre, v.1, n.2, p.38-45,jul./dez.1983.

GRACINDO, Regina. Vinhaes. Projeto Político Pedagógico: retratos da escola em movimento. In: AGUIAR, M.A.; SILVA, A.M.M .(org) Retratos da Escola no Brasil. Brasília: CNTE:2004.

_____. O Fórum Nacional em Defesa da Escola pública e a nova LDB.v.7.n.1/2.p.6/19. Jan/dez 1991.

GATTI, A. Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Pág.: 57. In: Revista Brasileira de Educação. Jan./Abr.2008,v. 13,n.37. anped.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. (Org.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, A. M. et al. Escola de Gestores: política de formação em gestão escolar. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 263-284, maio/ago. 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL,A.C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa 4ª Edição. São Paulo: Atlas,2002.

HORA, Dayse. Martins.; GONÇALVES, Rosilene. Ramos.; COSTA, Warlei. Da. A Construção de uma Proposta para o Estágio Supervisionada na Modalidade a Distância. In: Eccos: revista científica. _ Vol. 1, n.1 (1.Sem. 1999) –Nove de Julho, 1999-v. ; 20 cm.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. Educação & Sociedade, ano XX, nº 67, 112-149. 1999

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologia e Ensino presencial e a Distância. São Paulo: P, 2006.Papiros

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MACHADO, M.A. de M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de Gestores Escolares. Em Aberto.v.17,n72. Brasília.fev./jun 2000.(97-112).

MARTINS, A.M. Autonomia da Escola, a extensão do tema nas políticas públicas. São Paulo.Cortez.2002

MELO, D.B.L de. GOMES, A.M. FELIX, A.L. Escola de Gestores : política de formação em gestão escolar. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.V.25.n.2. p.185-384. Maio/ago.2009.

MILL, , Daniel. Docência Virtual: Uma visão crítica. Campinas, São Paulo, 2012- Coleção Papyrus Educação.

MINAYO, M.C. Metodologia da Pesquisa Social.5ª Ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec Ltda,1998

NEVES.C.M de C. Autonomia da Escola pública: um enfoque Operacional.In: VEIGA, I.P. (org) Projeto político pedagógico da Escola. Uma construção possível. Campinas: SP Papyrus.1996

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto Político-Pedagógico da escola:uma construção possível.7. ed.Campinas, SP:Papyrus,1998

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. ED. E SOC. Campinas, vol.25.n89. Set./Dez.2004. (1127-1144), disponível em:<http://www.cedes.unicam p.br>.

_____. As política no governo Lula: Ruptura e permanências.IN: RBPAE Revista brasileira de política E administração da educação. v.25 n.2p.185-384.maio./ago.2009

OLIVEIRA, J.F.; FONSECA, M.; TOSCHI, M.S. O Programa FUNDESCOLA: Concepções, Objetivos, Componentes e abrangência- A perspectiva de melhoria da Gestão do Sistema e das Escolas Publicas. ED. E SOC. Campinas, vol.26.n90. Jan./Abril. 2005. (127-147), disponível em: <http://www.cedes.unicam p. br>.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Mudança na organização e gestão da escola. In: OLIVEIRA, Dalila.Andrade.; ROSAR, Fátima. Felix. Política e Gestão da Educação. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autentica.2008.

OLIVEIRA, D.A. Gestão das Políticas Públicas Educacionais: ação pública, governança e regulação. In: DOURADO. L. F. (org) Política e Gestão de Educação no Brasil: Novos marcos regulatórios da Educação no Brasil. São Paulo: Xamã. 2009, p. 11-29.

OLIVEIRA, CAMARGO, GOUVEIA e CRUZ. Gestão Democrática e Qualidade de Ensino em Escolas de Educação Básica. Revista Retratos da Escola. V 3, n.4 jan/junho.2009. Brasília 2007. (p. 149 a 171)

_____.O trabalho docente na America Latina. Identidade e profissionalização. Revista Retratos da Escola. V.2, n.2-3. Jan/dez 2008.(p. 29-38). PACHECO, J.A.; MORAES, M.C.M. de. e EVANGELISTA, O. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. Educar n18. Editora UFPR. 2001(p. 185-199).

PARO, V.H. Gestão democrática da escola pública. 3. Ed. São Paulo: Ed. Atica. 2003.

_____. Escutos sobre educação: São Paulo: Xamã,2001.

_____. Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia. Campinas.São Paulo,1996.

_____. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In. SILVA,Luís Heron da. A Escola Cidadã no contexto da Globalização. Petrópolis,RJ: Vozes,1998.

_____. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Ática,1997.

_____. Administração escolar: Introdução Crítica: São Paulo, Editora Cortez Autores Associados, 1993.

PARO, V.H. Formação de Gestores Escolares: A Atualidade de Jose Querem Ribeiro. Educação e Sociedade. V.30. N107. Maio/ago.2009(p. 453-467).

PRADO, Edna Cristina do.; ROSA.,Ana Cristina Silva da. A Interatividade na Educação à distância: Avanços e Desafios.In: Eccos- Revista Científica, São Paulo, v.10,n.1,p.39-54,jan.jun.2008.

RIBEIRO, A. Gestão democrática da educação básica: vivências e reflexões teóricas. Dissertação de Mestrado. UNICID, 2009.

RODRIGUES, M.K. Prática e teoria da gestão escolar de uma escola de ensino básico. Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Sao Paulo.2008.

SANDER, B. A pesquisa sobre políticas e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. RBPAE. Vol.23. Set./dez.2007. p. 421-447.

_____. Política, gestão e qualidade do ensino.p.83. IN: Política, gestão e qualidade: desafios para educação básica /Magna França e Maura Costa Bezerra (orgs.) Brasília: Liber livro,2009. 346p.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação 2007. págs. 266-270 . IN: Política, gestão e qualidade: desafios para educação básica /Magna França e Maura Costa Bezerra (orgs.) ... [et all]. – Brasília: Liber livro,2009. 346p.

SANDER, B. Política Gestão e Qualidade de Ensino. Política Educacional: Política Educacional Gestão e Qualidade de Ensino. Magna França e Maura Costa Bezerra (orgs) Brasília: Liber livro,2009.

SILVA , A.F. da. A Formação der professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa.2004. Tese (Doutorado em educação) Universidade federal Fluminense, Niterói/RJ

SILVA, Maria Vieira. Gestão Democrática: contribuições e omissões da LDB (Lei9.394/96) in: LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira. Campinas: Alínea,2008.

SOUZA, A.R.de. Perfil da Gestão no Brasil. Tese de Doutorado: História, política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.2006

SOUZA, C. A. et al. Tutoria como espaço de interação em educação à distância. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.13, p.79-89, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index>> Acesso em: 05 jun.2010.

SCHWARTZ, C.M.; ARAUJO, G.C. de.; RODRIGUES, P. da S. (orgs).Escola de Gestores da Educação Básica: democracia, formação e gestão escolar:reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo. GM-Grafica e Editora.Vitoria.2009.110

VEIGA, Ilma. P. Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção Coletiva. In: Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção possível. 20ed. Papirus. 2005. (p. 11-36).

_____. As dimensões do Projeto Político Pedagógico: novos desafios para a escola. Ilma Passos Alencastro, Maulia Fonseca (Orgs). Campinas.SP. Papirus,2001(Coleção Magistério: Formação e Trabalhos Pedagógicos.

_____. Perspectivas para Reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico, Campinas, SP. Papirus.1998.

VEIGA , I,P. A.(org.) Projeto político pedagógico da Escola- Uma Construção possível. 2ª Ed. Campinas/São Paulo: Papiros. 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma ação regulatória ou emancipatória? Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

_____. Projeto Político-Pedagógico: Educação Superior. Campinas, SP; Papirus, 2004

VEIGA , I,P. A. Perspectivas para Reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico. In: VEIGA I,P A. , REZENDE, L, M, G.(orgs) Escola Espaço de projeto Político pedagógico. 7. Ed. São Paulo: Papiros, 2003.

WERLE,F. O. C. Regime de colaboração entre os entes federados: Sua expressão a partir dos municípios do Rio Grande do Sul. Disponível em [htt://WWW.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdron/37.pdf](http://WWW.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdron/37.pdf). acesso em 05fev.de 2013.

XAVIER, Antônio C. R.; AMARAL SOBRINHO, José. Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 2. Ed. Brasília, Programa Fundescola, 1999.

Documentos Institucionais

ARAGÃO, José Wellington Marinho – Curso de Especialização em Gestão Escolar.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. – Relatório Final, Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Federal da Bahia, 2008.

Relatório de Avaliação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

Relatório do curso de especialização em gestão escolar. Curitiba: UFPR, 2010.

Relatório Final Resumido, Universidade Federal do Mato Grosso, 2008... MARQUES, Genésio – Curso de Especialização em Gestão Escolar-Projeto Piloto, novembro de 2008.

Relatório da IFES, Universidade Federal do Mato Grosso,



escola de gestores
da educação básica

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

Coordenação de Assistência

Objetivos

1. Acompanhamento dos assistentes de turma no desenvolvimento do curso
 - a. Ambiente virtual: Turma de Assistentes PE
 - b. Organização: 10 assistentes de turma por coordenadora de assistência (v. anexo)
 - c. Instrumentos de acompanhamento dos assistentes: planilha, fóruns etc.
 - d. Relatórios periódicos para a Coordenação de EAD

2. Participação na construção do espaço de formação dos assistentes
 - a. Ambiente virtual: Lista da Equipe
 - b. Organização: CGC, CEAD, CAT
 - c. Instrumentos de formação e de acompanhamento geral

Atuação/Atribuições

1. Etapa a distância da **Turma Assistentes PE - Sala de Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual**
 - a. Mobilização dos professores assistentes para interação e realização/postagem das atividades (presenciais e a distância)
 - b. Incentivo para interação permanente no fórum de assistentes
 - c. Articulação com a equipe de suporte técnico
 - d. Manutenção de planilha de acompanhamento/avaliação das atividades dos assistentes

2. Planejamento da **Sala de Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual**
 - a. Solicitação do planejamento
 - i. Local – horário – responsável
 - ii. Programação – cronograma
 - iii. Infra-estrutura (equipamentos, conectividade etc.) (fotos)
 - b. Articulação com os NTE/GERE quanto à infra-estrutura para o curso
 - c. Análise e discussão das propostas
 - d. Apoio na organização/construção dos instrumentos adicionais
 - i. lista de presença, por turno
 - ii. fichas de avaliação (preenchidas p/cursistas)
 - iii. planilha de avaliação dos cursistas (preenchidas p/assistentes)
 - iv. quadro de desenvolvimento
 - v. ppt. ambiente virtual
 - e. Socialização dos encaminhamentos (relatório desta etapa)

3. Desenvolvimento da etapa presencial da **Sala de Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual**
 - a. Supervisão do Fórum de Questões Operacionais na Turma de Assistentes PE
 - b. Supervisão das planilhas de acompanhamento/avaliação dos cursistas quanto à participação nas salas e à realização das atividades
 - c. Supervisão dos relatórios dos assistentes
 - d. Elaboração/Manutenção de planilha de acompanhamento das atividades dos assistentes
 - e. Elaboração de relatório sistematizando os registros de acompanhamento dos assistentes

4. Desenvolvimento da etapa a distância de **todas as Salas**
 - a. **Moderação do Fórum Assistentes**
 - i. Orientações para a realização das atividades a distância
 - ii. Mobilização dos assistentes para envio dos relatórios e planilhas de acompanhamento
 - iii. Orientações gerais
 - b. Supervisão do **Fórum de Questões Operacionais na Turma de Assistentes PE**
 - c. Supervisão das **planilhas de acompanhamento/avaliação** dos cursistas quanto à participação nas salas e à realização das atividades
 - d. Supervisão dos **relatórios** dos assistentes
 - e. Manutenção de planilha de acompanhamento das atividades dos assistentes
 - f. Elaboração de relatório sistematizando os registros de acompanhamento dos assistentes

5. Articulação com a **Coordenação de EAD**
 - a. Lista da Equipe (CGC, CEAD, CAT)
 - b. Base de Dados para depósito dos instrumentos de acompanhamento dos assistentes (planilhas, relatórios etc.)
 - c. Participação em outros espaços de formação dos assistentes que serão criados ao longo do curso



escola de gestores
da educação básica

CURSO UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR
Assistentes de Turma

Objetivos /Atuação/Atribuições

- Acompanhamento sistemático dos cursistas;
- Articulação constante com professores e coordenadores;
- Apoio presencial – elaboração de horários de atendimentos;
- Relatórios de acompanhamento;
- Identificação dos ausentes;
- Tentativa de contato com os mesmos – via email (fora da plataforma quando necessário);
- Informação à coordenação;
- Apoio pedagógico e técnico (como acessar, como postar tarefas, como enviar mensagens, como responder etc.).

**I CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR**

PARTE

INSTRUMENTO DE PESQUISA**CARACTERÍSTICAS SOCIAIS DOS PROFESSORES DA SALA AMBIENTE
PROJETO VIVENCIAL**

Nome:

Idade:

1. Gênero:

- Masculino
 Feminino

2. Estado Civil

- Casado
 Solteiro
 Outra situação

3. Nível de Escolaridade (no período de desenvolvimento do Curso)

- Especialista
 Mestre
 Doutor

4. Vínculo Institucional

- CLT
 Estatutário
 Autônomo
 Outro

5. Sistema de ensino a qual está vinculada profissionalmente

- Federal
 Estadual
 Municipal
 Particular



escola de gestores

da educação básica

I CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

PARTE ESPECÍFICA

06. Como você avalia as condições gerais do curso?
(Considere 1 para ruim e 5 para ótimo)

Item	1	2	3	4	5
Secretaria					
Equipe técnica administrativa					
Suporte tecnológico					
Coordenação					

07. Como você avalia as condições efetivas do curso no que se refere a:
(Considere 1 para ruim e 5 para ótimo)

Item	1	2	3	4	5
computadores					
Internet					
Espaço físico próprio					

08. Como você avalia as salas ambientes?

- Ótima
 Boa
 regular
 Deficiente

09. Como você avalia a metodologia do Curso (EAD)

- Ótima
 Boa
 regular
 Deficiente

10. Como você avalia sua relação com os demais professores das salas ambientes?

- Ótima
 Boa
 regular
 Deficiente



escola de gestores da educação básica

I CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

11. Como você avalia seu desempenho como professor da sala ambiente projeto vivencial?

- Ótima
 Boa
 regular
 Deficiente

12. Como você avalia os procedimentos definidos para a construção do trabalho de conclusão de curso no contexto do Curso ?

- Ótima
 Boa
 regular
 Deficiente

13. Como voce avalia as condições disponiveis para realização dos trabalhos de conclusão de curso pelos cursistas?

- Ótima
 Boa
 regular
 Deficiente

14. Como voce avalia a contribuição do assistente de turma no desenvolvimento da Sala projeto Vivencial?

(Considere 1 para ruim e 5 para ótimo)

Item	1	2	3	4	5
Conteúdo					
metodologia					
Relação					
Espaço físico					

15. Como voce avalia as condições de acompanhamento das turmas pelo suporte tecnológico?

- Ótima
 Boa
 regular
 Deficiente Ótima



escola de gestores da educação básica

I CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

16. Como voce avalia o sistema geral de bolsas?

- Ótimo
- Bom
- regular
- DeficienteÓtima

17. Como você avalia a atuação dos alunos no contexto do Curso?

- Ótima
- Boa
- regular
- Deficiente

18. Como voce avalia as contribuição desse curso para os gestores e adjuntos das redes públicas de ensino no Estado?

- Ótimo
- Bom
- regular
- DeficienteÓtima

19. O você sugere para melhoria do curso?

20. Na sua visão quais as contribuições desse curso para a educação no estado de Pernambuco?



I CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

INSTRUMENTO DE PESQUISA

CARACTERÍSTICAS SOCIAIS DOS ALUNOS EGRESSOS DO CURSO

A . DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Gênero:

- Masculino
 Feminino

2. Estado Civil:

- Casado (a)
 Solteiro (a)
 Outra situação

3. Grupo Etário:

- Menos de 30 anos
 Entre 30 e 39 anos
 Entre 40 e 49 anos
 Mais de 49 anos

4. Nível de Escolaridade (no período de desenvolvimento do Curso)

- Graduado em Curso de Licenciatura ou Bacharelado
 Especialista em educação
 Mestre ou mestrando

B . DADOS PROFISSIONAIS:

5. Sua função na escola é de:

- Gestor
 Adjunto

6. Sistema de ensino onde atua como Gestor/Adjunto escolar:

- Estadual
 Municipal

7. Quantos anos de Experiência como Gestor/ Adjunto Escolar?

- 0 a 2 anos
 3 a 4 anos
 5 e 6 anos
 7 a mais anos

 **escola de gestores**
da educação básica

I CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

8. Em sua opinião quais deverão ser as características/aspectos fundamentais a observar num (a) Gestor (a) Escolar ?

9. Considera importante existir formação específica para as funções/tarefas desenvolvidas pelos (as) Gestores (as) Escolares?

Sim

Não

Se a resposta for afirmativa, quais são as áreas essenciais para a formação do Gestor?

10. Como você avalia esse curso?

Ótimo

Bom

Regular

Deficiente

Justifique a resposta

11. Quais as maiores dificuldades sentida no desenvolvimento do Curso? E as maiores aprendizagens?

12. Como você avalia a Sala/Disciplina Projeto Vivencial no contexto do Curso?

Questionário de Pesquisa Perfil de Gestores do I Curso de Especialização em Gestão Escolar da Escola de Gestores do MEC na UFPE Página 2

 **escola de gestores**
da educação básica

I CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

13. Qual foi o Tema do seu Trabalho de Conclusão de Curso, e os maiores problemas enfrentados por você na construção do Trabalho?

14. Qual é a sua concepção de Gestão democrática?

15. Como você avalia o seu desempenho profissional na escola a partir da realização do curso de Gestão escolar?

Obrigado pela colaboração, para o desenvolvimento desse estudo.

Darci Barbosa Lira de Melo
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação CE/UFPE
Coordenadora geral do Curso de Especialização da escola de Gestores da Educação Básica do MEC

Questionário de Pesquisa Perfil de Gestores do I Curso de Especialização em Gestão Escolar da Escola de Gestores do MEC na UFPE Página 3

