

VALDIRENE ELIANE BAILON DE SOUZA

**O PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - MG: IMPASSES E
PERSPECTIVAS NA VISÃO DO GESTOR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2016

VALDIRENE ELIANE BAILON DE SOUZA

**O PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - MG: IMPASSES E PERSPECTIVAS NA
VISÃO DO GESTOR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 05 de julho de 2016.

Margarita Victoria Gomez

Cezar Luiz De Mari

Rita Márcia A. Vaz de Mello
(Coorientadora)

Edgar Pereira Coelho
(Orientador)

Dedico este trabalho aos meus exemplos de vida: Irene e Tarcísio. Obrigada pelo amor incondicional, pelas abdições a meu favor e pelos incentivos constantes. Obrigada por serem meus pais, pelo apoio e ensino diário.

Ao meu amado esposo José Mário, por todo amor, carinho e aconchego.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca.

E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Ao concluir essa etapa, que não trilhei sozinha, quero retribuir o apoio e carinho de pessoas muito especiais que viveram comigo os desafios desse processo, agradecendo de coração:

À Deus e a minha Nossa Senhora Aparecida, pela fé de acreditar que no final tudo daria certo e por colocar as pessoas abaixo citadas em meu caminho, me trazendo a certeza de que sem elas este trabalho não seria possível.

Aos meus amados pais, Irene e Tarcísio, pelo amor incondicional, pelas orações e incansáveis cuidados, sobretudo nos momentos mais difíceis.

Ao meu amado esposo, José Mário, que cada vez mais se tornou capaz de aceitar e compreender este momento da minha vida, auxiliando-me das mais diferentes maneiras, compartilhando os afazeres ou os sentimentos com os quais me deparava.

Ao meu orientador, professor Dr. Edgar Pereira Coelho, agradeço por ter acreditado em mim desde o processo seletivo do mestrado. Obrigada por todos os conhecimentos compartilhados e, por todo carinho e amizade direcionados a mim. Agradeço com admiração, a paciência, a confiança e o estímulo que sempre me ofereceu.

À minha doce e admirável Coorientadora professora Dra. Rita Márcia Andrade Vaz de Mello, não tenho palavras para agradecê-la pelo carinho dedicado ao meu trabalho e a mim. Obrigada por tudo. Você deixou o caminho dessa pesquisa mais leve e sua sabedoria me preparou não apenas para ser uma profissional melhor, mas, sobretudo, para ser um ser humano melhor. É uma honra ser sua orientanda.

Ao professor Dr. Cezar Luiz De Mari, que me acompanha desde a graduação nas bancas, nutro grande admiração, carinho e respeito. Obrigada pelas valiosíssimas contribuições e toda atenção com que sempre me acolheu. Seu compromisso e seriedade são exemplos para as minhas futuras empreitadas.

À professora Dra. Margarita Victoria Gomez, pela paciência, colaboração, generosidade e essencialidade na sabedoria de educar.

Aos professores dos quais fui aluna nas disciplinas da Pós-Graduação e que contribuíram tanto para esta pesquisa quanto para a complementação de minha formação profissional.

À toda equipe e coordenação do PRADIME, em especial as professoras Dra. Michelle Nave Valadão e Dra. Cristiane Aparecida Baquim, por acreditarem em mim e me fazerem crescer profissionalmente.

À todos os funcionários do DPE, da secretária do PNEGEB e a todos os gestores egressos do curso participantes desta pesquisa, sem o qual não seria possível a realização deste trabalho. Obrigada por tudo.

À todos meus amigos, que direcionaram palavras de perseverança, e atenuaram durante o convívio a seriedade dessa caminhada. Em especial Marina, Dayane, Andréia, Jaqueline, Nayara, Patrícia, Ronilda, Thaís, Jéssica, Catarina, Edivaldo e Fábio. Agradeço pela presença e apoio constante. Enfim, a todas as pessoas que mesmo não mencionadas de alguma forma contribuíram durante essa trajetória da minha vida: meus sinceros agradecimentos.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	viii
LISTA DE QUADROS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
1. INTRODUÇÃO.....	1
ORIGEM E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	1
CAPÍTULO 1	7
APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ÂMBITO NACIONAL.....	7
1.1. Campo empírico da pesquisa	11
1.2. O Programa na Universidade Federal de Viçosa	15
1.3. Organização da Matriz Curricular: os eixos e as salas ambiente.....	17
1.4. A Gestão Escolar Democrática	20
1.5. Procedimentos Metodológicos.....	23
CAPÍTULO 2	28
AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PERÍODO DE 1990: CENÁRIOS, AVANÇOS E LIMITES	28
2.1. Alguns apontamentos sobre a Política Educacional e o Banco Mundial (BM)	33
2.2. Contextualizando as Políticas Educacionais para Formação Continuada	36
2.3. Trajetória e conceitos da Educação a Distância: breves referências.....	41
CAPÍTULO 3	46
RESULTADOS E DISCUSSÕES	46
3.1. Algumas considerações e reflexões a partir da Análise dos TCCs produzidos na UFV (Período 2013-2014).....	46
3.2. Um diálogo com os gestores sobre o PNEGEB.....	53
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	69
ANEXOS.....	76
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	76
ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DO PNEGEB	78

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DE CONSULTA AO ARQUIVO DO CURSO ESCOLA DE GESTORES.....	79
ANEXO D – ENCONTRO PRESENCIAL DO PNEGEB/UFV	80
ANEXO E – IMAGEM DA PÁGINA DE ACESSO AO PVANET	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEAS	Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Coordenação de Educação Aberta e a Distância
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CF/88	Constituição Federal de 1988
EaD	Educação a Distância
ESAV	Escola Superior de Agricultura e Veterinária
EUA	Estados Unidos da América
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
FPAE	Fórum Português de Administração Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação

PNEGEB	Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINFO	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SISFOR	Sistema de Gestão e Monitoramento da Formação Continuada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação
UREMG	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos do Programa Escola de Gestores da Educação Básica	21
Quadro 2 – Descrição dos recursos do PVANET	25
Quadro 3 – Municípios atendidos pelo programa na UFV	27
Quadro 4 –Trajeto e procedimentos da pesquisa	36
Quadro 5 – Cronologia do início do uso de tecnologias na educação brasileira	54
Quadro 6 – Categorias e temas dos TCCs	58

RESUMO

SOUZA, Valdirene Eliane Bailon de, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, Julho, de 2016. **O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica na Universidade Federal de Viçosa - MG: impasses e perspectivas na visão do gestor.** Orientador: Edgar Pereira Coelho. Coorientadora: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello.

Esta dissertação objetivou analisar os principais impasses e perspectivas da formação continuada de Gestores Escolares, e ao mesmo tempo se essa formação a distância no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEB), contribuiu para a prática pedagógica desse profissional. Posto isso, o argumento central do estudo traz a importância do gestor escolar com as novas responsabilidades que chegam à escola principalmente quando as pesquisas apontam a atuação desse profissional como fator de qualidade para a Educação. Contudo, não se compreende ainda como esses gestores atenuam as dificuldades surgidas no cotidiano do trabalho e as enfrentam com mais segurança, por via da formação continuada. Para responder aos questionamentos da pesquisa adotou-se como perspectiva metodológica a abordagem qualitativa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: análise teórico-bibliográfica; análise da matriz curricular e dos documentos oficiais do PNEGEB; análise de dez TCCs dos cursistas/gestores da Zona da Mata Mineira período (2013-2014) e, aplicação de cinco questionários aos gestores já egressos pelo programa. Cabe ressaltar que o estudo do Programa foi do período de (2005-2016), tendo um recorte mais sucinto apenas para análise dos TCCs e de informações do curso na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Os resultados apontaram nos TCCs situações problemas importantes, onde fica explícito que a educação brasileira sofre com os mais diversos problemas e carências de origem socioeconômica e política. Assim, os temas trabalhados extrapolam as competências e possibilidades de solução imediata no âmbito da escola. Os resultados indicaram também que os gestores entenderam que essa formação e a prática reflexiva foram fundamentais para uma mudança e uma conseqüente melhoria da atuação profissional. Ademais, as análises mostraram que essa formação continuada foi relevante em sua essência diante da prática pedagógica dos gestores.

ABSTRACT

SOUZA, Valdirene Eliane Bailon de, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, July, 2016. **The National Program School Managers of Basic Education at the Universidade Federal de Viçosa - MG: impasses and perspectives in the manager's point of view.** Adviser: Edgar Pereira Coelho. Co-adviser: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello.

This work aimed to investigate the main problems and perspectives of School Managers' continued education and also determine if the distance Education, in this case, the National Program School Managers of Public Basic Education (PNEGEB) contributed to the professional's pedagogical practice. That being said, the research central argument highlights the importance of school management regarding the new responsibilities involving schools, especially because researches are pointing to this professional's performance as a quality factor for Education. However, it is not, yet known how these managers mitigate the difficulties encountered in their daily work and face them in a more secure manner through continued education. To answer the research questions it is adopted as a methodological perspective the qualitative approach. The instruments used to achieve the purpose of the study were: theoretical and literature review; analysis of curriculum and official documents of PNEGEB; ten TCCs analysis of students/managers of the Zona da Mata Mineira during the period (2013-2014), besides the application of five questionnaire to the program's graduate managers. It is noteworthy that the study of the program regards the period (2005-2016) with a more succinct cut only for TCCs' analysis as well as course information regarding the Universidade Federal de Viçosa (UFV). The TCCs' analysis showed relevant problems, where it is clear that the Brazilian education suffers from various problems and shortcomings of socioeconomic background and politics. Thus, the themes developed extrapolate skills and immediate solution possibilities in the school. The survey results indicated that managers understand that such training and reflective practice were fundamental for a change and a consequent improvement of professional performance. However, it is necessary, for a change to materialize effectively in the management practice, to have a change of the manager's position related to their own work. Moreover, the analysis showed that continued education was relevant in its essence on the managers' pedagogical practice.

1. INTRODUÇÃO

ORIGEM E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O objetivo do estudo é analisar os principais impasses e perspectivas da formação continuada de Gestores Escolares, e ao mesmo tempo se essa formação à distância no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEB), contribuiu para a prática pedagógica desse profissional. A opção pela temática, em especial a política educacional voltada para formação docente, surgiu na construção do meu TCC na graduação em Pedagogia/UFV. Embora se tratasse de um estudo sobre a EaD, parte das discussões pautava-se em políticas públicas educacionais voltadas para formação de professores.

Nessa perspectiva, a partir da pesquisa realizada, foi possível identificar na contemporaneidade um empobrecimento das políticas públicas voltadas para formação continuada, especialmente pela rigidez técnica dos cursos. Com isso, verificou-se que alguns formatos de cursos ignoram as necessidades formativas e culturais dos educandos, bem como a realidade de cada escola (SOUZA, 2013).

Diante dessas questões, o PNEGEB foi implementado, em caráter experimental, em 2005, sob a coordenação do INEP. O principal objetivo é oferecer formação continuada a gestores das escolas públicas a partir do oferecimento de cursos na modalidade à distância. Esse programa, como outros da área educacional, surgiu na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), como uma das ações de implementação de políticas para educação.

Segundo Frigotto (2002), discutir a gestão da escola implica compreendê-la historicamente, aprendendo os nexos constitutivos destas e sua articulação com a realidade social mais ampla. Isto é fundamental para não perder de vista que a escola é parte constitutiva e constituinte das relações sociais. É o gestor que acaba por assumir o compromisso de ser o principal articulador de um ambiente escolar, e torná-lo um espaço participativo.

Para Fernandes (2015), o tema gestão escolar vem ganhando destaque e relevância na última década, fato que pode ser comprovado pelo desenho de políticas de formação específica para gestores, como o curso Escola de Gestores, e pela abertura no meio acadêmico. Outro destaque foi a criação, em 2009, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), pela UFJF, primeiro mestrado profissional aprovado na área de educação, e destinado principalmente a gestores de

escolas públicas e técnicos dos órgãos de gestão da educação básica pública. Ao mesmo tempo Fernandes (2005), relata que, apesar desta abertura, há poucos estudos e pesquisas que realmente analisem experiências de formação de gestores escolares.

Dentro dessas abordagens sobre gestão, cabe ressaltar que esses profissionais, com experiência ou não, compartilham das mesmas dificuldades no dia-a-dia de trabalho, tais como: falta de professores, número reduzido de funcionários, violência contra a instituição, falta de recursos financeiros, dificuldade do trabalho coletivo entre comunidade e membros da escola. Assim, o gestor acaba sendo a pessoa que impulsiona a boa funcionalidade e qualidade de uma escola. Contudo, não se compreende ainda como esses gestores atenuam as dificuldades surgidas no cotidiano do trabalho e as enfrentam com mais segurança por meio da formação continuada.

Nesse contexto, o presente trabalho dedica-se ao estudo do PNEGEB, especificamente o de Gestão escolar ofertado pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) – Departamento de Educação/Campus Viçosa-MG¹. Oferecido a distância, o curso teve início na instituição em setembro de 2008, com o mesmo objetivo citado anteriormente, por se tratar de um programa em âmbito nacional, porém, voltado para a formação continuada de gestores de escolas públicas municipais/estaduais da Zona da Mata Mineira². No entanto, como o programa é desenvolvido em várias universidades, escolheu-se como lócus investigativo para a pesquisa a UFV. A escolha por essa universidade foi estimulada pelo contato com a mesma, uma vez que foi nesta instituição que me graduei em Pedagogia e ingressei no Mestrado em Educação.

Nesse sentido, essa pesquisa justifica-se socialmente ao trazer como objeto de estudo as políticas educacionais, nesse caso a gestão escolar em si, buscando entender de certa forma o olhar do gestor para a escola e da sua própria formação. Este estudo possibilita compreender a realidade escolar e suas práticas, a partir de outras entradas. Desta forma, acredita-se que o estudo sobre o PNEGEB na UFV irá contribuir para um melhor entendimento dos desafios escolares, podendo também futuramente integrar estudos e pesquisa de maior porte em âmbito nacional, no sentido de melhorar ou até ajustar os objetivos do programa.

¹ A Universidade Federal de Viçosa possui três campi: Viçosa, Rio Paranaíba e Florestal para o desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Somente o Campus de Viçosa oferece o curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar através da UNDIME/MG.

² A Zona da Mata Mineira é uma das doze mesorregiões do estado brasileiro de Minas Gerais, formada por 142 municípios agrupados em sete microrregiões. Situa-se na porção sudeste do estado, próxima à divisa dos estados do Rio de Janeiro e do Espírito Santo. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=316400>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

É importante salientar, nesse contexto, que essa pesquisa norteia-se pelo que enfatiza Mainardes (2011), sobre a avaliação da política educacional, os seus efeitos, efetividade e os seus êxitos. Têm como fio condutor para a análise, a possibilidade de considerar as políticas educacionais, em suas condições reais, de justiça e igualdade, ponderando seus impactos nas interações com as desigualdades existentes no meio onde é aplicada. Para o autor, a pesquisa sobre políticas educacionais vem a cada dia se configurando como um campo distinto de investigação e em permanente busca de consolidação.

No espaço universitário, entende-se habitualmente a formação continuada como uma das funções das universidades em cooperação com as Secretarias de Educação ou com as escolas públicas do município. Após estudos sobre alguns artigos e livros na literatura educacional, no sentido de compreender como está sendo tratada essa questão, notou-se que um dos dilemas dos pesquisadores da área ainda é a própria conceituação do que vem a ser a formação continuada.

Diante disso, as Secretarias de Educação vem destacando a parceria com os sistemas de ensino públicos, principalmente, pela compreensão e reconhecimento de que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), constituem um lócus privilegiado de formação e produção de conhecimento, promovendo a formação de gestores educacionais para atuar na perspectiva da gestão democrática e da educação inclusiva. Dessa forma, o papel das IFES, consiste em ofertar e ministrar o curso com a participação de seu corpo docente e com a criação de uma coordenação local para o seu acompanhamento.

Gatti (2009), por sua vez, ressalta que o surgimento de tantos tipos de formação continuada não foi gratuito. Possui base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens e nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino. Essas dificuldades anunciadas e enfrentadas por gestores foram constatadas e analisadas por meio de pesquisas, e como resultado dessas, criou-se o discurso da necessidade da atualização e de renovação.

Nessa perspectiva, a importância do gestor ganha visibilidade com as novas responsabilidades que chegam à escola, como as questões burocráticas e pedagógicas. Desse modo, torna-se relevante a busca pelo entendimento do papel desempenhado pelo gestor e da sua visão diante da sua realidade escolar. Contudo, é necessário compreender que as situações problemas provenientes da escola extrapolam a função do gestor escolar, pois estas não são

somente de origem pedagógica, mas também estão relacionadas a questões de origem socioeconômica e política.

Partindo dessa premissa, alguns questionamentos emergem para o direcionamento dessa pesquisa: Quais as contribuições do PNEGEB para prática profissional desses gestores escolares? Quais os desafios que marcam a atuação desses gestores? O PNEGEB atende às necessidades reais desses profissionais? A matriz curricular do curso é de fácil compreensão? Quais dificuldades encontradas no ambiente escolar que são retratadas no TCC?

Assim, este trabalho teve como objetivo geral, identificar os principais desafios e perspectivas dos gestores no ambiente escolar, e se essa formação a distância no âmbito do PNEGEB, contribuiu para a prática pedagógica desse profissional.

A partir dessa questão foram definidos os objetivos específicos, de forma a manter uma coerência e articulação entre todos. Especificamente, pretende-se:

- Conhecer o PNEGEB e seu processo de implementação na UFV;
- Analisar a matriz curricular do curso na UFV, levando-se em conta a sua pertinência para a formação e aprendizagem efetiva dos gestores a partir dos desafios;
- Avaliar se a formação oferecida na UFV via PNEGEB, atende às necessidades dos gestores.

Para responder aos questionamentos da pesquisa adotou-se como perspectiva de trabalho a abordagem qualitativa. Nesse sentido, foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados: análise teórico-bibliográfica; análise da matriz curricular e dos documentos oficiais do PNEGEB; análise dos TCCs dos cursistas/gestores da Zona da Mata Mineira e, aplicação de questionário aos gestores já egressos pelo programa (Anexo II). Cabe ressaltar que o período de estudo do programa será (2005-2016), tendo um recorte mais sucinto, o período de 2013 a 2014, por ser a última turma concluinte, apenas para análise dos TCCs e de informações do curso na UFV.

A escolha destes trabalhos, deu-se pela observação em uma leitura prévia, de que esses apontaram aspectos diversos e importantes sobre problemas provenientes da escola básica. Desse modo, analisar e refletir sobre trabalhos desse período poderá contribuir para um melhor entendimento dos desafios escolares na contemporaneidade. Reconhecer os problemas e saber onde agir com formação e estímulo é essencial para o profissional da atualidade. A fim de complementar a pesquisa aplicou-se questionários a cinco gestores já egressos do programa. As questões propostas nesse questionário buscaram avaliar se os objetivos do

PNEGEB, atenderam às reais necessidades dos gestores dentro do ambiente escolar e, também, como transcorreu o processo de construção do TCC.

Assim, além de apresentar o Programa e sua matriz curricular, deu-se uma maior ênfase ao relato de uma das principais salas ambiente para aprendizagem nesse curso, que é a sala Projeto Vivencial. Nela a atividade central consiste na formulação e desenvolvimento de um projeto de intervenção vinculado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, assumido como mecanismo fundamental para a realização da gestão democrática na educação e na escola. O trabalho do cursista nessa Sala Ambiente se desenvolverá desde o início do curso, articulando-se com as demais Salas e culminará no TCC (BRASIL, 2006).

Com essa explanação, justifica-se o interesse em analisar os TCCs produzidos pelos cursistas, uma vez que, obrigatoriamente, os temas abordados nos trabalhos devem ressaltar os principais desafios enfrentados para a implementação de uma gestão escolar democrática. Desse modo, acredita-se que pela análise desses trabalhos será possível identificar as principais dificuldades vivenciadas em cada escola, bem como as alternativas encontradas por esses gestores para contornar a situação problemática. Portanto, com esta delimitação, pretende-se contribuir para o debate crítico em torno do PNEGEB que já está há algum tempo em funcionamento e tem envolvido estudantes e pesquisadores que se interessam sobre a temática.

Para responder aos questionamentos da pesquisa a dissertação está distribuída em três capítulos além da introdução e das considerações finais. Na introdução apresenta-se o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa. O 1º capítulo consiste no relato do PNEGEB. Nesse sentido, será apresentada uma breve contextualização sobre o programa em âmbito nacional e o campo empírico da pesquisa. Assim, faz-se necessária a análise de alguns documentos que organizam o curso, dos procedimentos de planejamento e de uma contextualização histórica do termo gestão. Posteriormente, apresenta-se o trajeto e os procedimentos metodológicos da pesquisa.

No 2º capítulo, discutem-se as nuances das políticas públicas educacionais e a formação continuada de professores no Brasil a partir de 1990. Sendo assim, analisam-se aspectos relevantes da formação continuada bem como as principais ações e atos envolvidos no processo de melhoria da prática do gestor. Em seguida, apresenta-se a EaD como ferramenta para cumprimento dessa formação continuada. O objetivo principal desse capítulo é promover a discussão sobre as atuais políticas bem como a estruturação do sistema

educacional brasileiro por meio da caracterização dos diferentes níveis e modalidades educativas.

No 3º e último capítulo, explicita-se os resultados e as discussões da pesquisa. Por fim, as considerações finais apontam as principais contribuições das discussões suscitadas nos capítulos anteriores, os alcances da pesquisa e suas limitações. Segundo Paro (2008), há necessidade de estudos que priorizem a explicitação dos problemas do cotidiano escolar, através do gestor. Por esse, e outros aspectos citados anteriormente, acredita-se que o desenvolvimento deste trabalho seja relevante, já que traz o olhar do gestor para o interior da sua escola e da sua própria formação.

CAPÍTULO 1

APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ÂMBITO NACIONAL

O PNEGEB tem sua principal fundamentação na concepção de que é preciso reforçar a formação dos gestores em efetivo exercício nas escolas públicas de ensino, para que estes profissionais possam junto de suas respectivas comunidades, em processos de diálogo e solidariedade, construir um novo padrão organizacional e de gestão da educação brasileira.

É por conta dessa compreensão, que para complementar o trabalho do gestor e, posteriormente refletir na qualidade da educação, surge esse programa, que se constitui em uma das políticas públicas para formação dos profissionais da educação básica do Ministério da Educação (MEC), iniciada no Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010). De acordo com a Secretaria de Educação Básica (SEB), o programa surgiu da necessidade de se construir um processo de formação de gestores escolares que contemple a concepção do direito à educação escolar juntamente com a qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática, olhando a escola na perspectiva da inclusão social e da emancipação humana (BRASIL, 2009).

A pesquisa de Mestrado realizada por Zampirini (2009), mostra que tais políticas educacionais, de início, buscaram a universalização do ensino Fundamental e também instituíram as avaliações nacionais da educação, que são tentativas de captar a realidade da educação pública brasileira. Essas avaliações são fatores de influência na condução das políticas educacionais, pois fornecem informações que norteiam em alguma medida as proposições e fomentam a entrada na agenda de determinadas demandas relativas à educação pública.

Não se pode deixar de mencionar, nesse contexto, a municipalização da educação. Segundo Farah (2012), o município passou a ser o ator principal da participação da sociedade civil na formulação, implementação e controle das políticas públicas desde o início do processo de descentralização, marcado pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), até os dias atuais. A autora ressalta que este novo arranjo institucional possibilitou diversas formas participativas na gestão e controle das políticas públicas pela sociedade. Desse modo, a descentralização através da municipalização das políticas educacionais faz-se necessária no

sentido de proporcionar uma governança embasada na participação e democratização do bem público e, principalmente, na produção de uma gestão territorial de proximidade, incorporando o cidadão com o desenvolvimento local.

Após esse breve apontamento da educação e da política educacional, pode-se adentrar no PNEGEB³. Esse programa teve início em 2005, mas foi somente em 2006 que passou a ser coordenado pela SEB/MEC. O curso apresenta carga horária de 400 horas, totalizando um período de três semestres, na modalidade a distância, sendo voltado para a formação continuada de dirigentes da educação básica, sobretudo a equipe gestora da escola, formada pelo diretor e vice-diretor.

Segundo Teixeira (2011), cabe a cada IFES a decisão sobre o melhor formato para a oferta do curso no Estado. Para tanto, essas instituições podem ouvir a secretaria de educação do estado e a representação regional da UNDIME⁴. O mesmo acontece com relação às vagas que devem estar dentro da possibilidade e disponibilidade de recursos humanos, de infraestrutura nos Estados e dos espaços universitários públicos federais de educação, para a implantação do programa.

Nessa direção, ressalta-se que um dos princípios básicos defendidos no programa é que a gestão escolar traga consigo o aspecto pedagógico e que o gestor seja, antes de tudo, um educador, e a gestão pedagógica, um espaço legítimo de aprendizagem democrática. Por isso, a gestão escolar precisa ser entendida no âmbito da sociedade política comprometida com a própria transformação social (PARO, 2008).

Segundo documentos do MEC, a centralidade da formação dos gestores escolares no avanço da qualidade e fortalecimento da gestão democrática da educação pública são prioridades na atualidade. Os dados mais recentes indicam que no Brasil a realidade da gestão escolar é bastante diversa no que se refere à formação dos dirigentes. Nesse sentido, a EaD tem se apresentado como uma modalidade de educação que pode contribuir substantivamente para mudar o quadro de formação e qualificação dos profissionais da educação e, nesse caso específico, dos dirigentes escolares (BRASIL, 2006).

³ Atualmente o programa conta com 31 IFES³ participantes.

⁴ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1996 e com sede em Brasília/DF. Tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.

As dimensões geográficas do Brasil e as necessidades de formação em nível superior de professores em exercício, conforme exigido pelo artigo 62⁵ da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, levam a comunidade acadêmica à perceber a EaD como uma alternativa para as atuais necessidades de capacitação docente. Desta forma, as Universidades e centros de formação, mesmo que a distância, implementam iniciativas para minimizar estes problemas. Pena⁶ (2005, p. 6) declara que:

O governo detectou nas TICs, especialmente na EaD, uma alternativa para resolver os problemas estruturais, dada a dimensão territorial brasileira e vem se empenhando na oferta de cursos a distância de formação continuada de professores para atender ao compromisso assumido com os organismos internacionais – UNESCO E BANCO MUNDIAL – de elevar as taxas de escolarização da população e, ao mesmo tempo, valorizar, enriquecer as práticas dos professores e o processo de ensino-aprendizagem, de forma a melhorar a qualidade da educação brasileira.

Cabe salientar que, o curso de Especialização em Gestão Escolar, na perspectiva da gestão democrática da educação, orienta-se, pois, pela afirmação do direito à educação escolar básica com qualidade social. Assim, os componentes curriculares e a abordagem teórico-metodológica deverão considerar os fatores externos e internos associados à produção e gestão da escola. O programa apresenta como objetivos gerais e específicos, segundo BRASIL (2006):

Quadro 1 – Objetivos do Programa Escola de Gestores da Educação Básica

Gerais	Específicos
<ul style="list-style-type: none"> - Formar em nível de especialização gestores educacionais das escolas públicas da Educação Básica. - Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar os gestores a refletir sobre a gestão democrática e a desenvolver práticas colegiadas de gestão no ambiente escolar que favoreçam a formação cidadã do estudante;

⁵ Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 04 nov. 2015.

⁶ Palestra proferida na Universidade de Barcelona, seminário “Distintas Miradas a La Educación em Brasil: La Formación Del profesorado, las TIC em la Educación, la Perspectiva de Paulo Freire”, em 10 de novembro de 2005. Disponível em: <<http://www.oei.es/docentes/articulos/>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

<p>democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social.</p> <p>- 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.</p>	<p>- Propiciar aos gestores oportunidades de lidar com ferramentas tecnológicas que favorecem o trabalho coletivo e a transparência da gestão da escola;</p> <p>- Propiciar oportunidades aos gestores para o exercício de práticas inovadoras nos processos de planejamento e avaliação da gestão escolar;</p> <p>- Possibilitar aos gestores oportunidades para ampliação de capacidades para: analisar e resolver problemas, elaborar e desenvolver projetos e atividades na área de gestão com o suporte das novas tecnologias de informação e comunicação;</p> <p>- Desenvolver uma compreensão pedagógica de gestão escolar, situada nos contextos micro e macro da escola, superando as concepções fragmentadas do processo educacional e contemplando as dimensões da construção e formação como objeto do trabalho pedagógico.</p>
---	---

Fonte: Brasil (2006) – Dados organizados pela pesquisadora.

Essa proposta de formação destina-se aos profissionais que integram a equipe gestora da escola: Diretor e Vice-Diretor, totalizando, no máximo, dois participantes por escola. Dentre os requisitos para participação no curso, segundo BRASIL (2006), destacam-se:

- 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 (EJA), 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) Evidenciar disposição para construir, com a comunidade escolar e local, o Projeto Político Pedagógico no estabelecimento de ensino onde atua.

São requisitos especiais para participação nos processos de formação a distância do PNEGEB, considerando as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), diretores e vice-diretores de escolas públicas que atuam em:

- a) escolas municipais e estaduais dos municípios com baixo IDEB;

b) escolas municipais e estaduais de capitais com mais de 200.000 habitantes.

Atendendo aos requisitos mínimos, as equipes gestoras devem se submeter ao processo seletivo para ingresso no curso. É recomendável que este inclua duas etapas: uma pré-inscrição feita pelos sistemas de ensino e, em seguida, uma seleção técnica feita pelas universidades.

1.1. Campo empírico da pesquisa

A Universidade Federal de Viçosa⁷ originou-se da Escola Superior de Agricultura e Veterinária - ESAV, criada pelo Decreto 6.053, de 30 de março de 1922, do então Governador do Estado de Minas Gerais, Arthur da Silva Bernardes. A instituição foi inaugurada em 28 de agosto de 1926, por seu idealizador Arthur Bernardes, que na época ocupava o cargo máximo de Presidente da República.

Segundo Azevedo (2005), o então presidente, do Estado de Minas Gerais, contratou através do Embaixador dos EUA no Brasil, o Dr. Peter Henry Rolfs que, no momento, era diretor do *Florida Agricultural College*, para determinar o local, supervisionar os trabalhos e, ser diretor de um estabelecimento de ensino agrícola semelhante ao modelo do seu país. Tal modelo foi muito bem aceito por toda população dos estados que o implantaram, por trazer benefícios econômicos e sociais que muito contribuíram para difusão de uma agricultura de base científica com melhores técnicas de produção agrícola.

Em ambos os regulamentos da época, a instituição tinha como função geral visar a propaganda de novas culturas, de métodos modernos de agricultura, ou seja, disseminar conhecimentos úteis à economia rural e doméstica, com o fornecimento de sementes e plantas, com o objetivo de aumentar a riqueza agrícola.

Visando o desenvolvimento da Escola, em 1948, o Governo do Estado a transformou em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), que era composta da Escola Superior de Agricultura, da Escola Superior de Veterinária, da Escola Superior de Ciências Domésticas, da Escola de Especialização (Pós-Graduação), do Serviço de Experimentação e Pesquisa e do Serviço de Extensão. Com a sua sólida base, a Universidade adquiriu renome em todo o País, o que motivou o Governo Federal a federalizá-la, em 15 de julho de 1969, com o nome de Universidade Federal de Viçosa (AZEVEDO, 2005).

⁷ Dados disponíveis em: <http://www.portal.ufv.br/crp/?page_id=55>. Acesso em: 16 set. 2015.

Desde sua federalização seguiu de maneira efetiva, mantendo, atualmente, além dos cursos de graduação e pós-graduação, o Colégio Universitário Coluni (Ensino Médio Geral), a Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (Ensino Médio Técnico e Médio Geral), a Escola Estadual Effie Rolfs (Ensino Fundamental e Médio Geral), o Laboratório de Desenvolvimento Humano (4 a 6 anos) e, ainda, a Creche que atende a crianças de 3 meses a 6 anos. Atualmente suas atividades de pesquisa, ensino e extensão foram estendidas aos *Campi* de Rio Paranaíba e Florestal.

Por tradição e pelo breve histórico apresentado acima, a área de Ciências Agrárias é a mais desenvolvida na UFV, sendo conhecida e respeitada no Brasil e no Exterior. Apesar da ênfase nessa área, a Instituição vem assumindo caráter eclético, expandindo-se noutras áreas do conhecimento, tais como Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas e Ciências Humanas, Letras e Artes.

Trata-se de uma postura coerente com o conceito da moderna universidade, tendo em vista que a interação das diversas áreas otimiza os resultados. A UFV tem contado com o trabalho de professores e pesquisadores estrangeiros de renome na comunidade científica que colaboram com o seu corpo docente, ao mesmo tempo em que executa um programa de treinamento que mantém diversos profissionais se especializando no Exterior e no País.

Com isso, fica claro, diante da pesquisa de Azevedo (2005), que a instituição manteve boa parte dos fundamentos de sua concepção original como ESAV. Nesse sentido, as bases e instâncias de organização do trabalho e de realização da ação pedagógica no estabelecimento, não sofreram alterações substanciais, principalmente, em virtude da permanência do regime disciplinar e de inculcação de *habitus* que foram repassados de geração para geração, reproduzidos pelos ex-alunos que passaram a fazer parte do corpo docente na instituição. E, mesmo com o passar dos anos, a escolha pelo local para construção da instituição gera polêmicas acerca de qual critério prevaleceu: se foram as questões de natureza técnica ou política.

Em relação ao oferecimento de cursos a distância, a UFV deu seus primeiros passos em 1987 com o oferecimento de cursos em parceria com a Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior (ABEAS). Ao longo dos anos tem atuado na extensão, na graduação e na pós-graduação lato Sensu, sendo que, na extensão destacam-se os cursos na área de Ciências Agrárias. Na graduação, a UFV atuou na coordenação e condução das atividades em dois polos do Projeto Veredas, curso criado pela Secretaria da Educação de Minas Gerais para atender a uma demanda interna do sistema de educação pública, desenvolvida em parceria

com várias instituições de ensino superior do estado. O primeiro curso ofertado a distância pela instituição foi o de graduação em Administração (PASSOS, 2011).

Mas foi em 2001, com a criação da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CEAD), que a UFV organizou e catalisou melhor suas ações para EaD. A CEAD é o órgão responsável pela coordenação, pela supervisão, pelo assessoramento e pela prestação de suporte técnico à execução de atividades na área de Educação Aberta e a Distância da Universidade.

Segundo Silvane Gomes (2011), que atualmente é coordenadora da CEAD na UFV, nos últimos anos foi crescente a divulgação e utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) para cursos a distância. Pode-se citar o Moodle e o Proinfo, sendo estes mais usados para formação de professores. Apesar de essas plataformas serem de uso livre, algumas instituições de ensino possuem seu próprio AVA. Um exemplo é o ambiente virtual de aprendizagem (PVANET), utilizado pela UFV, para atender disciplinas da graduação e da pós-graduação, nos cursos presenciais e a distância.

Com o passar dos anos, o PVANET passou por várias reformulações, permanecendo até o presente momento em contínuo processo de desenvolvimento e avaliação. Ambientes educativos com características similares a este permitem disponibilizar grande quantidade de informações para os seus usuários, sendo exibidas pelas interfaces predefinidas de cada ferramenta. O ambiente também possui ferramenta de acompanhamento de acesso dos usuários por meio de relatórios (GOMES, 2011).

No Quadro 2 segue alguns recursos e funcionalidade do PVANET utilizado para formação de gestores no PNEGEB, na UFV.

Quadro 2 – Descrição dos recursos do PVANET

Recursos	Descrição
<i>Notícias</i>	Recurso que permite a divulgação de avisos.
<i>Agenda de Atividades</i>	Recurso em formato de calendário que permite ao professor e aos alunos informarem as atividades programadas ao longo do semestre, cujas datas ficam destacadas.
<i>Sistema de Conteúdo</i>	Recurso que possibilita a criação de espaço destinado à disponibilização de conteúdos e materiais didáticos da disciplina ou curso em qualquer formato

	(exemplo: biblioteca, mural, sala de aula), além de permitir ao estudante disponibilizar seus projetos, relatórios, trabalhos, seminários, apresentações, para apreciação dos colegas.
<i>Fórum</i>	Recurso que possibilita o debate de temas com a inclusão de opiniões em qualquer tempo, não exigindo que os participantes estejam conectados ao mesmo instante para interagir.
<i>E-mail</i>	Recurso para comunicação e interação entre participantes. Permite ao professor e aos estudantes enviarem mensagens individuais ou para grupos de participantes. A comunicação se dá de forma assíncrona.
<i>Chat</i>	Recurso para comunicação síncrona que permite a comunicação em tempo real. A comunicação é realizada por meio textual.
<i>Perguntas e Respostas</i>	Esse recurso permite ao professor disponibilizar perguntas e respostas frequentes sobre um determinado tema ou criar um glossário. Possui a funcionalidade de busca por palavra chave ou acesso direto ao tópico correspondente.
<i>Meu Espaço</i>	Permite o acesso a ferramentas de apoio: cadastro de usuários, relatórios, visualizar usuários online, perfil dos estudantes.
<i>Avaliação online</i>	Permite a realização de teste <i>online</i> .
<i>Entrega de Tarefas</i>	Permite criar local para postagem de arquivos de atividades ou tarefas.
<i>Relatórios</i>	Para acompanhar o acesso do estudante no ambiente.
<i>Glossário</i>	Recurso que permite criar um espaço específico para criar termos e suas definições.

Fonte: Passos e Gomes (2011).

Além dos funcionários, equipamentos e instalações físicas, a CEAD conta com os estagiários, que são estudantes dos diversos cursos de graduação da UFV, com habilidades para a produção de material didático nas mais diferentes formas.

1.2. O Programa na Universidade Federal de Viçosa

Para implementação do programa, a UFV encaminhou ao MEC um projeto de curso e dispôs-se ao atendimento de 400 cursistas. Nesse contexto, uma das razões que contribuiu para a instituição integrar o grupo de IFES mineiras foi, sem dúvida, a evidente demanda de formação de profissionais da educação para a área de gestão.

Nesse sentido, a UFV em parceria com o Ministério da Educação (MEC), implementou oficialmente o curso de pós-graduação (especialização) Lato Sensu em Gestão escolar em setembro de 2008. Essa iniciativa na instituição teve o apoio do Departamento de Educação e da Coordenação de Educação Aberta e a Distância (CEAD).

Para o início de uma nova turma no curso de Gestão Escolar, a divulgação do programa acontece de duas maneiras na UFV. Primeiramente há um convite formal a Secretaria Municipal de Educação, para que os Gestores e Coordenadores participem do programa e, esta será incumbida de entrar em contato com as escolas. Em seguida, é divulgado pelos meios de comunicação, como e-mail e notícias na página principal do *site* da UFV e CEAD, para que os interessados conheçam o programa e sanem possíveis dúvidas.

Em relação às inscrições para o curso, estas são gratuitas e realizadas virtualmente. Os interessados devem realizar um cadastro na plataforma PVANET e aguardar o e-mail com as orientações e a solicitação dos documentos para a efetivação da matrícula. Neste caso, são disponibilizadas 400 vagas que foram pré-determinadas pelo MEC, não sendo limitado o número de participantes por município, somente por escola, como citado anteriormente. Segue abaixo, no Quadro 3, os municípios mineiros atendidos:

Quadro 3 – Municípios

Municípios atendidos pelo programa na UFV		
Abre Campo	Alto do Jequitibá	Alvinópolis
Antônio Dias	Araxá	Belo Horizonte
Betim	Bicas	Braúnas
Cajuri	Canaã	Caputira
Carandaí	Carangola	Carmésia
Casa Grande	Cataguases	Coimbra
Contagem	Cordisburgo	Dom Cavati
Durandé	Ervália	Espera Feliz

Governador Valadares	Guaraciaba	Guarani
Ibirité	Ipatinga	Itamuri
Janaúba	Juiz de Fora	Lavras
Leopoldina	Manhuaçu	Mar de Espanha
Mariana	Mário Campos	Matipó
Mercês	Miradouro	Miraí
Muriaé	Oratórios	Orizânia
Pará de Minas	Passos	Paula Cândido
Pedra do Anta	Pedro Leopoldo	Piedade de Ponte Nova
Piranga	Piraúba	Pitangui
Ponte Nova	Porciúncula	Porto Firme
Presidente Bernades	Raul Soares	Reduto
Rio Casca	Rio Pomba	Rosário de Limeira
Santana da Vargem	Santo Antônio do Grama	São Geraldo
São Gotaro	São João do Manhuaçu	São João do Pacuí
São João Nepomuceno	São Miguel do Anta	São Pedro dos Ferros
Senhora de Oliveira	Sericita	Taiobeiras
Teixeiras	Três corações	Úba
Urucânia	Viçosa	Visconde do Rio Branco

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

É importante salientar que se o total das vagas não for preenchido por gestores e coordenadores, os professores do ensino fundamental e médio, efetivos nas escolas, podem se matricular no curso. É necessário destacar que, como processo de aprendizagem, essa formação continuada não é obrigatória para os gestores das escolas, mas torna-se algo essencial para aqueles que sentem necessidade de desenvolvimento profissional que possa ajudá-los a terem consciência das dificuldades, ressignificá-las e construir soluções.

Na UFV, a equipe do programa é composta por duas Coordenadoras: Geral e Adjunta, dez Professores, dez Tutores presenciais, dez Tutores de polo, um Suporte Tecnológico e três Auxiliares Administrativos. Dentro das áreas abrangidas pelo Programa, há um tutor de polo responsável pelo atendimento dos cursistas de sua região, de forma mais individualizada. O pagamento de toda a equipe técnica do programa ocorre por meio de bolsas pagas pelo FNDE, no sistema SISFOR.

Como citado anteriormente, o material didático utilizado nos cursos é disponibilizado pelo MEC. Como a UFV conta com a Plataforma PVANET, que é um recurso da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CEAD), optou-se por realizar as aulas através do próprio sistema da instituição. Dessa maneira, o Programa dispõe de um responsável pelo Suporte Tecnológico, que além de disponibilizar o material, fica inteiramente responsável pelas questões de cunho digital.

Para complementar o ensino à distância, ocorrem quatro encontros presenciais na UFV, *Campus Viçosa* - MG. Estes encontros têm por objetivo sanar as dúvidas decorrentes das atividades do curso, assim como a realização de avaliações e recuperações para aqueles que não obtiveram rendimento satisfatório. O último encontro presencial acontece ao fim da Pós-Graduação, para que o cursista apresente seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Esses encontros são previamente estabelecidos pelo MEC e a UFV no Plano de Trabalho, e a ideia principal é proporcionar aos alunos um espaço de aprendizado e troca de experiências entre os profissionais. Com isso, os cursistas tiram dúvidas relacionadas aos conteúdos acadêmicos e trocam informações, que não foram efetivadas via PVANET, com os professores e tutores.

Para os autores Tardiff e Lessard (2011), há aspectos mais profundos a serem considerados nos encontros presenciais, tais como a interação face a face entre os participantes do evento: professor, tutor e, em especial, entre os cursistas. Segundo Vaz de Mello e Antunes (2013), a avaliação formativa permite o diálogo constante entre os tutores e cursistas e pressupõe *feedback*. Este tem grande importância no processo de ensino-aprendizagem, pois é através dos resultados da avaliação que o tutor reorienta e intervém. Por isso, sua avaliação deve ser calcada em uma estrutura flexível e ao mesmo tempo sólida, aliada a um diálogo democrático, claro e pedagogicamente estimulador, fazendo com que os cursistas se sintam confiantes e tenham a certeza de que estão sendo acompanhados.

1.3. Organização da Matriz Curricular: os eixos e as salas ambiente

A proposta pedagógica do curso na UFV e em âmbito nacional é assentada na relação teoria-prática, expressada em uma concepção de formação humana e de gestão educacional dentro dos marcos da democracia e cidadania. Busca-se, desta forma, favorecer melhorias e incentivar inovações na prática cotidiana da gestão escolar que concorram para elevação qualitativa do padrão de escolaridade da educação básica. É relevante destacar que os eixos que estruturam o curso e dão segurança aos cursistas para realização das atividades são:

direito à educação e a função social da escola básica; políticas de educação e a gestão democrática da escola; Projeto Político Pedagógico e Práticas Democráticas na Gestão Escolar.

Esses eixos são consubstanciados em seis “Salas Ambientadas”, além de um ambiente introdutório à Plataforma PVANET e ao curso de Especialização. Segue abaixo um pequeno resumo de cada eixo e a respectiva carga horária (BRASIL, 2006):

- Introdução ao Ambiente PVANET - 40h
- Fundamentos do Direito à Educação - 60h
- Políticas e Gestão na Educação - 60h
- Planejamento e Práticas da Gestão Escolar - 60h
- Tópicos Especiais - 30h
- Oficinas Tecnológicas - 30h
- Projeto Vivencial - 120h

O “*direito à educação e a função social da escola básica*” remete aos fundamentos filosóficos, políticos, sociais, culturais e epistemológicos que permitem a apreensão da gestão escolar como expressão da prática social, bem como à tematização da democracia como valor universal na construção histórica de uma sociedade na qual homens e mulheres sejam livres e tenham direitos iguais;

No eixo, “*Fundamentos do Direito à Educação*”, são disponibilizadas atividades de caráter teórico-prático para proporcionar as condições indispensáveis à reflexão crítica da prática da gestão no cotidiano escolar;

E, por último, no eixo “*Políticas e Gestão na Educação*” dá a possibilidade para a reflexão teórico-prática, norteada por valores democráticos, sobre as políticas de educação e organização dos sistemas de ensino no Brasil permitindo se conhecer o ordenamento jurídico-político no qual se assentam a educação e a escola, bem como os planos, programas, projetos que a elas se vinculam, a partir de uma perspectiva de produção do conhecimento.

Além dessas Salas Ambientadas que integram os três eixos que compõem a estrutura básica do curso, há ainda três outras Salas Ambientadas. São elas: Tópicos Especiais; Oficinas Tecnológicas e Projeto Vivencial.

- A “*Sala Ambiente Tópicos Especiais*” inclui apresentações de palestras ou minicursos por especialistas, internos ou externos ao corpo docente do curso, de diversas áreas relacionadas ao tema do curso, aprofunda o seu caráter transdisciplinar e favorece a

reflexão sobre a construção de uma proposta de intervenção que será objeto do TCC.

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;
- f) Plano de Ações Articuladas.

- A “*Sala Ambiente Oficinas Tecnológicas*” consiste no suporte tecnológico e no desenvolvimento de aprendizagens relativas à utilização dos diversos recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no campo da gestão da educação.

Não houve detalhamento minucioso de todas as Salas Ambientes que integram os três eixos do curso, apenas relatou-se de forma sucinta o que cada uma delas representa na matriz curricular. Contudo, para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa sobre o programa, será indispensável conhecer e aprofundar em uma das Salas Ambiente: a sala Ambiente Projeto Vivencial, a qual articula os conteúdos entre as demais salas e acompanha os cursistas na elaboração dos TCCs.

Essa sala está presente do início ao fim do curso. Trata-se de um ambiente de aprendizagem que traz como principal objetivo ser um espaço de articulação com as demais salas e componentes curriculares do curso, ministrando um movimento de reflexão teórico-prático entre os conteúdos e atividades propostos nos demais ambientes do curso, com a realidade diária de trabalho de cada cursista na sua escola.

Para Teixeira (2011) essa sala comporta o desenvolvimento do projeto de intervenção a ser trabalhado na escola, preferencialmente vinculado ao PPP. Seu ápice está na elaboração do TCC, que neste espaço, deve ser desenvolvido em etapas compostas pela fundamentação teórica, sensibilização e mobilização da comunidade, diagnóstico da escola, planejamento, implementação e avaliação do projeto que os cursistas visam desenvolver nas escolas. Inicialmente, o objetivo desta sala era proporcionar apoio para que o cursista organizasse a elaboração do planejamento escolar, o PPP. No caso das escolas que já o possuíam, o objetivo seria reelaborar o planejamento escolar ou avaliar o impacto na realização da gestão democrática na escola e no seu desempenho.

Na etapa final, durante a elaboração do TCC, docentes e tutores responsáveis orientam, acompanham e avaliam o Projeto de Intervenção desenvolvido pelo cursista na sua

escola. Simultaneamente, os cursistas têm acesso às demais Salas Ambientais, cumprindo, de um lado, os requisitos exigidos pelo currículo do Curso e da Universidade, e de outro lado, tendo acesso a aportes teóricos e metodológicos significativos para a construção e desenvolvimento do seu projeto na escola.

De acordo com o Plano de trabalho proposto, por Vaz de Mello e Floresta (2007, p. 8), para a Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar, no que concerne especificamente ao curso:

Entende-se o papel do gestor escolar como destaque na promoção da escola pública, pois são os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino organismos vivos e dinâmicos, caracterizados por uma rede de relações entre todos os elementos que neles atuam. O trabalho dos gestores escolares exige, assim, o exercício de múltiplas competências e das mais variadas matrizes. Nesse sentido, o Curso deve significar a oportunidade de obtenção de um aporte teórico e prático para as atividades profissionais realizadas, aliando a teoria com prática. Esse é um exercício de reflexão que se percebe em programas de formação como o proposto pela Escola de Gestores, um crescimento gradual e imprescindível para a melhoria da qualidade da escola pública brasileira.

Pode-se apresentar, a partir da breve análise da matriz curricular, que os conteúdos do curso estão voltados para uma formação que coloca a gestão democrática no centro das preocupações dos sujeitos que atuam nos sistemas de ensino. Dessa forma, espera-se que os gestores/cursistas, ao final do curso, ampliem sua capacidade de detecção de situações problema, bem como de apresentação de soluções para os desafios que enfrentam, a fim de desenvolverem uma postura mais investigativa no trabalho.

A partir dessa questão, a formação com qualidade dos gestores escolares, em nível de pós-graduação lato-sensu, requer, interligadamente, aprofundamento teórico que permita a compreensão sobre o alcance, as possibilidades e os limites das práticas de gestão nas escolas públicas. Assim, pretende-se que os processos formativos impliquem na apropriação de mecanismos e instrumentos que permitam intervenções mais satisfatórias, do ponto de vista pedagógico, a partir da compreensão dos condicionantes sócio-políticos e econômicos que permeiam a organização escolar.

1.4. A Gestão Escolar Democrática

Para dar início a esse tópico, é necessário exemplificar que o conceito de gestão, significa tomada de decisões, organização e direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma instituição a atingir seus objetivos, e cumprir suas responsabilidades.

Segundo Fernandes (2015), a preocupação com a formação e a capacitação de gestores escolares, como uma via para melhorar a qualidade do ensino e fortalecer a gestão democrática, fez com que o tema entrasse para a agenda política apenas no final dos anos de 1990. Nesse sentido, o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), foi a primeira iniciativa de maior destaque, sendo proposta pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em parceria com Secretarias de Educação e apoio de diversas fundações.

De acordo com Fernandes (2015), foi somente nos anos 2000 que o termo gestão se intensificou por meio da implementação de novas políticas públicas, do controle governamental e do aumento da responsabilidade do gestor escolar, que assume tarefas focadas em metas e desempenho, tornando-se um “gerente” para maximizar os resultados e tornar a escola mais eficiente.

Assim, no ano de 2003, o governo federal deu continuidade a vários programas voltados para a melhoria da qualidade da educação básica, pois as avaliações realizadas vinham apontando debilidades na qualidade da educação pública. Dentre os programas, destacam-se alguns voltados para a gestão escolar, tais como: Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB). O PNEGEB, em 2007 passou a compor o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com objetivo de contribuir para a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, dispondo de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social e na perspectiva da inclusão.

Neste sentido, no contexto educacional, gestão é uma expressão que ganhou espaço acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento do seu trabalho (LUCK, 2011).

Diante disso, é imprescindível abordar a importância do coordenador pedagógico na gestão escolar. Nesta dupla liderança, ambos assumem o papel de condutores da aprendizagem na escola e o compromisso de colocar em prática o Projeto Político Pedagógico, o currículo, a formação continuada e o trabalho coletivo de todos, sempre com foco na função pedagógica da instituição.

Segundo Libâneo (2004), nos sistemas tradicionais de administração escolar os gestores e coordenadores tinham atribuições bem definidas do ponto de vista funcional: cabia ao gestor todos os procedimentos relativos à parte administrativa e de pessoal enquanto os coordenadores e orientadores pedagógicos se ocupavam da parte pedagógica da escola. No entanto, no modelo de gestão democrática e participativa a qualidade das interfaces do trabalho do coordenador pedagógico também diz respeito ao trabalho do gestor. “O diretor de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos” (LIBÂNEO, 2004, p. 87).

Desse modo, exemplificando o conceito de gestão, este está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais eficazes e significativos. Sobre esse tema Luck (2011, p. 37), destaca:

Conforme afirmado em trabalho conjunto entre UNESCO e MEC, “o diretor/gestor é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da ideia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão. A essa exigência estaria vinculada a necessidade de interpenetração da dimensão pedagógica e política, na questão administrativa. Em consequência, os antigos fundamentos de administração educacional seriam insuficientes, embora importantes, para orientar o trabalho do dirigente educacional com essa nova dimensão.

Logo, percebe-se que, a gestão escolar democrática que se desenvolve e se realiza por meio da efetiva participação comprometida de todos precisa basear-se numa definição abrangente do conceito de união, num compromisso de construir uma comunidade que é tanto da escola quanto da sociedade onde ela se insere.

Com base nessa concepção, entende-se que a democratização começa no interior da escola por meio da criação de espaços nos quais professores, funcionários, alunos, família e outros membros da comunidade local possam discutir, com discernimento, o cotidiano escolar. A função da escola é formar indivíduos críticos, criativos e participativos, com condições para participar do mundo do trabalho e de lutar pela democratização da educação no país. Segundo Paro (2008, p. 15), sobre a administração democrática:

A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e no conteúdo com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b)

da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, com objetivos de uma educação transformadora, determinam, [...], a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares.

Portanto, a democratização da gestão escolar implica a superação dos processos centralizados de decisão e a vivência da gestão, onde as decisões nascem das discussões coletivas, envolvendo todos os segmentos da escola num processo pedagógico. Entender a gestão escolar em toda a sua complexidade implica dizer que na análise da gestão da escola deve-se considerar a natureza do processo de produção pedagógico na escola como espaço tenso e contraditório, com concepções de mundo, de homem e de sociedade distintos e em disputas. “[...] a escola e os processos de sua gestão não devem ser vistos como entes autônomos e, muito menos, como espaços de mera reprodução das relações sociais mais amplas” (DOURADO, 2008, p. 18).

Assim, mesmo com os avanços, muitas escolas ainda apresentam caráter autoritário e, na sociedade moderna não cabe mais um gestor que assuma um papel centralizador. Deste modo, a gestão democrática, com participação efetiva em todas as decisões a serem tomadas na escola, torna-se o caminho em busca de uma educação de qualidade, onde todos os participantes do contexto escolar podem emitir suas opiniões sem medo de represálias.

1.5. Procedimentos Metodológicos

Ao buscar compreender os percursos vinculados a essa formação e a contribuição desta, para a prática profissional do gestor, adotou-se como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa. Segundo Gomes (2012), essa metodologia prima pela leitura, pela interpretação, pela aproximação das possíveis e diferentes configurações que um problema de investigação assume, e as dimensões possíveis de enfoque, quando se pensa na complexidade.

Para uma melhor compreensão dos conceitos abordados na pesquisa, o Quadro 5 apresenta o trajeto e as ferramentas que orientou tanto a elaboração do referencial teórico e metodológico, quanto o desenvolvimento do trabalho de campo, juntamente com os resultados e discussões.

Quadro 4 – Trajeto e procedimentos da pesquisa

Conceitos	Percurso	Instrumento de pesquisa
Apresentação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.	<ul style="list-style-type: none"> - Campo empírico da pesquisa. - O programa na Universidade Federal de Viçosa. - Organização da Matriz Curricular: os eixos e as salas ambientes. - A Gestão Escolar Democrática. 	Pesquisa bibliográfica e documental.
As políticas educacionais e a formação continuada a partir de 1990.	<ul style="list-style-type: none"> - Apontamentos sobre a Política Educacional e o Banco Mundial (BM). - Contextualizando as Políticas Educacionais para Formação Continuada. - Trajetória e conceitos da Educação a Distância: breves referências. 	Pesquisa bibliográfica
Resultados e discussões.	<ul style="list-style-type: none"> - Considerações a partir da análise dos TCCs produzidos na UFV. - Diálogo com os gestores sobre o PNEGEB. 	Pesquisa bibliográfica, questionários aplicados aos gestores egressos e análise dos TCCs período (2013-2014).

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Desse modo, a presente pesquisa foi desenvolvida no Departamento de Educação/UFV, tendo como foco o PNEGEB. Assim, a primeira etapa foi análise documental e bibliográfica, que viabilizou informações sobre as políticas educacionais, formação continuada de gestores e informações do PNEGEB, como por exemplo: as tramitações do programa na UFV, como é a organização e financiamento, como é a matriz curricular dentro do PVANET, os parâmetros legais estabelecidos para o funcionamento, dentre outros. O acesso aos documentos foi realizado através de solicitações verbais, o que ocorreu de forma tranquila, uma vez que dispunha de uma declaração assinada pela coordenadora do programa autorizando consultas ao arquivo.

Para Ludke e André (1986), a análise documental constitui-se em valiosa fonte de informações sobre o objeto de estudo, pois revela aspectos ou complementa informações

obtidas com a utilização de outras técnicas. Sendo uma fonte estável, os documentos podem ser consultados diversas vezes, o que possibilita a retirada de evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. A respeito da análise bibliográfica Gil (2006), apresenta que a principal vantagem reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Na segunda etapa, realizou-se um levantamento dos TCCs dos cursistas⁸ do período de (2013-2014), em busca de compreender os principais desafios do ambiente de trabalho. A escolha temporal por esse período, deu-se pelo fato de serem os TCCs mais recentes produzidos pelos gestores no curso. Desse modo, analisar e refletir sobre os trabalhos atuais poderá ajudar a compreender mais sobre os impasses e perspectivas desses profissionais na contemporaneidade.

A compreensão desses desafios foi possível porque a proposta de construção do TCC afirma que os temas a serem trabalhados, em alguma medida, devem relacionar-se com a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola na qual atua o cursista. Nesse sentido, para elaboração do trabalho final, o cursista deve reformular o PPP da escola ou se não existir, elaborá-lo, de maneira que o TCC aborde situações vivenciadas no dia-a-dia da escola, ou seja, situações problema ligadas à gestão escolar, as quais poderiam resultar em uma pesquisa-ação⁹, feita pelo próprio cursista dentro da sua realidade escolar.

Um aspecto relevante a ser considerado nessa análise, refere-se, ao número de TCCs ser bem menor que o número de egressos no curso. Essa questão se explica pelo fato de os trabalhos serem produzidos em equipes com no mínimo três e o máximo de cinco integrantes. Isto significa que participantes de uma mesma escola ou município podem se agrupar para realização de um mesmo TCC. Assim, a triagem dentre os 72 trabalhos, ocorreu na biblioteca do Departamento de Educação da UFV.

Sintetizando esse processo, durante a análise dos TCCs foram escolhidos dez trabalhos para estudo, selecionando-se dois do mesmo assunto, no sentido de compreender como gestores de ambientes escolares distintos da Zona da mata Mineira retratam sobre a mesma

⁸ O total de gestores ingressos na UFV, período (2013 – 2014), foi de 400 cursistas, porém, só 288 concluíram o curso em Gestão Escolar.

⁹ A pesquisa-ação é uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa e trabalhos científicos no contexto educacional. É uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social.

questão. A escolha por essa quantidade de trabalhos deu-se por ser uma quantidade satisfatória para um estudo mais consistente e detalhado dos trabalhos, na íntegra.

Sendo assim, a escolha dos TCCs ocorreu através de palavras chaves no título, como: Inclusão; Gestão Democrática; Relação Família/Escola; Tecnologias; Indisciplina; e ainda, por uma breve leitura que apontou aspectos diversos e importantes sobre problemas provenientes da escola básica. Esses temas são recorrentes da escola contemporânea e estão relacionados de alguma forma com o PNEGEB, sendo designados na presente pesquisa como categorias de estudo. À medida que os trabalhos foram analisados, identificados e agrupados pela categoria à qual pertencem, foram seguidos pelos respectivos temas dos TCCs, de forma a evitar a identificação pelos nomes dos cursistas.

A terceira etapa teve o objetivo de complementar a pesquisa e a discussão sobre o efeito dessa formação para a atuação do gestor. Foram aplicados questionários a cinco gestores¹⁰ já egressos pelo programa. Desse modo, o questionário foi composto por dez questões, sendo duas objetivas com a possibilidade de marcar somente uma alternativa e oito subjetivas com espaços livres para os registros. É importante destacar que a escolha dos gestores foi realizada de forma aleatória, de modo que o único critério era este ser formado pelo programa na UFV. Nesse sentido, não houve recorte temporal como no caso dos TCCs e, as respostas foram transcritas de acordo com o que responderam os gestores, não sendo, de forma alguma, alterado o conteúdo.

Todos os gestores que participaram da pesquisa atuavam em escolas municipais públicas de Viçosa-MG, sendo três localizadas no centro e duas em bairros distintos do município. A proposta de aplicação dos questionários teve por objetivo compreender mais sobre o próprio curso na UFV. Dessa forma, essas questões buscaram explicitar como ocorreu o processo de construção dos TCCs por parte dos cursistas egressos, suas dificuldades no ensino a distância, desafios que marcaram a atuação como gestores e confirmar ou contrapor se os objetivos do programa contribuiu para as mudanças na gestão escolar. Não focou-se na caracterização do gestor e da escola em que trabalham, como por exemplo: tempo de profissão, formação, idade, estrutura da instituição, entre outras questões, pois esse não foi o foco da pesquisa.

Para aplicação dos questionários, inicialmente foi realizado contato por telefone com várias escolas do município, no sentido de identificar se os respectivos gestores tinham

¹⁰ O termo gestores nesse estudo é neutro. Será utilizado tanto para o sexo feminino como para o masculino.

realizado a formação específica em gestão escolar na UFV. Caso a resposta fosse positiva, e este tivesse disponibilidade de participar e contribuir para pesquisa, dia e horário era combinado para contato entre o gestor e o pesquisador. Após informar sobre todo procedimento da pesquisa, um questionário e termo de consentimento era entregue ao gestor e nova data era marcada para recolher os respectivos documentos.

O processo para análise da coleta de dados envolveu divisões das falas por temática abordada. Dentro da análise do conteúdo a partir de uma perspectiva qualitativa, destaca-se a categorização que, conforme Gomes (2012), pode ser considerada como a classificação de elementos constitutivos de um conjunto, no caso, o conjunto de gestores egressos respondentes ao questionário. A partir dos registros, procurou-se realizar uma leitura dialogando com a literatura científica.

A metodologia utilizada nessa fase foi o método de análise de conteúdo, que de acordo com Triviños (1995), deve ser feita utilizando-se as seguintes etapas interligadas: pré-análise, descrição analítica dos dados e interpretação referencial. Relacionada a essa mesma questão Ludke e André (1986), salientam que analisar os dados obtidos durante uma pesquisa de cunho qualitativo é uma tarefa imprescindível e que requer muitos cuidados por parte do pesquisador.

Nas transcrições dos registros dos questionários, os gestores foram identificados pela letra “G” com um respectivo número e não houve identificação nominal dos mesmos. Cabe ressaltar que o projeto foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFV e, teve o parecer favorável à aplicação dos questionários e análise dos TCCs. Em linhas gerais, este estudo primou por um caminho investigativo em que os instrumentos metodológicos escolhidos serviram de apoio para o levantamento dos dados.

CAPÍTULO 2

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PERÍODO DE 1990: CENÁRIOS, AVANÇOS E LIMITES

As mudanças no Brasil no período de 1990, foram imensas, em termos sociais, políticos, econômicos e principalmente na área educacional. Sendo assim, vivencia-se um momento em que a formação e o conhecimento são requisitos essenciais para a qualidade do profissional da educação.

Para Azevedo (2003, p. 23), “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”, é uma condição exclusiva do governo no que se refere à formulação, deliberação, implementação e monitoramento. Em relação a política educacional, são decisões que têm incidência no ambiente escolar enquanto local de ensino-aprendizagem.

Com relação às regulamentações e normatizações, os estudos de Gatti (2008), revelaram que nos anos de 1990, com o advento da LDB 9394/96, a formação continuada apresentou crescimento exponencial. A formação passou a ser um caminho para equacionar os problemas originários da formação inicial e, ao longo da carreira dos profissionais da educação.

Nesse aspecto, salienta-se que a demanda pela continuidade da formação ao longo do exercício profissional, só encontra sentido uma vez alcançada a autonomia conforme nos fala Freire, pois, de outra forma, como dar continuidade ao que não existe? Para o autor Pernambucano “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 1997, p. 23).

O período de 1990, segundo Silva Júnior (2002), foi um momento marcado por lutas por melhores condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, assim como por propostas mundiais de políticas educacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia).

Organizada pela UNESCO¹¹, a Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em 5 de março de 1990, teve como indicadores, a necessidade de medidas em relação à formação continuada, profissão, carreira e salário, ética profissional, direitos e obrigações, seguridade social e condições mínimas para um exercício docente eficaz. O que ocasionou um crescente investimento na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores, assim como a consideração destes enquanto sujeitos intelectuais capazes de produzir conhecimentos, de participar de decisões, da gestão da escola e dos sistemas, trazendo perspectivas para a reinvenção da escola democrática (MALANCHEN, 2006). A Conferência de Jomtien funcionou como um espaço de difusão das políticas internacionais para educação. O Brasil buscou cumprir os compromissos firmados em Jomtien por meio do Plano Decenal de Educação para Todos. Segundo Silva Júnior (2002, p. 206), sobre esse aspecto:

[...] o Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas – em geral pesquisadores e professores universitários – de melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação.

Essa situação permite observar que, as reformas educacionais no Brasil foram articuladas com as recomendações dos organismos internacionais, com especial destaque para o Banco Mundial¹² (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento¹³ (BID) e UNESCO. Para Silva Júnior (2002, p. 207):

¹¹ Unesco é a sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Foi fundada logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações. A sede da Unesco fica em Paris, na França, e atua em 112 países. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

¹² O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que fornece empréstimos para países em desenvolvimento em programas de capital. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

¹³ O BID é uma organização financeira internacional com sede na cidade de Washington, EUA, criada no ano de 1959 com o propósito de financiar projetos viáveis de desenvolvimento econômico, social e institucional e promover a integração comercial regional na área da América Latina e o Caribe. Atualmente o BID é o maior banco regional de desenvolvimento a nível mundial e serviu como modelo para outras instituições similares a nível regional e sub-regional. O Banco apoia projetos educacionais, vinculados às metas do PNE, em cidades e estados brasileiros, como os estados do Pará e Amazonas e as cidades de Florianópolis e Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

[...] as reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil, são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, em particular da esfera educacional – lócus privilegiado para o Estado de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social.

A agenda dos organismos internacionais, ao analisar a realidade dos países da América Latina e Caribe em 1990, apontou uma crise nesses Estados e indicou a necessidade de um processo de reforma nessas nações. A superação da crise educacional é apontada a partir da adoção de mecanismos corretivos baseados no mercado, o que, para Gentili (1998, p. 19), significa que a educação deixa de ser compreendida como direito para ser tratada como consumo.

[...] trata-se enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando-se sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores.

Neste contexto, as reformas educacionais implementadas no Brasil foram legitimadas por um discurso que atribuiu a crise da educação à ineficiência de aspectos específicos como gestão, má formação dos professores, currículos inadequados, falta de insumos, entre outros. Assim, foi apontada a ineficiência do Estado na administração educacional e defendida a necessidade da reforma associada à ideia de modernização dos sistemas. De acordo com Campos (2002, p. 2):

Análises realizadas por organismos como BM, CEPAL e UNESCO afirmam, enfaticamente, a presença de um descompasso entre a educação oferecida pelos sistemas educacionais e as necessidades do mercado de trabalho; segundo os analistas dos organismos internacionais, esse descompasso traduz-se em uma situação de crise, que revela o anacronismo e a ineficácia das escolas. Considera-se que a educação é um aspecto essencial à competitividade das empresas e das nações, constituindo-se na via privilegiada para o desenvolvimento com base na equidade social.

O governo brasileiro foi produzindo o consenso da necessidade da reforma educacional, ancorado nas críticas realizadas pelos organismos internacionais que indicavam a ineficiência do Estado como principal responsável por gerir a Educação e o responsabilizaram pela crise do sistema educacional. Entre um dos aspectos defendidos pelas políticas reformadoras foi o entendimento de que intervenção estatal era prejudicial para a concretização de uma educação de qualidade.

Portanto, a reforma implementada no Estado brasileiro visa adequar a educação às novas dinâmicas competitivas do mercado mundial. Com isso, busca também a adequação dos indivíduos à sociabilidade exigida pelo novo momento de mundialização do capital, tanto do ponto de vista ético, quanto do ponto de vista técnico-profissional. Silva (2005), fundamentada em Oliveira (2005, p. 4), afirma que:

A educação é vista como fator importante para a constituição desta nova sociabilidade e para a qualificação dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento, no qual a produtividade e a qualidade dos bens e produtos são decisivas para a competitividade internacional, como destaca Oliveira (2005). Assim, a Teoria do Capital Humano é resgatada e, mais uma vez, a educação é considerada como um “pré-investimento”.

Logo as reformas do Estado brasileiro nos anos de 1990 foram materializadas por leis, decretos, resoluções, pareceres, ou seja, por meio de atos normativos. A aprovação da LDB, Lei 9394, de dezembro de 1996, representou o marco da institucionalização de políticas educacionais brasileiras que foram planejadas e implantadas pelo MEC e pelo governo anterior do presidente Itamar Franco. De acordo com Evangelista, Shiroma e Moraes (2002, p. 51), é importante “compreender como o governo conseguiu sancionar uma legislação que, por omitir as responsabilidades cabíveis ao Estado, não cerceia o Executivo de pôr em andamento seu próprio projeto político-educativo por outras vias”.

Voltando para questão da formação, Nóvoa (1995), traz que o profissional da educação não constrói sua formação só por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, é preciso considerar sua história de vida e seus valores para pensar num trabalho reflexivo e contínuo sobre sua prática. Dessa forma, é possível ao profissional construir de forma permanente uma identidade pessoal e profissional.

Essa identidade docente está associada ao seu saber, que é um saber social adquirido no contexto de uma socialização profissional, no qual é incorporado, modificado, adaptado em função das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional, sendo que este aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. Nas discussões do período de 1990 sobre a

formação de professores, preponderaram as seguintes preocupações temáticas, que se configuram no campo escolar:

A valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira, “a organização da escola; os currículos; os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político-pedagógico; as condições de trabalho e de estudo; o trabalho coletivo e a escola como espaço de formação contínua (LIBÂNEO, 2002, p. 80).

No cenário dessas reflexões, a UNESCO instaurou, em 1993, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI para identificar as tendências da educação nas próximas décadas e, em 1996, divulgou seu relatório conclusivo, denominado Relatório Jacques Delors. O documento foi elaborado por especialistas de vários países e indica, entre outras questões, que as aprendizagens serão pilares da educação nas próximas décadas, por serem vias de acesso ao conhecimento e ao convívio social democrático.

Compreende-se que essa perspectiva configura-se uma tendência em formação já há alguns anos na comunidade educacional, coloca uma nova concepção de educação escolar, redimensiona o papel dos professores e exige uma formação profissional muito superior à atual. O próprio relatório de acordo com a UNESCO enfatiza a relevância do papel dos professores para a formação dos alunos e, conseqüentemente, a urgência de uma formação adequada ao exercício profissional e de condições necessárias para um trabalho educativo eficaz.

Nessa perspectiva, torna-se possível relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal e profissional. Dessa forma, considera-se que a formação acontece de maneira indissociável da experiência de vida, assim também a formação inicial se impõe como indispensável à formação continuada em que “as práticas profissionais se tornem o terreno de formação” (MARQUES, 2003, p. 194).

Logo, a formação continuada é, antes de tudo, uma releitura das experiências que ocorrem na escola, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores e gestores. Cabe, então, reafirmar que formação continuada e a prática pedagógica, como condições de mudanças exigidas, são atividades articuladas e integradas ao cotidiano dos profissionais e das escolas. Nesse caso, é importante buscar coerência entre as concepções que as desenham e as ações que as revela. Por tal razão, os elementos teóricos a seguir retomam e procuram explicar as concepções aqui referidas.

Gatti (2008), exemplifica bem a questão da formação continuada, onde traz que esta é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único. Fatores

como salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na escola são igualmente importantes. Não se pode aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação.

De acordo com Mattos (2005, p. 30), “a formação continuada é um dos aspectos importantes para reunir a teoria e a prática no contexto profissional”. Professores e gestores necessitam tornar os momentos de ensino-aprendizagem mais claros e interessantes aos educandos. No entanto, Pivetta (2009), acredita que a formação parte do próprio sujeito, ou seja, este se forma por seus próprios meios, a partir de si mesmo. A experiência só é encarada como formação continuada pelo próprio sujeito. Cada professor agrega a sua prática as experiências positivas e negativas que julgar adequadas.

Para concluir esse tópico, a formação referida aqui, deve ser aquela que busca alicerçar-se numa reflexão, na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação, formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores. A partir desse cenário, com o breve histórico indicado, observa-se que a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo de forma bastante ligada ao contexto econômico, político e social do país.

2.1. Alguns apontamentos sobre a Política Educacional e o Banco Mundial (BM)

Importante salientar nesse tópico que as mudanças vivenciadas no período de 1990 na educação brasileira estão envoltas na evolução das LDBs e, especialmente, no uso de Políticas Públicas Educacionais voltadas para a construção de uma educação de qualidade. Aborda-se a seguir algumas expressões e opiniões sobre as políticas públicas educacionais na visão de alguns autores.

No cenário brasileiro, com ênfase para o período de 1990, as expressões Políticas Públicas Educacionais ganharam expressiva notoriedade. No entanto, tais políticas nem sempre trouxeram os resultados esperados, pois somente garantir o acesso à educação pública não significa que a mesma tenha qualidade e, que efetivamente, os usuários terão seus direitos respeitados (SETUBAL, 2012).

Diante deste aspecto, tem-se que as Políticas Públicas se voltam para o enfrentamento dos problemas existentes no cotidiano das escolas. Porém, somente o direcionamento destas para a educação não constitui uma forma de efetivamente auxiliar professores, crianças e adolescentes a um ensino de melhor qualidade, posto que existam outros pontos que também

devem ser tratados a partir das Políticas Públicas, como os problemas de fome, drogas e a própria violência que vem se instalando nas escolas em todo o Brasil (QUADROS, 2008).

Quando discorremos sobre Políticas Públicas para educação, a abordagem em si, trata-se da articulação de projetos que envolvem o Estado e a sociedade na busca pela construção de uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade, ou seja, que resgate a construção da cidadania.

No entanto, nesse tocante, tem sido para a Educação que os principais organismos internacionais têm-se voltado. Articular a educação à lógica de mercado é o esforço empreendido pelos projetos de reforma educacional para a Educação na contemporaneidade, empreendido e financiado por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM). A importância que o BM vem desempenhando nos rumos das sociedades capitalistas dependentes alterou profundamente sua função histórica, como se pode observar na seguinte assertiva:

O Banco Mundial, transformou-se nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido a UNESCO, a agência das Nações Unidas especializada em educação. O Financiamento não é o único e o mais importante papel do BM em educação (representando apenas 0,5% da despesa total pelos países em desenvolvimento neste setor); o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial (TORRES, 1998, p. 126).

Para situar melhor, segundo o exposto pelo autor, as reformas educacionais foram marcadas pela influência das agências multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros. Os documentos formulados por essas agências, além de prescrever as orientações a serem adotadas, também forjaram discurso justificador das reformas. “[...] tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de como fazê-las” (SHIROMA; CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 430).

No Brasil, a intervenção dessas agências, sobretudo a do BM, decorreu mais da influência política junto aos governos por meio da imposição de temas prioritários, linhas de ação e de um enfoque economicista das políticas educacionais do que dos recursos financeiros que são mobilizados para a implantação de projetos educacionais.

Altmann (2002), ao discutir as influências do BM no projeto educacional brasileiro, apresenta que, os principais elementos do pacote de reformas educativas proposto estão voltados para a capacitação dos professores. Essa visão de formação docente, predominantemente prática, que aí transparece, demonstra que o foco dessa capacitação está nas habilidades técnicas a serem desenvolvidas pelos profissionais da educação.

Nesse sentido, o professor é visto como um simples aplicador de técnicas pedagógicas que podem ser facilmente aprendidas em algum curso. Tal concepção é que fundamenta as ações do BM para priorizar a educação continuada sobre a educação inicial. Desta forma, as recomendações do BM para a educação são balizadas dentro de uma perspectiva economicista, no entanto, a educação passa a ser encarada como fator de eficiência dos serviços de ensino e de amparo social. Conforme Tommasi (2007), o caráter educativo é depreciado em favor de uma lógica de mercado e a educação passa a ser considerada como um pilar estratégico para o desenvolvimento econômico mundial globalizado.

Segundo Mota Júnior e Maués (2014), ao analisar o documento elaborado pelo BM, o qual realiza um balanço dos últimos vinte anos das políticas educacionais implementadas no Brasil e traça perspectivas para os próximos anos, aponta que:

O balanço dos intelectuais críticos, ligados aos movimentos sociais em defesa da educação pública, em relação à primeira década do século XXI, é oposto ao do Banco Mundial, pois as continuidades em termos de caráter e objetivos das políticas educacionais entre os governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva foram muito mais fortes e permanentes do que se podia esperar na transição de governo. Os índices de analfabetismo e a não-universalização da educação pública em todos os níveis de ensino seguem sendo duas chagas ainda não superadas, sem contar o avanço da privatização e da mercantilização deste direito fundamental, que hoje é negociado nas bolsas de valores e que a cada dia que passa apresenta sinais mais nítidos da incapacidade de formação humana das novas gerações, com a escalada crescente de violência nas escolas e os altos índices de analfabetismo funcional (MOTA JÚNIOR e MAUÉS, 2014, p. 146).

Através dessa questão, de acordo com o processo normativo, é importante salientar que a LDB 9394/96 é a legislação que regulamenta o sistema educacional público ou privado do Brasil, da educação básica ao ensino superior. Dessa forma, as Políticas educacionais no contexto brasileiro tiveram como fio condutor essas diretrizes que assumiram um caráter de centralidade nas reformas educacionais brasileiras ocorridas durante os anos de 1990.

Para Freire (1997), tem-se que o sistema educativo adotado e as Políticas Públicas direcionadas para a educação são elementos que demonstram a preocupação do país com o seu futuro, pois somente o ensino público gratuito, inclusivo e de qualidade pode construir uma sociedade em que as diferenças socioculturais e socioeconômicas não sejam tão díspares.

Com relação às políticas educacionais, o BM desenvolve um papel estratégico na sua definição. De acordo com Leher (1998), ele atua como um “Ministério Mundial da Educação”, exportando pacotes de políticas educacionais aos países em desenvolvimento que sucumbem ao peso e aos interesses do capital internacional. Assim, a educação restringe-se ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente conforme os interesses dele e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado.

Segundo Soares (2007), foi nos anos de 1980 e 1990, com a crise do endividamento, que iniciou a atuação do BM e do Fundo Monetário Internacional (FMI) na área da educação, propondo programas de estabilização e de ajuste da economia brasileira. Enfim, esta intervenção não foi só como base na formulação da política econômica interna, mas como também teve influências sobre o conjunto da legislação brasileira nos diversos âmbitos das políticas sociais.

2.2. Contextualizando as Políticas Educacionais para Formação Continuada

O ponto de referência utilizado para olhar as políticas de formação inicial de professores e gestores é o papel da escola nas sociedades contemporâneas e em decorrência, o papel desses profissionais nesse contexto. Sabe-se que a importância dos professores e gestores para a oferta de uma educação de qualidade para todos é amplamente reconhecida. Desse modo, 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.

Segundo Gatti (2010), tudo que possa oferecer oportunidade de conhecimento, reflexão, debate e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer nível, é considerado formação continuada. Assim, pode-se afirmar que essa perspectiva é abrangente e inclui trocas diárias com os pares no cotidiano escolar, horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições e também pode ser buscada pelo próprio docente em lugares diversos. Além disso, as atividades podem ser oferecidas através de processos à distância, semipresenciais, presenciais, entre outros.

Segundo as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), a formação continuada dos profissionais da educação deve ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atenção inclui a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior. Mesmo com essa atenção voltada para a formação continuada dos professores, ainda é possível observar que existe no Brasil uma quantidade significativa de professores e gestores atuando no ensino sem formação adequada (CHAVES, 2012).

Desse modo, uma das maiores críticas ao PDE recai sobre o fato de ser um plano de governo sem garantia de continuidade. De acordo com o MEC, o ponto forte desse plano é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. Através desse apontamento e analisando brevemente essas questões, as políticas de formação de professores no Brasil empreenderam maiores esforços no sentido de viabilizar, por todos os meios, presencial ou a distância, a elevação do nível de formação dos docentes da rede pública. Vários autores têm discutido a formação continuada de professores tais como: Nóvoa (1995); Demo (2000); Castro (2006); Domite (2006); Gatti (2010); Paiva (2013); entre outros.

Paiva (2013) problematiza esta questão ao afirmar que os conhecimentos e competências adquiridos durante o processo de formação inicial dos professores, nos cursos de graduação, tornam-se, em muitos casos, insuficientes para o exercício de suas funções.

Segundo Demo (2000), os cursos de formação continuada de professores precisam ter como prioridade a aprendizagem do aluno; então, o professor precisa estudar, nos encontros de formação, teorias e práticas de aprendizagem, ou seja, é necessário aprender a pesquisar estratégias ativas que ajudem na construção e reconstrução de conhecimento. Para tanto, é necessário que haja continuidade no processo de formação, já que não é em um ou em alguns encontros que o professor irá desenvolver essas aprendizagens.

Atualmente há vários programas¹⁴ de formação continuada oferecidos pelo governo em parceria com o MEC. Dentre os que estão vigentes no momento, podemos citar: o Programa Mais Educação, Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional, entre outros.

¹⁴ Para saber mais sobre os Programas de Formação Continuada vigentes, basta acessar o link: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=15944:programas-do-mec-voltados_formacao-de-professores>.

De acordo com Domite (2006), vários modelos têm sido propostos para a formação de professores, dentre os quais, bem poucos são voltados para a formação do professor(a) enquanto sujeito social de suas ações e, por isso, mais do tipo transmissivo e impositivo, outros já mais centrados nos tipos de processos de transformação e na própria dinâmica formativa.

De fato, nos últimos anos, as discussões em torno da formação de professores não têm colocado como prioridade a preparação do mesmo para o ensino dos conteúdos. Mas sim, como já dito, destacado a importância como profissional reflexivo, que deve preocupar-se tanto com as necessidades emocionais e intelectuais dos educandos, assim como com as funções sociais da educação exercitando-se como colaborador político do projeto pedagógico educacional.

No entanto, mesmo em meio a essa diversidade de pontos de vista e embora os órgãos responsáveis pelo sistema educacional pareçam cientes de que a especialização e a atualização são determinantes para a transformação da qualidade do ensino, depara-se com programas que se resumem a cursos inteiramente programados, antes dos formadores ou organizadores saberem quais grupos de profissionais serão formados.

Quando isso ocorre, como bem ressalta Nóvoa (1995), o professor é colocado no nível mais baixo da ordem epistemológica, sendo visto e, se comportando muitas vezes como executor de programas muito padronizados, que são preparados em níveis de organização escolar distantes do seu local de aplicação, tornando-se assim dependente de especialistas para solucionar problemas recorrentes em sua prática.

Segundo Arroyo (2010, p. 42), ser educador é ser pedagogo de nós mesmos, como “ter cuidado com o nosso próprio percurso humano para assim acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens”. Conforme Candau (1996), os cursos de Formação Continuada de Professores devem reconhecer a necessidade de um profissional que se envolva com o cotidiano da escola e, que possa intervir na construção e reconstrução dos processos que se desenvolvem nas instituições escolares.

Portanto, é necessário que o profissional da educação possa refletir criticamente a respeito das demandas sociais, de sua função nesse contexto e da necessidade de formação contínua ao longo de sua carreira profissional, uma vez que, entende-se a formação de professores a partir da ideia de continuidade, de incompletude. Porto (2000, p. 14), reforça este pressuposto ao afirmar que:

A formação não se conclui, cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço, renovação, inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática, então, a mediadora da produção do conhecimento ancorado, mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se, a partir desse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo.

Dessa forma, a formação continuada precisa ser um processo contínuo, permanente e integrado ao dia-a-dia dos professores e da própria instituição escolar. A educação escolar precisa de um profissional em constante processo de aprendizagem, um professor que repense, avalie e refaça o seu trabalho com leituras, pesquisa e troca de experiência. Por intermédio destas ações, este irá questionar o próprio modo de proceder, reconstruindo permanentemente o seu fazer pedagógico.

Pode-se notar que, com o processo de globalização, as políticas públicas estão mais a serviço da lógica do mercado do que voltadas ao atendimento das necessidades e demandas sociais, deixando de lado o compromisso com as camadas populares, reflexo do sistema produtivo e de acumulação caracterizado pela privatização e exclusão social.

Considerar a política educacional como dimensão da política social significa, fundamentalmente, considerar a política educacional como tendo compromisso com as camadas populares, isto é, com aquelas camadas que não se beneficiam diretamente do desenvolvimento econômico”. Nesse sentido, me parece que a questão central diz respeito ao desenvolvimento intelectual das massas [...] encaminho as discussões entre a educação e as chamadas políticas especiais [...] um desenvolvimento intelectual satisfatório a criança necessita de algumas pré-condições, como por exemplo, a alimentação, ambiente familiar adequado e, assim por diante. E, aí, então, são acionadas as políticas especiais, como por exemplo a merenda escolar (SAVIANI, 1987, p. 1).

Ao tratar da qualidade do trabalho dos professores da educação básica também está indiretamente referindo-se aos gestores de escolas que são originalmente professores. Não é de hoje que pesquisas apontam que as formas de atuação dos gestores escolares estão relacionadas às condições de um funcionamento mais efetivo das escolas (CASTRO, 2006).

Isso mostra que a formação inicial dos docentes tem implicações amplas para as escolas na medida em que esses profissionais possam ser convocados a exercer a função de coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais ou diretores de escola, ou outras atividades nas redes de ensino.

Entre as medidas do governo federal que ocorrem nessa direção, uma das mais importantes pelas dimensões que assume é a criação da UAB¹⁵, por meio do Decreto nº 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de EaD, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A instituição do sistema UAB ocorreu logo após a promulgação do Decreto nº 5.622/2005, que conferiu novo ordenamento legal a EaD, equiparando os cursos nessa modalidade aos cursos presenciais e estabelecendo a equivalência de diplomas e certificados na educação superior. A medida legal assenta-se no pressuposto de que a EaD constitui a iniciativa de maior alcance para enfrentar as novas demandas do número de egressos do ensino médio e de formação docente, estimada, em 2002, em 875 mil vagas no ensino superior (GATTI, 2009).

A institucionalização da formação superior de docentes a distância, concebida sob a forma de educação continuada que utiliza essas novas tecnologias, teve impulso na UAB por meio do Programa Pró-Licenciatura, criado pelo MEC, em 2005, e dirigido a professores em serviço sem formação em nível superior ou atuando fora da área de sua formação. A oferta de programas de formação inicial nesses moldes representou uma ruptura com os programas de curta duração e com o caráter mercadológico que informava muitos destes.

A UAB tornou-se um dos principais instrumentos de execução das políticas de formação em nível superior do MEC, ao lado do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que se propõe a criar condições de ampliação do acesso aos cursos de graduação públicos e de permanência neles, mediante melhor aproveitamento da infraestrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades.

De acordo com Costa (2007), a UAB foi instituída pelo MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e a coordenação da Capes, e com a participação de IFES pertencentes esta rede, para a oferta de cursos semipresenciais de formação continuada e a elaboração de material didático específico.

As propostas dos cursos pelas IFES são orientadas por critérios estabelecidos em edital do MEC, que define objetivos, público-beneficiário, carga horária, organização dos módulos,

¹⁵ A UAB é um sistema integrado por instituições Federais de ensino superior (IFES) que oferece cursos dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior. A prioridade é de atendimento aos professores que atuam na educação básica, seguidos de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Outro objetivo do programa desenvolvido pela UAB é reduzir as desigualdades na oferta de educação superior.

conteúdo e proposta metodológica. Há indicação clara de que a metodologia dos cursos deve atender ao desenvolvimento de um percurso de aprendizagem, que se inicia com o diagnóstico da realidade na qual os cursistas vivem, seguindo-se de aprofundamento teórico-conceitual das temáticas mencionadas até a conclusão de um projeto de intervenção local, que é o trabalho final do curso. Não se trata ainda, em decorrência da dimensão temporal dos cursos, da implementação desses projetos no decorrer dos cursos, com monitoramento, apoio, orientação dos formadores dos cursos, como sugerem as experiências mais bem-sucedidas de formação docente.

Nessa perspectiva, analisando dentre os vários aspectos acima citados, é possível observar a necessidade de valorização da criticidade nos cursos de formação, ou seja, torna-se imprescindível realizar uma formação focada em práticas formativas que ajudem o gestor a desenvolver uma postura mais crítica a respeito de sua prática pedagógica, da realidade social, tendo como objetivo analisar criticamente o contexto em que atua. Desse modo, é necessário valorizar os saberes acumulados pelos gestores durante sua trajetória profissional, a fim de que esses possam confrontá-los com aquilo que lhes é apresentado, realizando, assim, um processo de reconstrução e atualização dos seus conhecimentos.

2.3. Trajetória e conceitos da Educação a Distância: breves referências

Com o crescimento e expansão da tecnologia, principalmente, pelo uso da internet, a EaD transforma-se em opção de atendimento de pessoas que estão dispersas geograficamente, visando contribuir aos anseios que o sistema educacional presencial não tem conseguido satisfazer. Para Gadotti (2008, p. 10):

No cenário em que se vive, nestes últimos anos, acentuou-se a marca de uma educação permanente, da participação, do papel da tecnologia, da importância da formação para a cidadania. Diante da informatização da sociedade e da obsolescência do conhecimento, foram evidenciadas as novas exigências para a escola e para o professor: o papel da inovação educacional. Procurou-se demonstrar ainda, o esgotamento dos paradigmas clássicos, tanto para explicar o cenário em que se vive, quanto para a invenção do futuro.

Para o referido autor, o ritmo acelerado da troca de informações, dos inúmeros avanços tecnológicos e a conseqüente necessidade de adequação às estas novas exigências sociais levam, sem dúvida, a um novo tipo de educação. Esta educação deverá buscar a autonomia dos seus discentes e a construção de saberes de forma contínua e permanente. Vaz de Mello e Antunes (2013, p. 11), ponderam sobre a EaD, afirmando que:

A educação a distância (EaD), entendida no âmbito da educação em geral e organizada para formar as novas gerações, transmitir o conhecimento científico e cultural produzido pelo conjunto da sociedade, torna-se uma opção do cidadão do século XXI, trazendo em si os limites e as contradições da sociedade moderna e também a possibilidade de inclusão social.

Segundo Nunes (1994), no Brasil, a partir de 1930, as políticas públicas viram na EaD uma forma de atingir um grande número de pessoas no processo educacional. Com o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, a educação passou a ter o papel de “adestrar” o profissional para o exercício de trabalhos essenciais à modernização administrativa. Dentro deste contexto de formação profissional, surge o Instituto Rádio Técnico Monitor em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, em 1941. Desde então foram vários os recursos tecnológicos utilizados pela EaD. O Quadro 4 detalha a sequência cronológica do início do uso de cada tecnologia no país:

Quadro 5 - Cronologia do início do uso de tecnologias na educação brasileira.

Ano	Tecnologia	Tipo de produto lançado inicialmente
1904	Mídia impressa via correio	Cursos por correspondência de iniciação profissional.
1923	Rádio	Cursos de apoio à escolarização aberta.
1971	Televisão	Telenovela educativa
1996	Videoconferência	Mestrados em parceria com empresas.
1996	Internet	Cursos de extensão universitária
1997	Internet com uso de ambientes virtuais de aprendizagem	Programas de pós-graduação Lato Sensu.
2001	Televisão com uso de satélites com sinal digital	Cursos de graduação para formar professores do ensino fundamental.
2005	Web TV	Os cursos a distância ofertados no modelo universidade virtual. Incorporam progressivamente os recursos de transmissão e de interação por áudio e vídeo trafegando pela internet.

Fonte: Vianney, Torres e Silva (2006).

A partir da LDB, Lei 9.394/1996, cujos artigos 80 e 87 referem-se à Educação a distância, são promulgados uma série de atos normativos, demarcando, assim, um processo de reconhecimento da modalidade de ensino no país.

Para Vaz de Mello e Antunes (2013), um importante momento para a EaD no Brasil foi a criação, em 1996, da Secretaria de Educação a Distância (SEED). Entre as responsabilidades dessa secretaria está a de atuar como agente de inovação dos processos de ensino e aprendizagem na EaD. Também em 1996 as bases legais para a EaD foram consolidadas pela última reforma educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases. A Lei 9.394/96 oficializou a EaD no país como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino (fundamental, médio, superior e pós-graduação).

Segundo as mesmas autoras, a EaD no Brasil foi normatizada pela LDB em fevereiro de 1998. Em 2005, um grupo de especialistas do Ministério da Educação criou a regulamentação do artigo 80 da LDB, determinando os procedimentos que devem ser adotados pelas instituições para obter o credenciamento do MEC para a oferta de cursos a distância. De acordo com o Art. 2º do Decreto 2494/98, os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim.

Atualmente há uma diversidade de conceitos sobre a EaD tanto no Brasil como no mundo. Essa variedade de conceitos traz à tona discussões de diversos autores sobre alguns temas, como por exemplo: tempo; espaço; educação; ensino; entre outros, que estão presentes na maioria das definições. Alguns desses autores apresentam pontos em comum, já outros enfatizam ideias com bastantes divergências sobre essa temática.

Buscando conceituar a EaD depara-se com várias definições. Preti (1996, p. 16), a define como:

A crescente demanda por educação, devido não somente à expansão populacional como, sobretudo às lutas das classes trabalhadoras por acesso à educação, ao saber socialmente produzido, concomitantemente com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos está exigindo mudanças em nível da função e da estrutura da escola e da universidade.

Dentro dessa mesma concepção, Moraes (2010, p. 22), afirma que EaD:

[...] parece constituir uma tentativa de resposta a determinados desafios e necessidades novas. Um deles é a massificação do ensino superior [...]. Por isso, para que haja a democratização do ensino superior é preciso que a educação a distância seja compreendida como uma política educacional fruto das transformações operadas nas últimas décadas, que possuem suas complexidades e

desafios a serem discutidos e compreendidos conforme as demandas do desenvolvimento econômico e social.

Dessa forma, a EaD acaba sendo um recurso utilizado para atender as grandes demandas de alunos ao mesmo tempo. Por outro lado, esta modalidade, em algumas situações, é utilizada para fins rentáveis, causando preconceito quanto a esse método de ensino.

Moore e Kearsley (2008, p. 87), entendem a EaD como:

O aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Para Gomez (2005), é possível no ambiente virtual de formação desenvolver práticas que venham contribuir e melhorar as condições de vida, responder criticamente às necessidades sociais da educação e à potenciação pedagógica da nova tecnologia, tornando-a uma ferramenta a serviço da emancipação de homens e mulheres.

Com essas conceituações, entende-se que os debates e as mudanças sobre a EaD no Brasil não são poucos ou recentes. Mas foi a partir das reformas educacionais no ano de 1990, especialmente a partir da promulgação da LDB e da legislação complementar sobre a EaD, que os discursos sobre essa modalidade tomaram um novo rumo. A partir dessas mudanças, alguns pesquisadores da área apontaram a preocupação com o acesso pleno às tecnologias pela escola, pelos professores e gestores, e com a formação de professores, que não propiciava um aporte teórico suficiente para o domínio das TICs, com as quais deveriam trabalhar no ambiente escolar (MORAES, 2010).

A EaD no Brasil apresentou um crescimento considerável nos últimos anos, devido à implementação de políticas públicas na área de formação docente, tanto nas licenciaturas como na formação continuada de professores através de programas criados pelo governo. Dourado (2008, p. 90), salienta que “[...] a partir da segunda metade de 1990, a EaD passou a ocupar espaço de referência para as políticas de expansão e, particularmente, para a formação de professores”.

Neste contexto de formação, é importante ressaltar que há outras opções de cursos a distância fora do Sistema UAB, com suas particularidades, oferecidos principalmente por instituições privadas de ensino superior. A Associação Brasileira de Educação a Distância

(ABED) reúne interessados particulares e institucionais na EaD propiciando capacitação e trocas de experiências.

Com isso, a EaD teve muitos avanços ao longo dos anos, porém ainda há limitações a serem revistas. O governo federal ainda não dispõe de aparato suficiente para acompanhar, supervisionar e fiscalizar os cursos, fato que compromete a qualidade. Outro ponto seria a oferta de baixos salários destinados ao pagamento dos tutores que acompanham a aprendizagem dos educandos, contribuindo para uma qualificação precária dos futuros profissionais.

O fato é que, aos poucos a EaD foi ganhando espaço no sistema educacional, sendo vista como uma modalidade alternativa de ensino, a qual vinculada aos meios de capacitação e pós-graduação vem oferecendo mais oportunidades de estudo (BELLONI, 2009). Percebe-se que, embora seja uma modalidade de ensino relativamente antiga e com aceitação recente, a EaD vem se firmando e atingindo boa parte da sociedade brasileira.

A EaD juntamente com as TICs, têm sofrido um rápido avanço nos últimos anos. A internet, sem dúvida, mudou a maneira de trabalhar, de aprender e de interagir. Contudo, é preciso pensar que nenhuma tecnologia, não importa quão avançada for, tem a capacidade de mudar a prática educativa. Para que a aprendizagem torne-se significativa utilizando esses recursos, são necessárias novas formas de ensinar e aprender. Para Moran (2007, p. 165), a escola precisa exercitar as novas linguagens que possam sensibilizar e motivar os alunos:

A motivação dos alunos aumenta significativamente quando realizam pesquisas, onde se possam expressar em formato e códigos mais próximos da sua sensibilidade. Mesmo uma pesquisa escrita, se o aluno puder utilizar o computador, adquire uma nova dimensão e, fundamentalmente, não muda a proposta inicial.

Entretanto, é necessário enfatizar que a EaD tem suas limitações, assim como na educação presencial. Enfim, os programas de formação, as instituições privadas e profissionais que trabalham com EaD, precisam estar preparados pedagogicamente. Há ainda a necessidade de se conhecer a fundo o público a ser atendido, suas condições socioculturais e financeiras, de maneira a escolher o aparato tecnológico e pedagógico que mais se adéque a seus usuários.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1. Algumas considerações e reflexões a partir da Análise dos TCCs produzidos na UFV (Período 2013-2014)

Apresenta-se a seguir, no Quadro 6, os principais trabalhos científicos seguido por uma breve análise. A escolha destes TCCs deu-se pela observação, em uma primeira leitura, de aspectos diversos e importantes sobre problemas provenientes da escola básica. Assim, as categorias que mais se destacaram foram: Inclusão; Gestão Democrática; Indisciplina, Tecnologias e Relação Família/Escola.

Quadro 6 – Categorias e temas dos TCCs

Categorias	Temas dos TCCs
Inclusão	A) Inclusão Escolar: entre avanços e impasses B) Educação Inclusiva no contexto escolar
Gestão Democrática	C) Gestão Escolar Democrática: um estudo de caso em uma escola pública de MG D) Gestão Democrática na escola: princípios, significados e dimensões
Indisciplina	E) Indisciplina em sala de aula: uma visão dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais F) Indisciplina na escola: influência de fatores internos ou externos?
Tecnologias	G) As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na perspectiva de uma escola Estadual Mineira H) A Inclusão das TIC no processo de Ensino Aprendizagem de uma Escola Estadual de MG
Relação Família/Escola	I) Desafios que permeiam as relações entre escola e família no cotidiano escolar J) Como a relação família/escola contribui para o sucesso ou fracasso escolar dos estudantes

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Abaixo segue o objetivo, a conclusão e a análise de cada trabalho do Quadro 6, seguindo a ordem cronológica da mesma.

1. O primeiro tema “*Inclusão Escolar: entre avanços e impasses*” teve por objetivo trazer uma reflexão sobre o surgimento da Educação Especial no Brasil. Para isso, os autores discorreram sobre os marcos históricos e os principais avanços na legislação brasileira. Nesse sentido, os cursistas/gestores, concluíram que através da junção teoria e prática sobre a temática, é possível compreender e tentar realizar mudanças no que diz respeito ao processo de inclusão escolar.

2. O segundo apresenta como tema central a “*Educação Inclusiva no contexto escolar*”. O estudo se baseou em uma pesquisa de campo, envolvendo uma Escola Regular, localizada em um município de MG. Teve como objetivo demonstrar a importância de um trabalho educacional compartilhado entre escola, família e sociedade na promoção do ensino para o aluno com defasagem de aprendizagem, seja ele especial ou não. Os cursistas/gestores compreenderam também com esse estudo que a escola pesquisada é uma instituição que objetiva construir um cidadão, mesmo com diferenças, capaz de viver condignamente em sociedade. E, para isso, a participação da família na formação de seus alunos é fundamental.

Em síntese ambos trabalhos que trouxeram a “Inclusão” como tema principal de pesquisa apresentam a escola como o principal espaço de vivência, de convivência e de relações pedagógicas. Contudo, demonstram que há avanços, mas também carências na realidade dessas escolas públicas, que não favorecem a diversidade e as diferenças desses alunos. Cabe salientar nesse contexto, que a Declaração de Salamanca passou a significar o marco histórico da Educação Inclusiva que, a partir de então, transforma-se na diretriz educacional de quase todos os países (MITTLER, 2003).

Segundo Mittler (2003, p. 34), ao descrever a educação inclusiva, entende-a como “aquela baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem vindos, e acolhidos na diversidade”. Para Mittler, o sistema escolar brasileiro, tem representado apenas a abertura das portas das escolas para educação inclusiva. Desse modo, não basta aceitar o aluno na escola, é preciso inserir este aluno no contexto daquela escola para que ele possa, junto com os demais, fazer parte do processo de aprendizagem e convívio social.

3. Partindo para categoria Gestão Democrática, o primeiro trabalho “*Gestão Escolar Democrática: um estudo de caso em uma escola pública de MG*”, realizou um estudo de caso, com vistas a analisar o processo de gestão escolar participativa em uma escola pública de um município de MG. No estudo foi possível verificar alguns entraves, no que diz respeito ao

processo de gestão democrática, mas constataram que a melhoria da qualidade da educação não depende somente das ações de uma gestão democrática, mas também de ações planejadas com a participação de todos os envolvidos nesse processo, levando em consideração as particularidades da escola e da comunidade na qual se insere.

4. O segundo “*Gestão Democrática na escola: princípios, significados e dimensões*” teve como objetivo discutir a gestão democrática, analisando o cotidiano de duas escolas municipais de MG. O estudo deixa evidente o excesso de dedicação dos gestores aos assuntos burocráticos e administrativos requerendo, assim, a implementação de capacitações para os gestores escolares pautadas nas competências inerentes à função. No entanto, concluem que para uma gestão ser democrática é necessário compartilhar as dificuldades e buscar resolver os conflitos juntos.

No caso da Gestão Democrática os dois trabalhos descritos, apresentam que, os desafios que surgem na escola, devem ser enfrentados através do coletivo, ou seja, é importante o trabalho participativo e a valorização de ideias trazidas pela comunidade escolar para que todos se sintam integrantes do processo educativo.

Outra questão importante a ressaltar em relação à categoria Gestão, que é o principal foco do curso Escola de Gestores, é passar para os cursistas os princípios e valores de uma Gestão democrática. Luck (2011), vem reforçar esse conceito ao delinear que a gestão democrática propõe uma educação com relevante valor social, já que é a partir de uma ação coletiva que as mudanças acontecem. Com a participação ativa de pais, comunidade, estudantes, professores e equipe diretiva há um maior envolvimento de todos e, conseqüentemente, maior conscientização do papel de cada um, o que acarretará em mudanças na metodologia com vistas à completude do trabalho desenvolvido.

Assim, terá famílias mais envolvidas no processo ensino-aprendizagem, alunos mais interessados e participativos, professores motivados e atuantes e uma melhoria na qualidade da educação pública. Segundo Luck (2011), o gestor tem como função precípua coordenar e orientar todos os esforços no sentido de que a escola, como um todo, produza o melhor resultado possível, no atendimento às necessidades dos educandos e à promoção do seu desenvolvimento.

5. Na categoria Indisciplina, o tema “*Indisciplina em sala de aula: uma visão dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais*” apresenta como principal objetivo compreender quais as estratégias utilizadas por professores das séries iniciais do Ensino Fundamental para lidar com o problema da indisciplina. Os resultados indicaram que,

os professores pesquisados entendem como indisciplina um comportamento inadequado e, acreditam que a indisciplina tem ligação direta com problemas familiares. Desse modo, os autores compreendem que a questão indisciplina é de alta complexidade, que envolve diferentes fatores sociais, culturais, econômicos, emocionais, e ao longo dos anos se torna mais complexa e desafiadora.

6. O segundo tema “*Indisciplina na escola: influência de fatores internos ou externos?*” busca discutir o próprio conceito de indisciplina escolar, levando-se em conta suas principais formas de expressão. Para os autores, o estudo apontou que, tais atitudes indisciplinadas não possuem origem no ambiente escolar e sim em grupos externos como na família e na sociedade em geral, preponderando, portanto, o fator externo no incentivo à indisciplina escolar. Assim, urge realizar medidas socioeducativas em conjunto com órgãos e instituições de influência social. Tais medidas devem ser destinadas não somente às crianças, mas também a toda sociedade, a fim de buscar uma solução para tal problema.

Quanto a Indisciplina, os trabalhos produzidos pelos cursistas tiveram como objetivo analisar o papel que as relações sociais escolares exercem na constituição da indisciplina no contexto escolar. Contudo, fica evidente que ao ingressarem na escola, os alunos entram em contato com a cultura própria dessa instituição, são influenciados por ela e podem influenciá-la também. No caso da indisciplina escolar, parece-nos que esta se manifesta no contexto da transmissão cultural, por meio de fatores sociais. Os alunos, muitas vezes, resistem à cultura escolar, tentando impedir, não só o trabalho da escola, como o trabalho da cultura em si.

Essa resistência pode ser entendida como uma fonte de indisciplina, tal como nos sugere Amado (2001). Para esse autor, a escola passa a ser um local de confronto ativo, onde os alunos resistem a valores que se opõem aos seus, aos do seu grupo, dando origem ao que ele denomina de contracultura¹⁶. E a indisciplina poderia ser compreendida como “resistência” às tentativas das escolas e dos projetos ali implementados.

7. Outra categoria que se destacou durante as análises dos TCCs, foi o das Tecnologias. O tema “*As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na perspectiva de uma escola Estadual Mineira*”, buscou verificar de que modo as TICs são concebidas pelos educandos e educadores de uma escola pública Estadual. Este estudo segundo os autores revelou que a maioria dos educandos e educadores entrevistados na escola têm acesso, conhecem e sabem usar aparelhos conectados a internet. No entanto, ainda há ausência de profissionais

¹⁶ Mentalidade dos que rejeitam e questionam valores e práticas da cultura dominante da qual fazem parte.

especializados em informática, sendo que, alguns professores consideram que tais recursos são dispensáveis e, poucos admitiram que as TICs pudessem contribuir para a aprendizagem.

8. Já o trabalho “*A Inclusão das TICs no processo de Ensino Aprendizagem de uma Escola Estadual de MG*” buscou compreender de que forma os docentes administram as mudanças relacionadas ao uso das TICs na escola, e como esta prática auxilia no processo de construção da aprendizagem dos educandos. Os resultados obtidos revelaram que os professores compreendem a importância do uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem, porém, notou-se que, a maior parte deles não se sentem preparados para utilizar as TICs em suas aulas. Desta forma, os autores/cursistas, concluíram que se faz necessário que estes profissionais participem de cursos, palestras ou pós-graduações que tenham como foco tecnologias, o que possibilitará aos educadores colocar em prática nas escolas, os conhecimentos construídos nestes cursos com relação às novas TICs.

Nessa categoria, ambos os trabalhos apresentam as TICs como importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, porém, questionam a deficiência de um olhar específico para a tecnologia nas políticas de formação de professores e, no interior da própria escola.

Diante deste cenário, pode-se dizer que um desafio imposto aos professores, ao utilizarem as tecnologias, é de compreendê-las de forma cada vez mais abrangente, tornando-as parte de seu trabalho docente. Neste contexto, a forma de realizar o trabalho docente se torna fundamental para vencer este desafio. Entretanto, observa-se hoje um professor mobilizado por falsos paradigmas quanto à tecnologia e sua aplicação prática, um professor que ainda tem dificuldade em usar as TICs na prática cotidiana e, sobretudo, em se apropriar delas para uso didático pedagógico.

No que tange as tecnologias no interior da escola, Kenski (2009, p. 103), exemplifica ao afirmar que:

Um dos grandes desafios que os professores brasileiros enfrentam está na necessidade de saber lidar pedagogicamente com alunos e situações extremas: dos alunos que já possuem conhecimentos avançados e acesso pleno às últimas inovações tecnológicas aos que se encontram em plena exclusão tecnológica; das instituições de ensino equipadas com mais modernas tecnologias digitais aos espaços educacionais precários e com recursos mínimos para o exercício da função docente. O desafio maior, no entanto, ainda se encontra na própria formação profissional para enfrentar esses e tantos outros problemas.

Desse modo, como a autora retratou acima, a conjuntura entre educação e tecnologia requer muitas discussões por parte do sistema educacional e do próprio governo, pois, tais resistências merecem ser trabalhadas, principalmente, na formação inicial e continuada de

professores, integrando as TICs nos currículos e desenvolvendo habilidades, conhecimentos e atitudes para a utilização delas no meio educacional.

9. Outro foco presente nos trabalhos é a relação Família/Escola. O primeiro tema a ser abordado é sobre *“Desafios que permeiam as relações entre escola e família no cotidiano escolar”*. O objetivo do trabalho foi estudar a relação Família/Escola em uma escola municipal. Concluíram que, somente por meio do trabalho escolar comprometido com a realidade dos pais e a importância de sua participação no cotidiano escolar dos filhos, é possível alcançar melhorias na qualidade da relação Família/Escola de modo efetivo. Sendo, que só se alcançará uma educação de qualidade se for concretizado o envolvimento afetivo entre comunidade escolar e família.

10. Já no trabalho *“Como a relação Família/Escola contribui para o sucesso ou fracasso escolar dos estudantes”*, os autores buscaram discutir a influência da família diante do fracasso e sucesso escolar de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas municipais de MG. Nesse estudo, foi possível perceber que o sucesso ou o fracasso escolar dos alunos depende, em grande parte, da participação dos pais no processo ensino-aprendizagem por eles vivenciado, ou seja, os alunos apresentam melhor desempenho escolar quando existe maior interação Família/Escola.

Em relação aos dois trabalhos sobre Família/Escola, constata-se que, o sucesso dos alunos na aprendizagem e o sucesso da própria instituição, no que diz respeito à qualidade, está ligada à união desses dois segmentos. Nesse sentido, nos dias atuais um dos principais problemas na educação das crianças e dos jovens é o afastamento das famílias das escolas. Nota-se nos relatos dos autores que as relações estabelecidas entre Família/Escola ocupam um espaço importante no âmbito educacional, já que as duas instituições são as principais responsáveis pela formação integral do indivíduo. Contudo, cada uma desempenha papéis distintos, porém complementares, na educação que é oferecida para a criança.

O contexto familiar é o primeiro espaço de socialização e será nele que o indivíduo aprenderá os valores e conhecimentos que nortearão sua vida. Porém, a escola também se encontra imersa na tarefa de educar o ser humano, na medida em que o trabalho realizado pelos profissionais que ali atuam vise o desenvolvimento integral do indivíduo, enfatizando o trabalho pedagógico na construção de um ser preparado para os saberes escolares, bem como para a vida em sociedade.

Segundo Faria Filho (2000), várias pesquisas e, mais ainda, a prática pedagógica dos professores e gestores da escola põe em evidência um fato: a forma e a intensidade das

relações entre Família/Escola variam enormemente, estando relacionadas aos mais diversos fatores (estrutura e tradição de escolarização das famílias, classe social, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação dos pais, etc).

Para concluir, percebeu-se durante as análises dos trabalhos, que a maioria dos cursistas demonstraram preocupação com as situações que envolvem as questões pedagógicas da escola. Porém, em um único trabalho eles abordaram vários assuntos, não focando na principal temática de pesquisa. Essa questão pode estar relacionada ao fato da construção do TCC ser em grupo, sendo que cada cursista tem uma visão diferente do seu ambiente de trabalho, ou pelo fato de ser uma formação continuada em serviço e o profissional não ter muito tempo disponível para se dedicar ao estudo.

Pode-se observar também que os temas trabalhados pelos cursistas, podem ter origem tanto dentro como fora da escola. Os conflitos gerados por meios extraescolares têm raiz nos problemas sociais, de sobrevivência, de qualidade de vida, de relações familiares. Já no interior da escola, são os aspectos como a Indisciplina, o processo de inclusão, dificuldades em relação à gestão democrática, o uso das tecnologias, o desinteresse do aluno, dentre outros aspectos.

Pretendeu-se, ao analisar dois TCCs por categoria, observar como os cursistas trabalharam a mesma temática em contextos diferentes. Dentre as cinco temáticas citadas, a única categoria que não se assemelhou na análise dos trabalhos foi o da Inclusão. Por mais que os dois trabalhos abordassem a mesma questão, o primeiro realiza mais um Estado da Arte sobre a inclusão escolar no Brasil, não focando sobre a temática na sua realidade escolar. Já o segundo teve como proposta uma pesquisa de campo em uma escola municipal de MG. Esse focou principalmente na importância da escola, família e sociedade no processo de inclusão dentro do ambiente escolar, colocando em prática a pesquisa-ação ou o diagnóstico escolar proposto pelo curso Escola de Gestores.

Os trabalhos sobre Gestão Democrática se assemelharam ao trazer que essa gestão só será possível com envolvimento de todos os sujeitos que compõem a comunidade educativa. Já sobre a categoria Indisciplina, ambos os trabalhos afirmaram que o mal comportamento do aluno está relacionado a questões externas ligadas aos fatores sociais e internas relacionadas à cultura da própria escola. Sobre as Tecnologias os dois trabalhos ressaltaram que as escolas pesquisadas são equipadas com computadores. Porém, não há profissionais especializados em informática para dar suporte a alunos e professores. E, por fim, na categoria Família/Escola os

trabalhos elencaram que só será possível o sucesso escolar do aluno se houver um envolvimento afetivo entre comunidade escolar e família.

Assim, as temáticas apresentadas pelos cursistas, com exceção de um tema da categoria inclusão, veio, de alguma forma, abordar as situações problemas do ambiente de trabalho. Desse modo, revelaram nos TCCs situações problemas importantes, onde fica explícito que, a educação brasileira sofre com os mais diversos problemas e carências de origem socioeconômica e política. Enfim, os temas trabalhados extrapolam as competências e possibilidades de solução imediata no âmbito da escola. Isto significa que, ainda que os problemas sejam solucionados, à longo prazo, outros irão surgir, daí a necessidade de uma formação constante, pois o conhecimento é inesgotável e, é preciso sempre estar se renovando na contemporaneidade.

3.2. Um diálogo com os gestores sobre o PNEGEB

Para iniciar essa etapa é imprescindível relatar que essa formação específica se torna um desafio imposto às políticas educacionais de formação continuada para esta categoria. Pois, conforme a proposta do programa, será dada prioridade somente aos profissionais que atuam em escolas e municípios com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), abaixo da média nacional.

Com isso ressalta-se que, independente do IDEB da escola ou município, o gestor escolar necessita de uma formação específica, visto que, sua rotina está cada vez mais complexa. Esse profissional na contemporaneidade necessita dar conta de várias gestões, como do espaço escolar, dos recursos financeiros, das relações interpessoais com funcionários, professores, famílias, e da aprendizagem dos alunos. Tudo isso com um objetivo maior, que, se não é novo, ganhou uma importância que parecia um pouco esquecida nos últimos tempos: o processo de ensino-aprendizagem da escola (LUCK, 2011). Pode-se observar também a importância dessa formação do gestor nas palavras de Bueno e Araújo (2011, p. 54):

A qualificação de equipe gestora escolar é de extrema importância, na medida em que desejamos uma escola que atenda às atuais exigências da vida social: formar cidadãos, oferecendo a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social.

Portanto, nessa formação específica é propiciado o desenvolvimento da capacidade de refletir, oferecendo perspectivas de análise para que os gestores escolares compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Dando início a análise, as duas primeiras questões feitas aos gestores foram relacionadas à de que maneira eles tomaram conhecimento do curso oferecido pela UFV e se já tinham realizado alguma formação através da EaD. Essas questões eram as únicas objetivas do questionário, podendo marcar somente uma alternativa. Cinco dos gestores questionados responderam que ficaram sabendo desse curso através de cartas/e-mail da Secretária Municipal/Estadual de Educação. Já, em relação à formação a distância, somente um já tinha realizado o curso de Atendimento Educacional Especializado.

Percebe-se, ao visualizar as respostas, que somente um gestor tinha realizado uma formação, mais não em gestão escolar. É importante a reflexão do fato de que nenhum dos profissionais tinham formação específica para atuarem como gestores. Assim, estes aprenderam com as dificuldades a como gerir uma escola e, com isso, buscaram apoio e conhecimento realizando uma formação continuada.

Essas percepções evidenciam que esse profissional vem sofrendo as consequências da falta de uma formação específica em gestão escolar para dar conta das diferentes atividades a que estão submetidos no exercício de suas funções. Para Gatti (2009, p. 15), "ninguém nasce sabendo administrar", por isso, considera a formação continuada uma ferramenta essencial para o preparo e a atualização dos gestores escolares. Essa mesma questão é abordada pela pesquisadora Luck (2011, p. 29), que defende a capacitação do gestor como condição prévia para sua função:

Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, etc. Os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo.

Segundo Paro (2008), é a partir de 1990 que começa a história do processo de escolha de gestores e do questionamento da sua própria formação. É nesse período que surgem reivindicações para a redemocratização política do país e, a partir daí surge, em vários estados, a eleição para gestores. Para o autor, na Gestão Democrática o dirigente da escola só pode ser escolhido depois da elaboração de seu PPP. A comunidade que o eleger votará

naquele que, na sua avaliação, melhor poderá contribuir para implementação do PPP. Atualmente são adotados no país cinco diferentes procedimentos para escolha dos gestores escolares das escolas públicas. São eles: nomeação, concurso, carreira, eleição e esquema misto (MENDONÇA, 2001).

Esses mesmos autores observam que nessas escolhas, por mais bem sucedido que um gestor tenha sido como professor, mesmo com boa qualificação profissional, é necessário que, ao elegê-lo, este passe por um processo de formação específica para a função. Ou seja, a qualidade da gestão escolar está diretamente relacionada à competência e formação deste profissional.

Passando para a análise das perguntas subjetivas, os gestores foram questionados sobre como se deu o processo de escolha do tema a ser trabalhado no TCC, visto que, conforme a proposta do curso essa escolha deve partir de uma observação, ou seja, de um diagnóstico da sua realidade escolar. Nesse sentido, as respostas foram as seguintes:

G1- A partir da observação do cotidiano escolar, do recreio e dos relatos de alguns profissionais argumentando sobre a necessidade de melhorias.

G2- Como o processo de formação continuada ainda não é bem viabilizado na escola onde trabalho, foi escolhido este tema.

G3- Se deu através das observações das relações sempre problemáticas entre família e escola.

G4- A escolha do tema surgiu da necessidade de reflexão e construção do PPP. Pois esse era antigo e necessitava ser reformulado.

G5- Foi trabalhado algo que eu não tinha muito conhecimento, o PPP da escola. Com ele pode-se entender um pouco mais o funcionamento do mesmo.

Pontua-se que todos os gestores realizaram observações das relações escolares, para elaboração do trabalho final. Com isso elencaram situações importantes, como: cotidiano escolar; recreio; formação continuada; relação Família/Escola e PPP. Para Libâneo (2004), a observação e o diagnóstico da realidade escolar envolve uma busca de informações reais e atualizadas, que permitem identificar as dificuldades existentes e as causas que as originaram.

Contudo, esse mesmo autor traz que a apropriação destes dados é necessária, mas isto não quer dizer que se realizou o diagnóstico da realidade, este é mais complexo que os dados quantitativos, envolve situações de vida como condição econômica, social, religiosa, entre

outros. Enfim, requer um conhecimento da história de vida dos envolvidos na escola. Desse modo, o diagnóstico deve ser realizado a partir do levantamento de dados, objetivando analisar e explicar a situação, mas sempre em articulação com suas causas internas e externas.

Quanto às respostas, torna-se importante ressaltar as falas dos G4 e G5. Para esses profissionais, o PPP existe nas unidades escolares muito mais pela exigência da Lei, do que pela compreensão de sua importância para a organização da prática escolar. Confirma-se, no discurso dos mesmos, a importância do PPP como instrumento de organização escolar, mas reafirma-se a dificuldade de elaboração e apreensão deste.

Para Freire (1997), um educador ou coordenador de um grupo é como um maestro que rege uma orquestra, ou seja, ele precisa conhecer a partitura de cada instrumento e o que cada um pode oferecer. Assim o gestor, nesse caso, precisa estar atento a documentos e ao universo escolar para que a proposta pedagógica seja construída e tenha sentido.

Veiga (2004, p.13), ressalta que “a construção do projeto político-pedagógico propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania”. Por se constituir como um documento democrático na tomada de decisões se torna imprescindível que esse documento tenha a função de organizar o trabalho pedagógico que envolve desde a sala de aula até as demais relações num contexto social.

Com isso, percebe-se pelo exposto, que o conceito defendido pelos autores até os dias atuais revela uma compreensão do PPP enquanto instrumento de ação coletiva, que favorece a organização escolar em todos os seus aspectos, fortalecendo a autonomia escolar e o alcance das finalidades educativas. Em contrapartida, nota-se nos relatos dos gestores, que estes conceitos não alcançam seus pressupostos teóricos na prática. Nesses registros, pode-se perceber que, muitas vezes, esse PPP fica engavetado sem função nenhuma na escola ou estes profissionais assumem a função de gestor sem apropriar-se do real objetivo desse documento.

Ao indagar os gestores como a sala ambiente Projeto Vivencial contribuiu para elaboração do TCC, obtiveram-se as seguintes respostas:

G1- A sala contribuiu muito para elaboração do trabalho. Construir o TCC por etapas foi muito proveitoso e menos árduo.

G2- Os textos lidos e discutidos nos deram embasamentos teóricos e práticos para elaborar o TCC, em toda sua estrutura, frisando os tópicos necessários, e respeitando as normas da ABNT.

G3- O tema do TCC foi o PPP, e este assunto foi amplamente debatido nos textos e na sala de bate papo. Além, de discussões sobre a Gestão Democrática.

G4- Contribuiu muito, pois orientou, avaliou e ofereceu referências bibliográficas.

G5- Contribuiu no direcionamento em relação ao que pretendíamos desenvolver.

Nas respostas referentes à sala projeto vivencial, todos gestores evidenciaram a importância dessa sala para construção do trabalho final, propiciando reflexões acerca da prática. Nota-se, que as contribuições foram em relação às referências bibliográficas, orientações sobre normas da ABNT, discussões sobre gestão democrática e construção do trabalho por etapas. Nesse sentido, pode se dizer que essa sala é essencial no curso, pois acompanha o cursista desde seu ingresso até o término da formação, aliando, desta forma, teoria e prática. Para Moran (2007) os cursos que dão suporte em relação à orientação, obtêm sucesso, tem menos evasão e, dão muita ênfase ao atendimento do aluno e à criação de vínculos afetivos, mesmo que, esses sejam criados por meio da EaD.

Nota-se, nesses relatos, que a sala projeto vivencial foi fundamental para o crescimento intelectual dos gestores e possibilitou o desenvolvimento de uma práxis mais alinhada às necessidades de cada escola, já que orientou a pesquisa, o estudo e a intervenção na realidade. De modo geral, e nessa sala que o profissional da gestão poderá discutir a função do gestor escolar e o PPP, principal instrumento da gestão democrática da escola, abordando seus fundamentos teórico-metodológicos, etapas de elaboração, de implementação e de avaliação (BRASIL, 2006).

Outro ponto pertinente levantado nesta análise é o questionamento sobre os desafios escolares que marcam a atuação desse gestor e quais são retratadas no TCC. Esta questão está presente nos registros abaixo:

G1- Um dos principais desafios é atender a todas as demandas vindas de diferentes instâncias, tais como, pais, professores, alunos e demais funcionários. Nosso TCC problematizou o recreio escolar, um momento comum na escola que envolve professores, alunos e funcionários e que necessita de um olhar atento para que não se transforme apenas em um tempo no qual tudo é permitido, transformando-se em uma grande desordem pouco significativa para os alunos.

G2- O espaço para os momentos de estudo e reflexão no espaço escolar é um desafio. Essa questão foi trabalhada no nosso TCC.

G3- É a participação dos diferentes segmentos na organização da escola. Esse desafio foi amplamente discutido no TCC, pois é um fato comum na maioria das escolas.

G4- Falta de material didático; estrutura física; ausência de apoio familiar; indisciplina; falta de interação do gestor com os professores. Todos esses desafios foram retratados no meu TCC.

G5- O desafio que enfrento no meu ambiente de trabalho foi retratado em conjunto no meu TCC. Sabendo que a função social da escola é melhorar através das parcerias, encontramos maiores dificuldades no relacionamento com a comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários) que na maioria das vezes não consolidam o compromisso.

Segundo os registros, muitos são os desafios a serem enfrentados na gestão frente ao contexto em que a escola e a educação estão inseridas na atualidade. Para esses gestores, os desafios de alguma forma, acabam afetando todos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, é importante ressaltar que todos que fazem parte da comunidade escolar, podem opinar nas decisões da escola e contribuir para superação dos desafios.

Nesse interim, notou-se nos relatos, principalmente no G5, a necessidade de reflexão e participação de todos segmentos no ambiente de trabalho. Com isso, a gestão democrática surge como uma poderosa ferramenta. Para Lima (2001), com a participação de todos que compõem a comunidade escolar nas decisões da escola, pode-se construir um espaço de diálogo, discussão, troca de ideias, valores e até soluções para os possíveis problemas.

De acordo com Gatti (2009), a formação continuada promove algumas mudanças no trabalho do educador. Posto isso, essa questão foi direcionada aos gestores, indagando se essa formação específica em Gestão Escolar, surtiu efeito para as necessidades imediatas, ou à longo prazo, no seu ambiente de trabalho. Obtiveram-se os seguintes relatos:

G1- Sim. Através das leituras, dos trabalhos e fóruns, foi possível pensar de modo diferente sobre muitas coisas presentes na gestão da escola, sobretudo, na manutenção da equipe em sintonia.

G2- Contribuiu imediatamente e à longo prazo. Imediatamente pude ler mais e esclarecer dúvidas sobre a gestão o que ajudou no agora e que com certeza vai sobressair no meu trabalho à longo prazo.

G3- Sim. As trocas de experiências entre os gestores foi muito positiva e o esclarecimento de dúvidas pelos tutores contribuiu no cotidiano escolar.

G4- Sim. Principalmente no planejamento das aulas; nas TICs no processo ensino-aprendizagem; na inclusão escolar dos alunos; da importância de estar sempre renovando o PPP da escola.

G5- Sim. Ao nos levar a repensar o papel do gestor e como se dá uma gestão compartilhada.

Pode se dizer, com base no que foi exposto, que todos trouxeram de forma positiva a contribuição dessa formação para seu trabalho. Porém, o G2 relatou que essa formação sanou dúvidas imediatas, mas, que as problematizações e discussões do curso poderão também trazer resultados que irão sobressair na sua carreira, à longo prazo, também.

Para Nóvoa (1997), a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se, de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. Para o autor, as mudanças através da formação continuada muitas vezes não são automáticas. O desejável é que essa formação seja realizada com o intuito de orientar as ações políticas e pedagógicas que poderão, em conjunto com outras iniciativas, melhorar as práticas educacionais a médio e longo prazo. Sendo assim, não se pode esperar que um curso de formação continuada tenha efeito imediato sobre a prática dos gestores, pois a mudança é um processo que ocorre à longo prazo e depende fundamentalmente da reflexão.

Face a essa formação, os gestores foram indagados sobre as dificuldades que enfrentaram no curso à distância mediante a plataforma PVANET, já que, torna-se necessário um entendimento mínimo sobre tecnologia. As respostas foram as seguintes:

G1- A maior dificuldade encontrada foi o cumprimento de prazos para entrega dos trabalhos propostos, já que se trata de uma formação em serviço. E também de estar enviando os trabalhos, uma vez que não tinha tanta prática com a informática.

G2- No início tive dificuldades em acessar as salas ambientes, mas depois não tive problemas. Também tive dificuldades com o chat e essa permaneceu até o final do curso.

G3- A questão de nunca ter participado de nenhuma formação à distância, a primeira dificuldade foi a disciplina em dedicar um determinado horário para leitura e trabalhos, e a segunda foi a questão da tecnologia.

G4- Quando surgiam dúvidas, não tinha retorno do tutor através dos e-mails enviados, ou seja, na maioria das vezes tirava as dúvidas com colegas cursistas de outra turma.

G5- Inicialmente foi difícil entender como funcionava as salas ambientes e os fóruns, mas com o tempo fui superando com a ajuda de pessoas próximas.

Com exceção do G4, os resultados mostraram que os gestores tiveram dificuldades em utilizar as ferramentas tecnológicas. Com isso, o uso das tecnologias ainda se apresenta como um desafio para muitos gestores e professores no desenvolvimento do trabalho escolar. Esses profissionais de alguma forma estão sendo desafiados pelas transformações do mundo contemporâneo a adequar seu fazer pedagógico às tecnológicas que o mercado consumidor gera. Contudo, cabe refletir se essas tecnologias além de contribuírem para o processo ensino-aprendizagem serão, também, capazes de formar indivíduos reflexivos e críticos. Quanto a essa tecnologia, as novas perspectivas para a educação requerem dos gestores e professores, segundo Libâneo (2002, p. 28), no mínimo:

[...] uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias.

De acordo com essa afirmativa, pode-se constatar que a formação do gestor para atuar no espaço escolar da atualidade deverá ser mais completa, onde envolva dentre outros aspectos o estudo das novas tecnologias e, que leve em conta, sobretudo a sensibilidade, para desenvolver um trabalho inovador, apesar das condições restritivas.

Evidencia-se, também, que esse problema, em relação à incorporação das TICs, tem motivado já algum tempo o Governo Federal juntamente com o MEC a desenvolver projetos. Como exemplo, pode-se citar o Proinfo que é um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Com isso, os municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores e gestores para uso e incorporação das TICs (BRASIL, 2008).

Outro fato que se discorre no questionário é a matriz curricular do curso na plataforma de ensino PVANET, se esta contribuiu de alguma forma ou não para tomadas de decisões dentro do ambiente escolar. Essa questão, de suma importância, é observada por Gatti (2009), que retrata a matriz curricular de um curso como uma ferramenta essencial para formação e desenvolvimento de pessoas, que conseqüentemente expressa, através de determinadas vertentes de pensamento, um compromisso político com um projeto profissional. Em relação a esse assunto, obtiveram-se as seguintes respostas:

G1- Contribuiu positivamente, pois pude colocar em prática o que vivenciei na aprendizagem virtual.

G2- Contribuiu sim, principalmente na reelaboração do Projeto Político Pedagógico e na dinamização da comunicação no espaço escolar.

G3- Sim, pois o conhecimento mais aprofundado na parte dos direitos humanos foi fundamental para contribuir no meu local de trabalho em momentos difíceis.

G4- Sim, pois os assuntos estudados contribuíram para entender melhor o ambiente escolar.

G5- Contribuiu, pois o sucesso escolar depende de nossos conhecimentos, quanto melhor nossa formação, melhor o nosso desenvolvimento.

Pode-se perceber nos relatos dos gestores, que a matriz curricular do curso Escola de Gestores contribuiu positivamente para essa formação. Porém, esse tema na atualidade apresenta fragilidades, pois as instituições de ensino superior deparam-se com um desafio constante, ou seja, elaborar matrizes curriculares de maneira que estas atendam às demandas da sociedade.

Com isso, compreende-se que por mais que se trate de uma matriz curricular comum a todas IFES que implementam o curso, todos esses gestores relataram que tiveram contribuições para tomadas de decisões dentro do ambiente escolar. Talvez não seja somente pela matriz do curso, mas pela forma como os professores e tutores trabalharam as disciplinas através de discussões e reflexões, tanto nos encontros presenciais ou via chat, por meio da plataforma PVANET.

A reflexão sobre a Gestão Escolar Democrática foi outro ponto levantado. Como um dos princípios do curso e aflorar no profissional da gestão a importância do trabalho centrado

na gestão democrática, questionou-se qual era a visão atual sobre essa questão, após realização do curso.

G1- A visão da gestão democrática está alicerçada na participação de todos que compõem a comunidade escolar. As decisões não são tomadas por uma só pessoa. Fazemos um levantamento de todos os problemas e pensamos nas soluções juntos. As ações são transparentes palpáveis de julgamentos e reformulações sugeridas pelo grupo de pessoas que na escola atuam.

G2- No meu ponto de vista para se ter uma gestão democrática é necessário a participação de toda equipe escolar, opinando e sugerindo melhorias para a qualidade do ensino-aprendizagem oferecido pela instituição.

G3- E a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção dos projetos pedagógicos e na administração dos recursos da escola.

G4- A minha visão sobre gestão democrática já melhorou bastante, pois os envolvidos no processo estão tendo mais participação nas decisões, mas acredito que ainda tem muito a melhorar. Não sei se me acomodei pela dificuldade de reunir todos os membros da escola ou se no fundo gosto de tomar as decisões sozinhas.

G5- É uma gestão sem soluções prontas, mas que respeita e ouve cada adversidade que surge dentro do contexto escolar e discute com toda sua comunidade as decisões tomadas, buscando o bem da coletividade.

É perceptível nos registros, a contribuição do curso na promoção da união do gestor e sua comunidade escolar. No entanto, chama atenção o relato do G4, onde esse admite que pode melhorar mais em relação ao seu trabalho. Esse é um sinal que através dessa formação o gestor passou a rever suas ações e, de algum modo, essa política pública educacional está surtindo efeitos e contribuindo para sua prática profissional. Infelizmente alguns gestores escolares não conseguem envolver todos os membros da escola nos trabalhos e nas tomadas de decisões que são pertinentes para melhoria da qualidade do ensino.

Segundo Cury (1997), a gestão pensada de forma democrática, pode adquirir uma dimensão muito diferente daquela associada a ideia de comando. Isto significa que se pode administrar por meio do diálogo e do envolvimento do coletivo. Nessa perspectiva, o gestor deixa de ser o profissional que fiscaliza e controla, que centraliza em si as decisões, para ser, segundo Luck (2011), um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência na construção do ambiente educacional e

promoção segura da formação na escola. Se não partir desse princípio, certamente não ocorrerá a qualidade social e educacional dentro do sistema escolar.

Para finalizar os questionamentos, foi perguntado aos gestores se a formação no PNEGEB atendeu às expectativas em relação a essa formação continuada, ou seja, se contribuiu para uma possível mudança na prática pedagógica dos mesmos. Os relatos foram os seguintes:

G1- Sim. A formação no curso Escola de gestores acrescentou muito no desempenho das minhas ações diárias dentro da escola. Tornei-me mais atenta a diversas questões, olhei de modo diferenciado para minha equipe de trabalho.

G2- Sim. Queria muito fazer um curso onde pudesse aprofundar meus conhecimentos sobre gestão escolar e sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico.

G3- Sim. Os textos eram atuais e proporcionou oportunidades para debates e trocas de experiências entre gestores de diversas cidades.

G4- Sim. Ampliou minha visão do ambiente escolar e sobre como deve ser um gestor democrático e a funcionalidade da instituição escolar.

G5- Sim. Foi possível me atualizar em relação a gestão, seus entraves quanto a ser democrática, como aprofundar em outros temas afins.

Em todos enunciados, os gestores afirmaram que tiveram mudanças significativas na sua prática pedagógica, após realização do curso Escola de Gestores. Assim, os gestores participantes da pesquisa entenderam que essa formação e a prática reflexiva foram fundamentais para uma mudança e uma consequente melhoria da atuação profissional. No entanto, o que se constata também é que, para que uma mudança se concretize efetivamente na prática gestora, é necessário que ocorra uma mudança de postura do gestor em relação ao seu próprio trabalho.

O que se pode perceber, a partir do que foi exposto, é que a mudança na prática pedagógica está relacionada também a diferentes fatores, que de modos distintos influenciam esse processo, de um lado estão as características pessoais de trabalho de cada um desses gestores, e do outro, o fato de serem propensos ou não a mudanças. Nesse sentido, pode-se constatar que a formação continuada deve pautar-se na reflexão do gestor acerca da sua prática, pois segundo Freitas (2007), o trabalho formativo precisa incluir tanto o domínio

teórico do conhecimento profissional quanto a capacidade de saber mobilizá-lo em situações concretas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa teve como foco de estudo o PNEGEB na Universidade Federal de viçosa-MG. Portanto, empenhou-se em estudar os problemas, as limitações e as contribuições dessa formação continuada para os gestores escolares. Ao tecer as considerações, para finalizar esse estudo, é importante realizar uma breve retrospectiva do que foi abordado ao longo da dissertação.

No 1^o capítulo, abordou-se de forma sucinta informações sobre o PNEGEB. Nesse sentido, ao analisar a matriz curricular do curso, constatou-se que esta se encontra no bojo das ações delineadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), cujo intuito é promover práticas formadoras, a fim de melhorar o ensino público no país. Ainda nesse capítulo, na análise da literatura científica realizada, abordou-se temas como: a Formação Continuada de Gestores e a Gestão Escolar Democrática.

A análise, a partir desse levantamento, concluiu que, o curso de Especialização em Gestão Escolar, proposto pelo MEC, além de trazer uma perspectiva interdisciplinar entre as salas ambientes, trata os aspectos teóricos em articulação com problemas concretos e vivenciados no espaço escolar, valorizando a produção de saberes construídos no próprio trabalho do gestor, ampliando, dessa forma, o conhecimento no campo da gestão democrática.

No 2^o capítulo, apresentou-se um panorama das mudanças advindas das reformas na educação no período de 1990, onde estas promoveram debates que resultaram na incorporação da LDB. Assim, as políticas de educação, implementadas no país nos anos de 1990, são resultados das transformações decorrentes dos processos de reestruturação e manutenção do sistema capitalista mundial. Nesse contexto, destaca-se também o papel do Banco Mundial (BM), onde este revela a sua preocupação com a formação dos quadros de professores da educação básica, a fim de disseminar suas ideias, perpetuando o projeto de dominação sobre os países periféricos. E, por último abordou-se brevemente sobre a EaD como ferramenta da formação continuada.

Para Romanelli (2008), a educação escolar pode ser um fator de mudança social, promovendo desenvolvimento político e econômico quando seu sistema se orienta pelas necessidades reais de desenvolvimento, com revisão constante das defasagens, buscando criar e orientar demandas sociais. Isto não ocorreu no Brasil, pois as políticas de desenvolvimento econômico foram mantidas mediante empréstimos externos e importação de tecnologia.

Em relação a EaD, por meio da breve revisão da literatura realizada, cabe destacar que é uma modalidade antiga que ao longo dos anos apresentou grandes avanços através da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). Contudo, na prática dos governos e iniciativa privada, ainda persistem um olhar para essa educação, muito focada nas estatísticas e no lucro, o que acaba de certa forma, comprometendo o seu bom andamento.

No 3^o e último capítulo apresentou-se os resultados e as discussões. Dentre os TCCs analisados dos cursistas do período de (2013-2014), destacou-se aqueles que abordaram temáticas relevantes que precisam ser colocadas em discussão no ambiente escolar. Acredita-se, desta forma, que parte do objetivo geral dessa pesquisa foi alcançado, pois percebeu-se nessas análises que os desafios escolares são muitos, porém, os olhares para essas situações problemas dentro do ambiente escolar não são tão diferentes. Por mais que as escolas estejam em espaços e contextos díspares, a abordagem das situações pelos gestores são, sempre, muito semelhantes.

Nesse sentido, como todos os temas já foram discutidos no estudo acima, é pertinente ressaltar sobre o PPP escolar, cujo documento, é amplamente debatido nessa formação a distância. No entanto, dentre os TCCs do período analisado, esse foi o tema que menos se abordou. Partindo do pressuposto que o PPP é um documento que representa a escola, dois dos gestores que responderam os questionários não tinham grande apropriação sobre o mesmo. Em muitos casos verificou-se que esse documento é copiado de outra escola ou é delegada a sua construção a somente uma pessoa. Por isso, a formação continuada poderá ser um reforço para a aprendizagem e troca de experiências, podendo contribuir para o entendimento de várias situações problemas. Porém, romper com o comodismo e a reprodução de um sistema que vigora há anos é uma decisão difícil e requer um alto nível de coragem e determinação desse profissional diante do novo.

Corroborar-se com Veiga (2004), quando articula que o PPP tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais e vem causando muita inquietação em todos os envolvidos nesse processo. Cabe ressaltar, que a maioria das escolas do país, por razões diversas, ainda não conseguiu elaborar este documento tão importante, que quando bem entendido e quando construído a partir do coletivo da escola, poderá organizar e direcionar todas as ações a serem desenvolvidas através do trabalho em equipe.

Em relação aos objetivos específicos delineados nesse trabalho, os dois primeiros buscaram conhecer e analisar o PNEGEB. Por meio desses objetivos, identificou-se que há de se discutir que a forma como o Curso é concebido e organizado pelo MEC leva a um certo

engessamento do Programa, revelando uma pouca flexibilidade na seleção dos conteúdos. Contudo, a contratação de professores, tutores e monitores comprometidos com essa formação poderá fazer total diferença, sendo que esses profissionais podem planejar, propor, refazer, acrescentar ou deixar de utilizar alguns conteúdos e vídeos, que não se encaixam naquele momento, portanto, há uma certa autonomia.

Nesse sentido, soma-se a essas questões a necessidade de ampliação da interatividade entre os cursistas e os representantes de cada turma, tanto por e-mail, chats, fóruns ou dos encontros presenciais de aprendizagem coletiva. Obviamente, dentro desse aspecto, há possibilidade de, a cada ano, com novas turmas, a oportunidade de descobertas e caminhos, no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e diminuir, de certo modo, as evasões dos gestores/cursistas.

Para Freire (1997), respeitar os saberes do educando, conhecer a realidade na qual estão inseridos é um princípio básico do professor e de qualquer formação. Dessa forma, é preciso estabelecer uma relação direta entre conteúdo e realidade. Isso não significa, porém, que se deve restringir apenas aos conhecimentos dos cursistas/gestores, mas que se deve partir deles. Pesquisas realizadas sobre a formação continuada como as de Freitas (2007), Domite (2006), e Gatti (2009), demonstram a necessidade de se considerar a regionalização, bem como as singularidades dos processos de formação.

Ademais, é preciso levar em conta que as universidades que oferecem o curso e os profissionais envolvidos nessa formação tanto os professores, tutores como os próprios cursistas/gestores, já possuem outras ocupações. Dessa forma, se veem sobrecarregados, tanto com a intensificação do trabalho docente, no cumprimento das atividades administrativas, de ensino, de pesquisa e extensão inerentes às funções das universidades, quanto com as demandas das escolas em que trabalham. Todos esses aspectos podem contribuir para evasão dos cursistas e, de certa forma, influenciar na própria qualidade dessa formação à distância.

Traçou-se como terceiro objetivo, avaliar se a formação oferecida na UFV através do PNEGEB atendeu às necessidades reais dos gestores já egressos pelo Programa e, como se deu o processo de formação e construção do TCC na época em que realizaram o curso. Constatou-se, que nem todos apresentavam uma formação específica para atuarem como gestores escolares e, que essa formação no momento em que realizaram, contribuiu muito para tomadas de decisões dentro do ambiente de trabalho.

No transcorrer do curso, a sala Projeto Vivencial foi descrita pelos gestores como um espaço de apoio ao TCC, principalmente nos embasamentos teóricos, no direcionamento da

pesquisa e por possibilitar construir o trabalho final por etapas. A partir dos relatos, essa sala procurou, a partir dos saberes teóricos estudados nas demais salas ambientes, tematizar as questões referentes à gestão escolar, tendo como referência os contextos cotidianos dos cursistas/gestores participantes da formação. O estabelecimento desse diálogo permitiu uma transversalização entre os diferentes eixos norteadores do Programa, bem como a produção de sentidos sobre o que se estudava.

Outro ponto destacado pelos gestores foram as dificuldades com as tecnologias no começo do curso. Inicialmente abordaram a dificuldade em compreender como funcionavam as salas ambientes, os fóruns e as postagens das atividades. No entanto, os mesmos demonstraram que estavam abertos às mudanças e que tentaram se adequar às inovações tecnológicas.

Nessa perspectiva, conclui-se que, as tecnologias assumem cada vez mais um espaço de destaque na sociedade contemporânea, sendo importante que haja uma reorganização do espaço escolar, para se adaptar ao uso das novas ferramentas disponíveis, ao mesmo tempo com as necessidades e realidade escolar. Portanto, torna-se imprescindível, a cada dia, pesquisas que analisem a implantação das tecnologias nas escolas municipais e estaduais públicas, no que diz respeito à formação continuada dos profissionais da escola e o uso dessa ferramenta como instrumento didático.

Verificou-se também em relação à gestão democrática, que muitas mudanças vêm ocorrendo e, que todos gestores entendem o real sentido do trabalho democrático. Somente um gestor por mais que compreenda esse processo, sente dificuldades em colocar em prática. Porém, não se pode ignorar que um dos maiores problemas encontradas no processo de gestão democrática está, principalmente, na transformação do pensamento daqueles que atuam nas instâncias superiores a ela.

Concluindo, pode-se afirmar, diante dos relatos dos gestores, que esse processo de formação continuada foi relevante em sua essência diante da sua prática pedagógica e de suas condutas como gestores escolares. A formação continuada realizada a partir do PNEGEB na UFV-MG, trouxe ganhos significativos no que tange a prática gestora, às discussões proporcionadas em relação aos desafios e dúvidas, e ao fortalecimento do trabalho coletivo. Talvez, o desafio da formação dos profissionais da educação na modalidade a distância não seja somente as disparidades e diferenças regionais e, sim, a ampliação do debate acerca desse tipo de formação pelo governo, pelas instituições, pelos envolvidos e do entendimento que a formação não acaba juntamente com o curso, esta necessita ser constante e contínua.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002.

AMADO, J. da S. **Interação pedagógica e indisciplina na aula.** Porto: Asa, 2001.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

AZEVEDO, D. S. **O Projeto Político Pedagógico da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (1920-1948):** Organização e Funcionamento. Tese (Doutorado em História da Educação e Historiografia) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JUNIOR, Orlando A. dos *et al.* **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais.** Rio de Janeiro: FASE, 2013.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil: exercícios fiscais 2012 a 2015.** Relatório n. 63731-BR. 21 set. 2011. Washington, D.C. Banco Mundial, 2011. 203p. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/BRCPSPortugues.pdf?resourceurlname=BRCPSPortugues.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar.** Brasília: MEC/SEB/CAFISE, 2006.

_____. Ministério da Educação. **ProInfo: 92% dos municípios já aderiram.** Brasília, DF, 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10782>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Escola de gestores da educação básica pública.** Brasília, 2009.

BELLONI, M. L. **Educação a distância.** 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, 1999.

BUENO, D. A.; ARAÚJO, M. J. R. Escola de gestores: parceria para uma gestão de qualidade. In: SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. (Org.). **Formação de gestores: Teoria e prática.** Goiânia: Ed. da PUC - Goiás, 2011.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental.** Tese (Doutorado em Educação) 232 p. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

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

CHAVES, S. D. **Políticas Públicas de formação continuada de professores: a experiência do município de Itaguaí.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2012.

COSTA, C. J. Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática Educativa**, v. 15, n. 2, 2007.

CURY, C.R.J. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional: Uma reforma educacional? In: Cury, C.R.J. *et al.* (org.). **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e plano nacional de educação.** São Paulo, 1997.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 272 p.

DOMITE, M. C. C. **Formação de professores e Etnomatemática: compreendendo para pedir mudanças.** In: III SIPEM – Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática, Águas de Lindóia, 2006.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?. **Educação & Sociedade**. v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2015.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FARAH, M. F. S. **Políticas sociais e governos locais: indução ou coordenação federativa.** In: XII Colóquio internacional sobre poder local: Desenvolvimento e gestão social de territórios. Salvador, 2012.

FARIA FILHO, L. M. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva** (Impresso), São Paulo, v. 14, n. 2, p. 44-50, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200007&script=sci_arttext>. Acesso em: 31 ago. 2015.

FERNANDES, C. C. P. **O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e seus efeitos para a formação de Gestores escolares em Minas Gerais.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, L. C. de. **Mudanças e inovações na educação.** 2. ed. São Paulo: EDICON, 2005.

FRIGOTTO, G. A educação e a construção democrática do Brasil. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G.(org). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2002. p. 53-67.

GADOTTI, M. (org.). **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo: Atmed, 2008.

GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social.** Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 32.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOMES, S. G. S. **Aplicação princípios de aprendizagem baseada em problemas em Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de alimentos na modalidade a distância.** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Viçosa. Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos, 2011.

GOMEZ, M. V. **Educación en red: una visión emancipadora para la formación** (Guadalajara: UdG, 2005). GOMEZ, Margarita Victoria. Educação em rede: uma visão emancipadora. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. 141p.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza.** Tese (Doutorado em Educação) – São Paulo, SP: FEUSP, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, L. **A escola como organização escolar.** Ed. Cortez, 2001.

LITWIN, E. **Educação a Distância: temas para debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MALANCHEN, J.; VIEIRA, S. da R. **A Política Brasileira de Formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente.** In: VI seminário da REDESTRADO, 2006, Rio de Janeiro. Regulação educacional e trabalho docente, 2006.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da Educação.** Ijuí: Unijuí, 2003.

MAINARDES, J; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: Ball, S. J.; Mainardes, J. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

MATTOS, M. G. N.; M. G. **Educação Física Infantil: Construindo o Movimento na escola.** São Paulo: Phorte Editora, 2005.

MENDONÇA, E. F. Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 84-108, ago. 2001.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN. J. M. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line.** Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm>>. Acesso em: 16 set. 2015.

MORAES, R. C. **Educação a Distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico.** São Paulo: Senac, 2010.

MOORE, M.G., KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOTA JUNIOR, W. P.; MAUES, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação e Realidade**, v. 39, 2014. p. 1137-1152.

NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

NUNES, I. B. **Noções de Educação a Distância**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/21015548/Artigo-1994-Nocoos-de-Educacao-a-Distancia-Ivonio-Barros-NUNES>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

PAIVA, M. A. V. O professor de Matemática e sua formação: a busca da identidade profissional. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Org.). **A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 89-122.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007. 120 p.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

PASSOS, F. V. **PVANet - Manual do Usuário**. Viçosa, 2011.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIVETTA, H. M. F. **Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior**. 32º Reunião Anped. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5130--Int.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

PORTO, Y. da S. **Formação continuada: a prática pedagógica recorrente**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PRETI, O. **Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. Cuiabá: NEAD/ IE –UFMT, 1996.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SETUBAL, M. A. Com a palavra. **Consulex**. Ano XVI. n. 382. 15 de Dezembro de 2012.

SOUSA, V. A. de. **Gestão Escolar**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/1509/1/AGestao-Escolar/pagina1.html>>. Acesso em: 27 out. 2014.

SILVA, A. F. da. **A Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)**. Paineis da 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/inicio.htm>> Acesso em: 2 out. 2015.

SILVA JUNIOR, J. dos R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUZA, V. E. B. **Um breve panorama da Educação a Distância no Brasil**. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Viçosa, 2013.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, M. J.; HADDAD, S.; (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-39.

OLIVEIRA, D.A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

QUADROS, N. H. B. de. **Políticas públicas voltadas para a qualidade da educação no ensino fundamental: inquietudes e provocações a partir do plano de desenvolvimento da educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Passo Fundo-RS: Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. [Trad. João Batista Kreuch] 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: UNESCO-IIEPE, 2010.

TEIXEIRA, M. A. P. **Formação para diretor escolar da Educação Básica: O programa Nacional Escola de Gestores no Estado do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

TOMMASI, L. de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica: as estratégias do Banco Mundial In: TOMMASI, Livia de. et al. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-193.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

ZAMPIRI, M. **Políticas Educacionais e resultados estudantis:** a medida da política em ação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2009.

VAZ DE MELLO, R. M. A.; FLORESTA, M.G. S. **Plano de Trabalho do Curso Lato Sensu em Gestão Escolar no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.** Universidade Federal de Viçosa, MG, 2007.

VAZ DE MELLO, R. M. A.; ANTUNES, L. **Intercensões entre papel, atribuição, mediação e prática pedagógica dos tutores presenciais na formação continuada de professores a distância.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VIANNEY, J.; TORRES, P.; SILVA, E. **A universidade virtual no Brasil:** o ensino superior no país. Tubarão: Editora Unisul, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante da Pesquisa,

Tendo por base as Diretrizes e Normas Regulamentadas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, em atenção à Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde, convidamos você a participar da pesquisa intitulada “O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica na Universidade Federal de Viçosa: desafios e perspectivas na visão do gestor”, que tem por objetivo analisar o programa e identificar os principais desafios e perspectivas dos gestores no ambiente escolar. No presente trabalho você está sendo convidado a responder um questionário com questões abertas e fechadas, sendo que nesse questionário poderá haver o risco de constrangimentos pelo fato de você vir a se sentir pessoalmente exposto(a) em algumas questões formuladas. Para evitar tal constrangimento, informamos que seu nome será omitido e substituído por um pseudônimo a fim de que sua privacidade seja preservada. Igualmente os questionários serão arquivados sob a responsabilidade do pesquisador principal desta pesquisa e serão divulgadas apenas em eventos e/ou revistas científicas. Acreditamos que os resultados da presente pesquisa trarão benefícios, como apresentar o gestor como ator principal da organização escolar, visando alargar a discussão deste campo, contribuindo de certa forma, com a prática profissional, e talvez para uma futura reelaboração das políticas públicas educacionais. Você poderá se retirar da presente pesquisa no momento que assim o desejar, sendo que sua decisão não implicará em qualquer dano a sua pessoa. Caso você tenha qualquer dúvida quanto à presente pesquisa e queira entrar em contato com os pesquisadores responsáveis pela mesma, poderá fazê-lo pelo telefone (31) 3899-3180 ou pelos seguintes e-mails: edgar.coelho@ufv.br; valdirene.souza@ufv.br. Qualquer dúvida a respeito de procedimentos éticos, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, pelo telefone (31) 3899- 2492 ou pelo e- mail: cep@ufv.br.

Atenciosamente,

Edgar Pereira Coelho
edgar.coelho@ufv.br

Valdirene Eliane B. de Souza
valdirene.souza@ufv.br

Eu, _____, certifico que tendo tomado conhecimento das informações acima, concordo com o que foi exposto e autorizo a minha participação nesta

pesquisa. Estou ciente de que receberei, do pesquisador supracitado, esclarecimentos e respostas adequadas a quaisquer perguntas que porventura surjam, relacionadas aos assuntos próprios da publicação dos dados. Também está claro para mim que poderei retirar, a qualquer momento, o consentimento para participação da pesquisa, o que não me acarretará nenhum dano. Está igualmente claro que a privacidade será respeitada, ou seja, minha identidade (nomes e sobrenomes) não serão divulgados. Fui informado e esclarecido sobre a base legal deste documento, o qual foi preparado de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, em atenção à Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde, Brasília, DF.

Assinatura do voluntário(a)

Assinatura do pesquisador responsável
Edgar Pereira Coelho
E-mail: edgar.coelho@ufv.br

Assinatura da pesquisadora
Valdirene Eliane B. de Souza
E-mail: valdirene.souza@ufv.br

ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DO PNEGEB

- 1) Como você e os profissionais da escola, tomaram conhecimento do curso Lato Sensu em Gestão Escolar oferecido pela UFV?
- Cartas/e-mail da Secretaria Municipal/Estadual de Educação
 - Site/ e-mail da UFV
 - Outros profissionais da área da educação (professores, diretores, etc.)
 - Outros
- 2) Você já tinha realizado alguma formação através da Educação a Distância?
- Não Sim. Qual?
- 3) O Projeto de Intervenção proposto pelo programa, deve ser voltado para realidade da escola. Dessa forma, como se deu o processo de escolha do tema a ser trabalhado no seu TCC?
- 4) Na sua percepção como a sala ambiente Projeto Vivencial contribuiu para elaboração do TCC?
- 5) Que desafios marcam a sua atuação como gestor? E qual ou quais são retratadas no seu TCC?
- 6) Em relação ao seu cotidiano escolar, essa formação específica em Gestão Escolar, surtiu efeito para suas necessidades imediatas ou a longo prazo?
- Sim Não Como ?
- 7) Quais dificuldades você enfrentou no curso à distância através da plataforma PVANET?
- 8) Na sua opinião a matriz curricular do curso na plataforma de ensino PVANET, contribuiu ou não para tomadas de decisões dentro do ambiente escolar?
- 9) A sua visão sobre a Gestão Escolar Democrática alterou após a realização do Curso?
- Sim Não
- Qual é a sua visão atual sobre a Gestão Escolar Democrática?
- 10) O PNEGEB atendeu as suas expectativas em relação a essa formação?
- Sim Não
- Por quê?

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DE CONSULTA AO ARQUIVO DO CURSO ESCOLA DE GESTORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES - DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO

**PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PÚBLICA**

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM GESTÃO ESCOLAR

DECLARAÇÃO

Eu, Rita Márcia Andrade Vaz de Mello, autorizo a mestranda Valdirene Eliane B. de Souza a realizar consultas ao arquivo do Curso Escola de Gestores na secretária do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa-MG, e na Biblioteca da referida instituição, a fim de que a mesma tenha acesso a documentos, atas, legislações, TCCs dos gestores formados e outros documentos que abordem o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Este programa é o objeto central de sua pesquisa no Mestrado em Educação da UFV, que está sendo realizada sob a orientação do Prof. Dr. Edgar Coelho Pereira e da Co-orientadora Prof^a Dr^a. Rita Márcia A. Vaz de Mello, tendo março de 2016 como prazo previsto para encerramento. Declaro que tenho os contatos dos referidos pesquisadores bem como do Comitê de Ética da UFV, podendo a qualquer momento, solicitar maiores informações a respeito da pesquisa e, se for o caso, cancelar essa autorização.

Por ser verdade, firmo o presente.

Viçosa, 15 de Maio de 2015.

Rita Márcia Andrade Vaz de Mello
Prof.^a DPE/UFV
Matr. 7458-8

Rita Márcia Andrade Vaz de Mello

Maria das Graças Soares Floresta

Coordenação Geral

ANEXO D – ENCONTRO PRESENCIAL DO PNEGEB/UFV

Fonte: arquivos do PNEGE/UFV-2014.

ANEXO E – IMAGEM DA PÁGINA DE ACESSO AO PVANET

Fonte: Página de acesso do PVANet/UFV.

