



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ALBA LÚCIA NUNES GOMES DA COSTA**

**O PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES NA UFPB: olhares e propostas dos gestores  
egressos**

**João Pessoa  
2012  
ALBA LÚCIA NUNES GOMES DA COSTA**

**O PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES NA UFPB: olhares e propostas dos gestores egressos.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, em cumprimento parcial às normas do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Professor Doutor Luiz de Sousa Júnior, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de **MESTRE**.

**João Pessoa  
2012**

**ALBA LÚCIA NUNES GOMES DA COSTA**

**O PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES NA UFPB: olhares e propostas dos gestores egressos.**

Dissertação aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Dr. Luiz de Sousa Júnior**  
**ORIENTADOR (PPGE/UFPB)**

---

**Dr. Wilson Honorato Aragão**  
**Membro – PPGE/UFPB**

---

**Dra. Ana Beatriz Pimenta Gomes de Carvalho**  
**Membro – PPGE/UFPE**

---

**Dra. Marisete Fernandes de Lima**  
**Suplente**

**João Pessoa**  
**2012**

Dedico a meus pais, minhas irmãs e irmão (*in memória*) e a todos os meus familiares e pessoas intimamente ligadas a mim, que no período do desenvolvimento deste trabalho, me ajudaram com paciência, carinho e compreensão, demonstrando que a superação nos momentos difíceis vale a pena, por estarmos ao lado de quem realmente se importa com nosso sucesso.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e a Maria Santíssima por me darem força, sabedoria e iluminação na construção deste trabalho.

Aos meus amados pais e irmãs pelo incentivo, apoio e compreensão constantes em todos os momentos da minha vida.

A meu estimado Arthur, pela sua companhia fiel e felina.

A todos os que estão intimamente ligados a mim, que compreenderam a minha ausência e acreditaram nas minhas conquistas.

As amigas Sabrina Grisi, Márcia Moreira, Kátia Valéria, Nayara Costa e Betânia Lima pelas constantes construções e trocas de conhecimento e afetividade.

Aos meus colegas da turma 30 pelo companheirismo nesta importante etapa de nossas vidas

Em especial a professora Alásia Santos e ao professor Wilson Aragão pela dedicação, contribuição na construção deste trabalho e principalmente, por acreditarem na minha competência.

A professora Maria da Salete Barboza de Farias que acompanhou e contribui grandiosamente aos meus passos acadêmicos.

A equipe do Programa Escola de Gestores da UFPB, em especial a prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Henriques, Rodrigo Quirino, David Quedes e aos cursistas entrevistados, pela disponibilidade para participar e colaborar neste processo de construção do conhecimento.

Ao professor Luiz de Sousa Júnior por acolher-me enquanto orientanda.

## RESUMO

Este trabalho resultou de uma pesquisa realizada sobre a implantação do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Nacional (PEGBN) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o seu impacto na gestão escolar dos egressos. Para esta análise consideramos como recorte temporal, a turma de 2010, tendo em vista que foi a primeira. Este programa surgiu da necessidade de se construir um processo de formação de gestores escolares, baseada nos princípios da gestão democrática em parceria com o Ministério da Educação, Instituições federais de ensino, secretarias do município e estado. A pesquisa objetivou analisar a implementação do curso de especialização em Gestão Escolar do Programa Escola de Gestores para a Educação Básica, identificar as contribuições do curso para prática gestora dos seus egressos, caracterizar as dificuldades enfrentadas pelos cursistas e conhecer as sugestões apresentadas pelos egressos para a melhoria do desenvolvimento do curso. Especificamente, situamos o Programa Escola de Gestores (PEG) no contexto da reforma do Estado, discutimos as políticas de educação superior, bem como a formação continuada em EAD para a educação básica. Recorremos às contribuições teóricas de Gatti (2008, 2011), Castro (2007), Kenski (2006), Cury (2005), Almeida (2003), Luck (2000), Oliveira (2000), Paro (2000), entre outros. A investigação insere-se na abordagem qualitativa da pesquisa. Elegemos como instrumentos de coleta de dados, documentos e entrevistas. A análise dos dados foi feita a partir da análise das falas sujeitos e os resultados indicam que os cursistas em sua maioria, pouco sabem sobre o processo de implantação, contudo buscam através do curso, uma contribuição na formação da área de gestão e o melhoramento das práticas gestoras na escola. O estudo também revelou que a maior contribuição do programa para os gestores foi a aprendizagem da sistematização das ações da escola e o conhecimento teórico. Em relação a modalidade EAD adotada, afirmam que o curso possibilitou formar o hábito de estudo, devido a característica precípua da EAD que é a flexibilização do tempo, entretanto, apontaram como dificuldade os insuficientes encontros presenciais por disciplina, o curto prazos para o envio das atividades, a dificuldade com a usabilidade do computador e com a Internet. A pesquisa ainda revela que para o melhoramento do curso é necessário, além dos encontros presenciais, a postagem dos *feedback's* em tempos ágeis, uma melhor atenção dos assistentes de turma e dos professores de sala.

**Palavras-chave:** Programa Escola de Gestores. Formação continuada. Educação a distância.

## RESUMEN

Este trabajo trata de una investigación realizada sobre la implantación del Programa Escuela de Gestores de la Educación Básica Nacional en la Universidad Federal de Paraíba (UFPB) y su impacto en la gestión escolar de los egresados. Para este análisis consideramos como recorte temporal, la clase de 2010. El Programa surgió de la necesidad de construcción de un proceso de formación de gestores escolares, basada en los principios de la gestión democrática en alianza con el Ministerio de Educación, instituciones federales de enseñanza, secretarías del municipio y provincia. La investigación tuvo el objetivo de analizar la implementación del curso de especialización en Gestión Escolar del Programa Escuela de Gestores para la Educación Básica, identificar las contribuciones del curso para la práctica gestora de sus egresados, caracterizar las dificultades que enfrentan los participantes del curso y conocer las sugerencias que presentan los egresados para la mejoría del desarrollo del curso. Para ello, situamos el PEG en el contexto de la reforma del Estado, estudiamos las políticas de educación superior, la formación continuada en EAD para la educación básica. Recurrimos a las contribuciones teóricas de Gatti (2008-2011), Castro (2007), Kenski (2006), Cury (2005), Almeida (2003), Luck (2000), Oliveira (2000), Paro (2000), entre otros. La investigación se inserta en el abordaje cualitativo. Elegimos como instrumentos de colecta de datos, documentos y entrevistas. El análisis de los datos fue hecho a partir del análisis de contenido, utilizándose las orientaciones de Bardin (2010). Los resultados señalaron que la mayoría de los participantes, poco sabe sobre el proceso de implantación, aunque busca a través del curso, una contribución en la formación del área de gestión y la mejoría de las prácticas gestoras en la escuela. El estudio también reveló que la mayor contribución del programa para los gestores fue el aprendizaje de la sistematización de las acciones de la escuela y el conocimiento teórico. Con relación a la modalidad EAD adoptada, la mayoría afirma que el curso posibilitó formar el hábito de estudio, debido a la característica precípua de la EAD que es la flexibilización del tiempo. Sin embargo, apuntó como dificultad los insuficientes encuentros presenciales por asignatura, el corto plazo para el envío de las actividades, la dificultad al usar el ordenador y el internet. La pesquisa aún revela que para la mejoría del curso es necesario, además de los encuentros presenciales, la disposición de los *feedback's* en tiempos ágiles, el apoyo de los asistentes de clase y de los profesores de sala.

**Palabras clave:** Programa Escuela de Gestores, Formación continuada, Educación a distancia.

## LISTA DE SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CECIERJ	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CES	Centro de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação Básica
CINPOP	Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DED	Diretoria de Educação a Distância
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GATT	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística



IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MULTIRIO	Empresa Municipal de Múltiplos Meios
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OT	Oficinas Tecnológicas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PAPED	Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEGEB	Programa Escola de Gestores para a Educação Básica
PNEGEBP	Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Docentes em Exercício
PROGED	Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria
SESC	Serviço Social do Comércio
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAIS	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	

	Sistema de Seleção Unificada
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEF	Universidade Estadual Fluminense
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
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
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1.1 A contextualização do tema e sua problematização .....	11
1.2 Os objetivos .....	14
1.3 A metodologia da pesquisa .....	14
1.4 A estruturação do trabalho .....	17
<b>2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EAD PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>18</b>
2.1 Reforma na educação superior: políticas de acesso à universidade.....	36
2.2 Aspectos históricos legais sobre a formação em EAD .....	45
<b>3. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE GESTORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: O Programa Escola de Gestores para Educação Básica .....</b>	<b>51</b>
3.1 Concepção de gestão escolar .....	57
3.2 Concepção de formação docente .....	62
3.3 Saberes docentes .....	64
<b>4 EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFPB: A visão dos egressos .....</b>	<b>70</b>
4.1 Concepções de docência e de gestão escolar no Programa Escola de Gestores na UFPB .....	70
4.2 Saberes docentes no Programa Escola de Gestores .....	82
4.3 A implementação do Curso de Gestão Escolar do Programa Escola de Gestores na UFPB.....	93
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>111</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E SUA PROBLEMATIZAÇÃO

No atual contexto da educação brasileira tem sido destinada específica atenção a gestão na educação. Assim, uma das possibilidades de construção da autonomia e da participação coletiva na gestão escolar vem se configurando de forma mais intensa a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96. Por sua vez, a necessidade de melhores resultados na gestão escolar, de acompanhar as mudanças, quer seja de comportamento, de atitude, de foco na gestão pública, constitui trilhar o caminho da inovação.

Para a melhoria no desempenho da gestão escolar é necessária a aquisição e o aprofundamento em novos conhecimentos, uma vez que, vivemos uma realidade educacional que demanda qualificação. Há de considerar que, por falta de formação específica os gestores escolares, aprendam a exercer a sua função em serviço, por tentativa e erro, resolvendo conflitos e atuando convenientemente em situações de tensão, desenvolvendo trabalhos em equipe, monitorando resultados, planejando e implementando o Projeto Político Pedagógico da escola, promovendo a integração escola-comunidade, criando novas alternativas de gestão, realizando negociações das ações educacionais, mantendo um processo de comunicação e diálogos abertos, bem como planejando e coordenando reuniões eficazes, etc. A responsabilidade educacional exige profissionalismo, competência.

Na área educacional muitos esforços foram empreendidos diante dos desafios que emergem na sociedade brasileira. As necessidades sociais, econômicas e culturais estão imbuídas no contexto dos direitos humanos. Gradativamente os movimentos sociais, as universidades, os sindicalistas e a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), corroboram com iniciativas na busca de propiciar educação para todos, dentre elas, podemos citar o aumento dos anos da escolaridade, o investimento na infraestrutura das instituições de ensino, o currículo da educação básica, na ampliação de oportunidades na educação superior (destacamos os programas de formação de professor do nível médio para o nível superior, na formação continuada de professores e gestores escolares).

Apesar de todos os esforços empreendidos, o Brasil ainda se encontra distante de uma qualidade educacional consistente, principalmente no que se refere às redes públicas de ensino. A formação dos docentes e dos técnicos, as condições de trabalho, o piso salarial são

alguns dos fatores interventores no processo de melhoria dessa qualidade. Além disso, ainda precisa garantir o acesso à escolarização, ser de boa qualidade, que pratique a não discriminação, que desenvolva posturas de coletividade.

Os documentos da UNESCO (2007) indicam que são os docentes que regem essa qualidade como garantia do direito a educação, mas quando nos referimos a esta qualidade dos professores, estamos indiretamente nos referindo aos gestores escolares que, de origem, são professores. Castro (2006) afirma que não é de hoje que pesquisas apontam que as formas de atuação dos diretores de escola estão relacionadas às condições de um funcionamento mais efetivo das escolas. Isso permite afirmar que a formação inicial dos docentes tem implicações amplas para as escolas, na medida em que também esses profissionais poderão ser convocados a exercer a função de coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais ou diretores de escola. Para Gatti (2011, p. 27) no que se refere a formação dos profissionais da educação, assegura que os “aspectos relativos a formação continuada, em seus diferentes ciclos de atividade profissional, merecem cuidados específicos ante as realidades comunitárias e sociais emergentes”.

A atuação dos profissionais da educação básica para a superação da situação de marginalização que se encontra na atualidade o contexto escolar, esta acoplada as suas próprias condições de trabalho. Altobelli (2008), Gatti (2010) ressaltam que atualmente, no Brasil, os próprios professores são provenientes de camadas sociais menos favorecidas, com menor favorecimento educacional, especialmente os que lecionam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, justamente no período de alfabetização.

Esses são um dos fatores que comprometem a qualidade da educação, principalmente no que se refere à formação inicial e continuada, embora se tem discutido na literatura que é preciso considerar na formação dos professores e obviamente dos gestores, a competência deste e aquela a desenvolver nos alunos. Souza e Pestana (2009) fazem uma crítica quanto esta competência por afirmarem ser este um termo polissêmico e por apresentar uma visão reducionista, negando a dimensão social e relacional da competência, [...] “tal visão incide na responsabilização individual do docente pela qualidade do ensino e pela educação nacional” (SOUZA; PESTANA, 2009, p. 147).

Não se pode negar que o movimento de aumento da competência escolar exige mais competência da sua gestão e, por conseguinte a formação destes passa a ser uma necessidade e mais um desafio para as políticas de formação. Geralmente a formação básica desses gestores escolares não esta na área específica de atuação e mesmo quando as tem, são meramente conceituais, pois esta é uma característica dos cursos superiores na área social.

Desde a reforma do curso de Pedagogia, com a oferta da habilitação em Administração Escolar, essa área específica foi afetada e somente na década de 1970 o MEC passou a recomendar que todos os cargos de diretor de escola viessem a ser ocupados por profissionais formados neste curso, mas só na década de 1980 deu-se início a prática de eleição para o cargo de diretor e em decorrência da falta de alunos a procura deste curso, tornou-se inviável mantê-lo. A partir desse cenário, inicia a oferta de cursos de especialização em gestão educacional, com um relativo pequeno de número de vagas ofertadas, porém foram justamente os profissionais que já atuam nesta função que buscaram os cursos.

No contexto das instituições de ensino superior, se observava uma oferta insuficiente de oportunidades para a formação dos gestores escolares. Reincidem sobre os sistemas de ensino a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e até mesmo, realizar cursos de capacitação para a preparação dos diretores escolares. Essa responsabilidade se torna mais acentuada quando se evidencia a necessidade de formação contínua, complementar a formação inicial (MACHADO, 1999), como condição de acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitos às escolas e os sistemas de ensino. De pouco adianta a melhoria do currículo formal, a introdução de métodos e técnicas inovadoras, se não forem acompanhados de um esforço de capacitação dos gestores nesse processo.

O trabalho do gestor escolar exige o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A diversidade é um desafio para os gestores, cabendo também aos sistemas, organizar experiências capazes de orientá-los nesse processo. Considerando-se de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental um processo de formação continuada (LUCK, 2000, p. 29).

Implementar ações voltadas para a melhoria da formação do gestor escolar, promover a integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC) aos processos educacionais pode contribuir para a melhoria na sua formação profissional, assim como, para a democratização das oportunidades educacionais. A gestão escolar se constitui na atualidade em desafios para novas reflexões, lançado ao tripé pedagógico: democratização, descentralização, autonomia escolar.

Destarte, há uma série de desafios para quem se dispõem a estudar essa área de ensino, uma vez que, determina um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui a adoção de novos paradigmas educacionais e a busca de uma identidade docente. O investimento das políticas educacionais para essas ações é a questão principal que devemos realmente tratar, se

queremos falar democratização da educação através da formação de sujeitos conscientes dos seus direitos e deveres.

O discurso disseminado pelas políticas educacionais é o de que, através da educação a distância (EAD), é possível ter acesso à democratização da educação, embora tenha um alto custo que tem permitido que o ensino se aproximasse aos lugares mais distantes, alcançando pessoas que, de outra forma, dificilmente teriam acesso à educação. Entretanto, constituímos a partir das vivências no curso de especialização em Gestão Escolar na modalidade a distância do Programa Escola de Gestores para a Educação Básica, o interesse em investigar a pertinência da implantação desse curso de formação continuada na modalidade EAD e seus rebatimentos na prática dos gestores egressos do curso.

## 1.2 OS OBJETIVOS

Esta investigação teve como objetivo geral analisar a implementação do curso de especialização em Gestão Escolar do Programa Escola de Gestores para a Educação Básica na Universidade Federal da Paraíba e como objetivos específicos caracterizar as ações de implementação do curso de especialização em Gestão Escolar do Programa Escola de Gestores para a Educação Básica na UFPB para a prática dos gestores; identificar as contribuições do curso para prática gestora dos seus egressos; caracterizar as dificuldades enfrentadas pelos cursistas; conhecer as sugestões apresentadas pelos egressos para a melhoria do desenvolvimento do curso.

## 1.3 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Desenvolvemos uma pesquisa com abordagem qualitativa no curso de Especialização em Gestão Escolar na modalidade a distância, do Programa Escola de Gestores para a Educação Básica na UFPB/CE. A escolha por esta abordagem deve-se ao fato de apresentar características que vêm ao encontro da perspectiva do estudo proposto, dentre elas, o fato de dar voz aos sujeitos da pesquisa, permitindo que eles manifestem suas opiniões, crenças, valores (MINAYO, 2002). Outro aspecto da abordagem qualitativa que queremos ressaltar refere-se ao seu caráter interpretativo e dialógico. A respeito da pesquisa qualitativa, Triviños (1992, p. 130) indica que ao utilizar esse tipo de pesquisa, os pesquisadores conseguem compreender “as raízes dos significados, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico”. De acordo com Gil (1991, p. 67) nesta

abordagem, “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Ainda ressaltamos que é uma pesquisa exploratória, que em concórdia com Gil (2002, p. 41), esse tipo de pesquisa tem como “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses”, sendo o seu planejamento bastante flexível e, na maioria dos casos, envolve levantamento bibliográfico, aplicação de questionários e entrevistas com pessoas envolvidas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

A pesquisa exploratória pode assumir a forma de pesquisa bibliográfica e/ou de estudo de caso. O estudo de caso é a técnica de pesquisa mais apropriada quando se deseja estudar situações complexas (YIN, 1990). Tal técnica permite que uma investigação mantenha as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. Segundo Gil (1991, p. 73) e Triviños (1992, p. 146), o estudo de caso é caracterizado pela análise profunda e exaustiva de uma determinada realidade, de maneira a possibilitar o seu amplo e detalhado conhecimento. Para Triviños (1992, p. 151), esse tipo de estudo talvez seja um dos mais relevantes para a pesquisa qualitativa.

Inicialmente foram analisados vários documentos oficiais, especificamente o projeto do Programa Escola de Gestores para Educação Básica como também, as Resoluções do curso, o Projeto Político Pedagógico do curso, dentre outros. Afora destes documentos, foram analisados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, o Plano Decenal de Educação (1993).

Para obtermos as respostas das questões desta pesquisa, utilizamos como instrumentos de coleta de dados, o levantamento bibliográfico e documental e a realização de entrevistas estruturadas. Através dessas técnicas procuramos conhecer os diversos aspectos que envolvem o Programa Escola de Gestores e as percepções dos sujeitos envolvidos no processo.

Gil (1999, p. 121), por seu turno, explica que “a entrevista desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número”. Sendo assim, essa técnica permite que em sua aplicação, sejam utilizados entrevistadores auxiliando o pesquisador. Gil (1999) alerta ainda que se deve cuidar para que o entrevistador não influencie ou interprete as respostas, mas sim, apenas as reproduza e que não improvise. Lembrando que, para Richardson (1999, p. 208) “o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas”, mas, seguindo um rigor metodológico e científico.



O trabalho de campo consistiu em localizar os egressos para proceder à seleção dos que participarão dos processos de entrevistas. Para tanto, a pesquisa tomou como universo investigativo os cursistas egressos do polo João Pessoa (João Pessoa, Santa Rita, Cabedelo) polo Campina Grande, polo Duas Estradas (Duas Estradas e Sertãozinho) Polo Cajazeiras (Cajazeiras e Sousa).

Afirma Chizzotti (2008, p. 29) “que todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”. Justificamos a escolha destes cursistas, porque foram os pioneiros no curso ingressos no ano de 2010 e concluintes no ano de 2011. Nesse sentido, podemos inferir que esses cursistas apresentam respaldo para contribuir inteiramente com a investigação. Constituíram, em sujeitos da pesquisa 18 cursistas gestores e a realização das entrevistas aconteceu no período de dezembro de 2011 a fevereiro de 2012. Pertinente registrar que nos contatos, percebemos uma boa receptividade e interesse de alguns cursistas em colaborar com a pesquisa. Ressaltamos que nesta pesquisa tivemos a preocupação em preservar tanto a identidade das escolas como a dos atores que colaboraram com a pesquisa.

A aplicação das entrevistas aconteceu no próprio espaço das escolas ou nas residências, em dia e horário de acordo com a conveniência dos entrevistados. Para a realização das entrevistas, atentamos também às orientações de Chizzotti (1991) em que o entrevistador deve manter-se

na escuta ativa e com a atenção receptiva a todas as informações prestadas, quaisquer que sejam elas, intervindo com discretas interrogações de conteúdo ou com sugestões que estimulem a expressão mais circunstanciada de questões que interessem à pesquisa (p. 93).

Destacamos que, antes do início das entrevistas, os objetivos da nossa pesquisa eram socializados junto aos entrevistados, assim como, a utilização de gravação em áudio, da fidedignidade das informações obtidas, a garantia do anonimato e do sigilo, tanto no trabalho escrito quanto apresentação do mesmo. As entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos entrevistados. Concluída as entrevistas, iniciamos o processo de transcrição cautelosa das mesmas. Resguardamos, o mais fielmente possível, as falas dos interlocutores, bem como as identidades dos sujeitos.

Após todo o texto transcrito, realizamos a leitura e a pré-análise minuciosa das informações obtidas. Em seguida agrupamos as informações obtidas em três categorias: 1) Concepção docente; 2) Concepção de gestão 3) Saberes da prática docente. Os dados obtidos

com as entrevistas permitiram um processo de análise dos dados coletados na pesquisa, que, demandou tempo, tendo em vista que, conforme aponta Ludke e André (1986, p. 45) analisar os dados qualitativos, “[...] significa trabalhar todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais observações”. Os resultados da pesquisa serão apresentados em capítulo específico desta pesquisa.

#### 1.4 A ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

Para atingir os objetivos dessa investigação, este trabalho está estruturado em quatro capítulos. A Introdução corresponde ao primeiro capítulo, apresentamos a contextualização do tema e sua problematização, os objetivos, a metodologia da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado *Políticas de Educação Superior e a Formação Continuada em EAD para a Educação Básica*, apresentamos o cenário das ações políticas relativas a processos de educação continuada em seu aspecto legislativo e normativo, bem como fizemos uma exposição sobre a reforma e a expansão na educação superior no governo Lula, apontando crescimento do ensino superior, com destaque aos desafios qualitativos e de inclusão dos profissionais das instituições superiores. Acrescentamos ainda a esta discussão os aspectos históricos legais sobre a formação continuada em EAD.

No capítulo terceiro, intitulado *Política de Formação de Gestores para a Educação Básica: O Programa Escola de Gestores para Educação Básica* apresentamos desenvolvendo programas, projetos e ações de apoio a gestão da educação básica, discorrendo sobre o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Aprofundamos o debate caracterizando as concepções de gestão escolar, docência e saberes docente.

No quarto capítulo, intitulado *Experiências do Programa Escola de Gestores para a Educação Básica aa UFPB: A visão dos egressos*, apresentamos a descrição e análise interpretativa dos dados da pesquisa a partir das falas dos cursistas egressos.

Findamos com as *Considerações finais*, correspondente ao quinto capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa com reflexões sobre a proposta do curso de Gestão Escolar do Programa Escola de Gestores e as possibilidades de aprimoramento do curso na UFPB, bem como, esperamos contribuir para suscitar novos debates e investigações sobre o Programa citado e seus rebatimentos na prática gestora.

## **2 POLÍTICAS DE ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EAD PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.**

A educação superior brasileira viveu um momento de decisão após a rápida expansão vivenciada a partir dos anos 1990. O debate versava primordialmente sobre como incluir alunos que não tiveram oportunidade de cursar uma graduação, porém as mudanças no direcionamento de políticas públicas que fomentam o acesso ao ensino superior no Brasil se concretizaram efetivamente a partir do governo Lula (2003-2010). Desde o último Censo da Educação Superior, realizado em 2010 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ficou impresso de forma nítida a desaceleração do ritmo de crescimento da educação superior e a maior mudança foi o aparecimento da oferta da educação a distância e a popularização dos cursos superiores de tecnologia. Sem dúvida, a EAD foi um dos grandes novos fatores no ensino superior brasileiro nos últimos anos e promete se manter nesse patamar, no momento em que o atual governo federal usa a modalidade como forma de inclusão e treinamento de professores.

Em decorrência de ações e de políticas governamentais recentes voltadas para a expansão da oferta e a democratização do acesso e da permanência no ensino superior, os resultados desse Censo reafirmam a intenção de ampliar o atendimento nesse nível de ensino ao longo do milênio. De acordo o Censo 2010<sup>1</sup>

O número de matrículas, nos cursos de graduação, aumentou em 7,1% de 2009 a 2010 e 110,1% de 2001 a 2010. Vários fatores podem ser atribuídos a essa expansão: do lado da demanda: o crescimento econômico alcançado pelo Brasil nos últimos anos vem desenvolvendo uma busca do mercado por mão de obra mais especializada; já do lado da oferta: o somatório das políticas públicas de incentivo ao acesso e à permanência na educação superior, dentre elas: o aumento do número de financiamento (bolsas e subsídios) aos alunos, como os programas Fies e ProUni e o aumento da oferta de vagas na rede federal, via abertura de novos campi e novas IES, bem como a interiorização de universidades já existentes (pa. 04, 2011)

Historicamente no Brasil, a oferta de vagas na educação superior esteve centrada em cursos presenciais, principalmente nos de bacharelado. Porém, a expansão oferta de educação superior, a diminuição das desigualdades por região nessa oferta e a diversificação de um sistema superior de ensino para atender clientelas com demandas específicas de formação, de

---

<sup>1</sup> Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17212](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212)

acordo ao que estabelece o Plano Nacional de Educação 2001-2010, evidencia que há uma sintonia revelada por essas diretrizes com aos resultados desse censo.

A principal novidade do Censo 2010 foi sua integração ao Cadastro e-MEC. De acordo com o INEP (2011) é objetivo desse cadastro permitir a inserção dos programas da educação superior, como, por exemplo: Programa Universidade para Todos (ProUni), Financiamento estudantil (Fies), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), Sistema Nacional da Educação Superior (Sinaes), Sistema de Seleção Unificada (Sisu), Universidade Aberta do Brasil (UAB), etc. Em termos legais, o cadastro e-MEC tornou-se o Cadastro Único de Instituições de Ensino Superior (IES) e de Cursos por meio da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007<sup>2</sup>. Outro fator que destacamos a partir da avaliação desse censo é a rápida resposta para a formação de profissionais, que com a evolução das novas tecnologias, novos formatos de cursos têm sido adotados, tais como os cursos na modalidade de educação a distância e os cursos de menor duração voltados à formação profissionalizante de nível superior, chamados tecnológicos.

Ao observar a trajetória do número de matrículas na educação superior nos últimos anos, fica evidente o destaque do crescimento desses cursos, porém destacamos no quadro dessas políticas a formação dos profissionais da educação concebendo estratégias para a realização das reformas no âmbito da escola e da educação básica. A importância dada à questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de qualidade da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais se situam o tempo de instrução e a melhoria do conhecimento desses profissionais, privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância.

No trajeto histórico nestes últimos anos tanto das práticas no campo de formação continuada, quanto das discussões encaminhadas na própria área de educação, vem se realizando além das propostas de educação continuada, discussões realizadas em especial pelos pesquisadores que tem acompanhado com seus estudos algumas das iniciativas nessa modalidade e que tem tentado compreender o emaranhado de propostas existentes. Após quase vinte anos da promulgação da LDBEN, observamos a preocupação do legislador com

---

<sup>2</sup> Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições.

aspectos básicos relativos a alguns dos meios formativos mais utilizados em propostas de educação continuada e suas metodologias, como as relativas à educação a distância e aos cursos de especialização, enquanto pós-graduação *lato sensu*.

Acreditamos que os legisladores, provocados pelo alto índice de procura desses cursos e pelas reflexões sobre eles, começaram a constituir um novo arcabouço que orientará as iniciativas de educação continuada. Gatti (2008, p. 67) assegura que há dois eixos a serem analisados pelos legisladores: “o da especialização, como pós-graduação *lato sensu*, e o dos processos formativos a distância”. A autora ainda afirma que quanto ao aspecto legislativo e normativo das ações políticas relativas a processos de educação continuada, inicialmente temos a LDBEN, lei n. 9.394/96, ofertando respaldo e redistribuindo as responsabilidades quanto a essa formação; depois, as iniciativas sucessivas com programas dessa natureza na esfera pública, com regulamentações assegurando aspectos mínimos de qualidade, em que foram realizadas avaliações internas e externas. E, finalmente, observa-se a emergência de uma regulamentação mais clara e específica relativa a projetos de cursos de especialização e formação a distância, aparecendo ainda sinalizadores de preocupação quanto aos formadores participantes dessas iniciativas de educação continuada. Acreditamos ser esse é um dos aspectos que traz desdobramentos normativos, pois o suporte e o acompanhamento de cursistas em programas de formação continuada presenciais ou a distância começam a apontar alguns problemas que merece atenção.

Com a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada, apareceram preocupações nas falas de gestores públicos da educação, em instituições financiadoras de iniciativas e nas discussões e iniciativas dos legisladores quanto à criteriosidade, a validade e a eficácia desses cursos. Entre as medidas tomadas, Gatti (2008) destaca as que tentam garantir certa qualidade para os programas para educação pública, com estabelecimento de critérios, em editais e resoluções executivas. É fato que, as instituições que se responsabilizariam por essa oferta precisam investir nas mais credenciadas, com financiamento de avaliações externas para acompanhamento das ações formativas nessa modalidade ou estruturando essas iniciativas com seus próprios quadros.

Destacamos que há avaliações externas desenvolvidas sobre essas iniciativas públicas e que são realizadas, por exemplo, pela Fundação Carlos Chagas, Fundação Getúlio Vargas, Fundação Cesgranrio e por trabalhos acadêmicos desenvolvidos nas próprias universidades, mais precisamente nos programas de mestrado e doutorado. Essas avaliações mostram que, apesar dos problemas encontrados, há resultados interessantes revelados por análise de desempenho, por resposta a questionários, por entrevistas e por estudos de caso realizados. De

modo geral, percebemos melhores avaliações sobre as ações de educação continuada desenvolvida quando se trata de programas desenvolvidos em regiões com carências educacionais mais fortes, e encontram-se posturas menos acaloradas em regiões mais desenvolvidas socioeconômica e educacionalmente. Observamos também que há valorização para essas iniciativas públicas por parte dos cursistas, destacando aspectos como a oferta gratuita, o material impresso e/ou digital, vídeos ou livros doados e avaliados como bons; tem-se como fator positivo o papel dos tutores, a oportunidade de contato por videoconferências com especialistas de grandes universidades, a oportunidade de trocas com os pares nos momentos presenciais.

Aparece como constante nas avaliações a informação de que, em outras condições, o docente não teria oportunidade de fazer essa formação e que se sentiu motivado ao longo dos programas. Os pontos críticos trazidos dizem respeito, em sua maior parte, a aspectos infra-estruturais; em alguns casos, aparecem problemas com tutores ou professores. Aparecem, também, dificuldades na leitura de textos e a difícil articulação para os alunos-professores entre a teoria e a prática.

É pertinente destacar que a expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada se deu exponencialmente a partir dos anos 1990. A LDBEN, lei n. 9.394/96 reflete um período de discussões sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu artigo 80, “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância”. No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (art. 40).

Em processos chamados de educação continuada, se alavancou um desdobramento forte e Gatti (2008), afirma que estes ocorreram, por iniciativas de gestões estaduais ou municipais, por pressões das redes e sindicatos, pelas propostas de instituições ou pelo tipo de recursos alocados ao setor educacional e sua regulamentação – especialmente à época, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

Magistério (FUNDEF). Entretanto, foram os debates realizados em torno das novas disposições dessa lei, com os esforços dirigidos para sua implementação nos três níveis da administração da educação no país, e com a ampliação das responsabilidades dos municípios em relação à educação escolar, que se alavancou um desdobramento forte em processos chamados de educação continuada.

Pela primeira vez na trajetória educacional do país, a lei que instituiu o FUNDEF abonou respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas. Na conjunção desses fatores, observamos uma escalada enorme na oferta de programas de educação continuada, entre eles podemos citar o Programa Escola de Gestores para a Educação Básica Pública, que vem qualificar em nível de especialização gestores em serviço das escolas públicas. Esse curso, assim como todos os outros em área profissional foi objeto do parecer Centro de Ensino Superior (CES) n. 908/98, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que deixa explícitas as condições em que os certificados emitidos poderão ter validade.

O proposto nesse parecer é de caráter geral e poderia aplicar-se a vários setores especializados na área educacional, podendo ordenar aspectos do exercício de funções na educação como “especialidade profissional”. A área não tem atentado para este parecer, talvez pela dificuldade de representar a docência e atividades associadas como profissão, como setor do mundo do trabalho, de fato. Tudo que é relativo à formação profissional ou definido como “para áreas profissionais” é ignorado pelos educadores e gestores em educação, como se a educação não fosse propriamente uma “área profissional”, ou não comportasse subáreas especializadas. Por essa razão, temos, no campo da educação, formações em especialização que não habilitam para funções especializadas, ficando apenas a graduação como delimitadora para esse exercício, sem maiores aprofundamentos.

Retomando as normatizações e os desdobramentos da LDBEN, em 2003 o MEC, por meio da portaria ministerial n. 1.403, instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. O artigo 1º prevê, em seu inciso II, “programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados”, e, em seu inciso III, a criação de uma rede nacional de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação que teria por objetivo “desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores”.

Essa portaria foi seguida por um documento do MEC com o título *Sistema nacional de formação continuada e certificação de professores – toda criança aprendendo* (BRASIL, 2003), no qual várias ações são propostas para valorização do magistério e melhor qualificação de sua formação, enfatizando o exame nacional periódico de professores, com oferecimento de formação continuada. É pertinente considerar que a educação a distância, tem sido o caminho mais indicado para a educação continuada de profissionais pelas políticas públicas, tanto em nível federal, como estadual e municipal, justificada até como uma forma mais rápida de prover formação, pois, pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores, de, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho.

Apesar dessa justificativa para a ascensão da educação continuada através da EAD, houve toda uma trajetória de conquistas e perdas. Após a promulgação da LDBEN, algumas regulamentações foram deliberadas sobre as condições de oferecimento dos cursos a distância, abrindo a possibilidade de oferta de cursos especiais para complementar a formação de professores em nível médio, ou seja, formação dirigida a professores leigos, e, para complementar também, em nível superior, a formação de professores que só possuem o nível médio e estejam em exercício nos sistemas de ensino, assim como, cursos de especialização para gestores escolares da educação básica pública.

Com referência ao discurso sobre a autorização, o reconhecimento e credenciamento dos cursos a distância este foi retomado na Portaria 301 de abril de 1998 do MEC, articulando tal credenciamento ao discurso sobre a “qualificação acadêmica dos cursos”, a partir dos parâmetros construídos pelo Ministério. Esse discurso que vincula o conceito de “qualificação” à lógica de “adequação da formação profissional ao mercado”, se materializará no documento “Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância”, elaborado pela extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, que no item 08, dos “Convênios e Parcerias” explicita que a fonte de financiamento dessas atividades virá das parcerias entre instituições públicas de ensino superior e setores privados brasileiros ou estrangeiros (MEC/SEED, 2003). Durante a década de 1990 os documentos e os projetos apresentados pelo MEC e até então articulados pela SEED evidenciaram a estratégia de privatização das universidades viabilizada através dessas parcerias com os setores privados.

É preciso acentuar que o artigo 80 da LDB 9.394/96 trata do apoio e incentivo do Poder Público aos programas de ensino a distância, assim como, o Decreto 2.494/98 que o regulamenta, apontam como uma das diretrizes da política educacional a implementação de



uma política nacional de educação superior à distância. Para melhor compreendermos essa estruturação da legislação educacional brasileira iniciamos como ponto de partida os Artigos 205 a 214 da Constituição Federal do Brasil e o Artigo 80 da LBD 9.394/96.

Esse artigo, que expressa os princípios gerais para desenvolver a modalidade de educação a distância no Brasil, está assim escrito:

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

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regimes especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

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

§ 4º A educação a distância gozará de tratamentos diferenciados, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiofusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Partindo da relevância desse artigo e dos seus respectivos parágrafos, é pertinente reconhecer a modalidade de educação a distância como processo positivo de formação continuada, especialmente por ter uma regulamentação própria e que o credenciamento das instituições que desejam trabalhar com essa modalidade será realizada pela União.

O artigo 80 da LDB foi regulamentado, inicialmente, pelos decretos federais nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998 e de nº 2.561, de 27 de abril de 1998. Atualmente, regulamenta a EAD no Brasil, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que supre os citados anteriormente. No dia 12 de dezembro de 2007 foi publicado o Decreto nº 6.303, que realizou algumas alterações no conteúdo do Decreto nº 5.622. Em 10 de janeiro de 2007, o MEC publicou a nova Portaria Normativa nº 2, que dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.

A LBD, no artigo 81, diz que é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições da lei. Esse dispositivo dá permissão às organizações e às instituições para desenvolverem experiências pedagógicas de introdução gradual da cultura EAD através da modalidade semi-presencial. O artigo 81 foi

regulamentado pela Portaria Ministerial, nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. No artigo 1º e parágrafos 1º e 2º dessa Portaria, encontramos a autorização do MEC para as Instituições de Ensino Superior oferecerem disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial. Logo em seguida, encontramos no Parágrafo Primeiro a caracterização desta modalidade como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrado na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota. Também estabelece uma porcentagem limite de disciplinas por curso, ou seja, a oferta não pode ultrapassar 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Com esse breve panorama legal, fica evidenciado que os órgãos governamentais competentes, nos seus diversos níveis, criaram normas para orientar a condução da educação a distância no Brasil. Nesse contexto, destacamos o entendimento da EAD como uma forma de auto-aprendizagem. Permitindo não ter o caráter apenas supletivo, emergencial, que nas legislações anteriores era atribuído às alternativas educativas que utilizavam correspondência, rádio ou televisão para chegar até os alunos, pelo contrário, hoje adquire reconhecimento a partir de suas próprias especificidades.

As pesquisas científicas relacionada à temática da EAD, mostram que, no plano nacional, existe um número significativo de autores que tem defendido a EAD como modalidade necessária para a democratização do acesso ao ensino superior, assim como, para suprir a falta da formação inicial para docentes da Educação Básica. Defesa também presente nos discursos do governo e de Organismos Internacionais (OI). Estas pesquisas ainda afirmam que, por meio da EAD, aumenta-se a possibilidade de contato da população com as novas tecnologias, além de incluí-la na chamada sociedade da informação ou do conhecimento, característica que julgam necessária para que o Brasil seja adicionado ao rol de países desenvolvidos, ou para que acompanhe as mudanças da sociedade atual repleta de inovações tecnológicas. Por outro lado, encontramos um pequeno número de autores que tem se preocupado em entender as intenções de cunho político e econômico dos OI e do Estado nos encaminhamentos para que sejam ampliadas as vagas para formação docente a distância no Brasil.

Nas políticas de formação inicial e continuada que foram intensificadas a partir da década de 1990, observamos uma mudança na característica dos cursos a distância no Brasil com o surgimento e propagação de cursos voltados para o ensino superior relacionados com a formação de professores. Nessas políticas, o discurso disseminado é o de que, por meio da democratização da educação pela EAD, haverá a possibilidade do acesso ao ensino superior a

todos, capaz de constituir uma sociedade mais justa e democrática. Todavia, a definição de justo e democrático, de acordo com Wood (2003), é somente a igualdade política e jurídica, que não tem intenção de garantir a igualdade que realmente interessa à classe trabalhadora: a igualdade na distribuição de renda. Wood (2003) ainda afirma que o que é disseminado pelo discurso da democratização da educação é uma democracia esvaziada de seu conteúdo social, é uma democracia despolitizada e formal, que garante somente os direitos individuais do voto, uma cidadania passiva, que não ameaça os interesses da classe hegemônica.

Essa dita democratização da educação para a EAD em si só é insuficiente, é preciso elaborar uma proposta pedagógica para essa modalidade e tomar uma série de decisões referentes à escolha dos recursos tecnológicos, inclusive quanto à elaboração dos materiais didáticos, o modelo de tutoria adotado, o fluxo comunicacional do sistema até suas estratégias de monitoramento, avaliação e validação. Essas decisões necessitam de critérios que orientem o processo de escolha e pressupõem uma avaliação prévia das condições e possibilidades de realização da proposta pedagógica. É preciso que a EAD não seja apenas uma possível possibilidade do acesso ao ensino superior a todos, capaz de constituir uma sociedade mais justa e democrática, mas de rever paradigmas educacionais, de maneira que eles possam constituir sistemas de ensino/aprendizagem que, de fato, possibilitem a inclusão e formação continuada de sujeitos sociais que vivenciem mudanças organizacionais decorrentes da sociedade da informação.

Oliveira (2001) lembra que nos anos 1990, procurou-se perceber em que medida as reformas educacionais – que tiveram como objetivo garantir a oferta de educação básica para todos – não estariam respondendo às exigências de adequação das condições gerais de produção impostas pelo atual processo de reestruturação capitalista. Embora se procure estabelecer uma conexão entre as necessidades de mudança na educação e as mudanças no paradigma de produção globalizada, traduzida pela empregabilidade, nos parece que a política de Estado mais pertinente seria a busca de uma educação para a cidadania. Compreendemos então, que para realizar uma educação plena nesse aspecto, precisamos de professores autônomos, críticos e com uma percepção clara da legislação para EAD.

Acentuamos que, o surgimento da EAD no Brasil acompanhou os mesmos caminhos de outros países, embora tenham sido implementadas algumas ações de caráter assistencialista que contribuíram ainda mais para a disseminação do preconceito com esta modalidade, entretanto para Côrrea (2000, p. 270)

As definições mais difundidas de EaD, no geral, são descritivas e a identificam por oposição ao ensino presencial, normalmente devido à separação espacial entre alunos e professores. Estas definições não consideram a interpenetração existente entre ensino presencial e à distância, principalmente, as modificações que estes compartilham em decorrência da utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Em oposição ao ensino presencial princípios na EAD se mantêm, como a ênfase na autoaprendizagem, a busca de interatividade, a utilização de diversas linguagens e, principalmente, os conhecimentos da Andragogia<sup>3</sup>. Levando em consideração estes princípios, a auto-aprendizagem parte do contexto de inserção do aluno adulto capaz de ser sujeito de seu próprio processo de aprendizagem, processo que irá se desenvolver ao longo de sua vida e de forma colaborativa. Para que este processo ocorra Gutierrez (1999) *apud* Côrrea (2000) assegura que essa forma é necessária para que o sistema proposto ofereça serviços de apoio, estratégias interativas e a integração de diversas mídias.

Mesmo que se afirme que a educação a distância no Brasil só tenha surgido em 1939, com o ensino por correspondência oferecido pelo Instituto Monitor e, dois anos depois, com o Instituto Universal Brasileiro (1941), sabemos que já em 1904, houve uma primeira tentativa de educação a distância no Brasil, com a instalação da filial de uma escola norte-americana na cidade do Rio de Janeiro, que oferecia cursos de idiomas por correspondência. Os Institutos Monitor e Universal Brasileiro são considerados os pioneiros da modalidade a distância no Brasil, através do ensino por correspondência e foram criados para atender a demanda do processo de industrialização brasileira.

Este Instituto Universal Brasileiro, com data de surgimento em 1941 veio oferecer cursos por correspondência no Brasil, exatamente no momento em que o Brasil iniciava a sua substituição de importações com a implantação do parque industrial brasileiro. Analisando a trajetória histórica da educação a distância no Brasil, é possível observar que até o final da década de 1960, as ações dessa educação estavam voltadas para a oferta de cursos de curta duração, cursos esses profissionalizantes que focavam num público com pouca escolaridade e que necessitava entrar no mercado de trabalho. É importante lembrar que a partir de 1964, foi instaurada a ditadura militar no Brasil e os cenários da política educacional foram determinados em função das questões ideológicas e das políticas de Estado que se desejava praticar na época.

Almeida (2003, p. 2) relata que

---

<sup>3</sup> Andragogia é a arte ou ciência de orientar adultos a aprender, segundo a definição creditada a Malcolm Knowles, na década de 1970. A UNESCO, por sua vez, já utilizou o termo para referir-se à educação continuada.

nas últimas décadas, a educação a distância tomou um novo impulso com o uso das tecnologias tradicionais de comunicação como o rádio e a televisão associados aos materiais impressos enviados pelo correio, o que favoreceu a disseminação e a democratização do acesso à educação em diferentes níveis, permitindo atender a grande massa de alunos.

Nessa abordagem, os centros de ensino e produção emitem as informações de maneira uniforme para todos os alunos, os quais recebem as produções dos emissores, estudam os conceitos recebidos, realizam os exercícios propostos e os remetem aos órgãos responsáveis pelo curso para avaliação e emissão de novos módulos de conteúdo.

Embora a educação a distância realizada através de meios convencionais de transmissão dificulte o estabelecimento de inter-relações entre emissor e receptor, processo e produto e apresente altos índices de desistência, ela encontra-se disseminada em todas as partes do mundo, devido à necessidade de atender a crescente parcela da população que busca a formação inicial ou continuada a fim de adquirir condições de competir no mercado de trabalho. (ALMEIDA, 2001, p. 3)

Compreendemos que as políticas públicas nas últimas duas décadas apresentam propostas para disseminar o conhecimento utilizando-se da modalidade a distância como uma ferramenta basilar. Embora as facilidades que a tecnologia nos traz em comunicação, agilidade e diversidade no acesso ao conhecimento, essa ferramenta nos países de terceiro mundo ainda tem um alto custo, tornando-a muitas vezes inacessível para a maioria da população, sendo necessária uma ação governamental para que o aparato tecnológico seja implementado e torne-o acessível à população.

É fato que a implementação de cursos de nível superior na modalidade a distância aceleraram ainda mais o processo de disseminação da EAD, implementados por universidades públicas com financiamento do Governo Federal. Dentro dessa perspectiva, o governo ainda busca implementar ações que almejem articular vários setores da esfera federal, os diferentes níveis de esfera pública (Estados e Municípios) e as universidades públicas na criação e implementação de programas de formação e/ou aperfeiçoamento na modalidade a distância.

No Brasil, várias experiências de educação a distância foram iniciadas e levadas a termo com relativo sucesso. Inicialmente registra-se a oferta de cursos de alfabetização para jovens e adultos mediatizados pelo Rádio, a exemplo da Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro instalada em 1934.

Em 1939, foi criado, em São Paulo, o Instituto Universal Brasileiro, atualmente Instituto Monitor, oferecendo cursos técnicos, profissionalizantes, supletivos, de formação

profissional por correspondência. Dois anos mais tarde surge a primeira Universidade do Ar, que durou até 1944 oferecendo também cursos técnicos e profissionalizantes. Esta proposta, em 1947 foi assumida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC) e o Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas com a denominação de Nova Universidade do Ar. Em 1965, foram criadas as TV's educativas pelo poder público, sendo também assumida pelo setor privado. Na década de 1970, a Fundação Roberto Marinho se propõe a oferecer por meio do Telecurso, um programa de TV de educação supletiva a distância, para ensino fundamental e ensino médio. Entre às décadas de 1970 e 1980, outras fundações privadas e organizações não-governamentais também ofertaram cursos supletivos a distância, no modelo de teleeducação, com aulas via satélite complementadas por *kits* de materiais impressos, demarcando a chegada da segunda geração da EAD no país. Começa também a oferta de ensino superior supletivo por telecursos (material impresso e televisão) por instituições sem fins lucrativos no ano de 1980.

As Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras mobilizaram-se para a oferta da EAD com o uso de novas tecnologias da comunicação e da informação somente a partir da década de 1990. Observamos uma mudança nas características desses cursos no Brasil com o surgimento e multiplicação de cursos voltados para o ensino superior relacionados com a formação de professores. Verificamos que essa mudança se deu gradativamente a partir de 1991 com a Fundação Roquete Pinto – Programa - Salto para o Futuro – Destinado à Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental. No ano seguinte a Universidade Federal do Mato Grosso, através do Núcleo de Educação a Distância (UFMT/NEAD) lança o Programa em Nível de Licenciatura Plena para a Educação Básica e Serviços de Orientação Acadêmica.

Seguimos para 1993 com o Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria (SENAI – EAD) ofertando cursos sobre Qualidade Total para Empresas. Em 1995 a Empresa Municipal de Multimeios (MULTIRIO) no Rio de Janeiro, oferta cursos em nível fundamental e médio, através de programas televisivos e de material impresso. No mesmo ano dar-se início a Programação da TV Escola – MEC. Entre os anos de 1995 e 1996, o Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) constitui o laboratório de EAD. No ano de 1997, é fundado o Programa de Rádio Escola Brasil voltado para o Ensino Fundamental. Dois anos após, em 1999, o Instituto de Geografia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) inicia o curso de atualização para professores e a UNIREDE lança o consorcio de 70 Instituições de Ensino Superior.

A Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECERJ) no ano 2000 desenvolve projetos nas áreas de educação superior a distância e divulgação científica, atingindo diretamente mais de 60 mil pessoas/ano residentes nos 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro. Esse consórcio tem parceria com o governo do Estado do Rio de Janeiro. Há de considerar que nesse momento surge também o Consórcio entre as seis universidades públicas do Rio de Janeiro, sendo elas, o Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), a Universidade Estadual Fluminense (UEF), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Em 2005 é lançado o edital 001/200 do Pró-Licenciatura que acontece em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes. O programa oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino e tem como objetivo melhorar a qualidade de ensino na educação básica por meio de formação inicial consistente e contextualizada do professor em sua área de atuação. O programa é desenvolvido no âmbito da Universidade Aberta do Brasil e toma como ponto de partida a ação do professor na escola em que desenvolve seu trabalho, de forma que sua experiência do dia a dia sirva de instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. Para participar, as secretarias estaduais e municipais devem aderir ao programa e o professor interessado precisa estar em exercício há pelo menos um ano, sem habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura). A formação é gratuita e os professores selecionados pelas instituições de ensino superior para ingresso no curso recebem bolsa de estudos.

Carvalho e Pimenta (2010) ao analisar a trajetória de construção do Programa Pró-Licenciatura, observam que a representação de diversos segmentos e a interlocução contínua com a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) propiciou que o modelo final da discussão refletisse o interesse de diversos grupos, sobretudo os que defendiam a educação pública, gratuita e de qualidade.

Esta interlocução políticas públicas de formação de professores da educação básica a distância: o contexto não foi fácil, os sujeitos envolvidos no processo não deixaram de agir de acordo com os seus próprios interesses, o Estado não flexibilizou as suas ações apenas em função da interlocução,

assim como os professores das Instituições de Ensino Superior (IES) também não abriram mão de determinados elementos ao longo do processo (p. 104)

Ainda em dezembro de 2005 tivemos a publicação do edital do Sistema Universidade Aberta do Brasil, uma dos primeiros programas do país autorizada pelo Ministério da Educação a oferecer cursos de graduação a distância em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a SED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Os eixos fundantes desse Sistema são baseados na expansão da educação superior pública; no aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, com vistas a possibilitar a sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; bem como a avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; o estímulo à investigação em educação superior a distância no País e ao financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância. (UAB/CAPES, 2012).

Ressaltamos que com esse edital UAB 2005, houve uma modificação profunda na política de EAD no país. Essas modificações são discutidas por Carvalho e Pimenta (2010) quando apresentam os debates do Pró-licenciatura e da inserção da UAB nas políticas de EAD.

Enquanto no Pró-Licenciatura o fio condutor da análise dos cursos selecionados era o Projeto Político-Pedagógico e sua proposta de ação, no contexto da UAB o único critério era a articulação com os municípios, responsáveis, a partir de então, pela estrutura e manutenção dos polos. As IES seriam responsáveis pela parte acadêmica de produção dos materiais, oferta de disciplinas e certificação. Isso significa, de forma bem direta, que os pequenos municípios do interior que se dispusessem a ofertar um polo para os cursos a distância deveriam prover a estrutura física com equipamentos, livros, pessoal, laboratórios etc. Considerando a realidade da educação brasileira nas pequenas cidades e o montante de recursos que nunca é suficiente para o desenvolvimento de uma educação realmente de qualidade, é uma surpresa verificar que setenta municípios aderiram ao projeto, e uma constatação óbvia que poucos cumpriram com o compromisso firmado (p. 119).

Importante destacar que o acréscimo de cursos superiores na modalidade a distância propiciou o surgimento de muitas pesquisas na área, mas muito ainda precisa ser feito.



A existência de um modelo hegemônico de EAD reprime as experiências inovadoras, engessa o currículo e uniformiza a diversidade. que as concretizações dessas inovações devem ser realizadas com prudência na experimentação de novas modalidades, sobretudo, as que utilizam forte conjunto tecnológico, como é o caso da EAD. Carvalho e Pimenta (2010, p. 121).

É preciso materializar as propostas, criar a cultura digital, agregar os recursos tecnológicos ao processo de aprendizagem, adaptar os alunos ao novo ritmo de acesso à informação e avaliar cada etapa cumprida, cada recurso utilizado. Esta ação gera ressentimentos nos gestores, professores, tutores e alunos, que buscam a flexibilidade na EAD e encontram imobilidade, visto que, passamos de uma educação baseada na transmissão de informações, conteúdos para uma “...educação centrada no sujeito coletivo, que reconhece a importância do outro, a existência de processos coletivos de construção do saber e a relevância de se criar ambientes de aprendizagem que forneçam o desenvolvimento do conhecimento interdisciplinar.” Moraes (1996, p. 64) *apud* Côrrea (2000).

É preciso quebra paradigmas e perceber que a necessidade de formação já não está restrita à mera atualização de conhecimentos, mas implica em que o aluno seja capaz de construir e comparar novas estratégias de ação, redefinindo e enfrentando os problemas cotidianos de seu universo de atuação. O que implica, de acordo com Moraes (1996) *apud* Côrrea (2000) em

...levar o indivíduo a aprender a aprender, que se manifesta pela capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que se sabe, dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas verdades por teorias transitórias, adquirir novos conhecimentos que vêm sendo requeridos pelas alterações existentes no mundo, resultantes da rápida evolução das tecnologias da informação.

A mudança também acontece nos ambientes de ensino-aprendizagem, tanto no ensino presencial quanto no à distância, sofrem profundas alterações em decorrência do novo paradigma informacional. De acordo com Leá Fagundes (1996) “...a distinção que se tinha entre EaD e ensino presencial era quanto ao controle do tempo, pois quanto as metodologia e conteúdo tínhamos os mesmos. Hoje com as novas tecnologias da informação e comunicação temos possibilidades de mudanças nas duas formas de ensino.”

O que implica em repensarmos os nossos modelos de ensino/aprendizagem, de formação continuada, tendo como eixo o sujeito da aprendizagem e não a modalidade de ensino ou o recurso tecnológico a ser utilizado.

Em 1996, o MEC cria a Secretaria de Educação a Distância (SEED) que reconhece a EAD como uma meta para "levar para a escola pública toda a contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância podem prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira", desenvolvendo e implantando programas voltados para a inserção da tecnologia para e na escola. Entretanto em 2010 a SEED é extinta e de acordo com a assessoria de imprensa da própria Secretaria, a decisão não representou o fim das políticas públicas para a EAD – e nem mesmo a interrupção dos programas em execução pela pasta. Parte das atribuições - tais como as ligadas à produção de conteúdo, capacitação e formação de professores, além do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) foram repassadas para a Secretaria de Educação Básica (SEB).

Dentre outros programas desenvolvidos e sustentados pela SEB estão a TV Escola - um canal de televisão do Ministério da Educação que desde 1996 capacita, aperfeiçoa e atualiza educadores da rede pública. Sua programação exhibe, nas 24 horas diárias, séries e documentários estrangeiros e produções própria. Os principais objetivos da TV Escola são o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino.

Outro programa citado é o Programa de Formação de Docentes em Exercício (PROFORMAÇÃO/1999) é um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) das redes públicas de ensino do país, utilizando para sua consecução atividades a distância, orientadas por material impresso e videográfico, assim como atividades presenciais, concentradas nos períodos de férias escolares e nos sábados (encontros quinzenais), e atividades de prática pedagógica nas escolas dos professores cursistas, acompanhadas por tutores e distribuídas por todo o período letivo.

Ainda é de responsabilidade da SEB o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED/2005), em parceria com a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para apoiar projetos que visem o desenvolvimento da educação presencial e/ou a distância. O Ministério da Educação, por meio do PAPED, incentiva a pesquisa e a construção de novos conhecimentos que proporcionem a melhoria da qualidade, equidade e eficiência dos sistemas públicos de ensino, pela incorporação didática das novas tecnologias de informação e comunicação e o mais recente, o Programa Escola de Gestores para a Educação Básica (PEGEB) que surge da necessidade de se construir

processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância. A formação dos gestores é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC que faz parte das ações do PDE (BRASIL, 2011).

Nesse cenário entendemos que nas últimas décadas, mudanças importantes ocorreram no campo educacional, sobretudo em relação aos marcos legais, à sistemática de financiamento, ao processo de gestão dos sistemas de ensino e à ampliação do acesso à educação. Partindo deste pressuposto, Lobo Neto (2000, p. 67) sinaliza para a EAD como um “direito à educação que se constitui como dimensão fundante da cidadania, estando reconhecido em diversos documentos de caráter nacional e internacional”. Esse direito, em âmbito nacional, está claramente definido, por exemplo, no Artigo 6º combinado com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e nos artigos 4º e 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), e, em âmbito internacional, na anteriormente citada Declaração Mundial sobre Educação para todos de Jomtien.

Gatti (2008, p. 66) assegura que a

emergência de novas regulações, com maior precisão, decorre da expansão do tipo de curso, tanto em nível de graduação como de pós-graduação, e que essas regulamentações tem mostrado aos poderes públicos, por movimentações de educadores, a necessidade de análise quanto a essa expansão e de tomada de decisão para seu acompanhamento e avaliação.

A autora ainda atenta para uma questão pertinente no que se refere ao crescimento do número de cursos de especialização, ao dizer que

dentre as preocupações constatadas na área educacional como um todo, quanto aos processos de educação continuada oferecidos, preocupação apropriada pelos poderes públicos, encontra-se o fato de que, na última década, se assistiu ao crescimento do número de cursos de especialização de natureza genérica, que se acham sob a denominação pós-graduação *lato sensu*, presenciais ou a distância. Com a intensa expansão desses cursos e a preocupação com o modo como são oferecidos e por quais instituições, o CNE editou recentemente (8 de junho de 2007) a resolução n. 1/07. Essa resolução abre novo espaço para as políticas de educação continuada nessa modalidade, cujos efeitos dependerão de sua incorporação pelas diferentes instituições, isso porque coloca algumas balizas para o oferecimento desses cursos sem, no entanto, diminuir a flexibilidade quanto a sua oferta e seu funcionamento (2008, p. 67).

Não obstante destacamos, entre outros, seis pontos abordados por esta Resolução, destacados a seguir: as instituições de ensino superior já credenciadas podem oferecê-los sem necessidade de autorização; outras instituições poderão ser credenciadas nos termos da resolução; os cursos ficam sujeitos à avaliação dos órgãos governamentais quando do credenciamento da instituição; para o Censo do Ensino Superior, os dados desses cursos deverão ser informados sempre que solicitados; metade dos docentes nesses cursos deve ter título de mestre ou doutor, obtidos em programas *stricto sensu* devidamente credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/MEC; os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância só podem ser oferecidos por instituições credenciadas para esse fim específico pela União (MEC, 2007).

Comprendemos que essa nova resolução do CNE apresenta nova orientação em política pública nos aspectos formativos para pós-graduação *lato sensu*, merecendo especial atenção para os formadores que atuam nesses cursos. Lembramos ainda que, esta regulamentação para a pós-graduação *lato sensu*, em que se exige que metade dos docentes nesse tipo de curso tenha mestrado ou doutorado reconhecido. Destacamos nesse contexto a portaria n. 81 da Secretaria de Educação a Distância do MEC, de 8 de dezembro de 2006, que se refere à qualificação dos formadores para o PROFORMAÇÃO, existente desde 1997. Mesmo que esta portaria esteja estipulada a esse programa, ao ser implementada materializa uma trajetória que também pode ser seguido em outros projetos e programas, podendo orientar a avaliação das propostas para educação continuada a distância, no que reportar-se à qualificação dos formadores.

Esse foi um grande passo no que se refere a questão da formação continuada dos cursos oferecidos por esta modalidade, pois há uma necessidade de atentar quanto às condições qualitativas de oferta, com orientações mais claras na direção da melhor qualificação desses processos formativos, na melhor qualificação dos formadores, e na sinalização de sua avaliação quando do credenciamento institucional.

No que se refere ao acesso e à qualidade, considerando os diferentes indicadores provenientes, dentre outros, de pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), podemos afirmar que embora o direito à educação esteja assegurado em âmbito internacional e nacional, em nosso país ainda não se alcançou o patamar desejado para a formação continuada na educação básica em modalidade presencial, nem tão pouco na modalidade a distância.

O IDEB e os demais indicadores educacionais evidenciam que a melhoria da qualidade da educação depende, de maneira integrada, tanto de fatores internos quanto de fatores externos que impactam do processo ensino-aprendizagem. Portanto, faz-se necessário a implementação e articulação de um conjunto de políticas públicas. Reconhecemos que estamos integrados numa sociedade que nos possibilita os direitos de aprender, de reivindicar e defender interesses e ações que venham a contribuir para o desenvolvimento da sociedade e de cada um de seus membros – exercício da cidadania. Assim, entendemos que a educação e a escola fazem parte destes direitos, todavia, a sociedade civil em muitos casos, não visualiza seus deveres, somente seus direitos. Percebemos ainda que as políticas públicas brasileiras sobre a educação a distância foram se ampliando ao longo das décadas com a finalidade de dispor o país ao direito educacional, que não pode se limitar à simples exposição da legislação do ensino, pois a educação é um bem jurídico, individual e coletivo, ainda que as determinações constitucionais nem sempre sejam cumpridas.

## **2.1 REFORMA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: políticas de acesso à universidade**

No período que abrange as últimas décadas do século XX, a crise do Estado, o questionamento de seu papel e sua reforma constituem elementos de grande relevância no contexto político brasileiro. No que se refere ao que o Brasil vivenciou, especificamente na década de 1990, Perrude (2011, p. 46) ressalta que houve momentos de intensas mudanças econômicas, políticas e sociais, resultantes do processo da reestruturação capitalista, da internacionalização e da globalização da economia. Entendemos que a reforma do Estado foi condição imperativa para a estabilização econômica e para o alcance dos objetivos de “eficiência e eficácia” das políticas (grifos da autora). Era esperado que, por meio das reformas, fosse possível um acelerado desenvolvimento econômico e a aspirada possibilidade de fazer parte do mercado “globalizado”.

As reformas realizadas nessa década estiveram guiadas pela chamada política neoliberal - conjunto de ideias que ganhou força, especialmente, por intercessão das diretrizes preconizadas pelos organismos multilaterais. Essas influências dos organismos multilaterais se dão nos âmbitos econômicos, políticos, social e ideológico. No âmbito econômico, destacamos o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT). No âmbito

político, a Organização das Nações Unidas (ONU), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Conselho de Segurança. No âmbito social/ideológico, a ONU, Assembleia Geral, Corte Geral da Justiça, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, OMS e Organização Internacional do Trabalho - OIT. No campo militar, temos a Organização do Tratado do Atlântico Norte - OTAN, (LIBÂNEO *et al.*, apud SILVA, 2007).

Tais influências foram sendo delineadas após a implantação das reformas nos diferentes países. Nessa lógica, prevaleceu o privilégio das relações de mercado como reguladoras da vida social (OLIVEIRA, 1997). As reformas educacionais, nesse âmbito, foram orientadas pelas agências internacionais, em especial pelo Banco Mundial, que estabeleceu novas exigências visando à redução dos investimentos na educação, bem como a centralização dos recursos na educação básica e a descentralização do sistema de ensino, através de medidas que transferem responsabilidades para a sociedade civil.

Ao longo dos anos 1990, o Banco Mundial incorporou em sua agenda as definições traçadas em Jomtien, na Conferência Mundial de Educação para Todos (SHIROMA *et al.*, 2000) que inclui, dentre outras diretrizes, a busca do uso mais racional dos recursos, para quem estipula que, um fator primordial para isso seria a autonomia das instituições educacionais, recomendando que se dê especial atenção aos resultados, enfatizando a necessidade de implementação dos sistemas de avaliação, reforçando as ideias da busca da eficiência e maior articulação entre os setores públicos e privados, tendo em vista ampliar a oferta da educação.

De maneira geral, os diagnósticos mostraram problemas similares nos vários países e foram tomados como premissas para as propostas de reformas educacionais na região. A partir de então, a educação passou a fazer parte da agenda nacional e internacional como tema central das reformas políticas e econômicas (KRAWCZYK, 2008).

Compreendemos por meio dessa breve caracterização do período abordado, da crise do Estado e seu processo de reforma, que é possível identificar algumas de suas relações com a Educação, a partir de diretrizes estabelecidas e políticas implementadas. Convém ressaltar que Frigotto (2003) considera que estas transformações perpassam todas as esferas de organização social e política, sob a influência dos pressupostos da política neoliberal e a economia globalizada, que se tornou ainda mais integrada e competitiva, com repercussões nas políticas públicas, com destaque para as políticas de gestão.

Compreender melhor a política educacional e todo seu sistema circular implica percebermos que, no capitalismo neoliberal, ela geralmente não é construída nem dirigida

para a coletividade. Seu planejamento está impregnado de concepções e valores norteados pelas diretrizes estabelecidas pelo desenvolvimento econômico. Nesse sentido, tomando-se inicialmente a política educacional como exemplo, não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. Com relação a política educacional, Azevedo (1997, p. 59) afirma ser esta uma “meta global que a sociedade constrói e é realizada mediante ações do Estado, sendo as políticas públicas o meio que dar viabilidade e materialidade ao Estado, podendo ser chamadas de Estado em ação”.

Todavia, para compreendermos a política educacional como uma política pública, consideramos que, por meio dela, os governos definem, organizam, materializam mudanças para a área em questão. Ressaltamos que as políticas educacionais não estão sozinhas na sociedade, ao contrário, relacionam-se de maneira intrínseca à realidade social mais ampla. Nessa perspectiva, as mudanças que ocorrem na sociedade buscam na educação um alicerce. Galo (2005, p. 26) entende que no Brasil, “a implantação de políticas públicas de regulamentação são bastante peculiares, formuladas pelos governos de inspiração neoliberal, a partir da segunda metade dos anos de 1990”.

A marca da intensificação neoliberal na formulação de políticas públicas de regulação da educação no Brasil está presente na LDBEN, Lei n. 9.394/96, explicitando, no documento "Planejamento Político-Estratégico 1995/1998" (MEC, maio 1995) que adverte sobre a necessidade de rever e simplificar o arcabouço legal, normativo e regulamentar para estimular (e não tolher) a ação dos agentes públicos e privados na promoção da qualidade do ensino. Ainda procedeu dessas orientações a estratégia desenvolvida pelo governo Fernando Henrique Cardoso com o objetivo de aprovar uma nova Lei de Diretrizes e Bases, que possibilitasse a diversificação institucional: criar novos cursos, novos programas, novas modalidades, remover da Constituição dispositivos que engessam a gestão do sistema educacional, instituir um novo Conselho Nacional de Educação, mais ágil e menos burocrático; modificar regulamentações para garantir maior autonomia à escola e transferir a ênfase dos controles formais e burocráticos para a avaliação de resultados.

Outro elemento que surge através das falas de Gaiofatto *apud* Almerindo (2000 p. 3) para quem, no contexto desse processo de “reorganização, racionalização e incentivos às reformas, por parte do Estado, é a avaliação, que consiste em pré-requisito para a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados”. Com a posse do presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em 1995, deu início o processo de concretização da

política educacional, que seguiu a cartilha de organismos internacionais, como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na LDBEN.

A reforma educacional brasileira teve início com um elenco amplo de ações, porém sem aumento de recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento do ensino, mesmo este governo sendo marcado pela estabilidade econômica alcançada através de um plano de estabilidade econômica - Plano Real, que promoveu importante reforma do Estado brasileiro no sentido de sua racionalização e modernização. Tal reforma implicou, sobretudo, na privatização de empresas públicas, trazendo como importante elemento iniciativas de desregulamentação da Administração Federal, e conseqüentemente, da administração pública, instaurando um modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização. Cabe frisar que esse modelo trouxe implicações consideráveis para a educação.

Muitas reformas ocorridas no período de Fernando Henrique foram em oposição aos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988 – CF/88. Podemos citar no conjunto das reformas implantadas na educação brasileira nesse período a reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos a organização escolar, a priorização da descentralização da administração das verbas federais, à redefinição dos currículos - básico nacional e diversificada, a avaliação nacional das escolas, os parâmetros de qualidade para o livro didático, a elaboração e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), do Plano Nacional de Educação (PNE), das diretrizes curriculares, normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), assim como o incentivo a formação de professores e a regulamentação da educação a distância. O fim desse governo trouxe a necessidade de aprofundamento do debate sobre a natureza do Estado pós-neoliberal, especialmente, nas condições impostas pela globalização econômica.

As políticas públicas no âmbito educacional são, entre outros aspectos, uma das estratégias mais contundentes de intervenção do Governo Lula (2003 – 2010), no qual, buscou apoio da comunidade acadêmica universitária na etapa de formulação e implementação de programas e projetos educacionais. Presenciamos nesse governo, uma mudança no direcionamento de políticas que fomentam o acesso ao ensino superior em que programas como o ProUni , a UAB e o Reuni procuram demarcar a intervenção pública na democratização do acesso ao ensino superior.

Com base no que afirma Sousa (2003, p. 4) o Governo Lula implementou a mesma pauta apresentada pelo BM e FMI ao longo da década de 1990:



- a) investimento mínimo no combate ao analfabetismo, no financiamento da educação fundamental e do ensino médio;
- b) diversificação das fontes de financiamento da educação superior e,
- c) abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, através da educação superior à distância.

Desde o primeiro ano do Governo Lula (2003) a expansão da educação superior é uma das políticas públicas mais visíveis da área educacional e neste cenário é possível compreender que o crescimento do ensino superior impõe desafios qualitativos e de inclusão aos gestores e demais profissionais das instituições superiores. O número de estudantes que chegaram as universidades aumentou consideravelmente, porém, é pertinente destacar que o processo de expansão do acesso ao ensino superior, iniciou na década de 1990, entretanto com um efeito contraditório de democratização, pois foi de forma privada e concentrada nos grandes centros urbanos que ocorreram as políticas neste setor (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007).

O governo Lula, no entanto, retomou o papel do Estado, como agente indutor de políticas para a expansão universitária no país, criando políticas como o Programa ProUni, a UAB e o REUNI, além do aumento da oferta de crédito educativo – FIES. O ProUni vem se constituindo como uma política que alcança números expressivos em relação à quantidade de estudantes matriculados no ensino privado com bolsas (integral ou parcial).

O ProUni – Programa Universidade para Todos – tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa (PROUNI, 2010)<sup>4</sup>.

Como outra política que busca expandir o acesso ao ensino superior, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) configura-se, desde 2005. Assim, a UAB:

[...] é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (UAB, 2010).

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 18 outubro. 2012.

Outra de política de acesso a universidade é Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (REUNI, 2010). Segundo o site<sup>5</sup> oficial do Reuni,

As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

O processo de expansão do ensino superior brasileiro observado na década de 1990 estabeleceu um efeito perverso (NEVES, RAIZER e FACHINETTO, 2007), pois não significou maior inclusão de estudantes historicamente alijados desse nível de ensino e nem a descentralização das instituições de ensino superior (IES), ou seja, o sistema universitário brasileiro cresceu de forma concentrada (sobretudo em capitais e grandes centros urbanos) e privada. Nesse cenário, a análise das políticas públicas para o ensino superior no Governo Lula permite afirmar que o crescimento do acesso impõe desafios qualitativos e de inclusão aos gestores e demais profissionais das instituições de ensino superior. Pereira e Silva (2010) ainda ressaltam que

[...] cabe, na medida em que diferentes políticas foram criadas e desenvolvidas, pensar formas de inclusão que contemplem segmentos da sociedade historicamente excluídos do ensino universitário, como, por exemplo, as classes populares, os afrodescendentes e os indígenas. Ademais, o desenvolvimento de políticas de expansão do sistema, considerando de forma sinérgica o acesso e a permanência dos estudantes, contribuirá para que a igualdade de oportunidades se torne uma realidade (p. 14).

Dantas e Sousa Júnior em relação as políticas públicas do governo Lula asseguram que

há uma condição ambivalente no governo Lula manifestada também em sua política para a educação. É possível perceber que de um lado esteja a manutenção de uma visão fiscalista com relação aos investimentos em educação na educação básica, que se materializa na política de fundos mantida pelo atual governo para a educação básica e que acaba por provocar restrições aos investimentos, mas, ao mesmo tempo, uma maior intervenção do Estado e especificamente da União no financiamento da educação básica e na expansão da educação superior, ainda que com um enfoque gerencialista, nos termos do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2009, p. 6).

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 outubro. 2012.

Destacamos que o mecanismo principal de gestão utilizado no PDE<sup>6</sup> é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esse plano, segundo anúncio governamental, busca a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Os sistemas municipais e estaduais que aderiram ao Compromisso seguiram as 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. As diretrizes podem ser classificadas em três grupos, a saber: a) diretrizes que incidem diretamente na prática pedagógica de sala de aula; b) diretrizes que requer ações administrativas e pedagógicas abrangentes; c) diretrizes que dependem da articulação entre os entes federados.

No primeiro grupo, podemos incluir as ações assinaladas no PDE que buscam resultados concretos tendo como foco a aprendizagem, como exemplificado em seguida:

II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

IV - combater a repetência, dadas às especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial;

V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação.

As ações que podem ser incluídas no segundo grupo de diretrizes são aquelas decorrentes de decisões tomadas pelos estados e municípios no tocante ao estabelecimento de políticas locais que visem:

VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;

IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;

X - promover a educação infantil;

---

<sup>6</sup> O PDE que é outra política educacional, porém não de expansão as universidades. Surgiu em janeiro de 2007 e tem como objetivo central melhorar a qualidade da educação pública do Brasil por meio de um conjunto de medidas que atinge todos os níveis da educação nacional

XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos.

Por fim, podem integrar o terceiro grupo diretrizes que exigem ações articuladas entre as várias instâncias do poder público, considerando a necessidade de investimentos materiais e financeiros de monta:

XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor.

Um dos aspectos do PDE que merece destaque é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - associação dos dados de aprovação, repetência e evasão a desempenho, ou seja, ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB e na Prova Brasil, de tal forma que, quanto maior for a nota da instituição no teste e quanto menos repetências e desistências ela registrar, melhor será a sua classificação, numa escala de zero a dez.

Podemos considerar que a principal mudança na condução das políticas recentes referentes à valorização dos profissionais da educação é, sem dúvida, o estabelecimento, no PDE, de metas e mecanismos formais para garantir a ação conjugada dos entes federados em ações voltadas à mudança da situação educacional e de valorização dos profissionais da educação em um conjunto de municípios considerados de IDEB baixo.

Quanto à perspectiva de valorização dos profissionais da educação, compreende o PDE que, a concretização das ações indicadas em um conjunto de metas vai depender

necessariamente do comprometimento e da atuação dos docentes. Desse modo, afirma Aguiar (2008, p. 40) que “o protagonismo docente é a condição de viabilização de políticas governamentais, o que deixa um campo aberto para os embates entre grupos portadores de visões e interesses diferenciados”. Porém não podemos esquecer que é desde a década de 1970 que existe um contexto de lutas pela (re) democratização e valorização dos profissionais da educação.

As entidades sindicais, instituições acadêmicas estão construindo diálogos nas instâncias governamentais, na busca de contribuir para manter essa questão no debate público. Destacam-se, ao longo dos anos, na defesa da valorização do profissional da educação básica, em especial, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação Básica (CNTE). Outras entidades do campo educacional, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Centro de Estudos Educação & Sociedade - CEDES, juntamente com o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR tem participado ativamente, inclusive unificando ações e conjugando esforços na direção de uma pauta comum tendo em vista a aglutinação de forças para dialogar com setores governamentais.

No que se refere à melhoria da qualidade da educação básica,

o alcance dos objetivos da melhoria da qualidade da educação básica estará, dentre outros fatores, diretamente relacionado à capacidade de estados e municípios se estruturarem administrativa e politicamente para assegurar as condições e os recursos necessários ao alcance das metas e objetivos estabelecidos no marco legal. Para tanto, a sensibilização de todos os segmentos que lidam com a educação será condição necessária para a aglutinação de forças que permitam materializar políticas que possam contornar ou superar as históricas desigualdades que persistem no cenário socioeducacional do país Aguiar (AGUIAR, 2008, p. 42).

Entretanto, ainda se faz necessária medidas políticas para a execução das metas do PDE, uma vez que, estas estão sujeitas a disposição dos entes federados para constituir um regime de colaboração para implementação de planos de cargos e carreira nos estados e municípios e da necessidade de medidas que garantam a formação inicial e continuada de professores e gestores no âmbito das universidades. No que se refere à formação docente, o PDE oferece, por meio da UAB, do Programa Escola de Gestores para a Educação Básica e Pública, cursos de formação inicial e continuada, respectivamente, através da oferta de cursos

a distância para prover a formação inicial dos docentes em exercício não graduados em nível superior e continuada em nível *lato sensu* dos dirigentes escolares em exercício.

A proposta de propiciar a educação a regiões mais remotas dá principalmente através desta modalidade de ensino, que nas condições atuais do avanço tecnológico, é um importante auxiliar do processo educativo, podendo ser utilizado com proveito no enriquecimento dos cursos de formação. Essas políticas educacionais, no que se refere à formação continuada, nos remete à busca da compreensão das prioridades e compromissos que se esquamizam e retrata os interesses e funções restritas a essas políticas. No governo de Lula foram implementadas ações que pretendia articular vários setores da esfera federal, os diferentes níveis de esfera pública (Estados e Municípios), e as universidades públicas na criação e implementação programas de formação na modalidade a distância. Dentre estes, já citado anteriormente, está o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, que tem como objetivo a criação de cursos de Especialização na modalidade a distância para formação e qualificação do gestor que atua na rede pública. O curso surgiu da necessidade de se construir um processo de formação de gestores escolares, que contemple a concepção do caráter público da educação e a busca de sua qualidade social (MEC, 2006).

Dessa maneira, diante do cenário de expansão de cursos a distância e em virtude da necessidade de repensar e reconstruir as práticas pedagógicas democráticas surgiu o anseio de aprofundar o estudo sobre o curso de especialização em Gestão Escolar criado e desenvolvido a partir de 2007 em diversas Universidades Federais do Brasil. Para compreensão do contexto legal da EAD, iremos abordar no próximo sub tópico os aspectos históricos legais sobre a formação em educação a distância.

## **2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS LEGAIS SOBRE A FORMAÇÃO EM EAD**

Existe uma variedade de conceitos para a EAD, entretanto há por parte dos pesquisadores desta área um consenso: é uma modalidade do processo ensinar / aprender, abrangendo diferentes formas de auto estudo aplicados a todos os níveis de conhecimento humano (KENSKI, 2006).

Inicialmente esclarecemos algo que tem se tornado comum na literatura da área, tal seja, a comunhão de significados atribuídos aos termos EAD e *e-learning* (aprendizagem eletrônica). O surgimento do termo *e-learning* tem sua importância no sentido de especificar que a EAD é realizada apenas via Internet, ou seja, utilizando-se de recursos baseados na tecnologia tanto eletrônicos quanto na informática. O conceito desta modalidade atende a

dinâmica das transformações tecnológicas, abrange dimensões históricas, políticas e sociais ao tempo em que possibilita elementos para uma diversidade de significações.

Dohmen (1967) *apud* Gularte (2007) defende que a EAD é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo. Para ele, a partir do material de estudo que lhe é apresentado, o aluno se instrui com acompanhamento e a supervisão de grupo de professores. Peteres *apud* Gularte (2007) discute a EAD enquanto método. Para este, a educação/ensino a distância (*Fernunterricht*) é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais. Isso ocorre principalmente pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo.

Keegan (1991) nos brinda com uma síntese dos elementos conceituais centrais da EAD que as diferencia do ensino na modalidade presencial, tais como: separação física entre professor e aluno; utilização de metodologia diferenciada com influência no planejamento, sistematização, plano, organização dirigida; utilização de meios técnicos de comunicação para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos; previsão de uma comunicação de mão dupla, onde o estudante se beneficia de um diálogo e da possibilidade de iniciativas de dupla via e possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização.

O eixo do debate da Educação a Distância situa-se na aplicação e na forma como é abordada. Alguns autores afirmam que ela é viável e que o professor tem uma estreita relação com o aluno, posição defendida por Roca (1998). Por outro lado, Aretio (1996) chama a atenção para o fato de que se efetuada em rede, não difere da modalidade presencial, tendo em vista que o ensino presencial também pode recorrer às redes de comunicação. O que pode diferenciar uma modalidade da outra é o material utilizado e a forma como é aplicado. Sem embargo, Litwin (2001) pondera que há necessidade de um melhor repensar sobre a EAD e a sua aplicabilidade, sendo assim partidária de que é preciso uma reformulação.

Essa modalidade vem utilizando diferentes metodologias e meios interativos para sua efetivação, tendo no desenvolvimento da tecnologia de comunicação e da informação a sua base propulsora. Ainda nos pensamentos de Litwin (2001), a mesma assevera que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) colocaram a EAD em evidência nessas últimas décadas, provocando mudanças paradigmáticas no setor educacional. Apesar dos avanços conceituais e de experiências educacionais em ambientes virtuais, o uso das TIC na educação a distância se realiza, com maior frequência, na abordagem de *broadcast* - processo pelo qual se transmite ou difunde determinada informação, tendo como principal

característica que a mesma informação está sendo enviada para muitos receptores ao mesmo tempo. Este termo é utilizado em rádio, telecomunicações e em informática.

Empresas e universidades corporativas investem no *e-learning* para treinar funcionários, clientes e fornecedores. “Outras organizações realizam cursos nessa abordagem com o objetivo de treinar estudantes e profissionais desempregados para sua inserção no mercado de trabalho. Portais educacionais abrem as portas ao mundo da informação” (ALMEIDA, 2003, p. 6).

Cumprido frisar que os programas de inclusão digital para alunos de escolas públicas e comunidade caminham em diferentes direções e complementa afirmando que enquanto a maioria busca oferecer treinamento para permitir às pessoas de baixa renda o acesso às TIC, alguns enveredam por propostas mais ousadas e procuram desenvolver a leitura e escrita crítica do mundo por meio de cursos a distância apoiados no presencial por monitores e acompanhados a distância por professores que orientam as atividades e interagem com alunos e monitores (ALMEIDA, 2003, p. 04).

Embora essa última proposta apresente uma ótica transformadora, a eficácia da formação apresenta-se centrada no papel assumido por professores e monitores, o que exige um grande esforço das instituições formadoras que ainda não dispõem de quadros professores preparados para desempenhar essas funções em número suficiente para atender às demandas.

Devido à diversidade da realidade brasileira e a dificuldade ou até impossibilidade de acesso às TIC por parcela considerável da população, a educação a distância no Brasil continuará convivendo com as diferentes abordagens. Enquanto se procuram mecanismos para democratizar a educação em todos os níveis, o grande contingente de pessoas alijados do acesso às TIC continuará participando de cursos a distância por meio de tecnologias convencionais e muitas vezes precárias. Porém, esses cursos podem tornar-se mais interativos e assumir uma abordagem mais próxima do *estar junto virtual* a partir do envolvimento dos formadores em um programa de sua própria formação continuada por meio das TIC que proporcione uma reflexão sobre as contribuições dessas tecnologias à prática pedagógica.

O uso das TIC na EAD poderá levar à tomada de consciência sobre a importância da participação de professores e tutores em todas as etapas da formação, a qual implica em compreender o processo do ponto de vista educacional, tecnológico e comunicacional. Daí a possibilidade de transferir tal percepção para a EAD convencional e buscar alternativas que favoreçam a interação entre os participantes e a representação do pensamento do aprendiz, o que começa a se evidenciar nos meios de comunicação convencionais. (ALMEIDA, p. 04, 2003).



O que se busca nesta modalidade de educação é uma interação que permita ao aluno representar as próprias ideias e participar de um processo construtivo. Os programas educativos da TV Escola, Fundação Roquete Pinto do MEC, TV Educativa, Fundação Padre Anchieta de São Paulo, desenvolvem programas com finalidades educativas e não apenas de entretenimento e veiculam ações de formação mais inovadoras e interativas.

Relata Almeida (2003) que o programa “Um Salto para o Futuro” da TV Escola, vem mudando sua estrutura e aumentando a participação a distância das pessoas que assistem ao programa e situam-se em diferentes partes do Brasil. Anteriormente, era destinado maior tempo para a apresentação de filmes e análise de especialistas, ficando um pequeno bloco para a inserção de perguntas dos participantes remotos, as quais eram respondidas ao vivo pelos especialistas. Hoje, inverteu-se a situação. Os filmes têm pequena duração, as considerações dos especialistas são feitas no sentido de problematizar a situação apresentada pelo filme e os participantes têm maior tempo para fazer suas perguntas e receber as respostas. As perguntas que não são respondidas ao vivo podem ser respondidas posteriormente pelos especialistas via telefone, e-mail ou fax, caracterizando uma convergência entre as diferentes tecnologias e mídias com a finalidade de promover a interação entre formadores e formandos.

Elegemos o conceito de EAD adotado pela Secretaria de Educação Superior (SESU), no portal eletrônico do Ministério da Educação (MEC), presente no Decreto nº 5.622, de 19/12/2005 (que 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 (LDBEN):

Educação a 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.

De acordo com a legislação específica os cursos à distância, em geral podem ser classificados em: cursos abertos, cujos conteúdos oferecidos estão relacionados às áreas gerais do conhecimento e duram de 12 a 36 horas; cursos de atualização dirigidos a profissionais em geral e a graduandos, com duração de 24 a 48 horas; cursos de aperfeiçoamento dirigidos a profissionais e estudantes, para permitir que validem os créditos em cursos de especialização *lato sensu* ou se habilitem profissionalmente em áreas específicas, com base em dispositivos legais e com duração de 60 a 180 horas; cursos de graduação destinados a que desejam obter formação em educação superior com habilitação em uma área profissional com carga horária semelhante a de um curso presencial e o cursos de Especialização dirigidos a profissionais de

nível superior, com ênfase em áreas específicas do conhecimento, com uma carga horária mínima de 320 horas (BRASIL, 2004).

Gularte (2007, p. 35) ao discorrer sobre a utilização dos recursos tecnológicos na EAD argumenta que estes, “tanto enriquecem quanto complementam o processo educacional, embora pondere que a depender dos objetivos dos cursos, a sua utilização pode não alcançar o resultado desejado”. A questão do estudo controlado pelo aluno merece destaque na afirmação de Peters (2001, p. 157), quando “assevera que essa independência organizatória formal é reduzida e restrita entre alunos, tendo em vista que o estudo autônomo é o ponto fundamental para o sucesso do curso a distância”.

Apesar das características específicas que a EAD comporta, a sua formação é outro aspecto que precisa ser destacado. Na visão de Kenski (2006) é preciso notar que a formação educacional para EAD não se restringe aos aspectos pedagógicos e tecnológicos, ambos essenciais. É preciso contemplar com estudos e reflexões sobre os novos processos de comunicação, sociais e psicológicos que ocorrem nas comunidades virtuais. Novas formas de agir, de se comunicar e de trabalhar pedagogicamente com conteúdos mediados por tecnologia exigem outro tipo de formação.

O desafio central passa a ser a necessidade de se estabelecer um plano de implementação bem articulado, que inicie com a definição de metas e objetivos. Apesar de algumas instituições estar há anos buscando equilibrar essas metas para criar oportunidades educacionais positivas, muitas precisam investir em equipes que incluam técnicos e especialistas não apenas no conteúdo, mas também na produção do material instrucional.

O contexto da Educação a Distância no Brasil tem sido tratada como uma forma de oferecer aprendizagem contínua aos indivíduos geograficamente distantes de instituições tradicionais, que deixou de ser a partir de 20 de dezembro de 1996, com a promulgação da Lei 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a matéria obrigatoriamente tratada apenas como projeto experimental. Mas também, da mesma forma, não se pode mais considerá-la como uma solução para atender as demandas educativas de pessoas excluídas do acesso e permanência na escola regular. Hoje, a EAD surge como uma estratégia de ampliação do acesso à educação continuada de qualidade, um direito do cidadão e dever do Estado e da sociedade. Estratégia que no Brasil tem sido praticada quase sempre como uma forma de construir alternativas educacionais.

É preciso ressaltar que muitas vezes os projetos de educação a distância sofrem severos desgastes em razão das falsas concepções; adesões precipitadas a novidades sofisticadas; açodamentos no diagnosticar realidades, no estabelecer viabilidades, no eleger

prioridades e não poucas vezes, tem sido vítima tanto dos que erigiram como panacéia dos males educacionais quando dos céticos que, sem ver suas concretas possibilidades, a excluíram como solução ou – o que é pior – condenaram-na como oferta de segunda classe para dar impressão de atendimento aos excluídos sempre. (LOBO NETO, 2000, p. 10).

Para exercer seu papel, a EAD não pode ser concebida apenas, como sucedâneo da educação. Por isso sua função social não se restringe a promover a ampliação do número dos que tem acesso à educação. Essa é certamente uma das características se que muito contribuiu na definição de seu papel social. É preciso refletir sobre o tema da educação a distância, no Brasil, inscrevendo-a na responsabilidade de influir na construção coletiva da educação que precisamos e queremos onde os princípios fixados no artigo 206 da Constituição Federal edifiquem-se como fundamentos (LOBO NETO, 2000).

O fato é que a EAD no Brasil até então não conseguiu mobilizar recursos ou aliados suficientes para que lhe fossem creditados pelo menos alguns bons resultados e obtivesse a legitimidade necessária para se afirmar como uma possibilidade pedagógica séria e viável. No entanto, só os mais céticos - ou desinformados - podem duvidar das possibilidades de implantação da EAD, hoje, no país.

Tanto é assim que a Lei no. 9.394/96, ou seja, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dedica-lhe pela primeira vez na legislação educacional brasileira, além de várias menções, um artigo específico - o art. 80 - que estipula: *“O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a vinculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.”*

Assim sendo, se o reconhecimento representou um avanço, na medida em que legitimou práticas já em andamento, outras menções a EAD, na própria LDB, revelam um entendimento ainda ambíguo com relação a essa modalidade de ensino. No caso, há que se destacar o próprio uso da expressão “ensino a distância”, em lugar de “educação à distância”, ponto já amplamente criticado por vários autores Demo (1998); Niskier (1999) *apud* Benakouche (2000).

Vale destacar é o entendimento da EAD como uma forma de autoaprendizagem. Ela deixa de ter o caráter apenas supletivo, emergencial, que nas legislações anteriores era atribuído às alternativas educativas que utilizavam correspondência, rádio ou televisão para chegar até os alunos, e adquire reconhecimento a partir de suas próprias especificidades. É indiscutível que houve um grande impulso a partir da década de 1990, mas o que apontamos como determinantes para esse fenômeno foram as inovações tecnológicas de comunicação e informação. Esse desenvolvimento exigiu legislação própria, criação de linguagens adequadas

para os meios disponíveis e estudos no que se refere a incorporação da internet na aprendizagem.

### **3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE GESTORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: o Programa Escola de Gestores para Educação Básica**

Desde o final da década de 1970, houve uma demanda pela instituição de um sistema nacional de formação de professores da educação básica articulada à formação inicial e condições dignas de trabalho para os profissionais da educação básica, em especial para os professores. São reivindicações históricas que, em tese, deveriam ser contempladas com a instituição de um sistema nacional de educação.

A formação inicial dos docentes tem implicações amplas para as escolas, na medida em que também esses profissionais poderão ser convocados a exercer a função de coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais, diretores de escola, ou outras atividades nas redes de ensino. A compreensão desse quadro formativo pode orientar caminhos em políticas públicas dirigidas a esse segmento profissional e às instituições formadoras. Os aspectos relativos à sua formação continuada, em seus diferentes ciclos de atividade profissional merecem cuidados específicos ante as realidades comunitárias e sociais.

A discussão sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica impacta diretamente nas políticas de formação e profissionalização dos professores e gestores em todo o país. A formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil.

Ainda que haja uma parceria entre a UNESCO e o MEC, com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a dinâmica das políticas docentes no Brasil, cuja a autonomia é dos entes federados, na elaboração e na implementação de leis em nível local, e das universidades, na formulação de cursos de formação inicial e continuada, as condições de trabalho, a carreira e os salários que recebem nas escolas de educação básica não são atraentes nem recompensadores, e a sua formação está longe de atender às suas necessidades de atuação.

Não obstante, podemos observar que os movimentos dos educadores que se mobilizaram na organização das edições da Conferência Brasileira de Educação (CBE) e do

Congresso Nacional de Educação – CONED apresentam os documentos provenientes de todos esses movimentos e apontam os temas mencionados como prioritários e que deveriam integrar a agenda pública. Aguiar (2010, p. 162) ressalta que embora várias reivindicações dos setores organizados da educação tenham sido incorporadas à LDBEN, lei n. 9.394, de 1996 e ao PNE, Lei n. 10.172, de 2001, a ideia da instituição de um sistema nacional de formação de professores contemplando a formação e as condições do trabalho docente somente teve 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, de acordo com Aguiar (2010), pode ser identificada na forma de relacionamento institucional que se instaurou entre o governo, representado pelo MEC, e entidades acadêmico-científicas de educadores, em especial, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Fórum Nacional de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas – FORUMDIR, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES. Cumpre frisar que vários programas, projetos e ações governamentais contam com a participação de instituições e de entidades representativas do campo educacional que, de algum modo, buscam influenciar os rumos de políticas educacionais em curso, em que pesem estas terem ingredientes político-institucionais que ultrapassam os limites da interferência desses setores (AGUIAR, 2010).

Torna-se evidente que a necessidade da busca pela qualidade da escola pública através da formação continuada dos seus integrantes, é de fundamental importância ampliar as diferentes estratégias e modalidades de formação a serem utilizadas. A formação continuada vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas. É uma preocupação que se evidencia nas reformas que vêm sendo implementadas na política de formação, bem como nas pesquisas e publicações da área e nos debates acerca da formação inicial e continuada. Convém ressaltar que na literatura educacional, parece haver consenso em torno da ideia de que nenhuma formação inicial, mesmo a oferecida em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional (CANDAUI, 2001).

Esse consenso põe em destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional. Destarte, o MEC vem desenvolvendo programas, projetos e ações de apoio a gestão da educação básica, entre eles o Programa

Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública – PNEGEBP, formulado em 2004 e implementado, em caráter experimental, em 2005, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, tendo realizado um projeto piloto de formação de dirigentes por meio de um curso de 100 horas que atingiu 400 dirigentes de escolas de 10 estados da federação - Santa Catarina, Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Tocantins, utilizando para a sua execução, o suporte tecnológico do e-Proinfo.

Além da avaliação do projeto-piloto realizada pelo INEP, a re-elaboração do PNEGEB tem como referência um estudo realizado sobre programas de formação de gestores escolares, que teve como objetivo analisar de forma comparativa cinco programas voltados para a formação de gestores escolares, indicando suas principais características em relação às novas tendências educativas. São eles: Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO, Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental – PROGED, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores – CINPOP, Programa de Formação de Gestores da Educação Pública – UDJF.

A formação continuada surge então, associada ao processo de melhoria e da qualidade na educação e, por conseguinte, das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Os indicadores educacionais, entre eles o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a e a Prova Brasil oferecem ao MEC a base para definição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), posto que combinam a avaliação do desempenho dos alunos e o fluxo escolar.

A partir do resultado dessas avaliações MEC criou o índice que mostra a posição da escola e das redes municipais e estaduais, e definiu metas a serem alcançadas até 2021. Na compreensão do MEC, há uma necessidade de implementação e articulação de um conjunto de políticas públicas sociais e educativas que viabilizem melhores condições sociais e culturais e de exercício pleno da cidadania, o que inclui o direito a uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva o Programa Escola de Gestores 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, tendo 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 é parte do plano de metas que integra o PDE e diz respeito à mobilização em torno da melhoria da educação básica no Brasil, contribuindo para a melhoria do IDEB das escolas e dos sistemas de ensino.

Acordamos com Aguiar (2010) que o Projeto Piloto Escola de Gestores<sup>7</sup>, muito embora fosse anunciado em pronunciamentos oficiais como um programa federal, sob a coordenação do INEP, Secretaria de Educação Básica - SEB, a extinta Secretaria de Educação a Distância - SEED, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o que se constata, ao se analisar a sua origem, é que o Programa englobava apenas a oferta de um curso de formação continuada dirigido aos diretores de escolas públicas. Isso nos permite interpretar que esta ambiguidade em sua formulação é o que levaria à explicitação de “princípios” do curso a ser oferecido, com ampla abrangência. Assim, o que parece ser mais adequado a um programa de âmbito federal, conforme segue:

Compromisso com a melhoria da qualidade do ensino público e com a valorização e a capacitação do gestor escolar;

Respeito ao princípio de equidade: um curso com a mesma qualidade, atingindo ao mesmo tempo toda a população-alvo dos Estados brasileiros;

Atendimento ao princípio democrático de integração com a comunidade, descentralização do poder e autonomia da escola;

Formação de rede que possibilite a troca de informações, experiências, vivências e integre os gestores escolares de todo o País.

Este argumento é reforçado quando se observam os objetivos do Projeto Piloto e se constata a redução de amplitude que se efetiva face aos princípios anunciados. Revelam tais objetivos uma perspectiva centrada na visão do diretor de escola como uma liderança que deve ter uma formação continuada de natureza técnico-instrumental, o que possibilitaria qualificar e otimizar os processos de trabalho no cotidiano escolar. Assim, são objetivos do Projeto:

Garantir formação continuada do gestor escolar para o efetivo exercício da liderança enquanto componente mediador, integrador e catalisador dos esforços da escola para a realização de suas propostas educativas;

Desenvolver instrumentos para apoiar a qualificação dos processos e procedimentos da gestão escolar, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino;

---

<sup>7</sup> Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_content&view>. Acessado em: 22 junho.2012

Fomentar o uso da tecnologia como ferramenta gerencial no cotidiano da escola visando ao aperfeiçoamento e otimização dos processos de trabalho.

A proposta desta formação esta destinada aos profissionais que integram a equipe gestora da escola: diretor e vice-diretor, totalizando no máximo de dois participantes por escola. Os requisitos mínimos para a participação no curso são:

- a) Ter concluído curso de graduação plena;
- b) Ser gestor efetivo, em exercício, de escola pública municipal e/ou estadual de educação básica, incluído aqueles de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional;
- c) Ter disponibilidade para dedicar-se ao curso;
- d) Estar disposto a compartilhar o curso com o coletivo da escola; e
- e) Evidenciar disposição para construir, com a comunidade escolar e local, o Projeto Político Pedagógico no estabelecimento de ensino onde atua.

Considerando as diretrizes do PDE, são requisitos especiais para a para participação nos processos de formação a distância do Programa

- a) escolas municipais e estaduais com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB;
- b) escolas municipais e estaduais dos municípios com baixo IDEB; e
- c) escolas municipais e estaduais de capitais com mais de 200.000 habitantes.

O MEC determina com base nos requisitos mínimos, que cada universidade deve realizar processo seletivo para o ingresso no curso e recomenda que o processo seletivo inclua duas etapas: uma pré-inscrição feita pelos sistemas de ensino e, em seguida, uma seleção técnica feita pelas universidades responsáveis pelo curso, com vistas a atingir até 2011, cerca de 24.200 (vinte e quatro mil e duzentos) gestores da Educação Básica que atuam nas redes públicas.

Sendo o princípio norteador do curso em uma das suas dimensões a prática da gestão democrática escolar, parece acertado que é provável a contribuição expressiva para a viabilização do direito a educação como universal. Compreendemos ainda que, este programa pode contribuir substancialmente para mudar o quadro de formação qualificada dos profissionais da educação e, nesse caso específico, dos dirigentes escolares do Estado da Paraíba.

Dada a relevância das políticas públicas de educação continuada de educadores, que envolve ações cooperativas para responder à necessidade de aprofundamento da compreensão



dos processos da gestão democrática educacional, o Programa parte do entendimento de que a educação continuada é um dos direitos 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, portanto,

[...] 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 (MEC, 2009).

Dentro desse contexto, a UFPB atende a convocação do MEC para operacionalizar o curso de gestão escolar, visando à melhoria da qualidade da educação básica da Paraíba. Para a formação da primeira turma em 2009, foi ofertado a formação de 400 especialistas em gestão escolar, distribuídos nas diferentes regiões do Estado, permitindo a UFPB contribuir de forma significativa para a melhoria do ensino estadual e municipal.

O curso que tem a duração de 12 meses tem como objetivos formar, em nível de especialização I (*latu sensu*), gestores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica, incluídos aqueles de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional e contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social. Destina-se a profissionais graduados em licenciatura plena em qualquer área de conhecimento, que integram o quadro efetivo da equipe gestora da escola: diretor e vice-diretor das redes estadual e municipal de ensino, totalizando, no máximo dois participantes por escola. Em um total de 400 vagas foi destinado 50% (200 vagas) para a rede estadual de ensino e 50% (200 vagas) para as redes municipais de ensino. A implementação desse projeto na Paraíba atendeu em 2009 quatro polos geográficos: Região Metropolitana, Região Agreste, Região Sertão e Região do Alto Sertão. Os polos virtuais foram distribuídos respectivamente em três salas virtuais nos polos João Pessoa e Campina Grande e duas salas virtuais nos polos Patos e Cajazeiras.

Com base nos dados apresentados pelo INEP (2007), fica evidenciado que o MEC vem assumindo o papel de indutor no processo de formulação e institucionalização de uma política nacional direcionada a formação continuada dos gestores escolares em articulação e colaboração com os sistemas de ensino. Dada a relevância desse projeto a nível nacional, a UFPB buscou institucionalizar na Paraíba, uma política de gestores escolares, baseados nos princípios de gestão democrática.

No que se refere a modalidade a distância aplicada ao curso, a proposta do projeto diz que a EAD integrada a um conjunto de ações formativas presenciais, com pretensões de democratizar ainda mais o acesso a novos espaços e ações com vistas ao fortalecimento da escola pública como direito social básico. Compreendemos que a escolha dessa modalidade para o curso está calcada também na Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. O PNE, por seu turno, traz um enfoque positivo quando aponta para as possibilidades de universalização e democratização do ensino pela EAD, além das reflexões que esta modalidade pode provocar sobre as tradicionais concepções de educação. O desafio que se coloca é compatibilizar a expansão da EAD com a qualidade de ensino. Consideramos, nesse sentido, que a qualidade está vinculada, também, à formação do professor e às condições de ensino. Vale destacar ainda que programas de educação a distância fundamentados no uso das TIC, colocam-nos diante da possibilidade da produção do conhecimento em rede. A EAD neste curso reforça a importância de desenvolver a habilidade de procurar constantemente, dentro e fora do contexto escolar desses gestores, as condições e as percepções da busca de atualização, que possibilite o crescimento profissional.

### 3.1 CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR

A concepção atual de gestão escolar legalmente implantada nas escolas pelo poder público, contempla novas abordagens e novas propostas de trabalho educacional. O trabalho do gestor escolar distingue as diversas dimensões que o constituem, enfatizando o caráter pedagógico da gestão escolar, compreendendo que, o gestor é primeiro um educador e que a gestão da escola é um espaço privilegiado de aprendizagem democrática.

Contudo, Silva (2005, p. 79) assegura que

o campo da gestão educacional vem sendo, cada vez mais, “colonizado” por conceitos e teorias, originados em diferentes campos de conhecimento (como administração, engenharia, psicologia, para citar alguns), produzindo uma “miscelânea” de termos que, ao fim e ao cabo, parecem torná-los todos iguais, mesmo que as posições políticas que os ancoram, muitas vezes contraditórias ou diferentes, tendem a ser apresentadas como equivalentes. Alguns termos como “gestão participativa”, “participação da comunidade”, “gestão democrática”, entre outros, serem utilizados tanto nas empresas como nas escolas, porém, com sentidos muito diferentes daqueles que adotamos quando falamos em “gestão democrática da escola”, numa perspectiva crítica, emancipatória, posição que é balizada na compreensão da educação como direito e, assim sendo, por se tratar de coisa pública, sua gestão também deve ser pública.

No que se refere ao que está previsto na Constituição Federal de 1988, a gestão das escolas públicas brasileiras no Art. 206, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n; 9.394/1996, em seu Art. 3o, inciso VIII, ressalta que o ensino público será ministrado com base no princípio da gestão democrática.

Já o Art. 14 ressalta que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades locais e com base nos princípios da participação dos profissionais da educação na produção do projeto pedagógico da escola, bem como a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares. Entendemos que a gestão escolar legal e democrática prevista tanto na Constituição de 1988 quanto na LDB de 1996 significa um avanço no processo de construção da democracia no espaço da escola. Devemos ressaltar que essa conquista representou e ainda representa um caminho importante a ser trilhado, qual seja a democratização do espaço escolar público.

Cabe frisar que desde a década de 1990, a gestão da escola, vem sendo objeto de debates entre diferentes setores sociais. Com base no que aponta Casassus (2001), esses debates, embora não partilhem da mesma perspectiva teórica e política, convergem, contudo, na importância atribuída à gestão da escola como instrumento para a promoção da qualidade na educação. Relembramos que as análises sobre a crise educacional tendem a enfatizar a gestão da escola, os professores e as culturas locais dos alunos como responsáveis pelos fracassos educacionais. O autor ainda afirma que

de acordo com o discurso liberal, a escola carece de eficácia para responder às novas necessidades do mercado de trabalho e do mundo das empresas, motivo pelo qual precisa ser inovada. Nessa análise, a escola pública, considerada ineficaz no que tange às necessidades do mercado, é comparada com as empresas – estas são apresentadas como símbolos de eficiência, de inovação, capazes de responder a um mundo em permanente mutação. Esse é o discurso que ouvimos diariamente sobre a escola (CASASSUS, 2001, p. 3).

Nessa conjuntura, a gestão passou a ser preconizada, e especialmente pelos organismos internacionais, sustentando-se a ideia de que melhores indicadores de qualidade poderiam ser obtidos se a gestão das escolas fosse mais eficiente. Para isso, seria necessário, dentre outros aspectos, combinar avaliação externa e responsabilização pelos resultados, tanto pedagógicos como administrativo-financeiros.

Fonseca (2004, p. 53) sobre esse modelo de gestão expõe que

tornar as escolas eficazes passa a ser, então, a principal meta das reformas, o que, por sua vez, implicaria adotar também uma outra visão de gestão escolar, que sinalizasse para a emergência de uma nova cultura na escola, ancorada em três eixos: a descentralização, a autonomia e a liderança escolar.

O arranjo de modelos de administração construídos nas empresas para a escola não é uma inovação. De acordo com Dourado (2008), encontramos no campo educacional distintas teorias de gestão/administração, quer se considere a escola e a empresa como diferentes ou assemelhadas. Como pressuposto comum a essas diferentes teorias, Dourado (2008) assinala duas ideias:

- a) administração, com seus métodos e técnicas, pode ser aplicada a qualquer campo, quer seja essa escola ou empresa, pois os processos administrativos em ambas têm a mesma natureza;
- b) os problemas encontrados nas escolas são decorrentes, sobretudo, de sua má administração.

Os “problemas da escola” com sua “má administração” ganha ênfase nas últimas décadas, com que defendem a aplicação dos métodos e das técnicas da chamada gestão flexível no âmbito da escola. Esse movimento no interior da educação vem sendo designado por alguns estudiosos como gerencialismo – o termo, por sua vez, é utilizado por estudiosos do campo educacional para se referir à adoção de “ferramentas” da gestão empresarial na educação.

De acordo com Campos e Scheibe, (2005, p. 8), o gerencialismo, no campo educacional, diferentemente dos modelos de administração que lhe antecederam, “é um movimento que tenta modificar não só a organização da escola, imprimir outra lógica ao funcionamento do sistema educacional [...]”, visa, sobretudo, “operar uma transformação na subjetividade dos educadores, por meio da implantação de mecanismos bastante objetivos de controle que afetam a organização, a avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente”. Nesse sentido, afeta sobremaneira o trabalho do gestor escolar, renomeado como “gerente”, ou “líder educacional”:

nessa perspectiva, o gestor deveria assumir funções não só de captação e administração de recursos, mas a responsabilidade pelo gerenciamento de professores, ser gestor das escolhas e responsável pelos acontecimentos previsíveis e imprevisíveis. Em suma, atribui-se ao gestor educacional a responsabilidade de gerir os casos e os acasos, as emoções, os conflitos, as crises e o caos (SHIROMA; CAMPOS, 2006).

Na concepção do gerencialismo a meta da gestão educacional é aumentar a eficiência e eficácia das escolas, fatores que se expressariam em indicadores de desempenho ou em resultados. Para a elevação desses indicadores o principal aspecto apontado é a mudança na cultura da escola. O diretor da escola é tratado como um “gerente”, opondo-se ao discurso da “administração”, uma vez que, o discurso da gestão flexível prega a passagem de uma concepção de “administradores” para “gerentes”. Segundo Clarke e Newman (apud SHIROMA e CAMPOS, 2006), os gerentes são ativos na tomada de decisão, enquanto os administradores implementam ou interpretam decisões tomadas por outrem.

Vejamos o quadro comparativo entre gerencialismo e gestão democrática:

<b>Gerencialismo</b>	<b>Gestão democrática</b>
Ênfase na dimensão técnica da gestão: supõe que a eficiência da mesma sustentasse no bom uso de recursos técnicos, tais como controles estatísticos, padronizados, ranqueamento e etc.	Ênfase na dimensão político-pedagógica da gestão: baseia-se na indissociabilidade dos meios/finalidades; nesse sentido, pressupõe que as técnicas subordinam-se às dimensões político-pedagógicas da gestão.
Gestão centrada na pessoa do diretor; ênfase em sua liderança para mobilizar sinergias da comunidade escolar.	Gestão centrada nos colegiados da escola: conselho de pais, grêmios estudantis e outras formas de organização.
Gestão participativa significa a comunidade escolar colaborar com a escola, não necessariamente deliberando sobre seus rumos; a participação fica associada à resolução de problemas, ocorrendo de modo pontual e assistemático.	Gestão participativa significa, aqui, a comunidade escolar participar efetivamente da escola, discutindo e decidindo coletivamente seus rumos; a participação ocorre de forma sistemática, por meios dos órgãos colegiados ou por via direta.
Pressupõe autonomia e responsabilização individualizada, com consequências para professores e diretores, pelos resultados do desempenho dos alunos e da escola.	Pressupõe autonomia e coresponsabilização pelos resultados da aprendizagem dos alunos e da unidade escolar.
Procura atingir metas de eficiência e eficácia previamente definidas em planos estratégicos, acordos etc.	Procura atingir a qualidade socialmente referenciada da educação; suas metas e seus objetivos devem expressar não apenas resultados quantitativos, mas, sobretudo, qualitativos.
Considera a competitividade entre as escolas como o principal fator para alavancar a qualidade das mesmas; estimula o ranqueamento das escolas, prêmios por desempenhos etc.	Considera que a qualidade da educação se conquista com medidas efetivas em prol da autonomia, gestão democrática, financiamento público e formação de professores.

**Fonte:** Roselane Fátima Campos - UFSC Leda Scheibe – UFSC.

O quadro comparativo, de forma geral, mostra que na perspectiva gerencial, as práticas de gestão tendem a concordar, a uma perspectiva técnica de atuação, subestimando a dimensão política implicada no trabalho de gestão escolar.

Nesse contexto, o discurso gerencial institui uma nova linguagem para promover a mudança na cultura da escola. O gerencialismo tende a modificar a natureza da linguagem que os profissionais utilizam para discutir a mudança. Esse discurso influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente, a prática. Afeta a forma de ser professor e diretor de escola (CAMPOS; SCHEIBE, 2005).

De acordo com Paro (2002), a especificidade da gestão escolar deriva de um duplo processo: a) dos objetivos que se pretende alcançar com a escola b) da natureza do processo que envolve essa busca. Ambos são indissociáveis e assim, se a escola projeta e pretende a construção de sujeitos críticos, os métodos que utiliza para concretizar esse objetivo devem estar estreitamente vinculados a eles.

Compreendemos então, que a transposição dos métodos de gerenciamento das empresas é contrária à implementação da democracia na escola. Não é possível separar as dimensões política e técnico-administrativa do trabalho do gestor escolar. De modo similar Sposito (2005, p. 55) nos lembra que

a gestão democrática deve ser um instrumento de transformação das práticas escolares, não a sua reiteração. Este é o seu maior desafio, pois envolverá, necessariamente, a formulação de um novo projeto pedagógico. A abertura dos portões e muros escolares deve estar acompanhada da nova proposta pedagógica que a exija. Se as escolas não estiverem predispostas a essa mudança, a gestão e a melhoria da qualidade serão expressões esvaziadas de qualquer conteúdo substantivo.

De acordo com o que vimos anteriormente, se considerarmos que a educação escolar é uma prática social de caráter político, é possível afirmarmos que a dimensão política tem precedência sobre a dimensão técnica, quer no trabalho escolar ou do gestor escolar. Caso contrário, não atentaríamos para na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, nem mesmo iniciariamos com a discussão e definição das finalidades da educação e da escola, ponto de partida para que se decidam e se elaborem os meios pelos quais serão alcançados os objetivos recomendados pelo coletivo escolar.

### 3.2 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE

A contemporaneidade é marcada por transformações no mundo do trabalho, sob elevada influência que o avanço tecnológico exerce. O perfil dos profissionais frente aos novos desafios também é alterado em todas as áreas do conhecimento. As atividades docentes para atender as demandas que atingem as escolas, também são modificadas em suas concepções e suas formas de construção do saber. Nesse cenário de mudanças, a partir da década de 1980 as ações para formação continuada de professores no Brasil foram intensificadas, entretanto, foi na década de 1990 que esta formação passou a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor.

Em razão dessas transformações, Alarcão (2001, p. 13) pontua que estas são histórico-sociais, “que exigem da escola novas posturas e ações que resultem na formação de sujeitos aptos a atuarem nessa sociedade. A cada tempo histórico são traçados novos parâmetros de ação para a escola, instituição social, polo do binômio interativo escola-sociedade”. Se muda a escola, conseqüentemente, são apontadas novas propostas para ação e formação dos professores, que decorrem de um contexto tanto global (a sociedade em suas várias dimensões), quanto local (a própria escola). Alarcão (2001, p. 23), acrescenta: “importa assumir que a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão.

No Brasil, a trajetória desta formação é marcada por diferentes tendências que surgem das diferentes concepções de educação. Abandona-se então o conceito de formação docente como processo de atualização para seguir um conceito de formação que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica. Em se tratando desta orientação, Imbernón (2001, p. 48) afirma que

a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

A partir desta orientação, é possível compreender que há uma complexidade da ação docente em um contexto de mudanças. Com base nas exigências da sociedade atual,

ressaltamos a pertinência e necessidade desse profissional estar em permanente formação e refletir sobre sua profissionalização a partir dos conceitos de formação, compromisso e autonomia. Muito se tem discutido sobre tal questão e as referências recaem nos estudos desenvolvidos por Nóvoa (2002; 2003) quando ressalta a importância de se considerar a própria prática como fonte de estudo para a construção de uma nova prática docente. Alarcão (2001; 2002; 2003), Tardif (2003), Perrenoud (2002), fornecem as bases para a discussão sobre o papel da reflexão na escola e na sala de aula.

Philippe Perrenoud baseia-se em competências para a formação profissional do professor, esta é definida como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p. 15). Ele também relaciona o que é indispensável saber para ensinar bem em uma sociedade em que o conhecimento está cada vez mais acessível, destacando aspectos das competências a serem desenvolvidos na formação dos professores competências de referência, tais como: 1. organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. administrar a progressão das aprendizagens; 3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; 5. trabalhar em equipe; 6. participar da administração da escola; 7. informar e envolver os pais; 8. utilizar novas tecnologias; 9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000).

Em comum acordo, Nóvoa (2003) diz que não basta uma lista de competências

É necessário estar atento para uma formação inicial sólida, que dê aos professores um bom repertório teórico e metodológico; para que haja um acompanhamento aos jovens professores, permitindo-lhes um tempo de transição de aprendizagem e das rotinas da profissão; e para a imprescindibilidade de uma integração em um grupo docente que, no quadro de projetos de escola, promova uma atitude de formação, de reflexão e de inovação.

Observando as recomendações dos autores acima citados, temos a impressão de que o autor está propondo uma resolução instantânea de problemas através da aplicação de cada competência. Seria um passo a passo para que o professor se torne um profissional competente e eficaz. No entanto, sabemos que Perrenoud não propõe uma formação linear e nem estática, uma vez que, ele compreende que o professor é um ser ativo na educação e não mero técnico que se reduz à execução de normas e receitas.

É evidente que esta discussão não é simplória e não pode ser resumida a proposta de competências apresentadas por Perrenoud a uma simples listagem de ações a serem aplicadas. A esse respeito, Alarcão (2003) ao observar o conceito de competência apresentado pelo autor



supracitado afirma que a competência não existe sem os conhecimentos, sendo necessário aprender utilizar os seus saberes para atuar.

Azevedo e Aragão (2006) em relação as competências afirmam que é preciso saber mobilizar os saberes e ainda enfatizam que

esta noção não restringe as competências às ações práticas de natureza simples e linear, embora tenha uma natureza prática e requeira a mobilização de múltiplos conhecimentos. A noção de competência já havia sido usada na educação sob outras denominações como destrezas e saber-fazer. Em busca de alcançar um “modelo ideal”, os professores parecem perdidos em suas práticas. Sem rumo, procuram se sustentar no poder da autoridade, ou ainda, sem identidade e autoreconhecimento, amesquinham sua postura ao ser mais um, em sala de aula, como se sua função fosse a de se colocar submisso às vontades de seus alunos, obedecendo todos os seus desejos. Submergidos, fazem coisas sem saber o porquê. Tentam seguir instruções sem compreendê-las e tão pouco acreditam em seus sucessos. Ocultam práticas nas quais acreditam, para não receberem crítica (p. 73).

Recai sobre essa prática, a postura reflexiva citada anteriormente, porém esta não requer apenas do professor o saber fazer, mais que tanto o professor quanto o gestor escolar possam saber explicar de forma consciente as suas práticas e as decisões tomadas e perceber que essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno, pois segundo Perrenoud (2002), ensinar é, antes de tudo, agir na urgência, decidir na incerteza. Vale ainda ressaltar que a “qualidade na formação dos professores também está indiretamente relacionada a formação dos gestores de escolas que, de origem, são professores. Isso mostra que tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores tem implicações amplas para as escolas, na medida em que também esses profissionais poderão ser convocados a exercer a função de coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais ou diretores de escola, ou outras atividades nas redes de ensino (GATTI, 2011, p. 27).

### 3.3 SABERES DOCENTES

Como citamos anteriormente, a formação de professores vem se constituindo, principalmente a partir da década de 1990 em uma das temáticas mais investigadas na área da Educação. Essa formação e os saberes dos professores são temas afins, amplamente discutidos nas esferas acadêmicas, visto que, se compreende cada vez mais o papel do professor para a formação de sujeitos participantes de um mundo globalizado e exigente. Os novos enfoques

surgiram então, para compreender a prática pedagógica e os saberes incluídos, os quais passam a analisar como é complexa essa prática.

Silva (2009) atenta para o fato de que as pesquisas sobre esse tema apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais, considerando que em sua trajetória, o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. Estas discussões trazem a tona também o problema da qualidade na formação docente, que se traduz não somente em saber ministrar conteúdos, mas como saber estimular a reflexão, a crítica e o amplo aprendizado do aluno.

Pimenta (1999, p. 15), aponta para a necessidade de repensar a formação do professor diante do papel que hoje é posto a esse profissional, lançando mão de um questionamento:

E, então, para que formar professores? Contra-pondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação dos professores.

Considerando as transformações que afetam diretamente a sociedade, é fato que, cada vez mais, a escola deverá acompanhar tais mudanças e transformações. Temos nessa sociedade uma educação que requer como cerne no seu desenvolvimento uma linguagem múltipla, eficiente, capaz de abarcar a diversidade e, compreender os desafios que fazem parte da formação profissional do professor. Há uma necessidade dos conceitos de formação do professor, dos saberes e das práticas docentes serem retraduzidos, repensados e problematizados para o estudo e reflexão.

Nóvoa (1995, p. 27) ressalta que a relação dos professores com o saber constitui um dos capítulos principais na história da profissão docente, ao dizer que “os professores são portadores (e produtores de um saber próprio ou são apenas transmissores e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é fundamentalmente científico ou técnico?” O autor destaca que é na resposta a estas e muitas outras questões que se encontram visões distintas da profissão docente e, portanto, projetos contraditórios de desenvolvimento profissional. É necessário assegurar uma formação de professores que possibilite ao

profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões: cognitiva, psicológica, afetiva, ética e dos valores universais.

Sobre o processo formativo docente deve estar vinculado a uma formação contínua que propicie o avanço a outras formas de trabalho, que busque estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar, imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de romper com a fragmentação das disciplinas específicas. Exige ainda uma formação que promova a participação ativa do professor no projeto político pedagógico da escola, na solidariedade com os colegas e com os alunos, no compromisso com a emancipação de nosso povo.

Diante desse novo perfil que a escola e o professor têm que desempenhar, Tardif (2002, p. 9), por seu turno, atenta para alguns questionamentos, tais como “quais saberes são necessários a formação docente? Como formar profissionais para uma prática reflexiva dentro da escola? Quais são os saberes que servem de base para ao ofício de professor?” Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes?

De acordo com os novos estudos sobre formação de professores e de muitos questionamentos, consideramos a tendência do professor-reflexivo, "um intelectual em processo contínuo de formação." (PIMENTA, 1999, p. 29). Através dos estudos desenvolvidos por Schön (1992; 2000), Alarcão (2003) e Gómez (1992), foi possível sistematizar as operações que envolvem o modelo reflexivo a partir de quatro conceitos básicos: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação; e a reflexão para a ação. O conhecimento na ação é o conjunto de saberes interiorizados (conceitos, teorias, crenças, valores, procedimentos), que são adquiridos através da experiência e da atividade intelectual, mobilizados de forma inconsciente e mecânica nas ações cotidianas do professor, em situações reais do exercício profissional.

A reflexão na ação é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática. No entanto, a reflexão realizada sobre a ação e para a ação é de fundamental importância, pois elas podem ser utilizadas como estratégias para potencializar a reflexão na ação.

A reflexão sobre a ação é a reflexão desencadeada após a realização da ação pedagógica, sobre essa ação e o conhecimento implícito nessa ação. Neste momento, também

poderá ser realizada a reflexão sobre a reflexão realizada durante a ação. Em seguida, seguimos para a reflexão para a ação, que é a reflexão desencadeada antes da realização da ação pedagógica, através da tomada de decisões no momento do planejamento da ação que será desenvolvida.

A formação do professor reflexivo relaciona-se com um projeto humano civilizatório, daí a importância de propiciar aos professores uma formação com consciência e sensibilidade social. "Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia." (PIMENTA, 1999, p. 31).

A autora ainda identifica o tipo de professor que se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore com os processos emancipatórios da população, apresentando a questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Uma identidade profissional é construída a partir da significação social da profissão, assim como, da revisão constante desses significados. Porém, não podemos perder de vista que as reafirmações das práticas aplicadas cotidianamente permanecem significativas. Essas práticas muitas vezes resistem às inovações, mesmo que carreguem saberes válidos às necessidades da realidade. Pimenta (1999, p. 19) sobre a construção destes significados postula que

constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Pimenta (1999) destaca ainda a importância da mobilização dos saberes para a construção da identidade profissional do professor, identificando três tipos de saberes da docência: a) da experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno com os professores que foram significativos; b) do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) dos saberes pedagógicos, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. Segunda a autora é importante superar a fragmentação entre os diferentes saberes, tendo a prática social como objetivo central, para que haja assim, uma re-significação dos saberes na formação dos professores.

Dessa forma, é possível resgatar a importância de considerar a formação própria do professor, num processo de autoformação e de reelaboração dos saberes iniciais em confronto

com sua prática vivenciada, haja vista que é neste processo que os professores constituem seus saberes como prática, refletindo na e sobre esta prática.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) também apontam os diferentes saberes em que os professores se apoiam em suas atividades profissionais, ou seja, o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares, o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, ainda, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos.

A questão dos saberes docentes, para Tardif (2000), deve estar inserida nas várias dimensões do ensino e no estudo do trabalho realizado pelos professores, já que estes são elementos constitutivos do trabalho docente, e o saber é sempre o saber de alguém que trabalha com um determinado objetivo.

Tardif (2000, p. 54) assegura que o conhecimento profissional dos professores é “plural e que a atividade docente deve ser pensada no plano pessoal e profissional. As situações com as quais o professor se defronta em seu cotidiano não são facilitadoras para rever sua prática e poder atuar sobre sua própria formação”. Nesse sentido é que Nóvoa (1995) assinala que a intensificação do trabalho docente nas escolas, o aumento dos dispositivos de controle e a avaliação na instituição ou no contexto da progressão na carreira, entre outras, criam contextos inadequados para que o professor reveja e analise sua prática e sua autoformação, por diminuírem as condições para o professor refletir.

Compreendemos então, que o professor, como qualquer outro profissional, neste caso, nos referimos especialmente ao gestor escolar, vive um processo histórico, caracterizado por mudanças contínuas, destacando-se as tecnologias da informação e comunicação, para os quais nem sempre está preparado para participar e intervir. Ainda é intensa a ausência de espaços para a construção de conhecimentos críticos que viabilizem a prática reflexiva sobre os saberes teóricos e práticos.

O professor, ao desenvolver sua prática cotidiana, utiliza-se de procedimentos sobre os quais, na maioria das vezes, nunca refletiu, porém almeja resultados positivos com seus alunos, os quais são atingidos, dadas as circunstâncias comuns e repetitivas. Quando surgem situações novas, são exigidas respostas inéditas, as quais precisam ser formuladas rapidamente por parte do professor.

Considerando o saber como uma construção social citado inicialmente por Pimenta (1999), Maurice Tardif e Claude Lessard (2005), para quem indicam que a atividade docente

não é algo simples e natural, é uma construção social que implica escolhas, e estas escolhas ao mesmo tempo em que tornam visíveis algumas coisas, tornam outras ocultas, o que exige do docente optar por um caminho, por um itinerário, sempre sabendo que também outros são possíveis. "É preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares". (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 41).

De forma geral, os saberes dos professores se compõem a partir de escolhas pessoais, dos caminhos a serem percorridos, permitindo uma reflexão sobre o seu trabalho, visto que a reflexão docente é a mola propulsora para que este profissional se constitua como investigador de sua própria prática, a partir da reflexão dos seus objetivos que fazem sua concepção de educador, como um ser que transforma e ao mesmo tempo é transformado pela própria profissão.

A reflexão como alternativa à educação, no contexto da globalização, é uma especificidade que nos permite ultrapassar os muros da mera reprodução das informações e dos conhecimentos produzidos por outros, para que cada ser humano seja sujeito produtor de um conhecimento que te faz como práxis comprometida politicamente. Isto é, o conhecimento não está situado no nível da informação. Ele vai muito além disso, ele é uma sistematização reflexiva a partir das informações que a realidade nos apresenta. [...] A informação transmite-se, o conhecimento adquire-se através da reflexão crítica (GUEDIN, 2002, p. 146-7).

O autor ainda afirma que o processo reflexivo é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois representa a maneira de compreender a própria vida em seu processo, embora vivamos em uma sociedade que não possibilita espaços para a reflexão e a educação.

O princípio da reflexão da prática e na prática é o que fundamenta os saberes a partir da vivência e da experiência do social, porém para tornar uma educação que emancipa e que liberta, possivelmente o caminho para a construção de uma nova escola, é a construção do conhecimento seja algo efetivo, congregando com a concepção de formação do Programa Escola de Gestores, que busca inserir-se no desenvolvimento de uma política pública de educação continuada de educadores, que envolve ações cooperativas para responder à necessidade de aprofundamento da compreensão dos processos da gestão democrática educacional.

## 4 EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFPB: a visão dos egressos

### 4.1 CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA E DE GESTÃO NO PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES NA UFPB

Com a criação da LDB 9.394/96 ampliou-se os espaços para repensar a educação com base nos princípios de gestão democrática em detrimento de posturas autoritárias e centralizadoras que caracterizavam o âmbito educacional em outras décadas. A autonomia adquirida em lei definiu, então, outra conquista: a qualificação dos profissionais da educação, abrindo caminhos para a organização escolar promover a formação de seus profissionais no próprio espaço de atuação (ALARCÃO, 2001, p. 82).

O Programa Escola de Gestores em seu texto de apresentação (anexo I), inicialmente, cita a proposta de formação que segue um modelo nacional, cujo conteúdo do curso foi padronizado para todos os estados da federação. Quanto à apresentação, o projeto descreve que

a proposta de realização de curso de especialização em gestão escolar, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, sob a responsabilidade de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que integram os estados federados do País. Trata-se de curso de pós-graduação lato sensu voltado para a formação continuada e pós-graduada de dirigentes da educação básica, sobretudo gestores das escolas públicas, a realizar-se por meio da educação a distância (MEC, 2009).

Com vista a melhorar a qualidade da educação, este 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”* (MEC, 2009). Destarte, o MEC apresenta suas preocupações que levaram à proposição do programa de Formação para Dirigentes Escolares da Educação Básica, na área da Gestão Escolar, a ser disponibilizada aos profissionais da educação que estivessem atuando em funções de direção ou diretor adjunto escolar. Para tanto, a proposta envolve as IFES como as responsáveis pela aplicação do curso em cada um dos estados da federação. Com isso, o programa se propõe, oficialmente, a dar conta de aprimorar a formação do gestor das escolas públicas da educação básica; contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica, com qualidade social e; estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos

alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar. Esses objetivos apontam para uma formação que coloca a gestão democrática no centro das preocupações das pessoas que atuam na escola e nos sistemas de ensino.

Outro aspecto importante neste curso se relaciona com o direito à educação. De acordo com Cury (2002, p. 6),

direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte destes e de novos conhecimentos.

As discussões sobre os fundamentos do direito à educação são justamente aquelas nas quais os gestores escolares devem ater-se para a efetivação da gestão democrática no qual o curso apresenta como objetivo despertar nos diretores escolares uma visão compreensiva e ampla da educação, que conduzam as escolas para um rumo de inclusão e qualidade social. O princípio norteador do curso tem como ponto de partida o fato de que a “*gestão democrática das unidades escolares constitui uma das dimensões que pode contribuir significativamente para viabilizar o direito à educação como um direito universal*”. Esse é o princípio norteador das atividades formativas que se pretende desenvolver, porém quando indagados a respeito do processo de implantação do Programa, as respostas dos gestores egressos são imparciais e singulares.

Como já citamos, esses cursistas foram pioneiros no curso de Gestão Escolar no Estado da Paraíba, no ano de 2010. Iniciamos nossa entrevista buscando apresentasse o que sabem a respeito do Programa da Escola de Gestores. Os cursistas entrevistados têm a sua identidade no anonimato e serão chamados apenas de Gestor. Em sua totalidade, declararam que obtiveram apenas algumas informações sobre o Programa, através de reuniões nas secretarias do município ou estado. Assim, os gestores se expressaram:

*O que eu entendi, quando foi colocado em reunião, é que o projeto foi implantado para atender as necessidades dos formados gestores, sendo mais uma formação específica dentro da área de gestão, e o curso era online, porque facilitaria dentro do que nós estávamos realizando com a prática do trabalho e nos dando o suporte para fazer o curso a distância que foi uma das coisas mais importantes que eu achei.*  
(Gestor a)



*Fiquei sabendo em reunião e achei que seria bom para mim ter um curso de especialização pela UFPB, mesmo sendo a distância (Gestor b)*

*Eu fiquei sabendo por meio da primeira regional que foi através de Vera Lins, e depois a Universidade Federal da Paraíba deixou bem claro para gente, quem estava oferecendo esse curso era o MEC e a UFPB e eu parabenezo o MEC por ter criado. Não sei se foi realmente ele que criou. (Gestor c)*

*Não sei te dizer nada. Chegou o aviso na minha escola, aí me inscrevi e pronto. (Gestor d)*

*Não. Só sei que a gente gestor podia fazer, era bom para nós, era pela UFPB e a distância, que pra mim era melhor porque trabalho em três escolas e sou mãe e avó. (Gestor e)*

*Não. Só falaram para a gente que estava aberta as inscrições para quem quisesse fazer especialização em gestão, aí a gente recebeu aquele “modulozinho” e pronto (Gestor f)*

*Quem me disse foi a minha adjunta numa reunião que ela foi na secretaria. Fiquei muito interessada porque não tinha nenhuma especialização. Aí eu fiz a seleção, mas achava quem nem ia passar (risos) e graças à Deus passei e terminei (Gestor g)*

*Não, não. Nada foi falado para nós só que a havia este curso de especialização e que nós teríamos que nos inscrever e nem a gestão da seleção nós estávamos sabendo. Só após a seleção que ficamos sabendo. (Gestor h)*

*Eu acredito que seja para a nossa formação e melhoramento das nossas condições de gestão, para que a gente possa exercer nossa função, esclarecimento dos detalhes, mas sobre a implantação não sei dizer nada não. (Gestor i)*

*Num foi falado muita coisa não, apenas que era um curso de especialização pela UFPB e a distância. Fizemos a seleção, mas demorou tempo demais para começar, num sei porque, eu já nem tinha mais fé que ia dar certo(risos) (Gestor j)*

*Olhe, foi numa reunião na secretaria, mas num foi muita coisa assim, dita não. Só falaram que as inscrições tava aberta e eu me interessei, que fazia muito tempo, sabe, que eu tinha vontade de ter uma especialização. Como surgiu a vaga, num contei conversa (risos). O curso foi bom, mas dizer é muito difícil a distância. (Gestor l)*

*Não, foi uma reunião com a secretaria. Aí me inscrevi, fiz a seleção e fiquei esperando começar. Só num sei porque demorou tanto a começar, mas foi assim que fiquei sabendo, pela reunião que teve na secretaria. (Gestor m)*

*Foi a regional que comunicou que as vagas para o curso tava aberta, que era a distância, mais era a UFPB que ia dá, mas sobre a implantação mesmo, eu mesmo não sei te dizer nada não.(Gestor n)*

*Assim, não foi falado nada pra gente não, sobre a implantação, foi só sobre que era a distância e que era lá na UFPB e também disseram que tinha que ser efetivo e tá na gestão. Tinha um bocado de gente que queria fazer, mais num podia, né? (Gestor o)*

*Eu soube através da regional, mas assim, num foram muitos detalhes não. Aí quem se interessasse fazia porque era muito bom para a formação da gente.(Gestor p)*

*Não, só falaram lá na reunião que quem quisesse fazer um curso de especialização tinha esse que era lá na UFPB, mais era a distância, e (...) que era criação do MEC e(...) acho que só.(Gestor q)*

*Bom, nós daqui ficamos sabendo na reunião da primeira regional, que foi com Vera Lins, na época. Ela orientou tudinho, fizemos a seleção e esperamos um tempão para começar. Agora dizer o que sei a respeito da implantação, eu não sei. (Gestor r)*

Importante enfatizar que, de acordo com as falas de alguns gestores foi possível perceber, também, que estes não tiveram a oportunidade de conhecer o processo de implementação do programa, no qual foi criado para atender a necessidade de se construir um processo de formação de gestores escolares que contempla 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. Observamos que o curso foi divulgado pelas secretarias de educação municipal e estadual sem as devidas explicações sobre a proposta de formação continuada numa perspectiva de gestão democrática e na modalidade a distância e também sem o interesse dos egressos em ter maior conhecimento do processo de implementação, tendo em vista, que todos tinham acesso a essas informações e não sabiam sequer qual o objetivo real do curso.

De acordo ao projeto nacional do curso, a concepção de formação insere-se no desenvolvimento de uma política pública de educação continuada de educadores, que envolve ações cooperativas para responder à necessidade de aprofundamento da compreensão dos processos da gestão democrática educacional. Em relação à concepção de formação os egressos apresentam respostas que giram em torno da necessidade de formação na área de gestão e o melhoramento das práticas gestoras na escola.

O programa parte do entendimento de que a educação continuada é um dos direitos 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. Percebemos

na fala dos egressos que esta concepção é contemplada por contribuir não apenas como instrumento de aprofundamento, mas, sobretudo de conhecimento teóricos.

*Hoje eu vejo assim: esse projeto tem uma forma dualista porque ao mesmo momento que eu estava estudando, eu estava colocando em prática o que o curso estava acrescentando ao meu trabalho, as práticas que eu exercia na escola me davam o poder de refletir, a visão logística que o gestor trabalha, da questão da liderança sem o autoritarismo; da democrática, mas com respeito então era uma visão logística do fazer educação, é o que eu vejo dentro da Escola de Gestores. (Gestor a)*

*Aprendi muito no curso, muito mesmo. Já fazia um ano que eu tava na gestão da escola e o curso veio na hora que eu mais precisava. Lia muito sobre gestão, mais na hora de colocar em prática são muitas coisas que precisam ser levadas em consideração, principalmente a gestão de pessoas, que é a mais difícil (risos). É isso, foi muito proveitoso, apesar de todos os contratemplos hoje me sinto mais segura como gestora.(Gestor b)*

*Para mim eu acho ele excelente, porque é um programa que assim trás muita contribuição teórica para os gestores, principalmente para aprender sobre conselho escolar, como a distribuição do conselho, assim como lidar com as pessoas também (Gestor c)*

*A minha concepção é que ele...(pausa), é bom, porque trouxe conhecimento, inovações, e que poderá continuar para quem quiser se aprofundar mais ainda. (Gestor e)*

É pretensão do programa efetivar uma 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. Verificamos a concretização destes aspectos nas falas a seguir

*Olha, hoje, olhando pra trás vi que aprendi muito com o curso. Olho umas coisas e (pausa) que bom eu aprendi (risos), porque a gente aprende errando, mas as vezes o erro compromete muito, sabe? O que mais me faz hoje ser uma gestora que entende das coisas na escola é o conselho escolar. Foi bom demais o que os professores ensinaram, mas acho vocês da escola de gestores poderiam colocar uns textos melhor, porque aqueles eram muito grandes pra gente ler, cansava. No começo do curso eu tava era perdida, mas as meninas foram me ajudando.(Gestor g)*

*Eu achei ótimo, para mim foi muito bom. Porque assim tudo que a gente aprendeu é o dia-a-dia da escola, tudo que se passa na escola que a gente*

*fazia tinha uma coisa solta, então foi como o “B-A-BA” mesmo estudava aquela disciplina e sabia, no outro dia já tinha a base quando chegava na escola já sabia como resolver na escola.(Gestor h)*

*Trouxe muitas coisas significativas, foram abordados muito temas do dia a dia dos gestores na escola, liderar assim não é fácil, então, o curso contribuiu muito em termos de conhecimentos, em termos de organização da escola, o que eu defendi na monografia eu passei para supervisão que foi com relação a área pedagógica, porque a gestão ela não é só administrativa, ela tem o lado pedagógico que é o coração da escola então isso aí eu aprendi muito(Gestor i)*

*Dentro da minha prática educacional, o programa veio para somar até porque dentro da área do gestor, a gente não tem nenhuma disciplina, não tem nada que possa formar os gestores. (Gestor j)*

É na perspectiva da fala do Gestor o, que compreendemos que a escola passa a constituir-se, como lócus de formação continuada, o que possibilitou aos gestores o desenvolvimento de sua profissionalidade ao contribuírem com a gestão do trabalho escolar através de processo de aprendizagem individual e coletivo. Para Libâneo (2001) este processo gera, por sua vez, a cultura organizacional da escola, que se constitui a partir de relações estabelecidas entre os membros da comunidade escolar e que define valores, significados e modos de agir.

*Foi bom, mais poderia ter sido muito melhor se a gente tivesse aula, porque fica muitas dúvida e aquelas professora demorava demais para dar resposta a gente. Tinha uns fórum lá que tinha umas pergunta tão assim (pausa) assim, difícil da gente responder, porque ninguém que mostrar que num sabe, né? Eu achei muito bom o curso para minha gestão porque li tanta coisa que nunca tinha visto, só escutava falar, mais assim, eu considero que foi muito produtivo.(Gestor l)*

*O curso contribuiu demais para melhorar minha prática, porque assim, a gente sabe, mais os textos, aquelas leituras, discussões, tudo assim, enriquece a prática. Era muito bom se os prestadores também pudessem fazer, né? (Gestor m)*

*O curso foi ótimo, tenho uma ótima concepção dele. Aprendi muito, mais sou muito sincera, se não for um curso que envolva toda a equipe (pausa) fica difícil. Aqui mesmo na escola quando tem reunião e trago alguma coisa que vai beneficiar a escola e peço a ajuda, eles já dizem que não pode, aí depois reclama que a gestão não é democrática. Eu aprendi que todos tem que participar, todos tem que estudar, porque eu sozinha num dou conta não. É problema demais na escola, mais se eu for analisar o curso no sentido de ajuda, lhe digo que a parte teórica é excelente, o difícil é por em prática.(Gestor n)*

*Hoje percebo que me ajudou muito, porque assim, como antes eu não tinha a formação de gestor e hoje tenho, então me ajudou muito a esclarecer muita coisa. Tenho uma concepção positiva [...] gostei muito, porque a gente estuda muito, vê muitas coisas, sobre leis, sobre informações, os programas e a colocar em prática com mais segurança na escola. (Gestor o)*

No que se refere a modalidade a distância adotada, o programa propõe uma formação profissional, baseada na dialética entre a teoria e a prática, valorizando a prática profissional como momento de ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização e que esse processo possa acontecer através do uso das tecnologias da informação e comunicação. Em relação a essa modalidade, indagamos aos egressos sobre a contribuição ou a dificuldade para o aprendizado. As contribuições estão relacionadas a inclusão digital e ao desenvolvimento do hábito de estudo e a flexibilidade de tempo.

*Ela contribuiu muito, aprendi a mexer no computador (pausa) fui obrigada. Inclusive eu to fazendo agora o educador digital, para me aperfeiçoar mais ainda. Hoje sei usar o blog...(gestor b)*

*Assim [...] em parte eu gostei, achei que contribuiu, mas em parte eu achei muito corrido, não é corrido o conteúdo [...], porque as apostilas eram maravilhosas. Eu digo assim, é muito pouco tempo para você desempenhar as atividades. Então você conciliar, trabalhar e fazer isso e tem que estar no computador, eu achei um pouco de dificuldade, mas contribuiu e no final tudo contribuiu.(gestor d)*

*Ela me ajudou até eu [...] aprendi a me incluir na área digital que eu não sabia.(gestor e)*

*Ela me ajudou, até eu [...] me incluir na área digital que eu não sabia nem ligar o computador. (Gestor f)*

*Contribuiu [...] porque as vezes eu tinha dúvida, mas tinha os professores que tiravam as dúvidas, e também tinha um filho meu, que me ajudou muito. (gestor h)*

*Para mim contribuiu e muito porque através mesmo do próprio curso eu me acostumei também a estudar, porque eu não fazia uso dos recursos para estudo, então assim me incentivou também até para estudar, dessa forma, porque eu achava péssimo, assim passei a ler, a buscar, a pesquisar mais. Então a modalidade a distância permitiu também até novas amizades porque eu criei amizades com pessoas que estava fazendo o curso em outros municípios, para mim contribuiu e muito. (Gestor j)*

*Contribuiu bastante até porque a questão do tempo de não poder ir para a universidade, e lá em casa mesmo eu fazia o meu trabalhos e tinha um bom contato. Eu já faço outro curso a distância, sou aluna da UFPB Virtual, aí pra mim não teve dificuldade. (gestor l)*

*Eu não diria que dificultou, eu digo o seguinte: que, eu vou repetir o tempo é muito curto e você tem que trabalhar bem esse tempo, eu acho, é o que eu disse a você no início, eu tô cursando outro curso virtualmente (pausa), então só tem contribuição. (gestor m)*

*No meu caso contribuiu, porque eu sou uma pessoa bastante atarefada, então como eu tinha a liberdade de fazer em meus momentos, de elaborar o meu próprio horário, para mim contribuiu demais. (Gestor n)*

*O que mais dificultou para mim foi as aulas presenciais, porque não tinha. Eu até sugeri assim (pausa) no final do curso tivemos uma avaliação com os gestores que estavam fazendo, que tivesse mais aulas presenciais até porque o debate assim presencial é muito importante é rico, porque você tira as suas dúvidas, você tem novas experiências com os colegas, ou seja, com o professor, o orientador, o coordenador a formar, nos dá novas ideias, então o que mais dificultou foi as aulas.(gestor o)*

*Eu me inclui. Eu completamente me incluir e assim foi muito bom. Eu só achava que necessita de encontros presenciais, eu posso ser sincera posso até desagradar [...], mas eu acho que o curso necessitava de mais encontros. A distância (pausa) ficou muito a desejar, a orientação, (gestor p)*

É pertinente destacar que a questão tecnológica não pode ser visualizada apenas como ferramenta para o próprio curso, pois se trata de um curso ofertado quase integralmente por meio de novas tecnologias de informação e comunicação. Mas, também é objetivo do programa convidar os gestores para trabalhar com os ambientes tecnológicos de tal maneira que sejam incentivadores dos demais docentes e, em especial, dos alunos de educação básica na inserção tecnológica.

*Eu me inclui (pausa)..,eu completamente me incluir e assim foi muito bom. Eu só achava que necessita de encontros presenciais, eu posso ser sincera posso até magoar...eu acho que o curso necessitava de mais encontros. A distância (pausa) ficou muito a desejar, principalmente na orientação da monografia (Gestor g)*

*Ela contribuiu muito, aprendi a mexer no computador fui obrigada... [...] inclusive eu tô fazendo agora o educador digital, para me aperfeiçoar mais ainda. Hoje sei usar o blog e também a autonomia para estudar, porque assim, eu fazia os meus trabalhos atrasei pouquíssimos, mas sempre entreguei (Gestor c)*

O perfil do profissional que o programa deseja formar destaca a ampliação das diferentes estratégias e modalidades de formação a serem utilizadas. Nesta discussão, apresenta a EAD como uma modalidade de educação que pode contribuir substantivamente

para mudar o quadro de formação e qualificação dos profissionais da educação, e, nesse caso específica, dos dirigentes escolares.

O curso de especialização ora proposto, por meio da EAD, integrado a um conjunto de ações formativas presenciais, pretende democratizar ainda mais o acesso a novos espaços e ações formativas com vistas ao fortalecimento da escola pública como direito social básico, uma vez que essa modalidade de educação possibilita, dentre outras: maior flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos; fortalecimento da autonomia intelectual no processo formativo; acesso às novas tecnologias da informação e comunicação; interiorização dos processos formativos garantindo o acesso daqueles que atuam em escolas distantes dos grandes centros urbanos; redução dos custos de formação a médio e longo prazo; criação de infraestrutura adequada nas universidades públicas e de formação de recursos humanos para atuarem com EAD e sua institucionalização no tocante à formação continuada (MEC, 2009).

A partir da compreensão da EAD nesta perspectiva é possível afirmar que a aprendizagem colaborativa aparece como uma possibilidade de trocas de conhecimentos e experiências significativas que contribuem para a construção de saberes. Os professores sejam eles atuantes, estagiários ou iniciantes, encontram-se constantemente envolvidos em situações que exigem novos modos de agir, novas formas de pensar, conduzindo-os, assim, a compartilhar ideias, buscar soluções no trabalho do colega, em experiências bem sucedidas ou, até mesmo, frustradas (TARDIF, 2003).

Sobre as contribuições que o curso causou para a prática gestora, as respostas estão expressas em sistematização das ações da escola, através do conhecimento teórico, uma vez compartilhado com a equipe técnica, além da contribuição que o uso da tecnologia trouxe. Intuímos na fala do Gestor a esta inserção do uso das tecnologias no cotidiano da escola.

*A questão é a sistematização, eu passei a melhorar o olhar, assim, hoje temos um Blog, fizemos o blog da escola, hoje a nossa escola entrega a pedido da secretaria também, mas entrega um portfólio e o que é esse portfólio? É a prestação é o PPA do trabalho dos gestores, do trabalho anual, esta no portfólio, eu não estou incomoda com o trabalho, eu aprendi a sistematizar (pausa), este curso sistematiza essa prestação que antes não era sistematizada, hoje é muito mais. Hoje a gestão sozinha não, a gestão em equipe junto com o conselho, hoje estava sem uma professora então eu fui dá aula, por que não? A professora já esta chegando, então porque não dá aula para aquela professora que hoje estava ausente? Eu digo que não tem problema que a gente não vai resolver, organizar (pausa) se resolve, sim. É essa questão, a cara da instituição é a forma com que ela está sendo administrada. (Gestor a)*

*Ah, foram muitas, assim, em conhecer passar para os colegas, por que assim eu sempre levava os textos, tinham muitos textos (pausa), compartilhava. E aquela menina mesmo Lúcia, a assistente de turma, levava muito texto para mim. Ai eu levava para a escola, trabalhava com os professores e o grau assim, de amizade até eu me senti assim que eu cresci dentro da escola. (gestor b)*

*Bom, contribuições... (pausa) Apesar de ser a distância... mas me trouxe muitas contribuições. Trabalhar coletivamente, aprender a ser uma gestora mesmo e não dissimular... (pausa) é como eu posso dizer, dissimular ou inventar o cargo de gestor, não é bem essa palavra mas você entende o que eu quero dizer. E agir na função. Então foi assim gratificante para mim, essa questão de ter esse curso de gestão. O conhecimento teórico me ajudou demais, porque a gente pensa que só a prática é que vai nos ajudar, mais a teoria, também é muito boa. E esse curso de gestão escolar ele mostrou muito o teórico para gente, tivemos muitos professores que nos ajudavam a tirar duvidas, inclusive eu tenho uma coleção do conselho escolar que fala muito sobre gestão democrática, tem uma que eu não estou lembrada do nome do autor, ele me ajudou bastante, então isso só veio a somar. (Gestor c)*

O trabalho conjunto adquire fundamental importância a partir dos confrontos de ideias e das trocas que daí se origina, assim como a prática reflexiva, através da qual se estabelecem vínculos entre a teoria e a prática, fornecendo, ao gestor, possibilidades além daquelas que se constituíam por meio do fazer dirigido pelo senso comum. Isto está impresso na resposta do Gestor d.

*Com certeza contribuiu, por isso que ainda continuo trabalhando na escola. A minha função hoje é superintendente escolar, então a gente dar apoio a escola em tudo, e o meu trabalho é feito em conjunto com o gestor, então estar ligado. Pronto uma das coisas que melhorou o meu entendimento foi a questão dos recursos que a gente recebe, tem acesso. Porque assim eu tenho muita dúvida em relação a conselhos, e teve uma disciplina que foi exatamente sobre conselhos, veio ajudar muito a gente até quando o gestor tem muita dificuldade na escola que eu dentro das minhas limitações, eu sei, eu já ajudo o gestor assim divido algumas coisas que eu já adquiri no curso de gestores. Assim em parte eu gostei, achei que contribuiu, mas em parte eu achei muito corrido, não é corrido e conteúdo porque as apostilas eram maravilhosas. Eu digo assim é muito pouco tempo para você desempenhar as atividades. Então você conciliar, trabalhar e fazer isso e tem que estar no computador, eu achei um pouco de dificuldade, mas contribuiu e no final tudo contribuiu. (Gestor d)*

*Ele me ajudou, porque eu sabia um pouco assim sobre gestão, um pouco assim (pausa) por cima, ele veio trazer mais assim fundamentação, porque a gente tem aqueles módulos, alguma dúvida que a gente trás por exemplo: conceito de escola, o PPP que já eles são muito difíceis de fazer, elaborar o dia-a-dia, então ele ajudou muito no suporte, nas disciplinas que eu estava lembrando quando a menina me disse agora, não lembro, ela tava dizendo*



*umas coisas assim que eu coloquei muito no meu PPP que antes eu não dominava, entendeu? (gestor e)*

*Como gestor lá na escola que funciona do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e EJA aqui em João Pessoa. Pra mim assim (pausa), porque que eu trabalhava mais a noite com os adultos, pessoas da melhor idade, então me ajudou muito essas pesquisa que eu fiz. Acho que foi muito proveitosa essa atualização, conheci mais de perto a realidade, comecei a entender certas coisas no dia-a-dia da escola. Li demais sobre a questão as gestão democrática (risos), ajudou a melhorar bastante. (gestor g)*

*Mudou, primeiro o curso me trouxe textos ricos com relação a prática do gestor. Ele trouxe muitos textos e as atividades também permitiram eu repensar da minha prática pedagógica enquanto gestora, porque muitas vezes, a gente pensa que esta agindo corretamente e a gente agi sem ter a noção agi por impulso, vai pela aquela historia eu acho que estar certo, vai pelo “achismo” e com o curso e assim através das leituras, das pesquisas que foram realizadas ele contribuiu justamente para modificar um pouco da minha prática e até mesmo, eu busquei, não que já não existisse na escola, mas assim de pesquisar melhor uma gestão democrática na escola mesmo na época de gestora adjunta eu sempre conversava com a gestora porque ela sempre fazia parte (pausa) estou tentando trabalhar mais democraticamente, construir os projetos coletivamente então mudou muito porque é, tinha aquela visão muitas vezes assim de gestão trabalhar isoladamente a equipe técnica também isoladamente, a parte pedagógica e ai não através do curso possibilitou mais ser trabalho integrado de todas as equipes. Assim para gente eu creio que para ela também foi bem significativo. (gestor l)*

*Olhe, assim, como eu já tinha falado aqui no início, como eu não tinha uma oferta de conhecimento, uma certa formação, me ajudou muito na parte administrativa, na parte do conselho escolar, e assim não tinha aquele conhecimento, aquela fundamentação e me ajudou muito a esclarecer muitas coisas e para que eu visse assim e obtivesse entendimento ( gestor n)*

De acordo com Bolzan (2002), esse processo reflexivo pode ser realizado individual ou coletivamente, tornando conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que encontramos nas práticas dos gestores. Além disso, este tipo de experiência permite a comparação entre as atividades pedagógicas e as teorias que sustentam este fazer. Vejamos o que dizem os Gestores f e j:

*Ele me ajudou, porque assim, eu sabia um pouco sobre gestão, um pouco assim por cima, ele veio trazer assim... (pausa), fundamentação, porque a gente tem aqueles módulos, alguma duvida que a gente trás por exemplo: conceito de escola, o PPP que já eles são muito difíceis de fazer, elaborar o dia-a-dia, então ele ajudou muito no suporte, nas disciplinas que eu estava lembrando quando a menina me disse agora (pausa), não lembro, ela tava dizendo umas coisas assim que eu coloquei muito no meu PPP que antes eu não dominava, entendeu?(Gestor f)*

*Mudou, primeiro o curso me trouxe textos ricos com relação a prática do gestor. Ele trouxe muitos textos e as atividades também permitiram eu repensar da minha prática pedagógica enquanto gestora, porque muitas vezes a gente pensa que está agindo corretamente e a gente age sem ter a noção age por impulso, vai pela aquela história eu acho que estar certo, vai pelo “achismo” e com o curso e assim através das leituras, das pesquisas que foram realizadas ele contribuiu justamente para modificar um pouco da minha prática e até mesmo, eu busquei, não que já não existisse na escola, mas assim de pesquisar melhor uma gestão democrática na escola mesmo na época de gestora adjunta eu sempre conversava com a gestora porque ela sempre fazia parte... Então, justamente tentando trabalhar mais democraticamente, construir os projetos coletivamente então mudou muito porque é, tinha aquela visão muitas vezes assim (pausa) de gestão trabalhar isoladamente com a equipe técnica, também isoladamente, a parte pedagógica e aí através do curso possibilitou mais ser trabalho integrado de todas as equipes. Assim (pausa), para gente eu creio que para ela também foi bem significativo.(Gestor j)*

Apesar de muitos cursistas gestores estarem a muitos anos na gestão, o curso possibilitou o aprimoramento, o enriquecimento das práticas e a possibilitou uma interação a partir da modalidade adotada, que por sua vez, permitiu a troca de experiência, como citam os gestores h, i e m.

*Eu acho que é o dia-a-dia mesmo da escola não tem como, porque tudo que acontece na escola foi tudo que a gente aprendeu... os aspectos pedagógicos... os aspectos administrativos... das relações interpessoais. Tudo, tudo, tudo... Com relação a aluno. Tudo muito bom.(Gestor h)*

*Lembro que no período do curso, por ter pesquisado, lido, obtido informação, aquela interação entre os “cursistas” isto foi me fascinando enquanto gestor, eu fui me modificando, eu fui me adequando mais a realidade atual, a essa questão da gestão democrática. Democratizando mais, enfim o curso... descentralizar. O curso primeiro mexeu comigo. Algo mudou!.(Gestor i)*

*Ah, vários. Assim em alguns aspectos na forma de pensar, de agir, com a problemática da escola, na questão pedagógica, nas minhas práticas pessoais também, foi uma contribuição muito grande. (Gestor m)*

As falas dos entrevistados afiançam o perfil do profissional que se deseja formar quando almeja que o cursista gestor, em processo de formação no curso de Especialização em Gestão Escolar deverá ampliar suas capacidades no sentido de ser capaz de:

Aprofundar a compreensão a educação escolar como direito social básico e como instrumento de emancipação humana no contexto de uma sociedade com justiça social;

Dominar e implementar mecanismos e estratégias que favoreçam a realização da gestão democrática, em especial dos órgãos colegiados, dentre eles o Conselho Escolar, em função do Projeto Político-Pedagógico (e a escolha do dirigente escolar com a participação da comunidade escolar por meio de processo eletivo);

Desenvolver, incentivar e consolidar, no âmbito da educação e da escola, processos de trabalho e relações socioeducativas que favoreçam o trabalho coletivo, o partilhamento do poder, o exercício da pedagogia do diálogo, o respeito à diversidade e às diferenças, a liberdade de expressão, a construção de projetos educativos e a melhoria dos níveis de aprendizagem nos processos de ensino;

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. (MEC, 2009)

Assim, faz-se necessário que a prática reflexiva seja construída no exercício da profissão. Não só o gestor, como também a escola, precisa adotar em seu cotidiano uma postura reflexiva que esteja aberta aos questionamentos, às interações e, conseqüentemente, à produção de saberes. Trata-se, portanto, de processos que demandam interesse e disponibilidade, tanto do professor, quanto da escola, porquanto este é o espaço, por excelência, de experimentação de confronto de hipóteses, de construção de saberes que precisam ser compartilhados e difundidos em novos modos de agir e de pensar (BOLZAN, 2002).

Assim, os gestores, ao assumirem uma postura reflexiva, poderão transformar o seu ambiente de trabalho em um espaço suscitador de reflexões que venham contribuir com seu crescimento profissional, bem como evidenciar sua função social de educador. Dessa maneira, assumir a escola como espaço de interlocução entre formação inicial e continuada requer, primeiramente a ascensão de novas formas de pensar e agir.

#### 4.2 SABERES DOCENTES NO PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES

Ao buscarmos compreender as concepções dos gestores sobre docência e gestão escolar acerca da formação e sua repercussão nas atividades cotidianas, partimos para os saberes docentes destes gestores. Evidenciamos, nesse sentido, a valorização atribuída aos gestores à formação continuada, compreendendo o espaço escolar como favorável para o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática. Destacamos também a organização curricular do curso (anexo II), no qual, dispõe de um projeto pedagógico bastante consistente no que se refere à organização curricular de todo o curso de especialização *Lato Sensu*. No

que diz respeito à valorização das teorias e práticas que podem dar suporte ao trabalho realizado pelo gestor escolar em exercício, para quem é uma proposta de currículo afinada com as necessidades cotidianas da gestão escolar, bem como com as novas exigências de mundo do trabalho. Na medida em que o currículo se estrutura em blocos temáticos e se organizam por meio de eixos norteadores, evitando o enclausuramento do saber pedagógico em disciplinas ocultamente dispostas, valoriza a apropriação do conhecimento de forma interdisciplinar, permitindo inclusive a resolução de problemas pedagógicos por parte da gestão escolar.

A ementa da Sala Ambiente Projeto Vivencial constitui-se em componente curricular articulador do curso. Nessa sala, a atividade central deveria consistir na formulação e 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. Entretanto, não houve a possibilidade de ser componente articulador, possivelmente pelo fato de não se considerar devidamente o que é um curso em formação em serviço, havia um excesso de leitura e atividades que extrapolavam o tempo necessário para os cursistas gestores realizarem a atividade, outro fator constatado foi a imaturidade pedagógica em relação a teoria x prática que permeio em todo o corpo docente pelo fato de não dispor de experiência com a modalidade a distância, embora atendesse aos requisitos de titulação solicitados pelo programa nacional. Além da não experiência em EAD, a falta de planejamento pedagógico adequado a EAD por parte da coordenação do curso, fundamental para a adequação do conteúdo, foi outro fator que impossibilitou a formulação e o desenvolvimento do projeto de intervenção a ser realizado na escola em que o cursista gestor estava em serviço.

Em sequência, analisamos a ementa da Sala Ambiente Planejamento e Práticas da Gestão Escolar, cuja finalidade é inserir na prática dos gestores procedimentos na perspectiva da gestão democrática da escola, assim como condições de oferta para assegurar padrões mínimos de qualidade: infra-estrutura, ambiente e funcionamento, recursos humanos; processos participativos e envolvimento da comunidade escolar; papel dos agentes que integram a comunidade escolar. Nessa sala ambiente, os cursistas não realizaram atividades práticas, apesar de estar contemplada no material instrucional do programa nacional, prática esta destoante da ementa da sala ambiente. As atividades práticas deveriam ser desenvolvidas na escola, com a orientação dos professores do curso, a exemplo de planejamentos de projetos de intervenção, cujo gestor deveria estar sendo preparado para atuar em uma perspectiva

descentralizadora e democrática. Há de se considerar que não houve atualização periódica do conteúdo do curso, não garantindo a profundidade necessária face ao tema.

Destacamos também, a Sala Ambiente Tópicos Especiais que inclui apresentações de palestras e/ou minicursos por especialistas internos ou externos ao corpo docente do curso, de diversas áreas relacionadas ao tema do curso, aprofunda o seu caráter interdisciplinar e favorece a reflexão sobre a construção de uma proposta/projeto de intervenção que será objeto do Trabalho de Conclusão do Curso. São apresentadas seis sugestões de temáticas: a) Conselhos Escolares; b) Qualidade da Educação Básica; c) Saúde na Escola; d) Plano Nacional de Educação; e) Plano de Desenvolvimento da Educação; e f) Plano de Ações Articuladas.

Esta sala traz uma relativa contradição a proposta do curso, pois sendo adotada a modalidade EAD, em especial o uso de palestras e minicursos não estão sendo contempladas no programa nacional, pois a infraestrutura de rede necessária a realização de palestras e cursos através de videoconferência, não atende as exigências técnicas necessárias. Outro fator que destacamos são os temas sugeridos como temáticas para o TCC, por não fazerem parte da prática objetivamente do cotidiano deste gestor.

Por outro lado, na sala ambiente Oficinas Tecnológicas (OT), percebemos que esta disciplina não ocupa o devido espaço na organização curricular do curso. Sendo o seu objetivo desenvolver atividades que propiciem a inclusão das tecnologias na educação, o ideal é que após a primeira sala ambiente – Introdução ao Ambiente Virtual e ao Curso, que tem objetivo apresentar não apenas o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, mas de mostrar quais as possibilidades de incluir as tecnologias no cotidiano do gestor. Além de está no final do curso, dividindo espaço e carga horária com a sala ambiente Tópicos Especiais em Educação, apresenta uma ementa - a mesma do projeto nacional – que não condiz com o conjunto de eixos temáticos propostos, do ponto de vista interdisciplinar, tampouco com as muitas demandas apresentadas no cotidiano do curso pelo gestor. Acreditamos que a posição de OT no currículo nacional do Programa Escola de Gestores, não favorece ao cursista, uma vez que, ao posicionar-se no final do curso, abre mão da oportunidade de incluir o cursista em contextos de aprendizagem digital de maneira mais significativa. O *Moodle* é o Ambiente Virtual de Aprendizagem em funcionamento na Escola de Gestores responsável pela aprendizagem dos cursistas porque agrega as funções de uma sala de aula tradicional, assim como os sujeitos do processo – professor, aluno, informações conhecimento. Por este motivo, necessita de salas ambientes que procurem não apenas introduzir o cursista ao *Moodle*, mas também aproximá-lo, por meio do que o próprio *moodle* é constituído: as tecnologias digitais.

Estas são, na educação a distância, plataforma de aprendizagem fundamental em todo processo, não sendo apenas veículo desta aprendizagem, nem fim último, constitui a trama sob a qual a aprendizagem a distância acontece, mediada por tecnologias digitais. Nesse sentido, o *moodle*, da forma como se estrutura o curso, favorece à aprendizagem colaborativa. Neste sentido, OT poderia ter a função de potencializar ações colaborativas e significativas de aprendizagem ao invés de simplesmente dar suporte tecnológico e favorecer o uso de recursos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação, conforme propõe o projeto nacional da Escola de Gestores.

Sobre as dificuldades de aprendizagem pelas quais os gestores passaram, houve predominância entre as respostas sobre a necessidade de aulas presenciais, de acordo com as respostas:

*A minha maior dificuldade foi não ter encontros presenciais, isso foi muito angustiante. A gente só teve dois encontros pedagógicos (pausa). Acho que vocês não sabem o quanto é importante, não só a questão da aula, mas do contato humano mesmo. Porque a gente fica meio perdida (pausa) foi tanto que muita coisa você até falou que a gente tava muito querendo, mas aquilo é aconchego que faltou. (Gestor b)*

*O que mais dificultou para mim foi as aulas presenciais. Eu sugeri assim no final do curso, tivemos uma avaliação com os gestores que estavam fazendo, que tivesse mais aulas presenciais, até porque o debate assim o debate presencial é muito importante, é rico, porque você tira as suas dúvidas, você tem novas experiências com os colegas, ou seja, com o professor, o coordenador, o orientador a formar. Nos dá novas ideias, então o que mais dificultou foi as aulas. (Gestor d)*

*De todas as dificuldades, nenhuma foi maior do que as aulas presenciais que só tivemos duas. Eu conheço colegas, inclusive era da minha equipe e desistiu pela falta de encontros presenciais e também por outros problemas que aconteceram com professores. Desculpe o que vou dizer, mas alguns as vezes eram muito rudes (pausa), afastavam agente. (Gestor f)*

*A distância ( pausa) essa foi horrível (pausa) as vezes a gente ficava muito (pausa) assim (pausa) sem ânimo, sabe? Ai vinha um colega e ajudava. (Gestor g)*

*Pra mim a falta de assistência dos professores na plataforma foi a maior dificuldade. Como eu já tinha feito outros cursos a distância, sabia que num é sempre que tem as aulas presenciais, mas sem aula e sem assistência de professor (pausa) foi triste! (Gestor i)*

*O que mais dificultou não foi só a falta das aulas presenciais, mas a ausência dos professores na plataforma, não só para tirar dúvidas, mas pra dar notas também (pausa) menina, eles demoravam demais. Teve uma*

*professora que passou dois meses para dar nota e era muito grossa com a gente, por isso que muita gente daqui desistiu, porque pra que mora em João Pessoa pode ir na faculdade, e a gente aqui?(Gestor j)*

*Assim, porque eu senti mais assim, eu em relação as aulas, os encontros presenciais (pausa) encontros presenciais, aulas práticas, aulas teóricas na verdade. Se nós tivéssemos mais tempo juntos, geraria mais conhecimento (pausa) porque na medida que a gente esta ali junto com o professor, nos tirando duvidas, assim frente a frente, mas, fica mais interessante.( Gestor m)*

A grande maioria dos gestores entrevistados acena para a necessidade de aulas presenciais, o que poderia ser amenizada com a reflexão sobre um possível ajuste na ementa de Oficinas tecnológicas e sua alocação no currículo do curso para o seu início, junto com a sala Introdução a sala ambiente *moodle*, potencializando assim os efeitos de ambas as salas ambiente. A reformulação da ementa de OT incluiria conteúdos e temas que favoreçam práticas de aprendizagem colaborativa, como a compreensão prática do uso das redes sociais como o *twitter* e o *facebook*.

Consideramos que esta aprendizagem, pode reforçar bastantes práticas de colaboração no *moodle*, pois são práticas culturais em funcionamento na *web* que implicam pela própria constituição o compartilhamento de informações e conhecimento, a produção, individual ou coletiva, de hipertextos, a seleção e filtragem de informações e conhecimentos, além do estabelecimento de múltiplas conexões, seja entre sujeitos individuais, coletivos ou institucionais (SIEMENS, 2010).

Dessa forma, se fomentando práticas de aprendizagem colaborada, tornando o *moodle* mais próximo ao uso de redes sociais, é possível que os cursistas desenvolvessem uma aproximação mais significativa com o curso e com o ambiente no qual vai interagir em situações de aprendizagem – o *moodle*.

Ainda na fala do Gestor d, aparece o elemento da colaboração associada ao uso do computador e da Internet:

*Em relação ao uso do computador e da internet, na área da informática, dificultou um pouco, mas com a prática do dia a dia eu fui me aprofundando, e Lucinha me ajudava bastante, então eu já entrava certinho, eu já ia na plataforma do curso, que ali já mostrava tudo para gente e as dificuldades foram diminuindo. (Gestor d)*

Essa fala comprova o fato de que uma aprendizagem colaborada ocorrida em um Ambiente Virtual de Aprendizagem é consideravelmente mais eficiente. Contudo, esta

aprendizagem precisa ser também ser garantida pelo curso e pelos docentes deste, na medida em que fazem a mediação pedagógica entre os cursistas e os dispositivos tecnológicos (NASCIMENTO, 2012).

É importante destacar que o Ambiente Virtual de Aprendizagem *moodle* em si não promove a aprendizagem, mas o docente é fundamental na mediação pedagógica entre alunos, conhecimento e *moodle*. No quesito que trata das dificuldades de aprendizagem entre os gestores, emergiu outra questão bastante recorrente nas entrevistas: o curto prazo das atividades estabelecido pelos professores das salas ambiente. Considerando aqui que o conhecimento não pode ser suprimido para melhor se ajustar ao curso, é o professor que precisa tentar ajustar seu tempo em forma de trabalho criando um ajustamento pertinente com o curso e os cursistas que, submetidos a uma realidade de formação continuada em exercício, precisa definitivamente ter essa realidade considerada. Podemos observar isso nas falas dos Gestores:

*Assim em parte eu gostei, achei que [o curso] contribuiu, mas em parte eu achei muito corrido, não é corrido o conteúdo porque as apostilas eram maravilhosas. Eu digo assim é muito pouco tempo para você desempenhar as atividades. Então você conciliar e trabalhar e tem que estar no computador, eu achei um pouco de dificuldade, mas contribuiu e no final de tudo contribuiu. (Gestor e).*

*Eu não diria que dificultou, eu digo o seguinte: que, eu vou repetir, o tempo é muito curto e você tem que trabalhar bem esse tempo, e acho, é o que eu disse a você no início: eu to cursando outro curso virtualmente. Então para mim, só tem contribuição, se fosse presencial não teria tempo para cursar, não. Ficaria mais difícil. (Gestor l).*

A gestão do tempo na educação a distância é fundamental, sobretudo quando a população atendida é de profissionais em serviço, não devendo ser tarefa apenas do cursista, mas principalmente daquele responsável pela mediação pedagógica: o professor. Transferir para os dispositivos tecnológicos em funcionamento, no caso o *moodle*, significa delegar à tecnologia as tarefas educativas ou mesmo apenas contar com a iniciativa individual do cursista de se autoeducar. O Gestor e, inclusive, assevera na entrevista que apesar de o tempo ser corrido, o conteúdo do curso é bom, necessitando haver melhor organização do tempo. Salientamos que o tempo na educação a distância difere do tempo da educação tradicional, constituindo-se de relações mais imediatas, desde *feedbacks* de avaliação a trocas de



aprendizagem realizadas entre os sujeitos, o que requer uma conduta intensa de interatividade e dinamismo entre professores e cursistas e destes com a tecnologia.

A tecnologia digital, apesar de ser sujeito na aprendizagem do cursista, não reduz a aprendizagem apenas à dimensão técnica, mas, se bem mediada, potencializa a experiência do cursista, extrapolando a dimensão da autoaprendizagem – comum nas práticas de EAD – permitindo uma utilização mais racional do *moodle*, assim como cria possibilidade de o cursista estabelecer um maior número de conexões no ambiente Virtual de aprendizagem.

É necessário que o curso de gestão escolar da Escola de Gestores garanta aos cursistas uma articulação sólida entre todas as salas ambiente, com destaque para a necessidade de revisão da sala ambiente Oficinas Tecnológicas, tanto do ponto de vista da ementa – levando os cursistas a compreender a integração entre o *moodle* e a *web* – como do ponto de vista de sua posição curricular – experimentando uma posição no currículo que facilite e potencialize o uso do *moodle*. As falas dos gestores demonstram essa necessidade de relacionar o ambiente virtual de aprendizagem com toda a *web*, com os indivíduos que dela fazem uso, diminuindo assim as fronteiras e aproximando os indivíduos a partir de interesses comuns, permitindo o estabelecimento de relações sociais:

*Para mim contribuiu e muito porque através mesmo do próprio curso, é que eu me acostumei também a estudar, porque eu não fazia uso dos recursos para estudo, então assim me ajudou também a estudar dessa forma, porque eu criei amizade com pessoas que estavam fazendo o curso em outros municípios, para mim, isso contribuiu e muito. (Gestor I)*

É exatamente esse clima emocional e social que deve ser criado no *moodle*, um clima de sala de aula, em que há relações de interatividade, para que os gestores sintam-se a vontade para mostrar autenticamente sua identidade com o curso e com a gestão escolar, produzindo conhecimento sobre suas intervenções pedagógicas como gestor escolar. Pois, cabe ao cursista integrar-se a um ambiente de transmissão de conhecimento, em que este apresente-se de maneira estruturada, em que haja emergência cognitiva do conhecimento, mediante processo de internalização, possibilitando a aquisição do conhecimento mediante processo de atribuição de sentido à realidade da gestão escolar feito pelo próprio cursista, à medida que a realidade da escola se lhes apresenta desafios e problemas a serem resolvidos. Assim, cabe à organização do curso estar estruturada para que os cursistas desenvolvam essas conexões a partir da proposta de conhecimentos estruturada no *moodle* que permita, antes de qualquer ação, a integração pedagógica do cursista com o *moodle*, como conexão primeira, a partir da qual, outras aprendizagens possam fluir.

É necessário que o docente do curso estabeleça uma relação com o *moodle*, para além da ferramenta tecnológica, mas ancorado numa teoria da aprendizagem, funcionando como um espaço de interação social, complexo e multifacetado, que funciona dentro de uma rede maior – a *web* – que é um agente cognitivo que extrapola limitações individuais, permitindo conexões diversas. O *moodle* é, para a Escola de Gestores da UFPB, um espaço virtual, onde as conexões sobre indivíduos, conteúdos, instituições escolares são agregadas em busca de ampliar e compartilhar colaborativamente informações e conhecimentos sobre gestão escolar nas suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira.

Valente (2009) afirma que a capacidade de “moldar” os ambientes virtuais de aprendizagem está sobretudo nas mãos dos administradores e dos professores *online*, fator que pode também reconfigurar totalmente as práticas esperadas para os ambientes baseados nas abordagens construtivistas ou mesmo conectivistas. Esta observação pretende enfatizar que qualquer plataforma pode basear-se em determinados princípios e ser utilizada na valorização de outros opostos, sendo não apenas o uso de tecnologia, mas sim, as formas da sua utilização, fundamentalmente na interação e construção social e cognitiva das aprendizagens que definem o ambiente. Logo, ao se utilizar o *moodle* é preciso se ter em mente que este sistema de gestão de conteúdos depende da mediação pedagógica de um professor *online*, fundamentado na teoria de aprendizagem que melhor sustente seu funcionamento.

Ao buscarmos conhecermos as sugestões apresentadas pelos egressos para a melhoria do desenvolvimento do curso, através das falas, os cursistas egressos sugeriram a necessidade de encontros presenciais durante as disciplinas cursadas, o período de orientação dos trabalhos de conclusão de curso, os *feedbacks* em tempos ágeis, a postagem de notas ao final de cada disciplina, a assistência dos assistentes de turma e os professores de sala.

*Eu passei por tudo, foi difícil para mim. Para o melhoramento sugiro a presença ou que os professores façam encontros presenciais, porque foi um impacto muito grande a distância. Só tiveram 02 encontros (pausa), a gente fica meio perdida foi tanto que muita coisa você até falou, que a gente tava muito querendo o pessoal, mas aquilo é aconchego, que faltou. (Gestor b)*

*Pelo que eu vi no dia-a-dia do curso era para ter mais assim encontro com a gente [...] presencial, aula presencial. No momento em que a gente precisou vocês ajudaram pelo moodle, foi muito bom, mas assim deixou a desejar [...] foi insuficiente a quantidade de encontros... (Gestor d)*

*Eu posso até magoar, mas eu acho que o curso necessitava de mais encontros. A distância [...] ficou muito a desejar, a orientação ... (pausa) Que aconteça mais encontros presenciais, com os orientadores ... das*

*monografias e também na plataforma. Que os professores da plataforma possam dar mais assistência e que os orientadores das monografias possam estar, mais próximos e mais presentes. Porque nos sentimos soltas no ar, porque eu só vim ter contato com a minha orientadora no final da semana de entregar o relatório final. (Gestor f)*

*Eu acho que assim, para a realização do curso eu acho que deveria analisar assim, as pessoas que ingressaram neste esse curso deveria ter uma, como é que eu posso dizer, uma avaliação prévia dessa pessoas, uma seleção, na verdade, porque essas pessoas que cursam elas não tem domínio da informática, eu senti isso com algumas colegas que desistiram na mesma época que eu fiz o curso. Desistiram por isso. Já ouvi relatos de pessoas que eles não se escrevem no curso é a própria Secretaria que faz a inscrição, então dificulta porque algumas pessoas que tem interesse em participar as pessoas ficam fora e outras que ingressam terminam desistindo no decorrer então acabam por não continuar. Quando fiz a seleção tinha só uma prova escrita, não tinha parte de informática, então eu acho assim seria necessário. Outra sugestão que tenho é aumentar os encontros presenciais. Eu acho que os encontros são poucos, eu pelo menos eu senti muita dificuldade com relação no termino do trabalho, do TCC. Eu senti necessidade de encontros com o orientador. Eu acho que poderia ser feito assim com 3 meses de curso a gente já ter o contato com o orientador para poder ter acesso a parte mais teórica mesmo engajando o trabalho, muita gente também que terminou a muitos anos não fez TCC, então é um certa dificuldade muito grande, com relação ao TCC, eu acho que deveria ser feito assim essa parte mais encontros, é no caso com a equipe, mas também já vendo essa possibilidade de orientador.(Gestor i)*

*Sem dúvida alguma, sugiro encontros presenciais por sala ambiente e pelo menos uns cinco encontros antes de começar a monografia, porque a gente teve muita dificuldade para elaborar os projetos. A maioria da gente terminou a graduação há muitos anos, não tinha essas coisas não antigamente. Então assim, pra melhorar o curso é fazer muitos encontros presenciais e pronto. (Gestor l)*

*Mais participação dos professores, isso precisa melhorar, o melhoramento no feedback do professor, assim [...] é essencial, porque demora bastante a dar a nota, a gente enviar e-mails demora para responder, demora bastante. Os encontros presenciais são muito importantes, mas se eles dessem mais atenção a gente, ninguém cobraria tanto esses encontros.(gestor m)*

*É como eu falei, se nós tivéssemos mais tempo juntos, geraria mais conhecimento [...] É preciso mais encontros presenciais, porque na medida que a gente esta ali junto com o professor, nos tirando dúvidas, assim frente a frente, fica mais interessante.(gestor o)*

*É o meu primeiro curso a distância, mas assim, foi uma experiência nova, a gente interagiu com outros colegas, pelo menos eu interagi com outros colegas, mas eu senti falta de encontros presenciais, porque foram realizados poucos encontros. (gestor p)*

*Eu vejo que necessita de mais encontros, mesmo sendo um curso a distância, mas é preciso mais essa interação, nesses encontros vivenciar o momento na prática.(gestor r)*

Um encontro presencial é um espaço de interação e não uma aula convencional. Em cursos a distância, a importância deste encontro é em muitas ocasiões definitiva para a permanência do cursista, como podemos constatar de acordo com a fala do Gestor c.

*As mudanças seria isso mais encontros presenciais. Eu conheço colegas, inclusive era da minha equipe e desistiu pela falta de encontros presenciais e também por outros problemas que aconteceram com professores...A questão da relação entre professor e aluno que também é muito importante. A gente estava muito ocupada, no momento em que a gente entra na plataforma do curso...(Gestor c)*

Embora tenhamos a tendência de encará-lo dessa forma, o encontro presencial não é uma aula, e não é nele que ocorre a maioria das atividades de um curso a distância. Portanto, não se planeja um encontro como se planeja uma aula presencial, nem se deve esperar dele os mesmos efeitos. Muitas vezes, principalmente quando se trata de alunos com pouca experiência com a informática, a capacidade de aproveitamento individual a distância fica prejudicada. Desse modo, lacunas que continuariam abertas caso o estudo permanecesse individual ou limitado apenas à interação eletronicamente mediada, tendem a ser preenchidas no momento de interação presencial.

Há aspectos mais profundos a serem considerados, tais como a interação face a face entre os participantes do evento e, em especial, entre os colegas aprendentes (TARDIFF; LESSARD, 2005). Nesse momento, a presencialidade concreta introduz novos elementos na aprendizagem realizada virtualmente, interferindo diretamente na qualidade das aprendizagens, e, embora a figura do professor tutor tenda a tornar-se mais forte em determinados momentos, como no destinado a dirimir dúvidas de conteúdo que não foram sanadas via *web*, os discentes esperam que as interações entre eles sejam o foco principal, principalmente para reforçar neles mesmos o sentimento de pertença, enfraquecido de alguma forma pela modalidade virtual (BALBÉ, 2006).

Tal qual a pertinência dos encontros presenciais, os *feedbacks* enunciado pelo professor na EAD são um estímulo de basilar importância para que o cursista se sinta motivado a corrigir falhas e a evoluir academicamente. Fica evidente essa importância especialmente na fala do Gestor h. Estes *feedbacks* devem apontar os tópicos a serem melhorados (sempre que necessário), mas também precisam valorizar os pontos positivos e o empenho dos alunos no desenvolvimento das atividades propostas. *Feedbacks* monossilábicos não são motivadores, geralmente são impessoais e não têm papel construtivo na aprendizagem colaborativa.

*Eu espero que ele melhore, porque, assim, não vou falar muito porque você sabe que a primeira turma é aquela que vai testar o que vai dar certo e o que não vai, mas também acho assim que a gente pode fazer as atividades e vim aquele feedback, a resposta do professor, aí muitas vezes demorava, demora as notas, demorava a sair aí terminava acumulando, a questão mesmo da minha orientadora, não vou falar, ela foi ótima comigo e eu só me encontrei com ela uma vez mas também eu já levei a monografia quase toda pronta porque eu já sabia o que eu queria que o meu foi: A dificuldade de aprendizagem, que eu pude também aplicar na escola, minha escola só primário a tarde, então assim foi ótimo, nós temos muitas criança com dificuldade. Porque eu tenho sala de recursos, e alunos especiais. Então assim esses recursos vão esta ajudando demais, na parte pedagógica. Eu sugiro mais encontros e assim que essa resposta do feedback possa ser mais rápida, possa ser mais rápida. Mas eu assim não tinha problema porque eu não atrasava as atividades, abria lá estava postada eu já fazia e respondia e enviava, então assim para mim não tinha problema, talvez por eu não ter problemas no uso com a internet. Eu até ajudei muito as colegas aqui. E muita gente desistiu por não ter esse domínio da internet e assim pela demora dos professores, então ouvi um desestímulo. Eu acho assim o que eu pude fazer para ajudar: - não desista não continua, continua. Teve uma amiga que ficou muito aperreada no final. Mas eu disse não: - vamos lá, você conseguiu, não vai deixar agora. Quem eu pude salvar eu salve. (Gestor h)*

*Com relação à assistência não, porque os professores sempre estavam disponíveis na plataforma, apesar de demorar muito nos feedbacks. Mas a questão presencial, mais aulas presenciais talvez fluíssem melhor, não toda semana mais bimestralmente, seria ideal você ter o contato daquela disciplina, daquela cadeira. Porque você ia ter contato visual. (Gestor j)*

*Encontros presenciais, aulas práticas, aulas teóricas na verdade, mas principalmente, feedbacks em tempo de podermos rever o que erramos. É como eu falei, se nós tivéssemos mais tempo juntos, geraria mais conhecimento, mais encontros presenciais, porque na medida em que a gente esta ali junto com o professor, nos tirando duvidas, assim frente a frente, fica mais interessante, até porque eles demoravam muito a dar um retorno nas atividades. (Gestor l)*

Acreditamos que o tempo de resposta e a qualidade do *feedback* do professor são aspectos motivacionais para o cursista que espera um retorno. O professor poderá utilizar o *feedback* para fazer com que o aluno não sinta a sua “ausência” na sala de aula virtual. Tal como relata Cunha (2006, p. 5), “A ausência do professor já tem sido objeto de preocupação de autores que se voltam, contemporaneamente, para a EaD, mais especificamente para cursos online”.

Observamos através da fala do Gestor a que o cumprimento do *feedback* dentro dos prazos é importante para que o cursista não sinta a ausência do docente e não reaja com baixa

produtividade ou comportamento inadequado. Existe uma forte relação entre o recebimento de *feedback*, sua qualidade e a motivação.

Feedback é importante para todos nós. É a base de todas as relações interpessoais. É o que determina como as pessoas pensam, como se sentem, como reagem aos outros e, em grande parte, é o que determina como as pessoas encaram suas responsabilidades no dia-a-dia. (WILLIANS, 2005, p.19).

Tanto na modalidade presencial, quanto a distância, quando o professor não apresenta retorno ao aluno ocorre um sentimento de vazio. Na EAD a consequência é a evasão, como ocorreu durante o curso pesquisado. Cabe a instituição acompanhar os professores e avaliar se estão seguindo os prazos estipulados. Uma via garantida para tornar a avaliação mais formativa é saber captar as reações dos alunos, suas questões sobre o sentido e o alcance do que foi dito pelo avaliador, seus pedidos de explicação sobre as apreciações e as notas (Barlow *apud* HADJI, 2001, p. 110). Para Perrenoud (2001, p. 20), é “formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Ao compreender a avaliação formativa o professor saberá como e quando será oportuno apresentar ao aluno os seus erros, solicitar que refaça suas atividades, estimulá-lo para os estudos e novas reflexões.

#### 4.3 A implementação do curso de Gestão Escolar do Programa Escola de Gestores na UFPB

Nesta secção discutiremos com alguns elementos do Projeto Político Pedagógico da UFPB (anexo III) que permite traçar uma breve discussão sobre as contradições entre ele e o Projeto Nacional.

Sobre os requisitos para ingresso ao curso, destacamos o item 2 – *ser gestor, em exercício da escola pública municipal e/ou estadual de educação básica, incluindo aqueles de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Profissional*. Este critério é determinante para o curso, sobretudo porque se trata de gestores em exercício, mas devemos considerar que muitas escolas públicas na Paraíba, não implantaram a eleição para diretores da escola, acarretando, por outro lado, uma cultura de favorecimentos políticos, além de está suscetível ao período de eleições que impede o andamento do curso, em razão da interrupção do trabalho do gestor e, por conseguinte, da sua continuidade satisfatória no curso. No ano de

2009, por ocasião da mudança de governo do estado, muitos funcionários tiveram seus cargos interrompidos, por serem cargos comissionados e por esta razão, dos duzentos gestores inscritos pela secretaria do estado, cinquenta e seis gestores cursistas não puderam dar continuidade ao curso, contabilizando para o MEC como evasão.

Sobre os itens 3, 4 e 5 respectivamente – *Ter disponibilidade para dedicar-se ao curso; Estar disposto a compartilhar o curso com o coletivo da escola; Evidenciar disposição para construir, com a comunidade escolar e local, o Projeto Político Pedagógico no estabelecimento de ensino onde atua* que também são itens citados no Projeto do Programa Nacional, consideramos como requisitos subjetivos, no sentido de recorrer para as competências de auto aprendizagem, auto didatismo e autonomia do cursista, como se educar numa formação continuada fosse uma exigência pessoal, ao mesmo que, o governo federal também exige.

O projeto político pedagógico faz parte do princípio democrático e constitucional da escola, do ordenamento jurídico da Pedagogia, conforme a Resolução do CNE/CP 1/2006 e o artigo 12 da LDB "*Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica*".

No PPP do curso, na seção que trata do Perfil Profissional que deseja formar, os objetivos relacionados aos itens 1, 3, 5, 6 e 8 dão continuidade ao PPP nacional, sendo que algumas observações precisam ser realizadas em relação a supressão de alguns objetivos e informações que constam no projeto nacional e não consta no PPP da UFPB.

O item 2 do programa Nacional, propõe “ *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, pelo trabalho coletivo, pela participação da comunidade nas decisões e pela postura ética, crítica e criativa, pelo compromisso com a elevação do IDEB de sua escola e da educação escolar.*” No item 3 - “*Dominar e implementar mecanismos e estratégias que favoreçam a realização da gestão democrática, em especial dos órgãos colegiados, dentre eles o Conselho Escolar, em função do Projeto Político-Pedagógico (e a escolha do dirigente escolar com a participação da comunidade escolar por meio de processo eletivo)*” No item 7 – “*Intervir na formulação e implementação de políticas no campo educacional de modo a consolidar a realização do direito à Educação Básica, a gestão democrática do ensino, “a autonomia da escola e o trabalho coletivo e participativo”.*”

No que se refere aos objetivos específicos, destacamos o seguinte “*Propiciar aos gestores oportunidades de lidar com ferramentas tecnológicas que favorecem o trabalho*

*coletivo e a transparência da gestão da escola*". Consideramos que o termo "ferramenta tecnológica" não é adequado para referir-se tecnologia em contexto de aprendizagem colaborativa, tendo em vista que, é um termo da década de 1970 (NASCIMENTO, 2012) e que está em desuso na EAD. Sem contar que, o projeto do Nacional em nenhuma secção faz menção ao conceito de tecnologia, seu uso e com será aplicado na escola para resolver problemas deste contexto.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da educação na transformação do modelo de trabalho representou para a escola inúmeras mudanças, com relação à sua forma de organização. Novos processos foram inseridos e a busca da qualidade e competência passou a fazer parte da rotina escolar. Em nível nacional, os indicadores de qualidade na educação constituíram-se em princípios pedagógicos que deveriam ser alcançados e produzidos de forma sistemática. O papel do professor e do gestor escolar passaram então por um processo de mudança, tendo a formação inicial e continuada como processos importantes para se obter os índices de qualidade e competência almejados.

Foi desde a implantação da Lei n. 9394/96 que nos deparamos com muitas inovações na gestão da escola e da figura do gestor escolar, pois são inúmeras as responsabilidades, as competências e as habilidades que são exigidas em sua atuação administrativa e pedagógica a partir dos princípios de gestão democrática no âmbito da escola pública. O gestor escolar, a partir desse momento, passou a gerenciar, coordenar, acompanhar e executar atribuições que anteriormente não repercutiam no âmbito da escola e da comunidade com tal força, tal como o evidenciamos com o advento da referida lei.

Na Educação Básica, essa formação continuada demanda uma forte política de investimento para o desenvolvimento de uma qualidade voltada para os processos de aprendizagem. Consideramos que há uma relação direta, entre formação docente (inicial e continuada) e a busca pela qualidade na educação. Nesse sentido, devemos considerar que o trabalho educativo e, por extensão, a gestão escolar são processos inter-relacionados. Nessa perspectiva, o Programa Escola de Gestores engloba a oferta de três cursos de formação continuada dirigido aos diretores e coordenadores de escolas públicas.

Em sua formulação estão explícitos os princípios a serem oferecido: 1) compromisso com a melhoria da qualidade do ensino público e com a valorização e a capacitação do gestor escolar; 2) respeito ao princípio de equidade; 3) atendimento ao princípio democrático de integração com a comunidade, descentralização do poder e autonomia da escola e 4) formação de rede que possibilite a troca de informações, experiências, vivências e integre os gestores escolares de todo o País.

Partindo desses princípios, nesta pesquisa, buscamos analisar a implementação do Programa Escola de Gestores para a Educação Básica na Universidade Federal da Paraíba. Tivemos como finalidade conhecer as visões que os cursistas egressos que vivenciaram esta

experiência no ano de 2010 (ingresso) e 2011 (término) tinham sobre o Programa Escola de Gestores.

Sobre o processo de implantação do Programa, a pesquisa revelou que a forma de divulgação do curso de Gestão Escolar não é conhecida por estes sujeitos. A mensagem advinda das secretarias de educação municipal e estadual sobre a oferta do curso para os gestores, não contemplava a apresentação da proposta de formação do curso, apenas alguns requisitos para o ingresso, tais como: ter concluído curso de graduação plena e ser gestor efetivo, em exercício, de escola pública municipal e/ou estadual de educação básica, incluído aqueles de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional e os requisitos especiais para participação considerando as diretrizes do PDE, diretores e vice-diretores de escolas públicas que atuam em: a) escolas municipais e estaduais com baixo IDEB; b) escolas municipais e estaduais dos municípios com baixo IDEB; c) escolas municipais e estaduais de capitais com mais de 200.000 habitantes.

A ausência de algumas informações imprescindíveis, tais como, garantir formação continuada do gestor escolar para o efetivo exercício da liderança enquanto componente mediador, integrador e catalisador dos esforços da escola para a realização de suas propostas educativas; desenvolver instrumentos para apoiar a qualificação dos processos e procedimentos da gestão escolar, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e fomentar o uso da tecnologia como ferramenta gerencial no cotidiano da escola visando ao aperfeiçoamento e otimização dos processos de trabalho não são mencionados, o que permitiu perceber que os entrevistados eram leigos sobre esse aspecto do curso e que o mesmo foi implementado apenas para uma formação a mais na sua profissão, sem muitos fins aplicativos. Foi posto que era uma realização muito mais pessoal do que uma necessidade profissional.

Outro ponto negativo que visualizamos em relação a implementação do curso, é o longo espaço de tempo de quando é realizada a inscrição do cursista até o início das aulas, na turma com ingresso em 2010, a inscrição foi realizada no ano de 2009 e após quase 12 meses após foi iniciado o curso. Nesse intervalo de tempo, muitos gestores que tinham realizado a inscrição já não mais estavam na função de gestor, não podendo desta forma, realizar a relação teoria *versus* prática, por conseguinte, não atendendo aos princípios de democratização e integração com a comunidade, descentralização do poder e autonomia da escola e a formação de rede que possibilitasse a troca de informações, experiências, vivências com outros gestores. Pertinente citar também, que em abril de 2009, um mês após o início do curso, houve uma ruptura pedagógica com a mudança de governo estadual. Mais de cinquenta

gestores perderam suas funções e conseqüentemente a sua inscrição no curso, o que causou um *déficit* inicial de 14% dos quatrocentos cursistas inscritos.

Analisando aos relatórios parciais do curso de Gestão Escolar enviados ao MEC, no período 2010 – 2011, constatamos como justificativa a este elevado índice de evasão dos cursistas, alguns desafios técnicos, pessoais e institucionais. Do ponto de vista técnico e pessoal, quando questionados sobre a desistência, os cursistas expuseram a dificuldade em relação à leitura e a interpretação do conteúdo do material didático, o tempo que não dispunham para as leituras dos textos, devido a carga horária de trabalho. A falta de hábito do estudo foi outro fator apontado como justificava, devido ao longo período sem a prática de leituras, principalmente acadêmicas, posto que, após concluírem suas graduações, não mais estudaram, implicando na dificuldade na interpretação do conteúdo do curso e na elaboração das atividades enviadas através do ambiente de aprendizagem virtual – *Moodle*.

Outro aspecto dizia respeito a precária ou nenhuma prática dos cursistas com a tecnologia utilizada – AVA (plataforma *moodle*). Apesar da oferta de uma aula presencial em cada polo com duração de 8h, com objetivo de apresentar o ambiente virtual e o desenvolvimento das atividades básicas - elaborar o perfil, inserir uma foto, enviar mensagem e participar das discussões nos fóruns interativos – as dificuldades ainda assim se repetiam pelo grande número de informação que precisavam ser repassadas em contrapartida ao baixo entendimento do conteúdo para público assistido. Esta dificuldade teve rebatimento no desenvolvimento das atividades do curso, acarretando um índice de desistência considerável.

Em relação às contribuições do curso para prática gestora dos seus egressos, identificamos a valorização da formação inicial e não continuada na área de gestão, e conseqüentemente sinalizaram o melhoramento das práticas democráticas na escola, a aprendizagem da sistematização das ações da escola e o conhecimento teórico, até mesmo para aqueles cursistas gestores que estavam a muitos anos na gestão.

Outro ponto que podemos considerar como positivo estar relacionado a modalidade EAD adotada, quando exposto que possibilitou formar o hábito de estudo e a possibilidade de elaborar seu próprio horário para estudos. Porém, não podemos esquecer que se para alguns a tecnologia beneficiou, para outros apenas contribuiu para a desistência, pela total falta de conhecimento com a informática básica.

As dificuldades apontadas foram os insuficientes encontros presenciais por disciplina, o curto prazo para o envio das atividades, a dificuldade com a usabilidade do computador e com a Internet. Em relação aos encontros presenciais, registramos, de acordo aos relatórios parciais dirigidos ao MEC, a falta de recursos financeiros para o atendimento presencial dos

quatro polos atendidos. Lembramos que este cronograma é ditado por instâncias superiores o que dificultou a flexibilização dos prazos para orientação e entrega das monografias, assim como, para a realização dos encontros presenciais que independem da coordenação da UFPB. A burocratização interna para a liberação dos recursos financeiros para custear as viagens aos polos impossibilitou que fossem realizados os encontros necessários, principalmente no período da elaboração das monografias.

O tempo destinado à realização das atividades previstas foi outra dificuldade enfrentada em relação ao período estabelecido para cursar as disciplinas e elaborar a monografia. É pertinente lembrar que o curso está estruturado na modalidade EAD e que tem uma proposta metodológica inovadora no que tange aos tradicionais cursos de especialização ofertados na área, requerendo a participação ativa do cursista em atividades inerentes à gestão do cotidiano escolar. No projeto original do Curso de Especialização em Gestão Escolar chamamos a atenção, para dois requerimentos necessários ao ingresso do gestor: o acesso do cursista à Internet e a disponibilidade de, no mínimo, 10 horas semanais de dedicação ao longo de todo o curso para o desenvolvimento do projeto pedagógico e demais atividades.

Em relação a esse tempo, registramos ainda que havia de um lado o despreparo não apenas dos cursistas, como 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* e a não divulgação das notas no prazo determinado. Tudo isto sem dúvida comprometeu o bom atendimento ao cursista.

A dificuldade quanto ao uso do computador e com a Internet permeou durante todo o período letivo. Identificamos de um lado a resistência do gestor em utilizar a informática como ferramenta pedagógica, por outro, a falta de recursos para adquirir um computador e até mesmo a comodidade de não tê-lo, de tal modo que, há cursistas que repassam para terceiros a digitação e postagem das atividades.

Em relação à dificuldade com a Internet, visualizamos o acesso de baixa qualidade condizente com o funcionamento do *Moodle*. Por várias vezes os prazos para a postagem pelos cursistas das atividades foram dilatados. Os principais motivos para esse procedimento foi: a) ausência de conexão a Internet; b) baixa velocidade, em alguns municípios não ultrapassava 500kb; c) disponibilidade de tempo suficiente para a realização do volume de atividades, uma vez que, o curso se faz em serviço; d) a falta de habilidade para o uso adequado do computador. A infraestrutura de alguns municípios é precária, inclusive o contato por telefone é difícil por não haver antena de telefonia móvel e poucos são os que

dispõem de telefone fixo. Estando ciente do contexto dos cursistas, a equipe pedagógica ampliava o prazo para a postagem das atividades para a adequação das condições locais, buscando diminuir a evasão e a desistência.

Como sugestões para o melhoramento do curso, os egressos recomendaram que houvesse mais encontros presenciais, pois apenas dois durante o curso são insuficientes e principalmente no período de elaboração da monografia. Importante esclarecer que o encontro presencial não é uma aula, e não é nele que ocorre a maioria das atividades de um curso a distância. Portanto, não se planeja um encontro presencial como se planeja uma aula presencial, nem se deve esperar dele os mesmos efeitos. Há aspectos mais profundos a serem considerados, tais como, a interação face a face entre os cursistas e os professores. Nesse momento, a presencialidade adentra em novos elementos na aprendizagem realizada virtualmente, interferindo diretamente na qualidade do processo ensino aprendizagem, e, embora a figura do professor tenda a tornar-se mais forte em determinados momentos, como no destinado a dirimir dúvidas de conteúdo que não foram sanadas via *web*, os cursistas esperam que as interações entre eles sejam o foco principal, principalmente para reforçar neles mesmos a certeza que há alguém do outro lado do computador.

Sem dúvidas, a distância do presencial do professor foi o maior desafio para eles, distancia não apenas pedagógica, mas também afetiva. Os cursistas egressos lamentaram não apenas o silêncio virtual, mas também o conteúdo dos *feedbacks* que os professores postavam. O uso eficiente dele permite estabelecer um diálogo através do qual o cursista interage com os professores e também com o conteúdo. Sabemos que o *feedback* imediato é mais produtivo no ajuste da ação e na facilitação do entendimento, evitando que conceitos sejam construídos sobre interpretações incorretas. Além do retardamento nas respostas as mensagens, aos fóruns de interação e dúvida e também, na avaliação das atividades, outra questão que devemos levar em consideração é que o *feedback* deve ser utilizado também como fator motivacional, deve consistir em uma atividade que o professor reorienta ou avalia o desempenho do cursista. O objetivo é melhorar a realização das ações, enxergar novas possibilidades e alcançar os melhores resultados. Entretanto, quando utilizado incorretamente deixa de exercer a sua maior função: estimular as pessoas a mudarem suas atitudes e a crescerem academicamente. Ele existe e é necessário para passar aos cursistas, informações que proporcione uma reflexão sobre suas atitudes, de modo que se trabalhe e modifique suas produções.

As reflexões realizadas no transcorrer da pesquisa permite apontar possíveis sugestões da pesquisadora para aprimorar o curso Gestão escolar. Partimos do critério de seleção dos cursistas, que além de atender todos os requisitos impostos pelo MEC, é necessário realizar

um processo seletivo com os interessados no curso, no sentido de avaliar o grau de conhecimento em informática básica, tendo em vista que um curso a distância, o computador é uma das ferramentas precípuas para a sua realização e sem um conhecimento mínimo, tornar-se para muitos um obstáculo que abraça não apenas aos cursistas, mas toda a equipe, por não haver a condição de oferecer formação ao cursista em informática básica e no uso da internet, o que acarretou um considerável índice de desistentes.

Entre esses cursistas que não prosseguiram no curso, percebemos que o maior obstáculo foi em relação à inclusão digital. Podemos considerar que foram excluídos digitalmente. O cenário desta exclusão deu-se de três formas basicamente, primeiro, não tinham acesso à rede de computadores; segundo, tinham acesso ao sistema de comunicação, mas com uma capacidade técnica muito baixa; terceiro, tinha computador, acesso a rede, porém, estava conectado, mas não sabia qual o acesso que devia usar qual a informação que devia pesquisar, como combinar uma informação com outra e como a utilizar no curso.

A seleção também deve ser realizada quanto ao corpo docente, pois a titulação de mestres ou doutores requerida pelo MEC não é suficiente, é preciso que este professor seja capaz de se comunicar bem através dos meios selecionados, funcionando mais como um facilitador da aprendizagem, orientador acadêmico e dinamizador da interação coletiva. O professor da educação a distância, deve estar atento a certos parâmetros que a distância não permite transparecer. Ele deverá desenvolver uma sensibilidade que permita alertá-lo para a sensibilização dos cursistas para o que vai ser ensinado, a apresentação do conteúdo e sua organização lógica, a percepção imediata pelo professor de qualquer problema quanto a compreensão do que está sendo focalizado, a correção pronta de enganos e erros e a informação ao cursista sobre seus acertos e erros.

Merece destaque também os procedimentos de acompanhamento dos cursistas não apenas na plataforma *Moodle*, mas também nos polos, por meio de visitas bimestrais pela equipe pedagógica e professores. Esses encontros precisariam ser informados com antecedência para evitar a presença de um número simplório de cursista, assim como, o tempo satisfatório para organização pedagógica e financeira da equipe pedagógica. Estes encontros poderiam ter maior ênfase no início do curso, quando os cursista precisam de uma maior assistência e presença concreta dos professores que o acompanharam no transcorrer do curso. Outro benefício que estes encontros trariam, seria proporcionar o mapeamento geral dos municípios da Paraíba que estão nas adjacências do polo, possibilitando identificar a realidade destes gestores no que se refere às condições socioeconômicas, pedagógicas, culturais e

individuais. São estes momentos que é possível identificar as dificuldades em relação aos acessos de uma Internet de boa qualidade, condizente com o funcionamento do *Moodle*.

Em relação ao curto prazo para realização das atividades e a elevada quantidade de conteúdos, sugerimos uma reformulação das cargas horárias das salas ambientes e até mesmo uma relocação para melhor atender as necessidades dos cursistas, inserindo inicialmente um conteúdo que o ajudasse a compreender como desenvolver o trabalho a partir da plataforma virtual e das redes sociais, para em seguida, abordar as temáticas da gestão. É imprescindível a atualização dos conteúdos do curso que constam na mídia digital e no ambiente de aprendizagem.

Acreditamos que o conteúdo do curso esteja em processo reconstrução pela dinâmica das políticas educacionais, mas alguns conteúdos precisam ser atualizados na plataforma *Moodle*, por iniciativa dos coordenadores de sala no sentido de adequá-los as localidades e as políticas municipais. Sugerimos também a inserção de uma sala ambiente que se aborde o conteúdo Metodologia do Trabalho Científico, em virtude da ampla necessidade que os cursista tiveram quando a elaboração das atividades e da monografia, uma vez que, identificamos como uma das dificuldades para elaboração destes, a distância entre as formações iniciais e continuadas dos cursistas, constituindo um hiato na profissionalidade docente e um impacto nas concepções e práticas de gestão.

Por fim, sugerimos que ao final de cada sala ambiente, a realização de um fórum para discutir pontos facilitadores e bloqueadores com a coordenação pedagógica com as sugestões dos cursistas para melhorar o processo pedagógico na próxima sala ambiente. Essa iniciativa além de promover a interação entre os sujeitos, possivelmente sanaria as dificuldades que por ventura estariam impactando a avanço pedagógico do curso.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. **Política de formação de professores: o que muda nas esferas nacionais e locais.** Ano. Disponível em: <http://nsae.acaoeducativa.org.br/observatório/images/publicacoes/pdfs/emquestao4/marcia.pdf>. Acesso em: 12 julho. 2012.

\_\_\_\_\_, M. A. S. **A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, 2010. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_, M. A. S. **Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares** Educar, Curitiba, n. 31, 2008. Editora UFPR

ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, M. E. B. de. **Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem.** 2003. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaelizabethalmeida.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaelizabethalmeida.rtf)>. Acesso em: 15 mar. 2011.

\_\_\_\_\_, M. E. B. de. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, jul./dez. 2001

ALTOBELLI, C. C. A. **As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempo de formação continuada.** 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ARETIO, Lorenzo Garcia. **A nova lei do ensino e do professor.** Disponível em: <<http://www.cciencia.ufrj.br/educnet/EDuEAD.HtM>> Acessado em: 06 /01/2011

AZEVEDO, J. M. L. **Educação como política pública.** Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 56).

AZEVEDO, A.C. B. de. ARAGÃO, A.L.S. **PROFISSÃO PROFESSOR: um diálogo acerca das possibilidades e desafios.** Disponível em: <[http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1\\_20\\_2006.PDF](http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_20_2006.PDF)>. Acessado em: 24 de junho de 2012.

BALBÉ, M. M. G. **A interlocução entre professor tutor e aluno na educação a distância.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=58771&type=>>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

BARRETO, M. I. As organizações sociais na reforma do Estado brasileiro. In: PEREIRA, L. C. B.; GRAU, Nuria C. (Orgs.). **O público não-estatal na reforma do Estado.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (CF) – 1998 – 25. ed.** São Paulo: Saraiva, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.** Editora do Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. **IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras>>. Acesso em: 06 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Censo da Educação Superior 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17212](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212)>. Acessado em 12 de novembro de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília, MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. **SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **SEB – Sistema de Educação Básica.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=293&Itemid=358](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358)>. Acesso em: 06 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **MINISTÉRIO DA EDUCACAO. Decreto n. 5.800,** de 8 de junho de 2006. Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=75:decreto-no-5800--08062006-decreto&catid=48:legislacao&Itemid=37](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=75:decreto-no-5800--08062006-decreto&catid=48:legislacao&Itemid=37)>. Acesso em: 25 jun. 2012.

BENAKOUCHE, T. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD):** uma solução ou um problema? XXIV Encontro Anual da ANPOCS - O sistema de ensino superior e as transformações recentes. Petrópolis – RJ. 2000.

BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem Docente e Processos Formativos:** novas perspectivas para a educação básica e superior. Santa Maria: CE/UFSM, 2010. 32p. (Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, GAP nº. 020117).

CANDAU, V. M. **MAGISTÉRIO:** construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes. 4ª ed. 2001.

CAMPOS; SCHEIBE, 2005. **A atuação do gestor escolar: dimensões política e pedagógica.** Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala\\_projeto\\_vivencial/pdfatua\\_caogestorescolar.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/pdfatua_caogestorescolar.pdf)>. Acesso em: 11 de nov. de 2012.

CASTRO, C. M. **A escola que os brasileiros freqüentaram em 1985.** Brasília: Ipea, 2006.

CARVALHO, A.B.G e PIMENTA, S. A. **Políticas públicas de formação de professores da educação básica a distância: o contexto do pró-licenciatura.** Disponível em: < <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/429/456>>. Acessado em 24 de setembro de 2012.

CASASSUS, J. **A Reforma Educacional na América Latina no Contexto de Globalização.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: FCC, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CÔRREA, J. M. **Novas tecnologias da informação e comunicação no contexto da formação continuada à distância.** *Perspect. cienc. inf.*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 267 - 273, jul./dez.2000

CUNHA, A. L. **Interação verbal em fóruns de discussão: a língua escrita em atividades colaborativas.** Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/415200753049PM.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

CURY, C. R. J. **Legislação Educacional Brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DANTAS E SOUSA JR. **NA CONTRACORRENTE: a política do governo lula para a educação superior.** Disponível em:< <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5581--Int.pdf>>. Acessado em 13 de maio.2012

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios.** *Educação & Sociedade.* Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 891-917, out. 2008.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. **Profissionalização do magistério e construção de novo perfil docente.** In. V Colóquio de Ciências da Educação, 2004 Lisboa. Separata de resumos. Universidade Lusófona, 2004.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle?** In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. *Gestão e políticas da educação.* Rio de Janeiro: DPA Editores, 2004.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **PEC/Formação Universitária: avaliação do Programa de Educação Continuada do Estado de São Paulo, 2002- 2003.** São Paulo: FCC, Fundação Vanzolini, 2003. (Relatórios técnicos; 5).

FRIGOTTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In.: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GAIOLFATTO, N. **Reforma do Estado e Educação no Brasil: perspectivas presentes na produção acadêmica.** Disponível em: < [www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/nadiagaiofatop05.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/nadiagaiofatop05.rtf)>. Acessado em 20 novembro 2012.

GALO, S. **Educação e Sociedade** Campinas, v. 26, n. 92, p. 719-723, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 fev. 2012.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1991.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002

GULARTE, D. dos S. **Formação de professores em educação a distância: as lições do curso UNIVIMA/UFSC**. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Gestão do Conhecimento, 2007

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

KEEGAN, D. **Fundamentos da Educação a Distância**. 2a.ed. Londres: Routledge, 1991.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. São Paulo: Papirus, 2006.

KRAWCZYK, N. R. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

LIBÂNEO, J. C. As tecnologias da comunicação e informação e a formação de professores. In: SILVA, C. C.; ROSA, M. V. (org.) **Didática e interfaces**. Descubra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LITWIN, Edith. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001

LOBO NETO, F. J. da S. **Educação à distância: Regulamentação**. Brasília: Plano Editora, 2000.

LUCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. L. **Formação de gestores educacionais**. In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Gestão Educacional: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cempc, 1999.

MYNAIO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, A. S. R. DO. **AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO DISPOSITIVO DE PODER: da Universidade Aberta no Brasil ao Sistema Virtual de aprendizagem do Brasil – MOODLE**. Tese. Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós – Graduação em Educação, 2012.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochelle Fellini. **Educação superior para todos? Acesso, expansão e equidade: novos desafios para a política educacional**. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 124-157, jan.-jun. 2007.

NÓVOA, A. **Formação de professores e preparação docente**. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13 – 33.

\_\_\_\_\_, A. **Os professores estão na mira de todos os discursos**. *Pátio*, Porto Alegre: Artmed, n. 27, agos./out. 2003. p. 25 – 28. Entrevista.

\_\_\_\_\_, A. **A escola mata a curiosidade**. *Nova Escola*, São Paulo: Abril, n. 168, dezembro 2003. p. 20 – 22. Entrevista

OLIVEIRA, Dalila A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIR, Naura S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (org.). **Políticas Públicas e Educação Básica**, São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública**. *Em Aberto, Brasília*, v. 11, n. 53, p. 39-45, jan./mar. 1992.

\_\_\_\_\_, V. H. **A gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C. da . **AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO LULA: expansão ou democratização?** REVISTA DEBATES, Porto Alegre, v.4, n.2, jul.-dez. 2010.

PERRENOUD, P. (org.). **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRUDE, M. R. da S. **Políticas de gestão escolar nos documentos da UNESCO a partir da década de 1990**: traduzindo intencionalidades. Disponível em: <[http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq12/4\\_politicas\\_gestao\\_cp12.pdf](http://www.utp.br/cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq12/4_politicas_gestao_cp12.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2012.

PETERS, Otto. Didática no ensino a distância. São Leopoldo/RS: Editora universitária do Vale do Rio dos Sinos, 2001.

RICHARDSON, Robert Jarry et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCA, Octavi. **A autoformação e a formação a distância**: as tecnologias da educação nos processos de aprendizagem. In SANCHO, Juana M. Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Artmed, 1998

SOUZA, C. P.; PESTANA, M. I. A polissemia da noção de competência no campo da Educação. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, EdUFMT, v. 18, n. 36, p. 133-152, 2009.

SPÓSITO, M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J. B. (org.) Gestão democrática. Rio de Janeiro: DPA, 2005.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: a prática reflexiva. São Paulo: Atlas, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman. 1990.

UFPB. **Resolução nº 59/2007**. Artigo 28, incisos XV e XVI do Estatuto da UFPB de 30 de novembro de 2007.

WILLIAMS, R. L. **Preciso saber se estou indo bem**: uma história sobre a importância de dar e receber feedback. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

WOOD, E. M. **Estado, democracia y globalización**. la teoría marxista hoy. Problemas e perspectivas. Buenos Aires. CLACSO, 2003. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis/marix.html>> Acesso em: 12 dez. 2011.

# APÊNDICE

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. O que você sabe a respeito do processo de implantação do Programa?
3. Qual a sua concepção sobre o Programa Escola de Gestores para Educação Básica?
4. Quais as contribuições que o Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Escola de Gestores para a Educação Básica, trouxe para a sua prática enquanto gestora?
6. Em que medida a modalidade a distância, aplicada a esse curso, contribuiu ou dificultou para o seu processo de aprendizagem?
7. Que/quais as mudanças você sugere para o bom funcionamento do Curso?
8. Você tem alguma crítica positiva e/ou negativa a fazer ao Curso em Gestão Escolar?

# ANEXOS



