

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ANTONIA EDNA BELÉM GOMES

**O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS
DE PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO
JUNTO AOS GESTORES DE ESCOLAS ESTADUAIS DA CREDE 19 NO CEARÁ**

JUIZ DE FORA

2013

ANTONIA EDNA BELÉM GOMES

**O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS
DE PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO
JUNTO AOS GESTORES DE ESCOLAS ESTADUAIS DA CREDE 19 NO CEARÁ**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina da Silva Machado

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

ANTONIA EDNA BELÉM GOMES

**O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS
DE PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO
JUNTO AOS GESTORES DE ESCOLAS ESTADUAIS DA CREDE 19 NO CEARÁ**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/FACED/UFJF, aprovada em 15/08/2013

Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina da Silva Machado – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.Dr. Marcos Tanure Sanábio
Professor do PPGP e da Faculdade de Administração da UFJF

Prof Dr Luiz Marcelo Antonialli
Professor da Faculdade de Administração da Universidade Federal de Lavras -
UFLA

Juiz de Fora, 15 de Agosto de 2013

Ao Wanderley, esposo e amor da minha vida. Aos meus amados filhos Amadeus, Sócrates e Petrarca, pela compreensão de ter uma mãe estudante e cheia de limitações. Vocês me inspiram e me fazem ser melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida, e a Nossa Senhora dos Milagres, pela proteção.

Ao papai (Seu Lacordero) e à mamãe (Dona Irá), que sempre acreditaram em meu sucesso, que me amam e rezam por mim. Amo vocês.

Aos irmãos Eliésio, Crisanto, Ednaldo, Edigar e Erbet (*in memoriam*) e a minha “irmã predileta” Dária, que geraram novas famílias e a todos quero muito bem.

A família e aos amigos, que dividem comigo a alegria dessa conquista.

Às amigas Jôsy, Reje, Neuma, Cida e Cicinha, pelo carinho e incentivo nesse mestrado.

Aos meus amigos da CREDE 19 - Juazeiro do Norte, principalmente àqueles que acompanharam de perto esse trabalho: Vilar, Lavina, Neyr, Leônia, Geraldo, Wilma, Corrinha, Seu Dedé, Davi, Willian, Dudu e Marlos. Serei eternamente grata por tudo que fizeram por mim. Que essa gratidão tenha sabor de “chocolate”.

Àquelas pessoas que, mesmo distantes, sei que posso contar: Denise, Flaviana, Juliana e Neinha.

À Professora Márcia Machado, pela orientação segura e competente. Você é maravilhosa.

À Rafaela Reis e Patrícia Maia, pelo acompanhamento e incontáveis correções e redirecionamentos realizados com competência.

À Mariana Schuchter, revisora deste trabalho, que empregou seu talento para o alcance desse objetivo.

À Izolda Cela, Mauricio Holanda, Idilvan Alencar e Cris Holanda, que respondem, de forma competente e ética, pela gestão da SEDUC.

Aos meus colegas de curso, pessoas maravilhosas, e especialmente: Cristiany Cruz, Neyrismar, Pedro Henrique, Dalila, Ângela, Ana Léa, Igor, Moura, Chico Verde, Roberta da Silva, Mauricio, Camila e Alex.

Aos diretores e coordenadores da CREDE 19, que tive o privilégio de conhecer e com quem pude conviver. Agradeço também por participarem da pesquisa.

À toda a equipe da CREDE 18, inclusive Crato, que me acolheu quando eu estava na fase final do mestrado e demonstrou respeito pelo meu tempo.

Aos sábios ensinamentos de Heloisa Lück, através de suas obras.

Aos coordenadores de CREDE, pelo companheirismo.

Aos professores que passaram por minha vida, desde a educação básica até o mestrado.

A todos os gestores escolares que acreditam na educação e que fazem seu trabalho com amor, construindo um mundo melhor.

[...] A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser [...].

(Guimarães Rosa, Grande Sertão:
Veredas, 1956)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar como foram conduzidos os processos de planejamento, implementação e avaliação do *Programa de Pós Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública*, no desenho de sua primeira edição (2009 a 2011), no recorte da 19ª coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE/SEDUC, para propor melhorias na formação dos gestores escolares. A opção por este tema está diretamente ligada às atribuições da pesquisadora enquanto coordenadora da 18ª coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação e ex-coordenadora da 19ª coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, e pelo entendimento de que o desenvolvimento profissional de gestores pode representar uma melhoria no processo de gestão e, por conseguinte, nos resultados escolares. Assim, com base na realização de um estudo de caso, diante de uma perspectiva qualitativa de pesquisa, e utilizando como aporte teórico, principalmente, os estudos de Lück (2000, 2009, 2011, 2011b), Libâneo *et. al.* (2009), Mintzberg (2010) e Machado (2012), procura-se demonstrar como o curso foi avaliado pelas instituições responsáveis do governo, como os cursistas receberam os ensinamentos relacionados à sua função na escola, especialmente no que tange à questão da gestão participativa, bem como se os Planos de Ação Educacionais (PAEs) elaborados pelos gestores como trabalho de conclusão de curso foram ou estão em processo de implantação em escolas do estado. Desse modo, este trabalho tem os seguintes objetivos específicos: (i) descrever a política de formação de gestores escolares da Secretaria Estadual de Educação do Ceará; (ii) descrever o curso de formação do *Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública* (SEDUC/CAEd), analisando a condução dos processos de planejamento, implementação e avaliação do programa; (iii) responder até que ponto o gestor escolar participante da pesquisa encontrou na *Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública* subsídios para melhorar seu conhecimento e sua prática sobre uma Gestão Estratégica e Participativa; (iv) apresentar um Plano de Ação para a formação continuada dos gestores das escolas estaduais da 19ª CREDE. Dessa forma, foi detectado, entre outras coisas, que a maior parte dos gestores/cursistas entende o curso ofertado como uma boa oportunidade de aprendizagem, e percebem, na prática a utilização dos conhecimentos adquiridos.

Palavras-chave: *Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública*; formação continuada; Plano de Ação Educacional.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze how they were conducted the planning, implementation and evaluation processes on the Program of *Post-Graduation Lato Sensu in Management and Evaluation of Public Education*, on its first edition design (2009-2011), within the 19th Regional Coordination on Education Development - CREDE/SEDUC scope, in order to propose improvements in school managers instruction. The choice for this issue is directly linked to the role of the researcher as coordinator on the 18th CREDE and former coordinator on the 19th CREDE, and the understanding that the professional development of managers may represent an improvement in management process and, therefore, on school results. Thus, based on a case study, considering a qualitative approach, and using as theoretical mainly the studies of Lück (2000, 2009, 2011, 2011b), Libâneo *et. al.* (2009), Mintzberg (2010) and Machado (2012), we demonstrate how the course was evaluated by the government responsible institutions, how the students received teachings related to their function in the schools, especially regarding to the issue of participative management, as well as if the *Educational Action Plans* developed by the managers as the course conclusion work were or have been implemented inside the state schools. Thus, this work has the following specific aims: (i) describe the policy of schools managers' instruction from the Department of Education from the State of Ceará (Secretaria de Educação do Ceará); (ii) describe the course of *Post-Graduation Lato Sensu in Management and Evaluation of Public Education* (SEDUC/CAEd), analyzing the conduction of its planning, implementation and evaluation processes; (iii) answer to what extent the school manager participant of this research found on the *Program of Post-Graduation Lato Sensu in Management and Evaluation of Public Education* grants to improve their knowledge and practice on the Strategic and Participative management; (iv) Present an *Educational Action Plan* to the continuous instruction of managers from the state schools under the supervision by the 19th Regional Coordination for Education Development (CREDE 19). Thereby, it was detected, among other things, that most managers / students understand the offered course as a good learning opportunity, and realize in their practice the use of the knowledge acquired.

Keywords: *Program of Post-Graduation Lato Sensu in Management and Evaluation of Public Education*; continuous instruction; Educational Action Plans.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CREDE 19	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAPP	Monitoramento de Ações e Projetos Prioritários
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PJF	Projeto Jovem de Futuro
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SIGE	Sistema de Gestão Escolar
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNIVERSO	Universidade Salgado Oliveira
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Vale do Acaraú

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Organograma da 19ª CREDE	26
FIGURA 2	Resultado de Desempenho por CREDE - 2011- Matemática	34
FIGURA 3	Resultado de Desempenho por CREDE - 2011 - Língua Portuguesa	35
FIGURA 4	Mapas do Ceará e situação da alfabetização no 2º ano do ensino fundamental	37
FIGURA 5	A gestão como arte, habilidade, prática e ciência	40

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	IDEB do Ceará – série histórica 2005/ 2011	25
GRÁFICO 2	Demonstração do rendimento escolar na 19ª CREDE - série histórica 2008/ 2010	31
GRÁFICO 3	Ingresso em ensino superior 19ª CREDE	33
GRÁFICO 4	Resultado final no Ceará	50
GRÁFICO 5	Opinião dos gestores entrevistados sobre o cumprimento do objetivo do curso	79
GRÁFICO 6	Gestores avaliam as competências adquiridas após o curso no quesito Gestão Pedagógica	80
GRÁFICO 7	Como o cursista avalia as competências adquiridas após o curso sobre a gestão do cotidiano escolar	82
GRÁFICO 8	Apropriar-se dos resultados das avaliações externas apresentando capacidade crítica na interpretação dos dados	83
GRÁFICO 9	Fazer acompanhamento das metas de desempenho escolar e seu monitoramento	83
GRÁFICO 10	Ser agente provocador de mudanças e ter diálogo com as comunidades	84
GRÁFICO 11	Conhecer as principais legislações educacionais brasileiras	85
GRÁFICO 12	Apoiar os professores no exercício de suas atividades de ensino	85
GRÁFICO 13	Debater sobre currículo e assumir a liderança na discussão sobre como e o que se ensina	86
GRÁFICO 14	Aprimorar os processos internos de desenvolvimento pedagógico e organizacional	87

GRÁFICO 15	Contribuir para melhor gerência das questões da diversidade e das adversidades dentro do contexto escolar	87
GRÁFICO 16	Resultado do SPAECE em Língua Portuguesa - 2009/2010/2011- Escola A	92
GRÁFICO 17	Resultado do SPAECE em Matemática -2009/2010/2011 - Escola A	93
GRÁFICO 18	Resultado do SPAECE em Língua Portuguesa - 2009/2010/2011, Escola B	95
GRÁFICO 19	Resultado do SPAECE em Matemática - 2009/2010/2011 - Escola B	96

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Níveis de proficiência em Língua Portuguesa	28
TABELA 2	Níveis de proficiência em Matemática	29
TABELA 3	Comparativo SAEB/SPAECE em Língua Portuguesa e Matemática no ano de 2009	29
TABELA 4	Desafios do Ceará	30
TABELA 5	Resultado do SPAECE Língua Portuguesa nas três séries do ensino médio	32
TABELA 6	Resultado do SPAECE em Matemática nas três séries do ensino médio	32
TABELA 7	Situação de conclusão do Curso de Especialização nos segmentos Diretor e Coordenador escolar	78
TABELA 8	Escolhas dos temas para elaboração do PAE	88
TABELA 9	Carga horária anual do curso	114
TABELA 10	Distribuição da carga horária do curso PAE	115

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Níveis do padrão de alfabetização de crianças	36
QUADRO 2	Temas para a elaboração do PAE	48
QUADRO 3	Áreas e Disciplinas do Módulo de Gestão e Avaliação Educacional	49
QUADRO 4	Resumo das ações do PAE apresentado	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1.A FORMAÇÃO DE GESTORES NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ E AS PERSPECTIVAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	22
1.1 A Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e a 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 19)	23
1.1.1. A 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação	25
1.1.2. O desempenho das escolas públicas na rede estadual de educação do Ceará	28
1.2. A gestão de escolas no atual contexto da educação: desafios para a formação de gestores	38
1.3. As políticas de seleção e de formação de gestores de escola na Secretaria de Educação do Estado do Ceará	43
1.4. O Programa de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Gestão e Avaliação da Educação Pública	46
1.5. Considerações acerca do Programa de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Gestão e Avaliação da Educação Pública	51
2.ANÁLISE DOS PROCESSOS DE DESENHO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO CONTEXTO DA CREDE 19 NO CEARÁ	55
2.1. Fatores condicionantes da eficácia de cursos de capacitação e do desenvolvimento de competências no sistema de educação	56
2.1.1 A importância dos cursos de capacitação no contexto de mudança e de desenvolvimento da gestão escolar nas redes de ensino	58
2.1.2 Considerações acerca dos processos de capacitação de gestores escolares no sistema educacional	63
2.1.3. Os principais conceitos e condições para a eficácia de processos de treinamento e desenvolvimento	69
2.1.3.1. O processo de planejamento e de implementação de cursos de treinamento.....	72
2.1.3.2. O processo de acompanhamento e avaliação dos resultados de cursos de treinamento.....	73
2.2. Aspectos Metodológicos da Pesquisa	74
2.3 Apresentação da pesquisa de campo e análise dos resultados obtidos ..	76
2.3.1 Primeiro questionário	77
2.3.2 Segundo questionário	78
2.3.3. Entrevistas nas Escolas A e B	90

2.3.2.1. Caracterização das Escolas A e B.....	90
2.3.2.1.1. Escola A.....	91
2.3.2.1.2. Escola B.....	93
2.3.2.2. As entrevistas com diretores e coordenadores das escolas A e B...	96
2.3.4. As entrevistas realizadas na SEDUC	100
2.4. A análise dos resultados da pesquisa e suas provocações.....	104
2.5 Considerações acerca da formação de gestores escolares na CREDE 19: a caminho de um Plano de Ação.....	107
3.PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES ESCOLARES (PROFORGES) NA SEDUC: UMA PROPOSTA PARA A CONSOLIDAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE GESTORES NA REDE.....	110
3.1. Diagnóstico da situação.....	111
3.2 O Desenho do PROFORGES	112
3.2.1 Objetivos	112
3.2.1.1 Objetivo Geral.....	113
3.2.1.2 Objetivos Específicos.....	113
3.2.2 Público Alvo	113
3.2.3 Carga horária do curso	114
3.2.4 Periodicidade do curso	115
3.2.5 Estrutura dos módulos	116
3.3 Implementação e execução.....	119
3.4 Acompanhamento e Avaliação do Proforges.....	120
3.4.1. Custo e financiamento	121
3.5. Limitações do Plano de Ação.....	122
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	127
ANEXO	131
APÊNDICE.....	132

INTRODUÇÃO

Conforme apresenta a Lei 9.394/96, que dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e em consonância com posteriores documentos oficiais relacionados à educação, é possível identificar olhares diversos sobre a questão do desenvolvimento profissional e, especificamente, da formação de gestores para as escolas públicas.

Essa questão tem sido considerada relevante no cenário educacional e ocupado espaço nas agendas dos mais diferentes atores. Em função disso, atualmente, há diversos programas de pós-graduação voltados para essa formação. Nesse sentido, é legítimo considerar que essa não é só uma preocupação de programas dessa natureza, mas sim uma preocupação dos governos, ou seja, uma preocupação política, que vê na formação de gestores uma oportunidade para a melhoria da qualidade de ensino.

O tema *formação de gestores* é discutido amplamente no *Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública*, possibilitando uma reflexão sobre a formação desses atores escolares em diferentes perspectivas. O assunto convoca a uma revisão paradigmática do termo *gestão educacional*, uma vez que há uma grande necessidade de entendimento da concepção de gestão na escola. A responsabilização, a descentralização, a ação coletiva, a complexidade dos sistemas e a própria evolução dos modelos de gestão impõem ao gestor uma necessidade contínua de aprendizagem.

É importante ressaltar que, no caso do Ceará, o professor, independentemente de sua licenciatura, está apto à condição de gestor se tiver uma especialização em gestão escolar – o que tem desencadeado a oferta desse curso nas instituições de ensino superior. Assim, é perceptível a disseminação de diversos cursos que habilitam os professores a uma condição legal de gestores escolares. Registra-se, então, a existência de cursos de especialização em gestão direcionados aos professores, atendendo a uma demanda livre, assim como firmando convênios com estados e municípios.

Nesse contexto, mostra-se importante destacar que a pesquisadora em questão participou de duas especializações em gestão, e sobre sua formação, registra-se que é graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri

(URCA) e habilitada em Língua Portuguesa pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). É, ainda, especializada em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), em Gestão Escolar – *Progestão* – pela Universidade de Santa Catarina (UDESC) e pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), e em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) / Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Quanto ao seu trabalho, a partir do ano de 1999, dedicou-se, por um período, à função de gestora de escola, passando à coordenação de regionais no ano de 2004. Em fevereiro de 2013, assumiu o cargo de coordenadora na CREDE 18 (Crato), mesma função que vinha exercendo desde 2007 na CREDE 19 (Juazeiro do Norte). Entre suas atribuições, está o acompanhamento de diversos processos das escolas públicas estaduais e, por isso, mantém intenso contato com gestores escolares. Nesse sentido, pode-se dizer que o interesse da autora pelo estudo apresentado neste trabalho se justifica pelo entendimento de que o desenvolvimento profissional de gestores pode representar uma melhoria no processo de gestão e, por conseguinte, nos resultados escolares, evitando, assim, atitudes às vezes “personalistas” que são tomadas devido à ausência de uma formação em gestão, conforme discutiremos mais adiante.

Ainda no que concerne à formação dos gestores, sabe-se que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC estabeleceu uma política no período de 2008 a 2012, que teve, no *Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública* do CAEd, sua mais forte ação. O programa foi proposto, no âmbito da formação de gestores de escola da rede estadual, como um caminho para capacitar esses professores que assumem a gestão das escolas. Nesse sentido, pode-se dizer que a SEDUC identificou um problema relativo à falta de formação continuada dos gestores das escolas da rede e, por isso, buscou, entre outras ações, atender a essa demanda com um curso de especialização.

Entende-se que esse programa, enquanto parte da política de formação de gestores de escola, deve ser entendido como estratégico, porque em sua construção há algo a se somar, um diferencial, uma vez que a monografia nos moldes tradicionais foi substituída pela construção de um PAE – Plano de Ação Educacional. Assim, o gestor pôde construir um plano baseado na experiência de sua escola, agregando todos os conhecimentos revisitados e/ou aprendidos durante o período no que se refere à parte teórica do curso.

Entretanto, o sucesso do programa está diretamente relacionado a três processos interdependentes que lhe são subjacentes, a saber: (i) o processo de planejamento e desenho do programa, (ii) o processo de implementação do programa e (iii) o processo de acompanhamento e avaliação dos resultados do programa. As possibilidades de ajustes e de melhorias no programa dependem necessariamente da análise de como se deu a sua implementação e de quais foram seus resultados junto aos cursistas.

Dessa forma, o objetivo geral dessa dissertação é analisar como foram conduzidos os processos de planejamento, implementação e avaliação do *Programa de Pós Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública*, no desenho proposto em sua primeira edição, que se deu no período de 2009 a 2011, no recorte da 19ª coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE/SEDUC, para propor melhorias na formação dos gestores escolares. Nesse sentido, esta pesquisa, de abrangência regional, conta com a participação da direção superior da SEDUC, sendo representada pela secretária de educação do estado e pelo secretário adjunto da pasta, por serem diretamente responsáveis por esse programa de formação. Essa política da Secretaria de Educação do Estado do Ceará para a formação dos gestores escolares foi executada em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e o Centro de Avaliação e Políticas Públicas da Educação (CAEd).

Para a realização do objetivo proposto, optou-se por uma análise no âmbito da 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 19, onde a pesquisadora exerceu a função de coordenadora no período de implantação do curso. O interesse dessa pesquisa se justifica pelo entendimento de que o desenvolvimento profissional de gestores pode representar uma melhoria no processo de gestão e, por conseguinte, nos resultados escolares.

A abordagem utilizada foi a qualitativa, a qual admite o uso de diversos métodos para o levantamento de informações. Assim, para a realização desse estudo de caso, foram empregadas algumas técnicas de pesquisa, que são: (i) análise documental, (ii) pesquisa bibliográfica, (iii) observação participante e (iv) aplicação de questionários e entrevistas.

Nesse sentido, considera-se que os objetivos específicos deste trabalho são:

- ✓ Apresentar a Secretaria Estadual de Educação do Ceará – SEDUC e a 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 19;
- ✓ Descrever a política de formação de gestores escolares da Secretaria Estadual de Educação do Ceará;
- ✓ Descrever o curso de formação do Programa de Pós Graduação *Lato Sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública (SEDUC/CAEd);
- ✓ Apresentar o planejamento para a pesquisa de campo;
- ✓ Analisar a condução dos processos de planejamento, implementação e avaliação do Programa no âmbito da 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 19;
- ✓ Apresentar um Plano de Ação para melhorias no processo de formação de gestores de escola na 19ª CREDE/SEDUC.

Assim, este estudo está organizado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais, evidenciando as fases do *Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública*, analisando pontos da implementação e do acompanhamento e resultado do programa, e apresentando uma alternativa para melhor acompanhar uma política de formação continuada para gestores escolares.

O Capítulo 1 apresenta a SEDUC e a 19ª CREDE através do desempenho de sua rede e, além disso, descreve alguns dos desafios encontrados para a formação de gestores. Também, aborda as políticas de seleção e de formação de gestores de escola na SEDUC, bem como o *Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública*. Nesse sentido, apesar de ter uma dimensão regional, a pesquisa se preocupa em trazer contribuições da gerência superior da SEDUC, com o intuito de subsidiar, de maneira efetiva, as questões levantadas pelos gestores pesquisados.

Já o Capítulo 2 aborda o referencial teórico, os aspectos metodológicos da pesquisa de campo e a apresentação e análise dos resultados de pesquisa, trazendo, a partir do material coletado, indicações para uma proposta que atenda aos gestores escolares num processo de formação continuada. Essas contribuições serão apresentadas com o aporte teórico de autores como Lück (2000, 2009, 2011, 2011b), Libâneo, Oliveira & Toshi (2009), Coelho & Linhares (2008), Mintzberg (2010), entre outros, além de materiais e artigos disponibilizados pela Profª. Drª.

Márcia Cristina da Silva Machado na disciplina *Liderança Educacional e Gestão Escolar*, oferecida pelo *Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública*.

O Capítulo 3, por sua vez, busca propor um Plano de Ação a ser implementado na CREDE 19 no que se refere aos gestores das escolas estaduais.

Portanto, espera-se que esse trabalho, ao discutir questões relativas à formação de gestores escolares, tomando como base o *Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública* do CAEd, possa contribuir para um melhor aproveitamento, por parte dos cursistas, junto aos sistemas e instituições que ofertam e investem na execução de cursos dessa natureza.

1. A FORMAÇÃO DE GESTORES NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ E AS PERSPECTIVAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

As demandas e os desafios atribuídos ao gestor, e a construção de um projeto democrático na escola, fundamentados numa gestão estratégica e participativa, embasam o anseio de ofertar uma formação continuada que dê suporte aos ocupantes desses cargos, dando-lhes condições para o desempenho efetivo de suas atribuições.

Entre as diversas discussões relacionadas à educação, a questão da formação dos atores nela envolvidos nunca saiu de pauta. Seja inicial ou continuada, seja do professor ou do gestor, é comum atrelar resultados ou processos à existência (ou não) de uma formação. Pensar nos atores da educação e, especificamente, no gestor, significa refletir sobre o percurso traçado e vivido por esses profissionais que, de certa forma, não passaram por uma escola de gestores, mas abraçaram a ideia de dirigir uma instituição escolar enfrentando todas as situações que o cargo impõe.

A SEDUC vem insistindo e investindo em processos de formação. No caso dos gestores escolares, a Secretaria ofertou, em 2002, o *Progestão* – Programa de Formação de Gestores Escolares, caracterizado por ser um programa de capacitação à distância para gestores escolares. Esse programa foi desenvolvido através de um convênio interinstitucional entre a Secretaria da Educação Básica do Estado, a Universidade Estadual do Ceará e a Universidade do Estado de Santa Catarina, sendo a última responsável pelo projeto que agregava o curso de extensão e a especialização.

É cogente mencionar que o período de gestão em uma escola é de quatro anos, podendo haver uma reeleição. Dada a grande mobilidade dos ocupantes de cargos de gestão escolar, a SEDUC organizou e ofereceu um novo curso de Pós-Graduação, contando, dessa vez, com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) / Centro de Avaliação e Políticas Públicas da Educação (CAEd), como instituição responsável por sua execução.

Com essa ação, a SEDUC atenta à necessidade de cumprir a legislação do Conselho Estadual de Educação, no que se refere à Resolução 414/2006 – que versa sobre os requisitos básicos para se assumir os cargos de direção em estabelecimentos de ensino no estado do Ceará e, também, sobre a garantia da formação continuada para os gestores atuantes em sua rede – e, nesse sentido, definiu, como política de formação de gestores, na gestão que se iniciou no ano de 2009, a *Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública*.

No que concerne à análise de dados que empreenderemos no decorrer deste trabalho, Leonardo & Brito (2001 *apud* DUARTE, 2004, p. 219) alertam para a questão da qualidade e do grau de confiabilidade de uma pesquisa, entendendo que

[...] a garantia de confiabilidade das pesquisas passa, necessariamente, pela explicitação das relações existentes entre os procedimentos adotados na coleta de material empírico, a literatura científica, o objeto de pesquisa e os resultados obtidos a partir dessas relações.

Sendo assim, a pesquisadora buscou analisar, de forma coerente, a relação entre o material coletado e os aportes teóricos consultados, no intuito de colaborar para com a melhoria do processo de formação de gestores escolares.

Tendo isto em vista, para uma melhor compreensão do conteúdo do presente capítulo, a próxima seção busca apresentar a Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC e a 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 19.

1.1A Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e a 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 19)

Tal como veremos nesta seção, a leitura e a interpretação dos dados proporcionam uma visão sistêmica da situação do Ceará em termos educacionais, bem como de suas particularidades nas regionais da Secretaria de Educação. Nesse sentido, mostra-se relevante apresentar algumas informações sobre o estado do Ceará, nosso cenário de pesquisa.

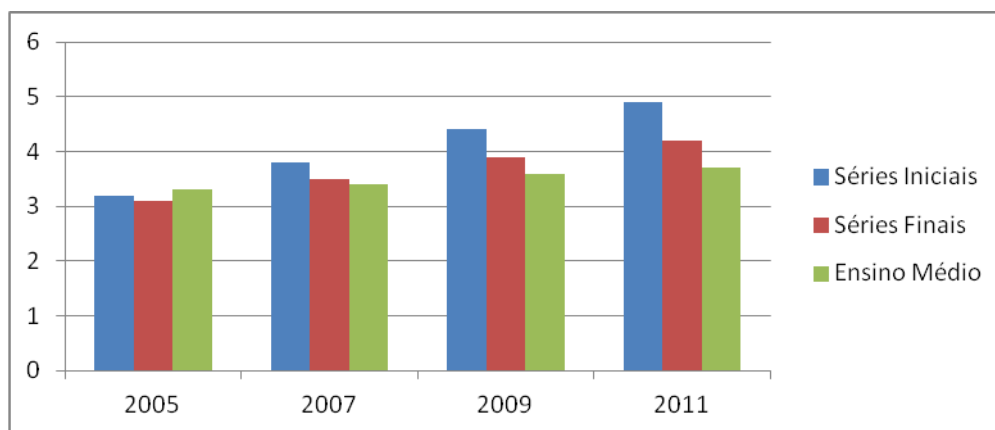
O Ceará está localizado na região Nordeste do Brasil¹, tem uma área total de 148.825,6 km² e uma população de 8.448.055 habitantes. No que tange à divisão político-administrativa, o estado é composto, atualmente, por 184 municípios.

A regionalização adotada pela Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) é composta por oito Macrorregiões de Planejamento, duas Regiões Metropolitanas e 18 Microrregiões Administrativas. Já a regionalização adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o estado, compreende sete Mesorregiões e 33 Microrregiões geográficas, formadas de acordo com aspectos físicos, geográficos e de estrutura produtiva. Outras regionalizações também são adotadas pelas diversas Secretarias do Governo do Estado, como, por exemplo, as Secretarias de Saúde, Educação e Cultura.

A Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC é organizada por meio das vinte Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE's, e da Superintendência de Fortaleza – SEFOR. Essa divisão se baseia no princípio da descentralização e foi criada utilizando critérios técnicos de proximidade de municípios e melhor atendimento à rede de escolas. Na estrutura atual, a SEDUC possui direção e gerência superior, órgãos de assessoramento, de execução programática, de execução instrumental e de execução regional, conforme organograma disponibilizado no Anexo (1) deste trabalho.

Considerando os resultados educacionais nas avaliações externas, pode-se observar que o Estado do Ceará vem apresentando um crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entre os anos de 2005 e 2011, conforme dados expostos no gráfico a seguir.

¹Esses dados são da publicação Ceará em Números. Disponível em: <http://www.ceara.gov.br/index.php/ceara-em-numeros>. Acesso em: 20 set. 2012.

Gráfico (1): IDEB do Ceará - Série histórica 2005/2011

Fonte: Dados do portal INEP, 2011.

O IDEB, criado pelo Inep/MEC, busca representar a qualidade da educação, observando o desenvolvimento dos alunos no que se refere à aprendizagem (ou seja, à proficiência), e ao fluxo que é a progressão ao longo dos anos. Logo, o Ceará utiliza esse índice para acompanhar sua evolução na área da educação.

A meta proposta pelo Ministério da Educação (MEC) é de que, até o ano de 2021, o IDEB seja de 6,0. Sobre essa meta, vale registrar sua importância simbólica, considerando que, no ano de 2022, o Brasil comemorará o bicentenário de sua independência, e o IDEB 6,0 corresponderia a uma espécie de “IDEB médio” dos países da OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico –, um organismo internacional que congrega as economias avançadas do mundo, como os Estados Unidos, Austrália, Japão, países da Europa Ocidental e outros.

É perceptível, em discurso e ações, um esforço nacional para o alcance dessa meta, convocando, de certa forma, as instituições escolares a realizarem uma prestação de contas sobre a qualidade do ensino ofertado.

1.1.1. A 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

A sede da 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 19) está localizada no Bairro Santa Teresa, no município de Juazeiro do Norte, no estado do Ceará. Essa possui estrutura física adequada, com amplas

salas e distribuição de espaço condizente com os programas desenvolvidos. Seu organograma pode ser verificado na figura (1):

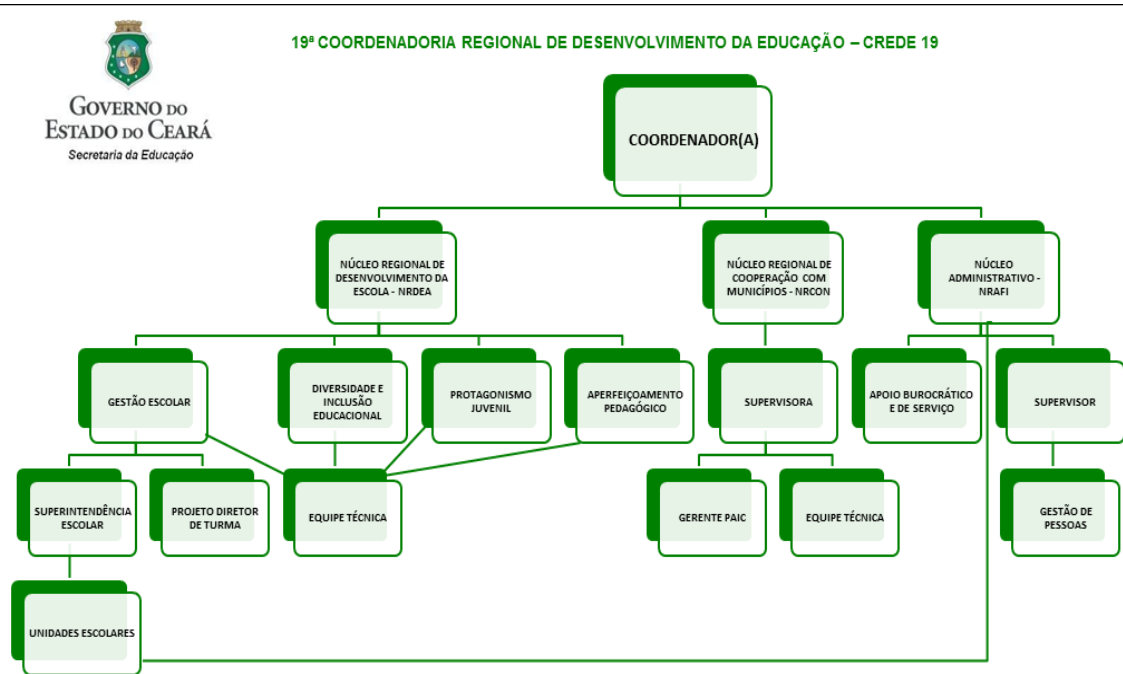


Figura (1): Organograma da 19ª CREDE

Fonte: Arquivo público da CREDE 19, 2011.

A estrutura organizacional da CREDE 19, conforme mostra a figura (1), compreende três núcleos: o Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (NRDEA), o Núcleo Regional de Cooperação com os Municípios (NRCON) e o Núcleo Regional Administrativo Financeiro (NRAFI). O primeiro atende a vinte e oito escolas da rede estadual, sendo dois Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) e quatro Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP). Além das escolas regulares, é firmado convênio com duas ONGs (Organizações Não Governamentais) que atendem a crianças com necessidades especiais: a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, de Juazeiro do Norte, e o Instituto Pestalozzi, localizado no município de Barbalha. Em relação ao acompanhamento dado à gestão, há uma maior atenção no sentido de monitorar e desenvolver projetos, tais como a *Superintendência Escolar*, o *Professor Diretor de Turma*, o *Projeto Jovem do Futuro*, o *Programa Nacional de Alimentação Escolar*, o *Prêmio SPAECE*, o *Programa Escola que Protege*, o *Mais Educação*, o estágio não obrigatório, o conselho escolar, os processos de matrículas, entre outros. No setor

que cuida do aperfeiçoamento pedagógico, as ações estão ligadas ao *Projeto Ensino Médio Noturno*, ao *Matrizes Curriculares*, ao *Projeto Primeiro Aprender* e aos projetos que observam o currículo e a formação continuada para professores, além de assumir, também, as ações voltadas para a área de atuação em *Diversidade e Inclusão*, *Geração da Paz*, *Protagonismo Estudantil* (através dos Grêmios Escolares) e a *Educação Profissional*.

Ainda no que se refere à descrição da organização da CREDE, outro núcleo que a compõe é o Núcleo Regional de Cooperação com os Municípios (NRCOM), o qual atende a seis municípios: Barbalha, Caririaçu, Farias Brito, Granjeiro, Jardim e Juazeiro do Norte. Neles, em 2012, as matrículas realizadas na rede estadual de ensino chegaram ao número de 27.208 alunos, que estão em salas de ensino médio regular, educação de jovens e adultos, educação profissional e séries terminais do ensino fundamental.

Assim, o NRCOM estabelece um regime de colaboração e cooperação técnica entre SEDUC/CREDE/Municípios com a finalidade de definir e executar políticas e estruturar ações que contribuam para elevar a qualidade da educação infantil e do ensino fundamental. Entre as suas competências, ressalta-se o foco dos sistemas municipais de educação na aprendizagem dos alunos, com o intuito de melhorar os indicadores municipais.

Por último, o Núcleo Regional Administrativo Financeiro (NRAFI) é responsável pelo acompanhamento dos recursos financeiros e das prestações de contas das escolas estaduais e da 19ª CREDE. Assim, esse núcleo assume a gestão de pessoas e todos os processos referentes à vida funcional de professores e servidores, sejam eles efetivos ou temporários. Além disso, seu maior objetivo é o pronto atendimento ao seu usuário mais importante: o aluno. Nesse contexto, toda a instituição é direcionada pela missão de “garantir educação básica com equidade e foco no sucesso do aluno” (CEARÁ, 2007), sendo relevante ressaltar o olhar atento às taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar.

Em 2012, o número referente à matrícula na rede municipal de ensino da CREDE 19 foi de 61.903 alunos, distribuídos em 240 escolas. No município sede da CREDE, há um total de quinze escolas, e outras treze estão distribuídas entre os municípios de Barbalha, Jardim, Caririaçu, Farias Brito e Granjeiro.

1.1.2. O desempenho das escolas públicas na rede estadual de educação do Ceará

No ano de 1992, o estado do Ceará implementou seu sistema de avaliação externa, denominado *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará* (SPAECE), que tem uma vertente no desempenho acadêmico. É importante ressaltar que esse processo

[...] caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos (SEDUC, 2011).

Nesta avaliação, a escala de proficiência varia de 0 a 500 pontos, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, com diferença de pontuação na mudança dos padrões de desempenho, ou seja, para cada nível há um intervalo de pontuação correspondente. A evolução do percentual de alunos por padrão de desempenho é um importante dado a ser observado, porque traduz a condição do aluno nos níveis assim denominados: *muito crítico*, *crítico*, *intermediário* e *adequado*. Essa denominação já facilita a leitura, até para leigos, da condição de desempenho do aluno. Abaixo, apresentamos a tabela (1), que mostra uma distribuição em padrões de desempenho em Língua Portuguesa:

Tabela (1): Níveis de proficiência em Língua Portuguesa

Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
Menor que 225	225 - 275	275 – 325	325 - 500

Fonte: Dados coletados no site do CAEd² (2012)

Na tabela (1), vê-se que o intervalo entre um nível de proficiência e outro é de 50, e o nível muito crítico é menor que 225. Já na tabela (2), disponibilizada a seguir, o intervalo em Matemática também é de 50, porém, o nível muito crítico é menor que 50, significando uma variação na tabela de proficiência entre uma e outra disciplina, o que pode ser verificado na comparação entre as tabelas (2) e (3).

² Disponível em <http://www.caed.ufjf.br>. Acesso em: 30 out. 2012.

Tabela (2): Níveis de proficiência em Matemática

Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
menor que 250	250 - 300	300 – 350	350 - 500

Fonte: Dados coletados no site do CAEd³ (2012)

O SPAECE utiliza a mesma escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – uma avaliação nacional bienal de proficiência em Matemática e Português, realizada pelo INEP, que oferece aos governos estaduais e prefeituras municipais um parecer no que se refere às escolas de suas redes. Assim, baseando-se nos dados disponibilizados por esse sistema, as políticas públicas podem ser melhor definidas. O entendimento do resultado também permite uma leitura das reais condições das escolas e uma comparabilidade dos resultados dessas avaliações externas.

Na tabela (3), podem-se observar alguns dados, oriundos do SAEB e do SPAECE, a partir dos quais é possível perceber que as duas avaliações externas apresentam resultados adequados para a realização de uma comparação entre o resultado nacional e o estadual. Além disso, pode-se notar que, nas duas disciplinas e nas duas avaliações, o nível do ensino médio é crítico.

Tabela (3): Comparativo SAEB/ SPAECE em Língua Portuguesa e Matemática no ano de 2009

	Brasil - SAEB	Ceará – SPAECE	Nível
Língua Portuguesa	261,68	260,87	Crítico
Matemática	265,46	259,99	Crítico

Fonte: Dados do SAEB/SPAECE, 2009.

Nessas avaliações externas, o ensino médio, em todo o Ceará, apresenta, na serie histórica 2008/2010, um crescimento. Porém, o estado fica abaixo do Brasil na comparação entre o resultado do 3º ano com o SAEB, que utiliza a mesma escala do SPAECE. Assim, os maiores desafios do estado, no que se refere ao ensino médio, são: melhorar o desempenho, reduzir o abandono e a evasão, universalizar o acesso e promover a inclusão. Na tabela (4), pode-se verificar a questão do desempenho:

³ Disponível em <http://www.caed.ufjf.br>. Acesso em: 30 out. 2012.

Tabela (4): Desafios do Ceará

O TAMANHO DO DESAFIO DO CEARÁ			
REDE ESTADUAL DO CEARÁ	MELHORAR O DESEMPENHO LÍNGUA PORTUGUESA - 3º ano EM		
	ANO	Proficiência	SAEB 2009
	2008	235,42	BRASIL CEARÁ
	2009	251,59	261,86 260,87
2010	260,87		

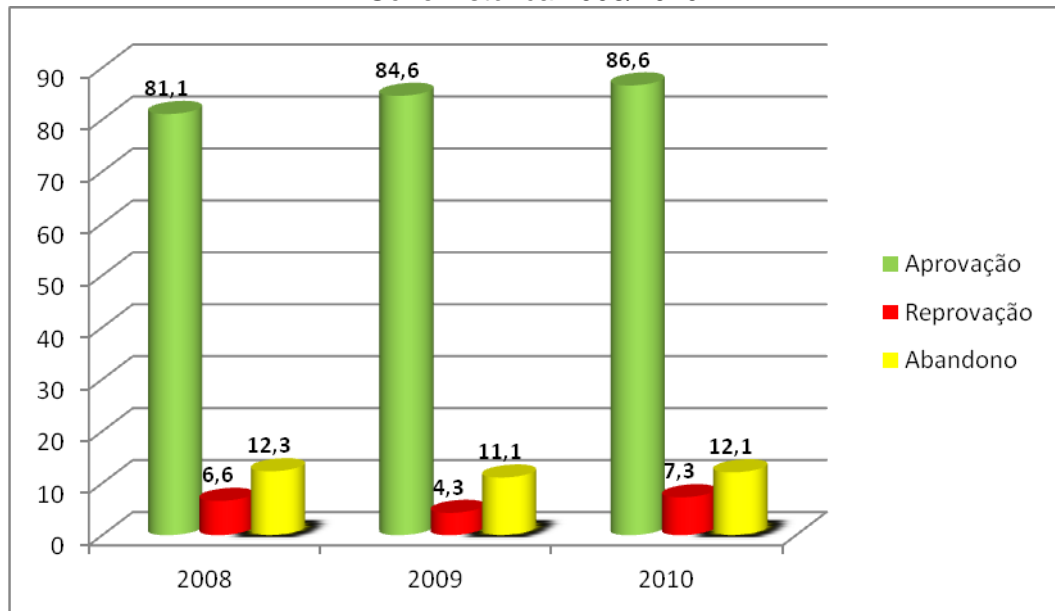
Fonte: Elaboração própria a partir de dados da SEDUC (2011)

Além dos números relativos à proficiência, o estado ainda enfrenta sérias dificuldades no que tange a garantir a permanência dos jovens na escola. Em 2008, a taxa de abandono no ensino médio era de 15,65%, reduzindo em 2009 para 14,80% e em 2010 para 12%. Esses números revelam a condição de um estado que, mesmo apresentando queda nesse indicador, ainda precisa avançar. Na CREDE 19, o abandono, nesse período, tem se mantido entre 11% e 12%, índices que retratam o quanto essa questão é desafiadora.

Apesar de crescimento e da superação de metas, é importante reconhecer que há muito a se progredir no setor educacional no âmbito estadual. Essa observação é importante, porque visualiza um crescimento contínuo e aponta sinais de sucesso em algumas das políticas públicas adotadas. No que se refere a esta dissertação, os resultados possibilitam um olhar nessa importante dimensão da gestão escolar, que é a dimensão pedagógica.

Tão importante quanto à oferta de vagas e matrículas é garantir a permanência desse aluno na escola, de forma que ele venha a concluir com êxito a série em que foi matriculado. Para isso, os dados desse fluxo são acompanhados diariamente pelas superintendentes escolares, que contam com a ferramenta do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE Escola).

Gráfico (2): Demonstração do Rendimento Escolar na 19ª CREDE - Série histórica 2008/2010



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da CREDE 19 (2011).

No gráfico (2), o movimento de rendimento, entre os anos de 2008 e 2010, foi analisado em seus indicadores de aprovação, reprovação e abandono, tendo sido observado: (i) um crescimento da aprovação, (ii) oscilações no abandono e (iii) uma queda com elevação, no ano seguinte, no que se refere à reprovação.

Outro importante acompanhamento é realizado através da avaliação externa, a qual contribui para uma melhor observação do desempenho alcançado nos exames, para, se necessário, redefinir rotas e aperfeiçoar o trabalho. O Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) é a avaliação externa adotada, completando vinte anos em execução em 2012.

A partir do levantamento de alguns resultados, disponíveis nas tabelas (5) e (6), é possível visualizar um crescimento no ensino médio. Em relação à Língua Portuguesa, a meta da SEDUC e, conseqüentemente, de todas as CREDE's, é de que os alunos atinjam resultados superiores a 325, índice adequado para essa disciplina.

Tabela (5): Resultado do SPAECE em Língua Portuguesa, nas três séries do ensino médio

	1º ANO	2º ANO	3º ANO
2008	227,0	228,6	234,4
2009	242,2	251,0	254,1
2010	247,7	253,1	262,6
2011	251,9	260,4	262,9

Fonte: Dados coletados no site do CAEd⁴, 2011.

Em matemática, o resultado é mais baixo, uma vez que, para atingir o nível adequado, o aluno precisa de pontuação acima de 350. Nessa leitura, verifica-se um dos maiores desafios da educação cearense.

Tabela (6): Resultado do SPAECE em Matemática nas três séries do ensino médio

	1º ANO	2º ANO	3º ANO
2008	237,3	237,6	247,6
2009	243,2	257,1	264,1
2010	249,9	256,7	262,4
2011	254,4	264,1	265,7

Fonte: Dados coletados no site do CAEd⁵, 2011.

Nesse contexto, os gestores são continuamente incentivados a realizar uma leitura de dados e tentar reajustar as metas, definindo em que ponto e quanto é preciso crescer em cada instituição. A forma como são pactuadas as metas tendem a fazer uma diferença significativa, pois quanto maior é o envolvimento da comunidade escolar nesse processo, mais claro fica o sentimento de pertença e de responsabilização. Entre essas metas, pode-se citar como exemplo a promoção do aluno da escola pública ao ingresso no ensino superior.

Assim, cada gestor é acompanhado no cumprimento de seu Plano de Metas (PLAMETAS), no qual são acordadas as metas que deverão se atingidas, contando com a participação de todos os atores escolares.

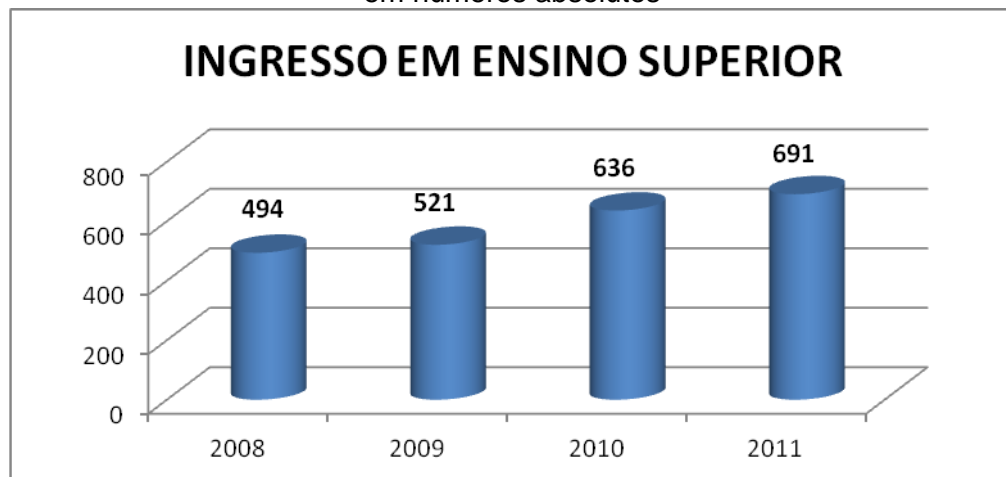
Vale ressaltar que esse aumento do ingresso de alunos no ensino superior está associado, também, às políticas públicas, como o *Programa Universidade para*

⁴ Disponível em <http://www.caed.ufjf.br>. Acesso em: 30 out. 2012.

⁵ Disponível em <http://www.caed.ufjf.br>. Acesso em: 05 set. 2012.

Todos (PROUNI) e o *Fundo de Financiamento Estudantil* (FIES). O *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) tem recebido, por parte dos gestores, uma atenção especial desde o momento da matrícula do aluno – oferecendo aulões aos sábados, simulados, apostilas específicas, ciclos de palestras –, até o momento do acesso ao *Sistema de Seleção Unificada* (SISU). Nos índices apresentados no gráfico (3), a seguir, estão incluídas as instituições públicas e particulares, bem como a pluralidade de cursos ofertados, até mesmo os de difícil acesso devido à ampla concorrência.

Gráfico (3): Resultados de ingressos dos alunos no ensino superior em números absolutos



Fonte: Secretaria das Escolas Estaduais da CREDE 19, 2011.

No que se refere aos resultados da CREDE 19 em relação ao estado, na figura (2), a seguir, os dados expostos são relativos à proficiência média em Matemática na 2ª série do ensino médio.

É importante destacar que não temos como objetivo ranquear as CREDEs em seus resultados, a partir dessas informações apresentadas, mesmo porque não há grandes diferenças neles. A intenção é, na verdade, estimular o compartilhamento de experiências exitosas e de reflexões sobre os desafios na área da educação do Ceará.

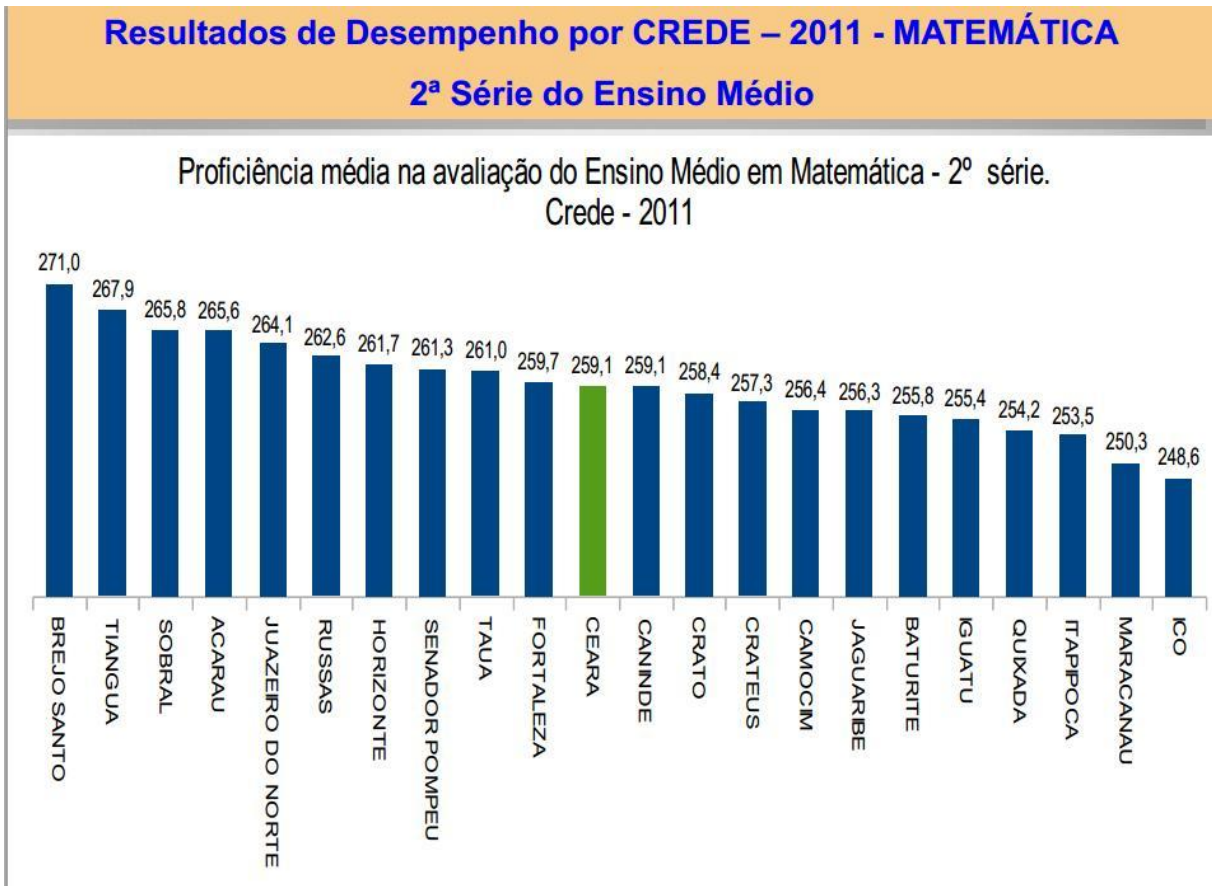


Figura (2): Resultados de Desempenho por CREDE - 2011 - Matemática

Fonte: Site da SEDUC⁶, 2011

Na disciplina Língua Portuguesa, a CREDE 19 apresenta uma posição mais avançada, porém, bem distante do objetivo principal que é colocar seus alunos no nível desejável de proficiência. A verdade é que as metas de proficiência só serão atingidas a partir da compreensão, por parte dos gestores e professores, de que as questões de leitura e de interpretação de textos são determinantes para o bom desempenho não só em Língua Portuguesa, mas também nas demais disciplinas.

O exemplo disponível na figura (3) remete ao entendimento de que as regionais precisam investir em ações pedagógicas, as quais possibilitem verdadeiros avanços no sentido de alcançar as metas estabelecidas.

⁶ Disponível em <http://www.seduc.pa.gov.br..> Acesso em: 30 maio 2013.

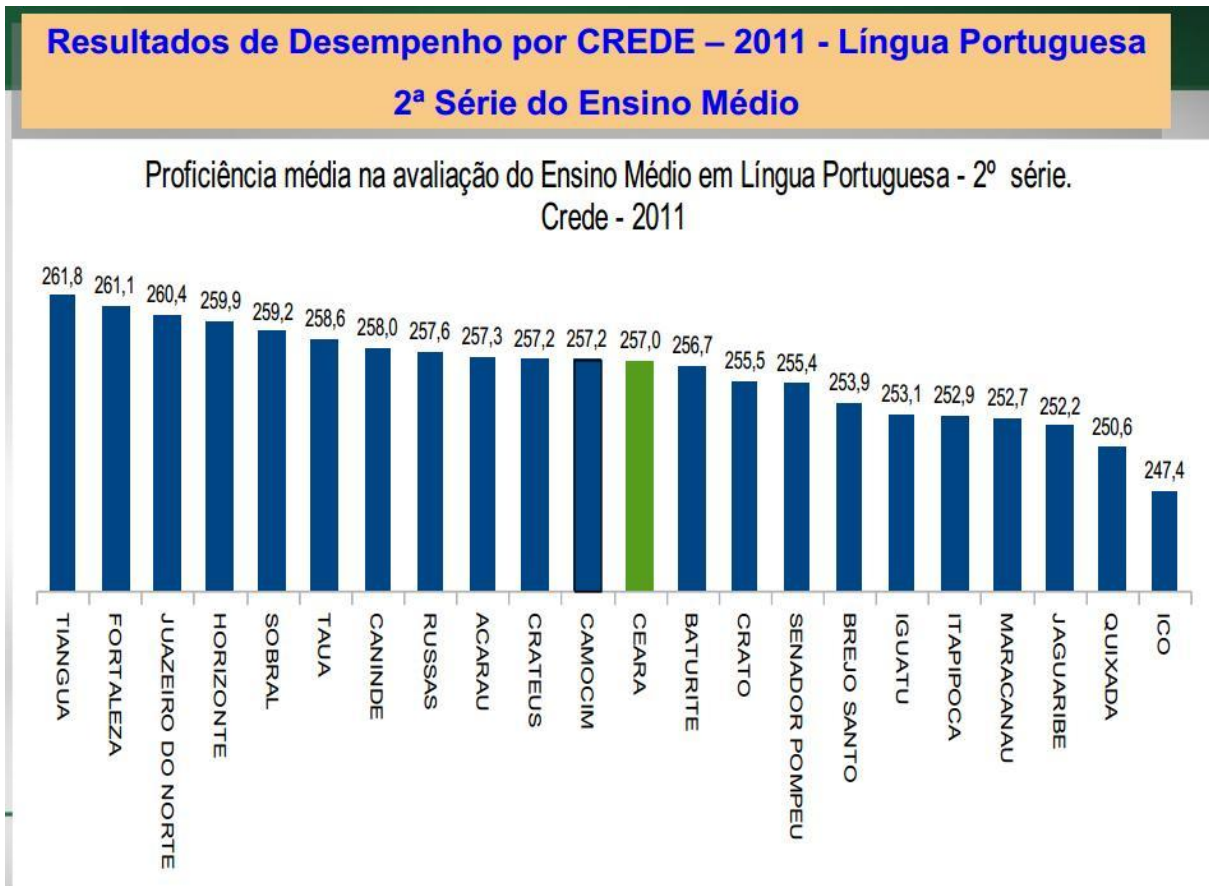


Figura (3): Resultados de Desempenho por CREDE - 2011 - Língua Portuguesa

Fonte: Site da SEDUC⁷, 2011.

Atentos, ainda, à análise dos resultados da CREDE 19, é relevante destacar que os municípios são objeto de acompanhamento e cooperação técnica. Esse trabalho é realizado pelo setor do NRCOM, cujo principal programa é a *Alfabetização na Idade Certa* (PAIC), que propõe uma intervenção sistêmica executada através de cinco eixos: (i) *Eixo da Alfabetização*, (ii) *Eixo de Gestão Municipal*, (iii) *Eixo de Educação Infantil*, (iv) *Eixo de Literatura Infantil e Formação do leitor* e (v) *Eixo da Avaliação*.

Com o intuito de observar os padrões de alfabetização do 2º ano do ensino fundamental, são utilizadas como referência algumas cores que facilitam a leitura do nível em que o aluno se encontra, conforme demonstrado no quadro (1):

⁷ Disponível em <http://www.seduc.pa.gov.br..> Acesso em: 30 maio 2013.

Quadro (1): Níveis do padrão de alfabetização de crianças

NÍVEL	COR / PONTUAÇÃO	COMPETÊNCIAS BÁSICAS
Não Alfabetizado	Branco - 75	Não construíram as competências básicas para serem considerados alfabetizados.
Alfabetização Incompleta	Vermelho - 75 a 100	Nesse nível, embora não estejam alfabetizados, começam a formalizar algumas hipóteses importantes sobre o funcionamento da linguagem escrita.
Intermediário	Laranja - 100 a 125	Nível considerado aceitável de apropriação escrita.
Suficiente	Verde claro 125 a 150	Já consolidaram as habilidades consideradas básicas para serem considerados alfabetizados.
Desejável	Verde escuro acima de 150	Demonstram proficiência em leitura superior àquela esperada das crianças que se encontram em seu nível de escolarização. Dominam o código escrito.

Fonte: Boletim de resultados do SPAECE, Ceará. Avaliação da Alfabetização SPAECE-
alfa, 2007.

Os mapas apresentados na figura (4), a seguir, simbolizam, segundo a escala usada no quadro (1), o quanto o Ceará avançou no que tange à alfabetização de suas crianças:

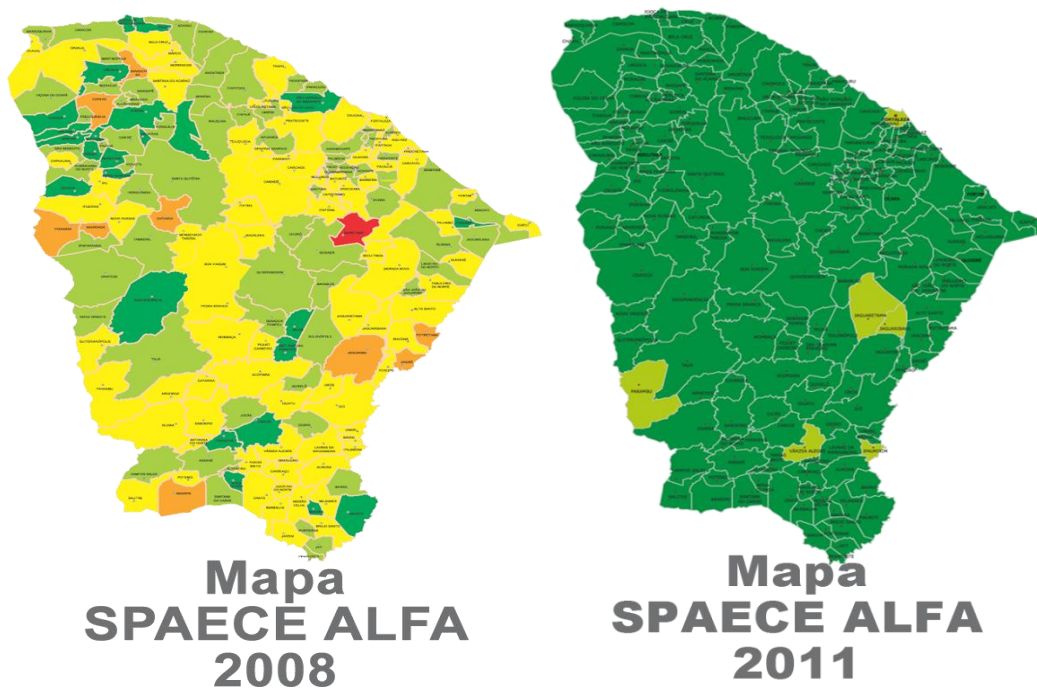


Figura (4): Mapas de Ceará e situação da alfabetização no 2º ano do ensino fundamental
Fonte: Site da SEDUC⁸, Ceará (2011)

Muitas ações têm sido realizadas buscando levar um ensino de qualidade aos alunos que frequentam a rede pública do Ceará; entre elas, estão os direcionamentos para a gestão das escolas, desde o ingresso do ocupante do cargo até o acompanhamento de sua atuação, para que pontos nodais sejam trabalhados com competência e compromisso.

No entanto, é importante observar que o comprometimento com uma gestão pedagógica eficaz não é o único desafio colocado para os gestores de escola. Para que o gestor garanta essa eficácia e, conseqüentemente, a melhoria contínua dos resultados da escola, é preciso saber conduzir a gestão em todas as suas dimensões. Neste sentido, entende-se que a eficácia do trabalho de gestão escolar depende necessariamente de uma formação adequada, essa que deve ser oferecida aos gestores no âmbito de sua rede de ensino. É o que se pretende discutir na próxima seção.

⁸ Disponível em <http://www.seduc.pa.gov.br..> Acesso em: 30 maio 2013.

1.2. A gestão de escolas no atual contexto da educação: desafios para a formação de gestores

Grandes mudanças ocorreram a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), por conta da ampla discussão para a definição de uma nova constituição que teria, entre seus objetivos, eliminar as desigualdades sociais e acabar com a discriminação. A educação, naquele momento, deu um grande salto, considerando que essa área ganhou um capítulo nesta Carta Constitucional.

A LDB 9.394/96 entrou em consonância com a Lei maior em seus princípios, definindo a educação como direito subjetivo do cidadão. Uma inovação nessa LDB foi a organização da educação básica. Alguns desafios, a partir dessas legislações, estão atrelados ao direito à educação e à gestão democrática das escolas. Os participantes do sistema educacional estão diante de uma transição entre dois modelos básicos de gestão: o modelo diretivo-autoritário e o modelo participativo-consultivo.

A transição de um modelo diretivo para um modelo participativo de gestão coloca o sistema educacional e, em particular, as unidades escolares diante da discussão sobre a centralização e a descentralização de competências e de poder de decisão. O modelo diretivo está diretamente associado a uma estrutura de poder centralizada, enquanto no modelo participativo, essa estrutura é descentralizada (MACHADO, 2012, p.5).

Assim, diversos movimentos atuam no sentido de garantir uma formação mais adequada para os profissionais da educação, buscando condições favoráveis para uma boa gestão nas escolas.

No contexto da educação brasileira, a partir de meados da década de 1990, grande atenção passou a ser dada às questões de gestão educacional, lideradas, sobretudo, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed, que estabeleceu e mantém, desde então, a gestão educacional como uma de suas políticas prioritárias (LÜCK, 2011, p. 26).

Nesse sentido, conforme salienta Cury (2009, p. 45), fica preservada a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na gestão escolar, considerando que:

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma não-violenta de fazer com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar “cidadãos ativos” que participem da sociedade como profissionais compromissados e não se ausentem de ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder (CURY, 2009, p. 45).

Dadas as condições legais e o direito relacionado à participação da comunidade na escola, cabe ao gestor agir de forma determinante diante do cenário que lhe é apresentado, considerando o que está descrito na lei e a sua capacidade de mobilização, para a efetivação de uma proposta política pedagógica que seja efetiva na garantia de uma educação de qualidade. Para atingir esse nível de organização, acredita-se que esse mesmo gestor precise de uma formação acadêmica.

Sobre a atenção que passou a ser dada às questões relacionadas à gestão educacional, Lück (2011, p. 27) afirma que:

[...] [uma] atenção efetiva tem sido dedicada para a gestão que, como um conceito relativamente novo, superador do enfoque limitado de administração, se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas, dos sistemas de ensino e da educação brasileira.

A gestão estratégica e participativa pode gerar um movimento de interdependência muito positivo, em que os atores envolvidos no processo se percebem como os sujeitos dessa história. Isso acaba motivando, dentro da instituição, ondas positivas de responsabilidade e comprometimento, ao mesmo tempo em que as habilidades do grupo são mais bem aproveitadas e surge uma gama de comportamentos proativos.

Seguindo essa mesma perspectiva, Mintzberg (2010, p. 23) entende que qualquer visão que tenha como foco a liderança separada da gestão vai contra a ideia de comunidade, fundamental para a realização do trabalho cooperativo em todas as organizações. O autor ainda afirma que "em vez de apenas liderança, deveríamos estar promovendo comunidades de atores que trabalham, naturalmente, a mistura de liderança com gerência como sendo uma parte intrínseca do processo" (MINTZBERG, 2010, p. 23). Assim, o autor conclui que a gestão e a liderança

constituem parte essencial do que se pode chamar de senso de comunidade ou comunitariedade (*communityship*).

A partir dessa perspectiva, Mintzberg (2010, p. 24) ainda defende que a gestão abrange três vertentes, que são: a arte, a ciência e a habilidade prática. Essa ideia pode ser visualizada na figura (5):

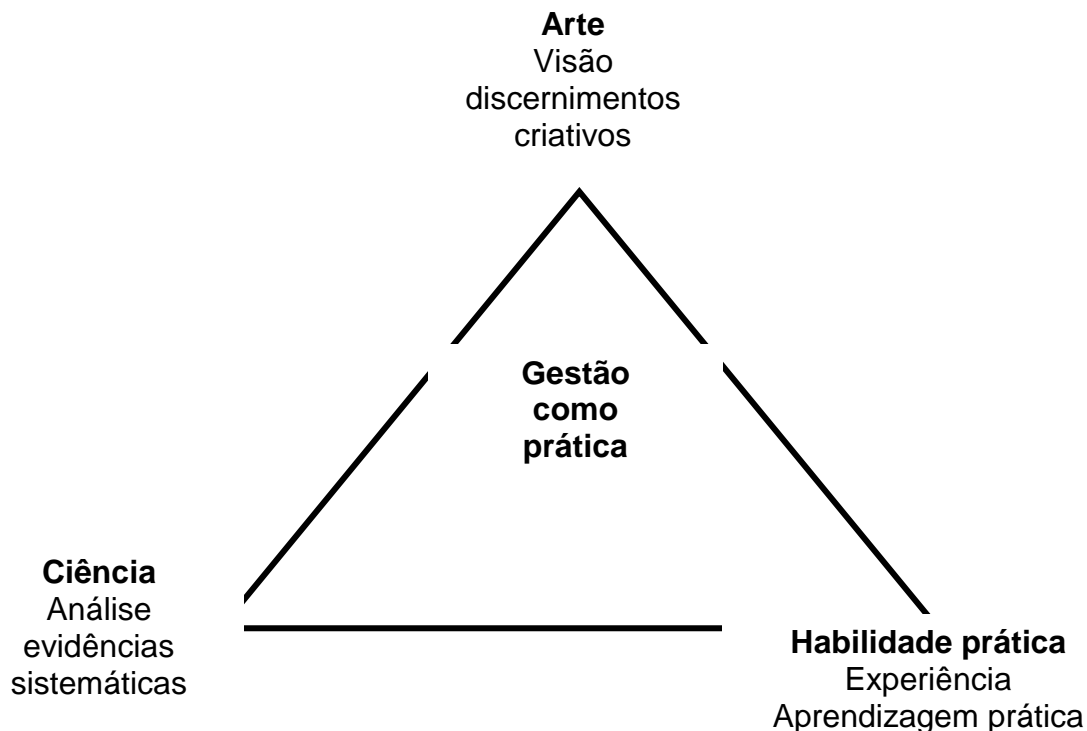


Figura (5): A gestão como arte, habilidade, prática e ciência
Fonte: Mintzberg (2009, p. 24)

Sobre as mudanças dos paradigmas existentes, é importante perceber que o conceito de gestão resulta de um novo entendimento da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com suas partes e dessas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto (MORIN, 1985⁹, CAPRA¹⁰, 1993 *apud* LÜCK, 2011 p. 34). Nesse caso, a gestão aparece como “superação das limitações do conceito de administração [...]”, como resultado de uma mudança de paradigma, isto é, de visão de mundo e óptica com que se percebe e

⁹ MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1985.

¹⁰ CAPRA, F. **Sabedoria incomum**. São Paulo: Cultrix, 1993.

reage em relação à realidade” (KUHN, 1982¹¹ *apud* LÜCK, 2011, p. 34), sendo válido ressaltar que

[...] algumas mudanças fundamentais implícitas na gestão, por exemplo, o entendimento de que os problemas demandam ações conjuntas; que ação conjunta, vale dizer, participativa, se associa a autonomia competente; que a concepção de gestão supera a de administração, e não a substitui (LÜCK, 2011, pp. 38-39).

Assim, é preciso compreender a evolução da gestão educacional, e como essa mudança paradigmática se fez presente nos contextos escolares. Nesse sentido, mostra-se essencial que o gestor tenha conhecimento e se prepare para o exercício de seu papel, aproveitando sua experiência e juntando-a a sua prática (LÜCK, 2011, p. 34). Sobre a mudança de paradigma, a autora ainda pontua:

A mudança de paradigma que estabelece uma mudança do enfoque de administração para o de gestão vem ocorrendo no contexto das organizações e dos sistemas de ensino como parte de um esforço fundamental para a mobilização, organização e articulação do desempenho humano e promoção da sinergia coletiva, em seu contexto voltados para o esforço competente de promoção da melhoria do ensino brasileiro e sua evolução (LÜCK, 2011, p. 35).

Algo que merece destaque é a complexidade dos sistemas de educação, que para Lück (2011, p.90), representa “o exagero da burocracia e da hierarquia [que] teve como consequência, no dia a dia dos sistemas de ensino e das unidades escolares, a circunscrição de responsabilidade, com foco no exercício de tarefas e funções”. Assim, o que encontramos, muitas vezes, no cenário em que atuam os gestores, professores e/ou funcionários escolares, é a ideia de que o serviço está sendo feito porque alguém mandou, ou simplesmente porque precisa ser feito. Isso significa que, para o próprio indivíduo, aquele trabalho não tem significado, ou muitas vezes é considerado como “tempo perdido”, resultando em um comportamento perfunctório e uma desconsideração dos processos sociais vigentes.

Na verdade, a atuação dos gestores escolares é fundamental para o alcance da melhoria do sistema educacional e, conseqüentemente, do ensino público. Nesse sentido, devem ser analisados que tipo de apoio e/ou formação os profissionais que são habilitados ao cargo de diretor têm encontrado em seus sistemas e/ou contextos de atuação.

¹¹ KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectivas, 1982.

De acordo com Machado, Stroppa & Horta (2012, p.1),

[...] a existência de processos de apoio e de formação destes gestores de escola é condição *sine qua non* para que a gestão integrada possa acontecer na rede de ensino, pois a gestão da escola em geral é ocupada por indivíduos que não possuem experiência ou formação gerencial.

Nesse entendimento, nota-se que os desafios da formação de gestores escolares também estão relacionados ao conhecimento da Gestão Estratégica e Participativa. Assim, segundo Machado (2012, p. 5),

[...] a Gestão Estratégica pode ser compreendida como o processo de adaptação contínua que as organizações têm que enfrentar, mudando visão, hábitos, cultura, postura e estratégias, a fim de se adequarem às mudanças do ambiente em que atuam e às tendências futuras para, com isso, criarem valor para os *stakeholders*¹².

Machado (2012, p. 5) explica, então, que “a gestão estratégica abrange três componentes: a visão sistêmica, o pensamento estratégico e o planejamento”. Visão sistêmica pressupõe “a capacidade do gestor de compreender as relações de interdependência presentes dentro e fora da organização; são as relações intra e Inter organizacionais”. O segundo componente é o pensamento estratégico “que pode ser compreendido como a capacidade de se pensar a realidade, as necessidades e as ações da organização de forma estratégica”. Entende-se o planejamento como uma ferramenta de apoio à gestão estratégica (MACHADO 2012, p. 5).

Sobre a Gestão Participativa, Coelho e Linhares (2008, p. 8) explicam que a tarefa da gestão participativa é contribuir para a implementação das mudanças e ajudar a criar na escola um clima favorável. As mesmas autoras asseveram que

[...] a educação é um processo de construção de identidades e estas se constituem pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade. Trata-se de um clima no qual

¹²*Stakeholders*: O termo em inglês designa uma pessoa, grupo ou entidade com legítimos interesses nas ações e no desempenho de uma organização e que são por ela afetados de alguma maneira. Nesse conjunto, estão incluídos os funcionários, gestores, proprietários, fornecedores, clientes, credores, Estado (enquanto entidade fiscal e reguladora), sindicatos e diversas outras pessoas ou entidades que se relacionam com a organização.

cada um perceba que tem responsabilidade por suas ações e sentimentos (COELHO & LINHARES, 2008, p. 8).

A importância de se observar e acompanhar a gestão nas escolas, bem como a formação oferecida a esses gestores, também se traduz na formação do aluno. Lück (2000, p. 12) ainda afirma que:

[...] são demandadas mudanças urgentes na escola, a fim de que garanta formação competente de seus alunos, de modo que sejam capazes de enfrentar criativamente, com empreendedorismo e espírito crítico, os problemas cada vez mais complexos da sociedade (LÜCK, 2000, p. 12).

Assim, na próxima seção, apresentaremos os principais pontos do curso para gestores ofertado pela SEDUC, objeto desse estudo, e sua dinâmica, utilizando como referencial o material disponível para os cursistas.

1.3. As políticas de seleção e de formação de gestores de escola na Secretaria de Educação do Estado do Ceará

No último processo para a ocupação dos cargos de direção nos estabelecimentos escolares públicos, ocorrido no ano de 2009, foram registradas 374 escolas vinculadas às CREDE's e 150 escolas vinculadas à Superintendência de Fortaleza (SEFOR), totalizando 524 escolas com processos de eleição. As escolas com menos de dois anos de funcionamento e as escolas profissionais não passaram por esse processo.

No que se refere à escolha dos gestores escolares, é importante registrar os avanços nas leis. Através da Resolução 414/2006, o Conselho Estadual de Educação do Ceará disciplinou as condições para que os gestores possam assumir os cargos de direção nos estabelecimentos de ensino da educação básica. As exigências encontram ressonância na LDB 9.394/96, entendendo-se que os profissionais da educação devem ser capacitados em serviço, como se verifica no transcrito do Título VI, Art. 61 (BRASIL, 1996):

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades,

bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

O Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008, em seu Art. 3º parágrafo único, assevera: “Os candidatos aptos a compor o banco de gestores escolares que optarem por se candidatar ao cargo em comissão de Diretor, deverão atender ainda, às condições constantes da Resolução Nº414/2006 – CEC”.

Na leitura da Resolução 414/2006 do CEE, deve-se destacar:

Art. 1º Para o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino de educação básica, no Estado do Ceará, será exigida a formação do gestor ou administrador escolar em curso de graduação em Pedagogia.

§ 1º Poderá exercer, igualmente, esse cargo o candidato que tenha cursado outra licenciatura plena, com pós-graduação na área de gestão escolar ou administrador escolar.

Como se pode perceber, há uma articulação entre a Lei Maior da educação e toda a trajetória cearense, no sentido de garantir um modelo responsável e democrático para a ocupação desses cargos. Assim sendo, os cargos de direção nas escolas públicas estaduais cearenses são ocupados por profissionais que passam pelo modelo misto de seleção, o qual contempla provas de conhecimento e eleição. A implementação desse modelo se deu de forma organizada e amparada na legislação estadual - Lei 12.861, de Novembro de 1998, e na Lei 13.513, de julho 2004, em consonância com o Art. 3º da LDB 9.394/96, no inciso “VII – gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Atualmente, o processo de seleção para gestores escolares é regulamentado pela Lei 13.513, de 19 de julho de 2004, e pelo Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008, o último que prevê, em seu artigo 2º, conforme consta no Diário

Oficial do Estado, o processo de indicação e escolha dos diretores em duas etapas, sendo a “primeira de seleção pública com provas escritas e a segunda de eleição direta e secreta, esta última restrita ao provimento do cargo de Diretor”.

Ainda no Decreto nº 29.451/ 08, é regulamentada a existência de um banco de gestores disciplinado no Art. 2º: “A primeira etapa do processo, de seleção pública, tem por objetivo a composição de um banco de gestores escolares aptos a exercerem quaisquer das funções de direção e de coordenação escolar”.

As últimas modificações legais foram publicadas na Portaria nº 032/2009-GAB, do Titular da Secretaria de Educação, que estabelece suas normas e aponta a especialização a ser garantida aos gestores. O diferencial foi imposto, também, pela constatação da carência de profissionais com esse perfil no Estado do Ceará, e através da portaria citada, possibilitou aos aprovados na prova escrita a condição de obterem a titulação requerida para o cargo.

A necessidade de investimentos na formação dos gestores extrapola a intenção de favorecer a titulação e proporcionar aos ocupantes desses cargos um espaço para análises dos desafios que se apresentam nas escolas cearenses. Esse ambiente também deve favorecer uma reflexão sobre as demandas que constituem o papel do gestor, e a importância da construção coletiva do aprendizado que garanta aos alunos uma educação de qualidade.

Ainda é relevante destacar a preocupação com a formação continuada dos gestores eleitos, pois mesmo aqueles que já possuíam a especialização em gestão tiveram vaga garantida na *Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública*, ofertada pela SEDUC. Ao assumir o cargo de diretor ou coordenador, o gestor deveria assinar um documento comprometendo-se a participar da especialização, bem como assumindo um compromisso formal de frequência regular e aproveitamento satisfatório no curso.

Considerando a necessidade de conteúdos específicos relacionados à gestão escolar, a próxima seção busca apresentar o desenho do curso de *Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública*, tal como planejado pelo CAEd em acordo com a SEDUC.

1.4. O Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública

O curso de *Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública*, realizado em 2009, teve como instituição responsável a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) conjugada ao Centro de Avaliação e Políticas Públicas da Educação (CAEd/UFJF). Sua primeira edição foi executada no estado do Ceará, tendo sido as demais edições aplicadas em outros estados brasileiros. A natureza do modelo de Educação à Distância (EaD) contou com uma carga horária de 522 horas, nas quais se incluem as aulas presenciais e o trabalho monográfico de conclusão do curso. O objetivo do referido curso já estava claro e, nesse sentido, esse foi desenhado para

[...] proporcionar os conhecimentos, desenvolver as competências e habilidades e promover qualidades profissionais necessárias para o exercício eficiente dos novos papéis que se atribuem ao gestor da educação pública garantindo um amplo debate sobre as questões mais necessárias à formação dos gestores (CAEd, 2009, p. 10).

Assim, é possível perceber, após as considerações já tecidas neste trabalho, uma sintonia entre o que a SEDUC pretendia ofertar como formação continuada aos gestores escolares, e a proposta do CAEd.

É importante reafirmar que o público-alvo era constituído por todos os integrantes do *Banco de Gestores Escolares para Provimento dos Cargos em Comissão dos Núcleos Gestores*, das escolas da rede pública estadual do Ceará, conforme legislação apresentada na seção 1.3. A partir de processos de seleção, foram disponibilizadas três mil e duzentas vagas para gestores e coordenadores escolares, dispostos em sessenta e oito turmas, e abrangendo as CREDEs e a SEFOR.

Como metodologia do curso, foi adotado o acompanhamento de um tutor presencial para cada turma. Cada tutor era ligado a um suporte acadêmico *online*. A comunicação era realizada através de recursos tecnológicos – equipamentos de informática e acesso à Internet – através da plataforma *Moodle*. As possibilidades de uso da plataforma eram (e ainda são) diversas, abrangendo fóruns de discussão,

trocas de mensagens, *chats*, intercâmbio de material auxiliar, postagem de atividades, registros acadêmicos etc.

Entre as estratégias do curso, destaca-se o modelo de *estudos de casos*, a partir do qual se analisam casos concretos, utilizando-se dados empíricos, ou hipotéticos, sem que haja o afastamento do referencial teórico da disciplina, o que possibilita ao gestor/cursista perceber a ligação existente entre a teoria e a prática. A ferramenta contribuía para as discussões em torno dos casos apresentados e dos casos vividos nas escolas onde os gestores estavam atuando. O debate era fomentado nos encontros presenciais e se afinava rumo ao conteúdo das teorias estudadas.

Ainda sobre a dinâmica do curso, é relevante destacar que existia um sistema de tutoria em que os tutores constantemente entravam em contato com o suporte acadêmico e com os professores, por meio de *webconferência*, fóruns e orientações via Internet. Os usuários da Plataforma EaD tiveram acesso a suporte remoto, através do serviço de ligação gratuita. O material didático multimídia previa a oferta de áudio-aulas e vídeo-aulas através da conexão com a Internet, ministradas por diferentes professores. Todo o ambiente virtual era implementado através da plataforma *Moodle*¹³¹ e do *Virtual Presence*, a última que é uma ferramenta integrada ao *Moodle*.

Como material instrucional, cada aluno recebeu: (i) um Guia de Implementação, (ii) um Manual da plataforma *Moodle* de educação à distância, (iii) as orientações de estudo com a bibliografia selecionada para cada disciplina, (iv) os cadernos de atividades de cada disciplina, (v) o manual para elaboração do trabalho de conclusão do curso, (vi) o Plano de Ação Educacional (PAE), (vii) os estudos de caso sobre gestão, e (viii) os estudos sobre problemas de política da educação pública.

No que se refere ao PAE - Plano de Ação Educacional, esse foi definido como o trabalho final do curso e consistia na elaboração e construção de um trabalho de pesquisa, ou seja, um tipo de monografia, que deveria ter como foco uma questão relevante da prática do gestor. Com a pesquisa empírica, o gestor mobilizava o repertório de conhecimentos e técnicas obtidos no curso e criava um plano de ação que fosse exequível e pudesse agregar valores a sua escola.

¹³ Moodle: plataforma de e-Learning de código aberto (open-source) para gestão da formação e de conteúdos formativos.

Nesse sentido, o PAE foi dividido em quatro etapas: (i) o problema, (ii) os dados, (iii) a análise e (iv) o plano. Para essa tarefa, o cursista recebeu um caderno específico, intitulado *Orientações Gerais para Produção de Trabalhos Acadêmicos*. Esse material serviu como suporte e contribuiu para a delimitação e planejamento da pesquisa, bem como para a sua realização. Esse ensinava como estruturar um trabalho científico, ao mesmo tempo em que fornecia as regras gerais para sua apresentação.

Com um leque abrangente, o cursista poderia fazer opção entre alguns temas propostos, conforme exemplos do quadro (2):

Quadro (2): Temas para elaboração do PAE

Opções de temas para elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE)
1. O financiamento da educação básica e a elaboração dos orçamentos.
2. A formação de professores e o estabelecimento de padrões de desempenho e certificação docente.
3. A remuneração, a carreira e o regime de trabalho dos profissionais da educação.
4. A seleção de gestores e os padrões de formação, desempenho e certificação dos diretores de escolas públicas.
5. Os currículos, programas de ensino e tecnologias educacionais da educação básica.
6. A avaliação do rendimento e a gestão da progressão escolar.
7. A responsabilização de gestores e equipe docente, e os sistemas de incentivo ao trabalho escolar.
8. Os sistemas de avaliação de desempenho de alunos e das instituições de ensino.
9. A fixação de metas de desempenho.
10. As políticas de apoio à permanência do aluno na escola.

Fonte: Guia de Implementação, CAEd, 2009.

A partir da escolha de um desses temas, os gestores se encarregariam de construir um PAE fundamentado em sua rotina e nos conhecimentos adquiridos ou revisitados no período das disciplinas.

É verdade que há uma correlação pertinente dos temas com a estrutura curricular do curso, que foi organizada em três etapas: Tecnologias e Gestão da Educação; Módulo de Nivelamento em Procedimentos de Leitura e Interpretação de Dados; e Módulo de Gestão e Avaliação Educacional, sendo essa estruturada em quatro áreas e oito disciplinas, conforme informações disponíveis no quadro (3):

Quadro (3): Áreas e disciplinas do Módulo de Gestão e Avaliação Educacional

	ÁREA	DISCIPLINAS
1	Avaliação e Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação e Indicadores ▪ Avaliação de Políticas
2	Políticas e Instituições	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Democracia e Políticas Públicas ▪ Legislação e Políticas do Estado do Ceará
3	Gestão e Liderança	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Liderança e Gestão Escolar ▪ Gestão para a Diversidade
4	Currículos e Desenvolvimento Profissional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestão do Currículo ▪ Currículo no ensino médio

Fonte: Guia de Implementação, CAEd, 2009.

Os critérios de avaliação se basearam na proposta processual, apoiando-se na interdependência das modalidades diagnóstica, formativa e somativa. Ressalta-se que a avaliação,

[...] nesse sentido, visa possibilitar o acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido pelo cursista, o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada um, pretendendo ser um estímulo para o desenvolvimento da autoconfiança, que lhe permitirá atingir o sucesso da aprendizagem. Essa avaliação processual se estenderá por todo o curso, favorecendo o diálogo constante entre as atividades propostas e a aprendizagem, caracterizando-se como um processo contínuo e cumulativo (Guia de Implementação, CAEd, 2009, p. 18).

A avaliação obedece à legislação em vigor prevista para a educação à distância conforme Decreto 2.494/98, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o Artigo 80 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) sobre a modalidade de EaD.

O desempenho do cursista segue a proporção de 51% dos pontos para as provas presenciais e 49% para as atividades propostas no ambiente virtual e nos estudos de caso, devendo, ao final, somar 70% de aproveitamento. No que se refere à frequência, é preciso ter 75% para a aprovação. Para a conclusão e a certificação, é obrigatória a apresentação do PAE.

O início do curso se deu em junho de 2009, e devido ao seu redesenho, garantiu-se uma reoferta de disciplinas e novas possibilidades de apresentação do PAE. As defesas aconteceram em março, setembro e dezembro de 2011, tendo sido apresentados 965, 785 e 140 PAEs respectivamente, totalizando 1.890 pessoas aprovadas.

Através da SEDUC, foi possível receber informações oriundas do relatório da Unidade de Formação/CAEd e perceber o desempenho final dos alunos inscritos, assim como o balanço de desempenho dos alunos no curso de *Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública*, nas disciplinas dos Módulos 1 e 2, e na reoferta do PAE, com informações atualizadas até 20 de dezembro de 2011. Os dados apontam que, de um total de 2.509 cursistas, foram certificados 1.890, o que perfaz 75,32% de aprovação. Registra-se que 433 alunos foram reprovados, equivalendo a 17% do total, e 186 alunos não serão certificados por não terem finalizado o PAE, conforme se pode observar no gráfico (4):

Gráfico (4): Resultado final no Ceará



Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho a partir do Relatório do CAEd para a SEDUC. Dez, 2011.

A partir do entendimento de como foi planejado o desenho do programa de formação, elegemos alguns atores para participarem desta análise. Na seção seguinte, voltaremos nesse assunto, descrevendo um pouco da metodologia e dos caminhos já percorridos para a realização deste trabalho.

No que se refere às taxas de conclusão de curso da 19ª CREDE, no segmento diretor essa foi de 85,19%, sendo 23 diretores escolares aprovados dos 27 que o fizeram. Há, ainda, um percentual de 14,81% de diretores que não conseguiram concluí-lo. Quando aos 64 coordenadores escolares, 40 concluíram o curso com sucesso, o que representa 62,5% de aprovação; 24 coordenadores não concluíram o curso, perfazendo um total de 37,5% de reprovados ou evadidos.

1.5. Considerações acerca do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública

Com o intuito de tecermos algumas considerações, tomamos como base o texto *Abrindo a Caixa: Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas*, do Prof. Eduardo Salomão Condé¹⁴, que traz o ciclo de políticas em cinco fases: (i) Agenda, (ii) Formulação, (iii) Decisão, (iv) Implementação e (v) Avaliação.

Segundo o autor, um ponto importante a ser considerado na execução de uma política é a forma como ela entra na *agenda*. No caso específico da formação de gestores, a legislação do estado do Ceará reflete para a consolidação de uma política de formação de gestores escolares em que seja visada a formação de especialista. O curso de *Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública* foi o meio utilizado pela SEDUC para implementar a política de formação desses atores e atender à demanda.

É verdade que uma secretaria de educação pode influenciar em todas as fases do ciclo de políticas, e dada a larga responsabilidade no que se refere aos processos e às pessoas neles envolvidos, o cuidado na definição das políticas públicas a serem implementadas é determinante para o alcance de seus objetivos.

Ainda sobre a agenda, segundo Condé (s/d), os analistas conhecem a expressão em inglês *agenda setting* ou formação da agenda, e essa ganha relevância quando há um problema a ser solucionado ou um problema considerado recorrente. Logo, o problema da falta de formação para os gestores escolares entrou para a agenda de políticas públicas educacionais do estado do Ceará. Considerando a mesma perspectiva defendida em pesquisas nacionais e internacionais, as quais afirmam que um bom gestor é aquele capaz de produzir bons resultados educacionais em sua escola, o estado percebeu que o desempenho de sua rede, escolas e alunos não eram tão bons quanto deveriam. Por isso, esse um problema foi colocado na agenda da política. Uma das estratégias adotada para reverter esse problema foi ofertar um curso de Pós-Graduação aos seus gestores.

¹⁴ Esse texto foi utilizado como referência na disciplina *Temas da Reforma da Educação Pública*, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Na fase *Formulação e Decisão*, Condé (s/d) afirma que acontece a “transformação de um problema em alternativas de solução, conduzidas por diferentes estratégias e levando em conta o processo decisório sobre as alternativas apresentadas”. Entende-se que esse não seja um processo simples e nem somente técnico, uma vez que é a partir dele que a SEDUC busca resolver as restrições e limitações legais, findando no Contrato nº 107/2008, publicado no Diário Oficial do Estado em 08 de Dezembro de 2008, página 26.

É na fase de *Implementação* que acontece “o teste da realidade, o lugar da ação” (CONDÉ, s/d) e, no caso em questão, como ação houve a participação dos gestores regionais em reuniões com a coordenação do CAEd para ajustes e propostas de melhoria do funcionamento do curso. Diversas variáveis foram discutidas, tais como: os problemas referentes à seleção da tutoria, questões referentes ao material impresso e ao material disponibilizado na plataforma, tópicos sobre os encontros presenciais, o entendimento do curso enquanto formação continuada, dificuldades com alguns gestores que se sentiam obrigados a participar do curso, o volume de informações, as avaliações, entre outras.

Na implementação desta edição de 2009, foram detectados alguns problemas que, por sua vez, foram corrigidos a tempo, de maneira a não comprometerem o resultado do mesmo. Dos pontos descritos, alguns receberam melhorias, o que incluem a plataforma e seus textos. Foram, ainda, realizadas algumas mudanças, tais como: (a) no caso de tutores que não correspondiam às suas atribuições, esses foram substituídos; (b) a oferta de disciplina por módulo foi reorganizada; (c) fez-se um alerta para que houvesse um melhor acompanhamento também por parte da SEDUC nos encontros presenciais que estavam acontecendo em “horário corrido”. No entanto, algumas questões não foram modificadas, tais como a questão da entrega dos materiais impressos, bem como da falta de compromisso de alguns gestores. Nesse último ponto, um dado importante a ser considerado é que todos os integrantes do banco de gestores teriam o compromisso formal de cursar a especialização, o que pode ter comprometido a conclusão do curso, já que o mesmo não representava ascensão funcional na carreira e não estava sendo realizado por adesão. Essa questão é considerada um ponto crítico no momento da implementação, uma vez que poderia comprometer o interesse do cursista, principalmente daquele que fazia novamente uma especialização que já tinha feito antes.

Na fase de *Monitoramento e Avaliação*, o contratante e, principalmente, os atores envolvidos na política têm grande responsabilidade, uma vez que cabe a eles verificar se o investimento atendeu as suas metas, objetivos, eficiência, eficácia e efetividade. Nesse sentido, segundo Draibe¹⁵ (2001, p. 38 *apud* Condé, s/d), no que se refere às dimensões e aos indicadores para a avaliação de programas, devem-se observar: (a) metas (físicas e financeiras); (b) eficiência (recursos x prazos - análise do custo/benefício); (c) eficácia (verificação dos sistemas de implementação); (d) efetividade (impactos e efeitos).

Em relação aos efeitos, destacamos a Efetividade Social e a Efetividade Institucional. Para Draibe (2001, p. 38 *apud* Condé, s/d) a Efetividade Social é a capacidade que o programa tem de afetar o capital social e, em especial, a rede de parcerias que facilitam sua execução. Entre outros pontos, deve-se considerar a avaliação dos usuários e a indução para novas atividades. Sobre a Efetividade institucional, a autora destaca que essa diz respeito aos “impactos sobre as organizações e instituições envolvidas na implementação” (Draibe, 2011 *apud* Condé, s/d) e, nesse sentido, esse trabalho deve contribuir para analisar o grau de indução a mudanças e inovações, o que inclui a capacidade que a instituição tem de “aprender” (aprendizagem institucional) e a rotinização de seus processos.

O desenho do curso teve por intuito apresentar as situações básicas de sua função para um gestor escolar, com áreas e disciplinas organizadas para a obtenção de conhecimentos úteis à sua prática, preenchendo aquelas lacunas existentes entre uma graduação em qualquer área e a prática de gestão. A implementação, em sua primeira edição, apresentava alguns pontos que foram corrigidos durante o processo e que podem servir de indicativo para as próximas edições, desse ou de outros sistemas estaduais ou municipais de educação.

Levando-se em conta as questões apontadas nesse primeiro capítulo, vários questionamentos podem acabar surgindo, os quais demandam uma pesquisa de campo na tentativa de analisar melhor o curso ofertado sob a perspectiva dos gestores. Sobretudo, há de se buscar quais são as competências adquiridas após o curso no que se refere à gestão pedagógica e administrativa.

Assim, algumas dessas questões são:

¹⁵ DRAIBE, S. Avaliação de Implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. & CARVALHO, M. C. (Orgs). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas Públicas**. São Paulo: IEC / PUC-SP, 2001. pp.13-42.

- (i) Como a SEDUC avalia os resultados do *Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública* a fim de garantir que esse está sendo realmente eficaz?
- (ii) Como os cursistas se avaliam no que diz respeito ao desenvolvimento das competências relativas à apropriação dos resultados das avaliações externas, na capacidade crítica de interpretação de dados?
- (iii) Os gestores se fortaleceram com o conhecimento da legislação? Em que sentido?
- (iv) Qual é o efeito dessa formação no gestor e na gestão da escola?
- (v) Como a SEDUC/CREDE 19 conduz o processo de acompanhamento e avaliação dos resultados do curso?
- (vi) Quais mecanismos de acompanhamento existem na estrutura das regionais que possibilitam uma leitura dos resultados a partir da conclusão do programa?
- (i) Como se encontra a implementação do PAE após o curso?
- (viii) Como a SEDUC analisa a eficácia do programa?
- (ix) Ofertar um curso de especialização é o suficiente para a formação continuada?

Assim, foi realizada uma pesquisa de campo com o intuito de responder a essas questões, considerando, como aporte, as discussões teóricas realizadas durante o curso. Mostra-se, para isso, bastante relevante analisar como de fato se deu o desenho, a implementação e a avaliação do *Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública* no contexto definido para essa pesquisa.

2. ANÁLISE DOS PROCESSOS DE DESENHO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO CONTEXTO DA CREDE 19 NO CEARÁ

Como já foi apresentado no Capítulo 1 desta dissertação, os sistemas de educação têm enfrentado, dentre outros desafios, a carência de profissionais habilitados para o trabalho de gestão das escolas. Nesse sentido, alguns cursos de pós-graduação tentam responder às expectativas dos sistemas educacionais e de seus atores.

Nesse sentido, diversas experiências, no campo da educação, vêm acontecendo em todo o território nacional. Nosso trabalho destaca a política desenhada no estado do Ceará no que se refere à formação das pessoas envolvidas na gestão escolar. Assim, consideramos importante, através de um olhar apurado, buscar entender como o curso de *Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública*, que é parte importante dessa política, pode ter respondido às expectativas de quem ofertou o curso e, também, dos próprios cursistas. Vale salientar que saber se o curso atendeu a essas expectativas não é o suficiente para entender seu desenho, implementação e avaliação, uma vez que há a necessidade de diferentes metodologias para isso.

Para tal, recorreremos à literatura da área. No entanto, deixamos claro que a proposta dessa dissertação não pretende esgotar toda a literatura existente. As informações coletadas e as respostas advindas podem ser mais bem compreendidos à luz de teóricos que discutem a Gestão Estratégica e Participativa. Esse arcabouço teórico se dilui no transcorrer da escrita, encontrando ressonância na análise dos dados desta pesquisa.

A fim de se verificar a pertinência desses conhecimentos em relação ao assunto, optou-se por uma pesquisa de campo associada a uma revisão bibliográfica que possibilitasse uma melhor análise das respostas encontradas nos questionários aplicados e nas entrevistas realizadas. Assim sendo, o Capítulo 2 abarca o referencial teórico, as escolhas metodológicas e a apresentação e análise do

material coletado na pesquisa, e finaliza tecendo considerações relativas ao Capítulo 3, que tem caráter propositivo.

2.1. Fatores condicionantes da eficácia de cursos de capacitação e do desenvolvimento de competências no sistema de educação

Com o objetivo de discutir a eficácia dos cursos de capacitação e o desenvolvimento de competências, devem-se, antes, considerar as mudanças na concepção de escola e de gestão escolar, destacando as implicações do sistema educacional numa sociedade que se transforma. Essas transformações se dão a partir de uma transição do modelo estático para um paradigma dinâmico de gestão. Pode-se dizer que essa transição representa afastar-se do modelo diretivo-autoritário para um modelo democrático-participativo.

Segundo Lück (2000, p. 12), é importante considerar que

[...] essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais para determinar as características de produtos e serviços, interagem dirigentes, funcionários e “clientes” ou “usuários”, estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes [...]

entre as limitações do modelo estático de escola e de sua direção, demonstradas na condição do diretor, o qual

[...] era o guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais.[...] Seu trabalho constituía-se, sobretudo, de repassar informações, controlar, supervisionar, “dirigir” o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora (LÜCK, 2000, p.13).

Assim, o que se percebe é que a expectativa é muito grande em torno de um gestor escolar, numa instituição que se preocupa em habilitar seus alunos para exercer sua cidadania, reconhecendo-os como sujeitos atuantes e ativos do processo histórico e considerando as dimensões fundamentais da educação. No paradigma dinâmico, as escolas são organismos vivos, e

[...] ao serem vistas como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar procura responder (LÜCK, 2000, p.14).

Dessa forma, os cursos de capacitação não podem ignorar que os dirigentes das unidades escolares carecem de novos conhecimentos, de desenvolver suas competências e habilidades de forma a se sentirem motivados. Nesse sentido, os cursos devem ter sua organização didática muito mais baseada em concepções do que em modelos.

Para Lück (2000, p. 16), essa mudança de consciência está associada à substituição do enfoque de administração pelo de gestão, ressaltando que não se trata de uma simples mudança terminológica, e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual.

Segundo esse novo paradigma,

[...] o diretor de uma escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos (LÜCK, 2000, p. 16).

Os sistemas de educação têm, na formação de gestores escolares, uma necessidade e, ao mesmo tempo, um grande desafio. Para Lück (2000, p.29), no contexto das instituições de ensino superior, “o que se observa é uma oferta insuficiente de oportunidades para a formação inicial de gestores escolares”. Logo,

[...] recaem, portanto, sobre os sistemas de ensino a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e, até mesmo, como acontece em muitos casos, realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares. Essa responsabilidade se torna mais marcante quando se evidencia a necessidade de formação contínua, complementarmente à formação inicial (MACHADO¹⁶, 1999 *apud* LÜCK, 2000, p. 29).

Para que seja comprovada a eficácia, os cursos devem superar limitações comumente detectadas em cursos de formação profissional na área de educação,

¹⁶ MACHADO, A. L. Formação de gestores educacionais. In: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Gestão educacional: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cenpec, 1999.

que, segundo Lück (2000, p.30-31), oferecem: (i) programas pautados em generalizações; (ii) distanciamento entre teoria e prática; (c) descontextualização dos conteúdos; (d) enfoque no indivíduo e (e) métodos de transmissão de conhecimento. Nesse sentido, a autora assevera que o desenvolvimento de competências deve ser o foco da organização dos programas de formação de gestores.

Partindo da concepção de que a gestão escolar é um processo compartilhado, a capacitação dos atores escolares envolvidos nele pode ser um diferencial quanto à oferta de um curso. Desse modo, “a escola e sua equipe devem estar preparadas para ocupar esse espaço com compromisso, competência humana, teórica, técnica e política” (FREITAS, 2000, p. 52). Isso implica a ideia de que o curso seja ofertado para todos os componentes do núcleo gestor da escola, e não somente para o diretor.

2.1.1 A importância dos cursos de capacitação no contexto de mudança e de desenvolvimento da gestão escolar nas redes de ensino

É inegável a importância da preocupação com o desenvolvimento das pessoas que trabalham com os processos de gestão escolar. Essa apreensão tem efetiva relação com a oferta de melhores condições de trabalho e de aprendizagem.

Embora esse foco não seja relativamente novo, o poder constituinte legítimo que organizou a última constituição brasileira se encarregou de colocar em discussão alguns dos processos que acontecem nas instituições de ensino. Uma Constituição Federal (CF) é o enunciado jurídico-normativo de maior nível hierárquico em um país, e nela são baseadas as demais legislações. Um dos pontos destacados na CF/88 foi a gestão escolar.

A partir da década de 1990, baseando-se nos princípios constitucionais reforçados pela LDB 9.394/96, vem se firmando a ideia de que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica (Art. 14), conforme princípios considerados nos incisos:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares e equivalentes. (BRASIL, 1996).

Logo, o direito à participação dos profissionais da educação e da própria comunidade na escola foi garantido, apesar de nem sempre ser exercido. Essa abertura deve ser garantida, de fato, por quem faz a gestão na escola.

Considerando a ocorrência de uma mudança paradigmática no conceito de gestão, não se pode deixar que essa seja instituída apenas no âmbito da terminologia, pois uma mudança de denominação só é significativa quando representa uma mudança de concepção da realidade e de significado de ações, mediante uma postura e atuação diferentes (LÜCK, 2011, p. 47).

Portanto, para a autora, a concepção de gestão supera a de administração, mas não a substitui. Entre os desafios que se apresentam para os gestores está a transição entre dois modelos básicos de gestão: o modelo diretivo-autoritário e o modelo participativo-consultivo. Para o desenvolvimento de competências relacionadas a essa transição, é necessária uma formação acadêmica, que pode ser promovida através de cursos e/ou treinamentos.

A importância dos cursos também se revela no desenvolvimento de diversas competências por parte dos gestores. Entre elas, está a capacidade de ser agente provocador de mudanças e de manter um diálogo com as comunidades. Essas comunidades são aqui entendidas como aquelas compostas por todos os que fazem parte da escola, seja por atuação direta ou indireta. Sobre isso, é possível recorrer ao seguinte pensamento de Senge¹⁷ (1992, p. 29 *apud* LÜCK, 2011, p. 75): “quando os membros de uma organização concentram-se apenas em sua função, eles não se sentem responsáveis pelos resultados como quando todas as funções atuam em conjunto”.

Ainda para Lück (2000, p. 36), a gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenar as escolas. A partir dessa perspectiva, devem ser criadas condições para um

[...] ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamentos (tomada conjunta de decisões e efetivação dos resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, 2000, p.36).

¹⁷ SENGE, P. **A quinta disciplina**: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. São Paulo: Best Seller, 1993.

De fato, para que uma mudança efetiva possa acontecer no ambiente escolar, é preciso que haja também uma mudança de cultura, de processos de trabalho e de gestão de sistemas, tanto no nível micro como no nível macro. É importante perceber, ainda, que os gestores são constantemente interrompidos em seus planos, em sua rotina de gestão, em seus afazeres.

De acordo com Mintzberg (2010), a gestão acaba sendo muito mais uma arte do que uma ciência, pois está muito enraizada na experiência. Ao gestor, cabe a função de exercer, mas também de delegar os afazeres diários, organizados em sua rotina. Saber delegar inclui estabelecer metas, pactuar prazos e acompanhar resultados. Considerando os desafios que se impõem todos os dias aos gestores, em situações pouco objetivas, convém lembrar que "não existe a melhor maneira de gerenciar, tudo depende da situação" (MINTZBERG, 2010, p. 24).

Outro ponto colocado por Mintzberg (2010, p. 26) é de que a gestão não pode ser considerada como uma "profissão", pois para se configurar como tal, deveria se restringir a um conhecimento específico e codificado ensinado formalmente antes de ser aplicado à prática. O autor, então, incita: "vamos reconhecer a gestão como uma vocação e, assim, compreender que os esforços para profissionalizá-la e transformá-la em ciência acabam prejudicando a vocação" (MINTZBERG, 2010, p. 26).

A verdade é que há diversos pontos que requerem um conhecimento da dinâmica do trabalho de gestão, mas, por muitas vezes, há um distanciamento do conhecimento que se tem em termos de teoria para o conhecimento tácito, aquele gerado em ações silenciosas do cotidiano escolar. Esse distanciamento da teoria acaba criando alguns dos mitos (o folclore) da função do gestor. Para Mintzberg (2010, p. 26), entre esses mitos, destacam-se: (i) o gerente é um planejador reflexivo e sistemático; (ii) o gerente depende de informações agregadas, cuja melhor fonte é um sistema formal; (iii) a gestão, em geral, trata de relações hierárquicas entre um "superior" e seus "subordinados"; (iv) os gerentes mantêm um controle rígido de seu tempo, de suas atividades e de suas unidades. Portanto, mostra-se relevante, nesse contexto, entender a relação existente entre gestão e liderança.

É motivo de crítica quem faz a distinção entre líderes e gestores na prática, já que "em vez de diferenciarmos gerentes de líderes, deveríamos enxergar os gerentes como líderes e a liderança como a gestão praticada corretamente" (MINTZBERG, 2010, p. 22). Na verdade, a gestão é muito mais do que liderança. A liderança é uma parte importante da gestão, mas não pode representar o trabalho da

gestão como um todo. Isso sugere que para ser um bom gestor, não basta ser um bom líder.

Ainda no pensamento de Mintzberg (2010, p. 23), em função da complexidade inerente à gestão, deve-se optar por, em cursos de capacitação, trabalhar mais a questão da liderança e, nesse aspecto, o que fica em evidência é o indivíduo, i.e., o processo pessoal em detrimento do processo social. Quando o autor afirma que “liderança é conquistada, não ungida” (MINTZBERG, 2010, p. 23), insiste na ideia de trabalhar conjuntamente a liderança e a gestão com o intuito de fortalecer o senso de comunidade ou comunitariedade (*communityship*), considerando que, “em vez de apenas liderança, deveríamos estar promovendo comunidades de atores que trabalham, naturalmente, a mistura de liderança com gerência como sendo uma parte intrínseca do processo” (MINTZBERG, 2010, p. 23).

Como já foi mencionado no Capítulo 1 deste trabalho, a ideia da gestão não é restrita nem linear. Nessa perspectiva, Mintzberg observou gestores em ação e, por isso, defende que a gestão abrange três vertentes: a arte, a ciência e a habilidade prática. Nesse pensamento se tem uma organização, a partir da qual se pressupõe que

[...] a arte traz as ideias e a integração; a habilidade prática faz as conexões alicerçadas em experiência tangíveis; e a ciência utiliza a análise sistemática do conhecimento para criar a ordem (MINTZBERG, 2010, p. 23).

No modelo de gestão apresentado por Mintzberg (2010), o gestor ou gerente, como ele também nomeia, exerce dez papéis que estão organizados nas seguintes categorias: interpessoais (como representante da empresa e líder), informacionais (monitor, disseminador, porta-voz) e decisórios (empreendedor, resolvidor de conflitos, alocador de recursos, negociador).

Considerando essa perspectiva do modelo de gestão, pode-se dizer que a gestão ocorre em três planos: (i) o plano da informação, (ii) o plano das pessoas e (iii) o plano da ação.

No *plano da informação*, o gestor coleta, comunica e controla as informações, sendo condição indispensável a atuação para fora do modelo diretivo-autoritário e dentro do modelo participativo-consultivo. É momento de projetar, designar, distribuir e determinar. Já no *plano das pessoas*, há o exercício da liderança. É necessário

energizar as pessoas, construir e manter equipes, estabelecer (ou mudar) uma cultura. No *plano da ação*, por sua vez, os gestores se comunicam em todas as direções e, por isso, também agem. Além de tudo o que mencionamos anteriormente sobre os papéis dos gestores no plano de ação, pode-se dizer que eles ainda “promovem mudanças, gerenciam projetos, apagam incêndios, fazem negócios, gerenciam crises” (MINTZBERG, 2010, p. 90). Para atuar nos três planos, o gestor deve estruturar e programar o trabalho, pensando sistematicamente e estrategicamente, para que se consiga o envolvimento de todos que fazem parte daquela unidade de trabalho.

Além dos mitos citados, há também as exigências colocadas para os gestores escolares que, em muitos casos, assumem a direção das escolas sem uma oportunidade anterior de treinamento ou formação adequada. Mesmo os que cursam a graduação em Pedagogia precisam de uma formação mais voltada para o desenvolvimento de competências que os levem a ter uma visão sistêmica dos processos e das pessoas. Isso porque, para cuidar de tantos processos, é preciso que se organize uma estrutura de formação que colabore e fortaleça o gestor no desenvolvimento de suas atribuições.

Nesse contexto, a autonomia da escola e a democratização de sua gestão, para Wittmann (2000, p. 95), significa “a construção e (re)invenção da escola como instituição autônoma e cidadã, gerida compartilhadamente”, e isso “exige novas competências cognitivo-atitudinais de seus gestores”. Assim, não basta a um gestor conhecer os processos de gestão; é preciso que ele saiba agir, tome atitudes, seja criativo e proativo no desempenho de sua função.

Os conhecimentos sobre gestão estratégica, visão sistêmica e planejamento são básicos na formação dos gestores escolares. Além de formação, eles precisam de acompanhamento. Nesse entendimento, não é qualquer curso, com qualquer metodologia, que poderia contribuir para com essa formação, porque, segundo Machado (2000, p. 97),

[...] os treinamentos de curta duração não têm sido capazes de suprir as deficiências de uma formação inicial inadequada, não incentivam os profissionais na revisão de suas práticas e, em geral, guardam relação com necessidades tópicas e imediatas.

Isso quer dizer que os princípios dos cursos devem ser bem claros e seus objetivos definidos sobre a égide de uma gestão que se proponha enquanto estratégica e participativa. Além disso, o sucesso da mudança e da implantação de políticas na educação depende, em grande parte, da formação e da preparação dos profissionais da educação. Nessa perspectiva, encontra-se o pensamento de Machado (2000, p. 97):

Pesquisadores, planejadores, formuladores de políticas e administradores são unânimes quanto ao reconhecimento da capacitação profissional como uma das condições que se impõem na implementação de mudanças e reformas em todos os campos das políticas públicas. Em qualquer plano de ação que se examine, a capacitação, o treinamento ou reciclagem, juntamente com os recursos financeiros, estão colocados como meios indispensáveis à implementação e êxito das metas propostas.

Se há concordância quanto à necessidade de oferta de cursos de formação de gestores, é importante preocupar-se, também, com a estrutura e com o funcionamento do curso que, para lograr êxito, deve servir de apoio para os diretores nas suas mais variadas ações. Se os conteúdos aprendidos não forem transferíveis para a prática, o sentido e o impacto dos cursos serão insignificantes.

Para compreender ainda um pouco mais acerca dos processos de capacitação de gestores escolares, recorreremos às experiências já executadas, que serão discutidas na próxima seção.

2.1.2 Considerações acerca dos processos de capacitação de gestores escolares no sistema educacional

Na conjuntura das mudanças do cenário educacional, os processos de capacitação de gestores ganharam espaço nas agendas nacionais e internacionais. Essa importância se dá pela concepção de que o gestor escolar atua em uma organização dinâmica, e como tal, não pode interromper seu aprendizado, ainda lhe cabendo a transposição do que aprende na teoria às situações práticas da rotina escolar. A ação de transitar por esse universo pode ser facilitada com o apoio de políticas de formação continuada e de seu devido acompanhamento por parte dos responsáveis.

De acordo com Lück (2011, p. 57), os diretores escolares interpretam os desafios de seu trabalho e o seu próprio papel em relação a esses desafios, baseados em seus conhecimentos, suas crenças, suas habilidades, bem como em teorias que conheçam e, nesse sentido, afirma:

[...] suas [dos gestores escolares] ações serão tão largas ou estreitas, tão sólidas ou fracas, tão consistentes ou frágeis, quanto o forem seus conhecimentos e suas habilidades. Em consequência, evidencia-se como de significativa relevância para melhorar o desempenho de diretores escolares a atenção com qualidade e consistência de cursos capacitação. Daí ser necessário examinar a política de capacitação de diretores e quais as condições para melhorar os cursos e iniciativas nesse sentido (LÜCK, 2011, p. 57).

É relevante destacar que, desde o ano 1950, os Estados Unidos desenvolvem iniciativas voltadas para a melhoria dos cursos superiores de formação inicial de administradores educacionais; inclusive, foram criados conselhos para revisar os programas ofertados pelas universidades. A Inglaterra, por sua vez, fundou a *National College of School Leadership*¹⁸ - NCSL, com o objetivo de promover o desenvolvimento da liderança educacional de escolas e centros de atendimento às crianças, mediante a realização de programas de formação inicial e a capacitação continuada de diretores escolares (LÜCK, 2011, pp. 58-59).

No entorno desta discussão, ressaltamos que os processos de capacitação de gestores têm preocupado a todos, e que

[...] em vista disso, é registrado um investimento sistemático, em âmbito internacional, na organização, oferta e melhoria de cursos de gestão escolar enfocando as mais variadas temáticas de gestão, como uma forma de promover a melhoria de atuação desses profissionais. Tem tomado corpo também, face ao reconhecimento da importância de formação continuada e permanente, o reconhecimento da necessidade de programar e oferecer propostas de formação orientadas para melhorar e fortalecer as capacidades e saberes que os diretores devem exercer em sua escola, no enfrentamento de condições dinâmicas, flexíveis e em contínua mudança (MORAES & LIMA¹⁹, 2000; POGGI²⁰, 2001 *apud* LÜCK, 2009, p. 58).

¹⁸ Faculdade Nacional de Liderança Escolar.

¹⁹ MORAES, A. S. de F. & LIMA, J. M. P. Universidade e formação de recursos humanos: características culturais básicas na formação das competências e habilidades do administrador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, 2000, v. 81, n.199, pp. 464-477.

²⁰ POGGI, M. **La formación de directivos de instituciones educativas**: algunos aportes para El diseño de estrategias. Buenos Aires: UNESCO/ Instituto Internacional de Planeamiento de La Educación, 2001.

Com uma boa formação, é possível evitar que o gestor escolar fique refém de dificuldades e erros, e tome suas decisões somente baseado no senso comum, em impressões, opiniões, ou até mesmo no bom senso, gerando um tipo de descontinuidade, uma falta de uma sistematização de processos, ou mesmo criando um “personalismo”. O gestor precisa de cursos, tanto no início da carreira, quanto de forma continuada, enquanto ainda estiver desempenhando sua função.

No Brasil, a partir da década de 1990, foram feitos investimentos na capacitação de gestores escolares, justamente devido ao “reconhecimento da centralidade da formação e capacitação dos gestores escolares na determinação da qualidade do ensino e no fortalecimento da gestão democrática da educação pública” (LÜCK, 2011, p. 60). A autora ainda destaca que, neste sentido, a ação pioneira e de maior repercussão foi a organização e implementação do curso *Progestão*, do Consed, mediante parceria com as secretarias de educação. Assim como ela destaca, “[...] mais recentemente, o MEC também assumiu esse desafio, criando o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação” (LÜCK, 2011, p. 60).

Ainda nesse contexto, de acordo com Machado (2000, p. 97),

[...] as secretarias estaduais e municipais de educação alocam significativo volume de recursos para programas de capacitação [...] o conhecimento sobre a eficácia dessas propostas, bem como a experimentação de novas práticas de formação são questões que têm avançado de forma pontual e assistemática e que estão demandando atenção para adequá-las aos novos requerimentos e desafios impostos pelo setor educacional.

Lück (2011, p. 61) também faz referência ao fato de que esses cursos de capacitação para gestores escolares não se acomodam somente na esfera pública. Segundo a autora,

[...] cabe destacar a contribuição de setores da sociedade civil que têm se mobilizado para contribuir para a melhoria da qualidade do ensino mediante aportes significativos com programas diversos de capacitação para diretores escolares. São registrados, por exemplo, programas da Fundação Lemann (GSE – Gestão para o Sucesso, LGE – Líderes em Gestão Escolar), da Fundação Gerdau e da Fundação Ayrton Senna (LÜCK, 2011, p. 61).

Para ilustrar essas ideias, recorreremos à apresentação de dois casos de cursos de formação para gestores considerados bem-sucedidos. A primeira experiência é a proposta do CONSED e das Secretarias de Educação, o *Progestão*, que tem como objetivo contribuir para com a formação continuada de dirigentes escolares comprometidos com a construção de um projeto de gestão democrática da escola pública, focada no sucesso escolar dos alunos. Machado (2000, p. 107) salienta que essa proposta deve ser vista

[...] como um trabalho associado dos sistemas estaduais e municipais de ensino, o qual tem com pressuposto superar iniciativas fragmentadas de capacitação e descomprometidas com a práxis escolar, procurando assegurar um padrão de qualidade que oriente a capacitação dos profissionais que se encontram no exercício de atividades de gestão escolar (MACHADO, 2000, p.107).

Tal proposta foi elaborada com a participação de representantes institucionais, de consultores nacionais e internacionais convidados e dos interlocutores indicados pelos secretários de Educação. O espaço para essa participação ativa foi no contexto do projeto *Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional (Renageste)*, que tem como público-alvo os diretores escolares e a equipe gestora da escola (vice-diretor, supervisor escolar, coordenador de área e professores-líderes). No entanto, o *Progestão* ainda pode ser aberto para membros da comunidade das escolas pertencentes à rede de ensino dos estados e municípios que participem da gestão da escola ou que desejem se candidatar à função de dirigente escolar.

Um dos pontos principais do *Progestão* é o currículo, que no curso se define como:

[...] estruturado por problemas e voltado para o desenvolvimento de competências profissionais. Portanto, são as problematizações identificadas junto ao cotidiano escolar e à prática dos participantes que determinam as contribuições disciplinares da formação. Essa opção curricular adota o método de resolução de problemas permitindo que a aprendizagem como processo de apropriação e construção de conhecimentos, valores e atitudes se faça contextualizadamente, possibilitando a ação-reflexão-ação e o aprender a fazer, fazendo, como princípios pedagógicos desencadeadores do desenvolvimento das competências (MACHADO, 2000, p. 107).

Ainda sobre o *Progestão*, destacamos que ele é dividido em três áreas: pedagógica, administrativa e relacional. Essas são divididas em nove módulos, e em seu formato, no que se refere à avaliação dos cursistas, esse prevê uma avaliação no início e outra no final.

O *Progestão* se apresenta em três possibilidades de capacitação. Isso quer dizer que o curso pode ser feito como uma especialização, um aperfeiçoamento ou uma extensão, sendo que o aluno utiliza, geralmente, materiais impressos. O destaque se deve ao fato de que o estado do Ceará fez adesão ao *Progestão* em 2002, atendendo às redes estadual e municipal e possibilitando a formação acadêmica necessária para os dirigentes escolares.

A segunda experiência bem-sucedida é o caso da capacitação de diretores na Inglaterra através do *National Professional Qualifications for Headship* (Programa Nacional de Qualificação de Diretores Escolares) – o NHPQ. Segundo Machado (2000, p. 106), esse programa surgiu em decorrência de estudos sobre escolas que realmente funcionavam, realizados por um consórcio de instituições, focalizando principalmente a atuação dos líderes escolares e a relação com o desempenho do aluno.

Os princípios do programa fundam-se na formação do caráter profissional e prática, embasada no desenvolvimento da escola. Deve, portanto refletir preocupações do cotidiano escolar e da política nacional de elevação dos padrões de desempenho educacional (MACHADO, 2000, p.106).

A organização do curso, segundo a agência de treinamento do governo inglês, contou com a participação de diretores, integrantes dos conselhos escolares e outros segmentos educacionais. Assim, alguns pontos foram definidos, como a questão do currículo, tal como salienta Machado (2000, p. 106):

[...] o currículo é modular e trata das seguintes áreas-chaves: direção Estratégica, Ensino e Aprendizagem; Liderando e Gerenciando Pessoal; Uso Efetivo e Eficiente dos Recursos e das Pessoas; *Accountability*. A metodologia é baseada em resolução de problemas e as tarefas devem estar vinculadas às tarefas da escola, porque se deseja que a escola melhore. [...] É oferecido na modalidade à distância, envolvendo momentos presenciais [...] a avaliação é sempre presencial [...] o curso oferece certificação e vale créditos para mestrado.

Guardadas as especificidades, é oportuno registrar que os cursos têm em comum o zelo pela qualidade da educação, o desempenho dos alunos e a autonomia da escola.

Assim, nesse contexto de tantas mudanças, não se deve oferecer apenas uma capacitação teórica das equipes escolares, em sentido estrito, já que,

[...] sem sombra de dúvidas, qualquer projeto de capacitação das equipes escolares há de levar em consideração esse “pano de fundo” e sua articulação com o cotidiano da escola, pois a qualidade educativa, a cultura do sucesso, a eficácia da gestão e o projeto pedagógico são construídos no dia-a-dia no processo de aprendizagem em equipe, compartilhando objetivos e resultados (MACHADO, 2000, p. 99).

Assim, é preciso considerar diversos aspectos quando se trata de observar os processos de capacitação de gestores de escola, uma vez que uma capacitação de diretores não se configura, por si só, como medida suficiente para melhorar o desempenho do gestor escolar, uma vez que os cursos não podem ser dissociados das demandas de trabalho dos gestores. No entanto, ainda há inadequações nos cursos ofertados, e para Moraes & Lima (2000 *apud* Lück, 2009), torna-se necessário disponibilizar opções de formação inicial e continuada para diretores escolares em serviço, em condições de atender às demandas de formação e capacitação de gestores qualificados, reflexivos, criativos e conscientes de seu papel social. Quanto a isso, Lück (2011, p. 61) ainda acrescenta que o ideal é que esses diretores escolares “sejam capazes de mobilizar os professores na promoção da aprendizagem e formação dos seus alunos para o enfrentamento de seus desafios de cidadania e pessoais”.

Nesse contexto, as duas experiências descritas são exemplos de iniciativas que compreendem e promovem os avanços da gestão escolar, buscando subsidiar os gestores escolares, para que esses possam assumir com competência as responsabilidades inerentes à função de construir uma escola de qualidade.

Tendo discutido um pouco da importância dos cursos no contexto de mudança e de desenvolvimento da gestão escolar nas redes de ensino, serão tecidas, na seção 2.1.3, considerações relacionadas a alguns conceitos e condições para a eficácia de processos de treinamento e desenvolvimento de gestores, que trazem em seu escopo algumas diferenças que merecem ser analisadas.

2.1.3. Os principais conceitos e condições para a eficácia de processos de treinamento e desenvolvimento

Durante o desenvolvimento deste trabalho, foram perceptíveis algumas questões conceituais que se entrelaçam nas diferentes falas dos autores. Tais conceitos são fundamentais para um bom entendimento do que nos propomos a analisar. Nesse sentido, essa seção tem por intuito explicar, de forma direta, a diferença entre *treinamento* e *desenvolvimento*.

O conceito de *treinamento* está diretamente ligado à transmissão das informações necessárias para o desempenho imediato de uma função. Já o *desenvolvimento* pretende agregar ao treinando a capacidade de se aperfeiçoar continuamente (HARAZIN, 2001). No entanto, destacamos que, apesar das diferenças, ambos são processos voltados para a aprendizagem e para a busca de melhorias no que se refere a conhecimentos e práticas.

Entretanto, face aos novos cenários que se desenham, nem treinamento, nem desenvolvimento, nem qualquer capacitação ou formação se efetiva sem a aceitação do participante, que precisa estar verdadeiramente comprometido e interessado, considerando que ele é agente de seu próprio aprendizado.

Nesse contexto, para Pacheco (2005, p. 16),

[...] compreensão desses novos modelos para capacitar e desenvolver nos remete à análise da evolução do pensamento com relação aos processos de aprendizagem corporativa, desde a influência das escolas clássicas até os dias atuais, com a presença de modelos mais integrados e sistêmicos.

Sobre os processos de treinamento, pode-se afirmar que eles tiveram um relevante papel em termos de desenvolvimento parcial, uma vez que, muitas vezes, não foram avaliados, mensurados ou mesmo propiciaram uma visão do todo. Por ser muito pragmático e ter foco demarcado, o treinamento foi considerado um processo restrito (PACHECO, 2005, p.17). Quanto aos tipos de treinamento, Pacheco destaca-se que há o *comportamental*, que tem como objetivo “a modelagem do comportamento dos indivíduos”, e o *profissional*, que diz respeito “à preparação do indivíduo, com assimilação de novos hábitos, conhecimentos, técnicas e práticas voltadas para a satisfação de demandas no exercício da profissão” (PACHECO, 2005, p.16).

No que se refere ao seu conceito, entende-se treinamento comportamental como

[...] ato ou efeito de intervenções aplicadas principalmente por setores de treinamentos e/ou de recursos das empresas, cujo objetivo fundamental é a modelagem dos comportamentos dos indivíduos, visando estimular sua mobilização psíquica e seu engajamento em valores e práticas cultivados e desejados pela organização. Treinamento profissional diz respeito à preparação do indivíduo, com a assimilação de novos hábitos, conhecimentos, técnicas e práticas voltadas para a satisfação de demandas no exercício da profissão. O treinamento profissional caracteriza-se também por almejar objetivos bem delimitados e por buscar alcançar uma operacionalização e aplicabilidade imediata dos conteúdos e aspectos trabalhados nas suas atividades (PACHECO *et. al.*, 2005, p. 18).

Após uma mudança de paradigmas, pode-se dizer que os modelos fordistas e tayloristas não correspondem mais às demandas do mundo globalizado. Por isso, muitas das características do treinamento passaram a atender a outras necessidades das instituições que, de acordo com Pacheco (2005, p.18), incluem inovação, agilidade e transformação da aprendizagem em vantagem competitiva.

Quanto à capacitação, entende-se seu conceito como “ato ou efeito de habilitar, de tornar uma pessoa capaz, possuidora de faculdades, potencial e habilidades para estar em estado de compreender e desenvolver uma determinada atividade” (PACHECO *et. al.*, 2005, p. 20), propiciando o autodesenvolvimento do indivíduo e uma tendência afirmativa de crescimento. Tal processo foi por algum tempo prejudicado por não permitir uma visão sistêmica da organização e ficar mais no campo técnico-operacional.

Após receber diversas contribuições a partir da mudança da visão que se tinha de aprendizagem, a capacitação evoluiu, especialmente quando agregou alguns dos princípios da *Andragogia*, definida como “a arte e a ciência de orientar adultos para aprender” (PACHECO *et. al.*, 2005, p. 21). Entre suas premissas, estariam: (a) a necessidade de conhecer; (b) o autoconceito; (c) a experiência; (d) a prontidão para aprender; (e) a orientação para a aprendizagem; (f) a motivação.

Na segunda metade do século XX, quando a sociedade rompeu com a lógica da produção e dos bens de consumo, muitos cursos refizeram e alteraram seu pensamento estratégico, imprimindo um novo enfoque aos modelos de treinamento

e capacitação existentes. Alguns resquícios dessa lógica ainda ficaram, e sobre eles tem-se discutido com o intuito de buscar uma maior eficácia dos cursos ofertados.

Seja através de treinamento, de capacitação, de formação ou de desenvolvimento, as decisões que definem os processos de aprendizado devem levar em consideração que

[...] as pessoas representam o potencial individual e constituem o capital intelectual das organizações. Aprendem continuamente por meio de dados, trocas e informações. Através de seus talentos, proporcionam maior valor agregado, na medida em que são estimuladas e reconhecidas em seus respectivos ambientes de trabalho (PACHECO *et. al.*, 2005, pp. 26-27).

Sobre o processo de desenvolvimento de pessoas, entende-se que esse vai além do treinamento, considerando que é intrínseco a cada indivíduo e que nele se observa uma linha de crescimento, com estágios que se complementam. Isso quer dizer que a cada novo aprendizado, outro se soma, enriquecidos pela trajetória de vida e pelas condições propícias nos diversos ambientes de aprendizagem. Para Pacheco (2005, p. 31), “os ganhos pessoais ampliam a visão de mundo, o autoconhecimento, os processos cognitivos, emocionais, a percepção, o preparo para os novos desafios e o desenvolvimento de competências”, pois

[...] se temos no centro do processo a preocupação com o ser humano e o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, composta de sujeitos autoconfiantes e felizes, o futuro da educação será mais profícuo (GENTILI²¹, 1998 *apud* FREITAS 2000, p. 58).

Assim, pode-se dizer que os princípios conceituais dos processos de treinamento e desenvolvimento também passaram por transformações a partir das mudanças paradigmáticas, para se adequarem ao modelo de gestão que se aplica nos dias atuais. Reforçamos, ainda, que para a garantia da efetividade de tais processos, deve-se compreender que cada indivíduo tem parte da responsabilidade pelo sucesso das ações implementadas pelos sistemas educacionais.

²¹ GENTILI, P. A qualidade social como contraposição à qualidade total: reflexões de Pablo Gentili. **Revista Educação em Questão**. Natal: UFRN, v.8, pp.123-139, jan/jun.1998

2.1.3.1. O processo de planejamento e de implementação de cursos de treinamento

Para planejar e implementar cursos de Treinamento e Desenvolvimento - T&D, é necessário observar que os cursos não devem se limitar a preparar pessoas para resolver problemas ou atender a necessidade pragmáticas, não devem ignorar o aprendizado existente e o potencial do indivíduo e/ou do grupo, bem como não devem tentar resolver o que não pode ser resolvido com ações executadas em treinamentos.

Para Harazim (2001, p. 29),

[...] se há uma unanimidade nas organizações, é a de que é preciso treinar as pessoas. Qualquer gerente, desde o encarregado de primeira linha até o presidente, não precisa de muito estímulo para desfiar uma série de problemas que não aconteceriam se as pessoas sob sua responsabilidade estivessem melhor preparadas.

A partir dessa perspectiva, é relevante compreender que o planejamento dos cursos de T&D não é tão complexo, o que quer dizer que basta observar os princípios universais empregados em planejamento e definir os instrumentos de mensuração. Ainda de acordo com Harazim (2001, p. 30), um plano bem feito responderá às seguintes perguntas: a) Qual é a nossa situação presente? b) Aonde queremos chegar? c) Como mediremos os resultados? d) Quanto custará?

Ainda para o autor, na primeira etapa de planejamento, deverão ser definidas as competências a serem atendidas, bem como devem ser considerados os tipos de qualificação (se é de conhecimentos, habilidades, ou comportamentos), havendo para cada um desses uma distinção: conhecimentos são aprendidos estudando, habilidades são aprendidas por meio de exercício, e comportamentos são aprendidos por meio de decisão pessoal e *feedback*.

Para a elaboração de um planejamento consistente, o planejador deve considerar os conhecimentos, as habilidades e os comportamentos requeridos pelos cargos específicos, o potencial existente e já executado nas instituições, e quais competências precisam ser mais trabalhadas. Devem-se incluir, ainda, as metas pessoais e institucionais que fortalecerão o plano, assim como conhecer e tentar preencher as lacunas existentes entre o que é feito e o que deveria ser feito, gerando mais eficácia e eficiência, tanto pessoal quanto organizacional. Por último, é importante considerar que, para que um planejamento seja considerado consistente,

devem-se especificar aspectos relativos aos resultados esperados, aos custos e ao responsável (ou patrocinador).

É no processo de implementação, fase em que o plano/projeto chega ao seu público-alvo, que uma execução ruim pode produzir danos muitas vezes irreversíveis. Essa fase está ligada ao planejamento e visa garantir que os objetivos propostos na fase anterior sejam devidamente executados. Nesse momento, é fundamental a comunicação com o público-alvo, a existência de uma infraestrutura adequada e todo apoio técnico e material necessário para que sejam evitadas resistências, baixo aproveitamento, ou mesmo o abandono do curso no decorrer do processo.

2.1.3.2. O processo de acompanhamento e avaliação dos resultados de cursos de treinamento

Para perceber se determinado curso ou treinamento atingiu seu objetivo, faz-se necessário o acompanhamento de todo o processo. A avaliação deve ser prevista desde o desenho inicial e, para isso, devem ser definidas as condições para a sua execução. O formato e o objetivo do curso direcionam esse acompanhamento e essa avaliação.

O monitoramento pode representar a oportunidade de ajuste durante a execução do curso, como também o cumprimento do previsto no programa. Lück (2011, p. 63) aponta, como uma limitação desses cursos, a “ausência de monitoramento do desenvolvimento dos participantes e de avaliação como *feedback*.”

A área de avaliação do treinamento é rica em questões empíricas, porém, sua base de conhecimento permanece fragmentada e dispersa. Isso se deve, em parte, a problemas conceituais e metodológicos (ABBAD *et. al.*, 2003, p. 213). Nessa área,

[...] as medidas utilizadas nas pesquisas nacionais e estrangeiras têm sido predominantemente de autoavaliação e de natureza perceptual, tanto para mensurar as variações contextuais (suporte e clima para transferência) como as de resultados de treinamento (reação e impacto do treinamento no trabalho). (ABBAD *et. al.*, 2003, p. 206)

Os modelos tradicionais de avaliação são como os de Kirkpatrick²² (1976) e Hamblin²³ (1978), i.e., bidimensionais, podendo ser representados por figuras como triângulos. Os modelos mais modernos adquirem formas tridimensionais, mais sofisticadas (ABBAD *et. al.*, 2003, p. 213). Kirkpatrick²⁴ (1999), que analisa o retorno de investimento em programas de treinamento, divide seu modelo em quatro níveis: o primeiro nível enfoca a visão do participante do programa; o segundo nível é voltado para a avaliação do aprendizado; o terceiro é relacionado às mudanças de comportamento dos participantes após a intervenção de treinamentos; o quarto nível aborda o impacto de performances que essas mudanças trouxeram para a organização (KIRKPATRICK, 1999, pp.45-79 *apud* CASTRO, 2001, p. 48).

É também essencial que se definam os períodos em que se devem observar as repercussões, pois há resultados a curto, médio e longo prazo. Além disso, deve-se considerar que há

[...] a avaliação de impacto em amplitude que mede os efeitos gerais do evento instrucional sobre o desempenho de tarefas relacionadas diretamente ou não ao conteúdo aprendido no curso; e avaliação de impacto em profundidade, que mensura o efeito do treinamento em tarefas estreitamente relacionadas aos conteúdos específicos ensinados nos cursos (ABBAD *et. al.*, 2003, p. 207).

Assim, entende-se que os processos de acompanhamento e avaliação dos resultados de cursos de treinamento, de capacitação, ou mesmo de formação, podem vir a contribuir tanto para o aprimoramento de ações futuras, como também para mensurar os efeitos do investimento realizado.

2.2. Aspectos Metodológicos da Pesquisa

Esta dissertação consiste em uma pesquisa qualitativa, cujo método é o Estudo de Caso. Segundo Bonoma (1985, p. 203 *apud* BRESSAM, 2000, p.1), o

²² KIRKPATRICK, D.L. Evaluation of Training. In: CRAIG, R.L. (Org.) **Training and development Handbook**. New York: McGraw – Hill, 1976, p.18-27.

²³ HAMBLIN, A.C. **Avaliação e controle do treinamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

²⁴ KIRKPATRICK, D. **Return on investment**. Estados Unidos: ASTD Publisher, 1999.

estudo de caso configura-se como uma descrição de uma situação gerencial. Dessa forma, entende-se que

[...] esse método, assim como os métodos qualitativos, são úteis quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo, onde o corpo de conhecimento existente é insuficiente para suportar a proposição de questões causais e nos casos em que o fenômeno não pode ser estudado fora do contexto onde naturalmente ocorre. (BONOMA²⁵, 1995, p. 203)

Para que se pudesse realizar a pesquisa aqui apresentada, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: (i) pesquisa bibliográfica, (ii) pesquisa documental, (iii) observação participante, (iv) questionários e entrevista semi-estruturada. Assim, discutiremos um pouco de cada um desses instrumentos, objetivando demonstrar a importância de seu uso nesse estudo de caso.

No que tange à pesquisa bibliográfica, essa é imprescindível quando se fala de pesquisa acadêmica, uma vez que considera a base teórica existente e possibilita ao pesquisador uma análise mais fundamentada de suas impressões. Dessa forma, várias obras foram lidas e consultadas, com o intuito de servirem como aporte teórico para as análises da material empírico coletado.

A pesquisa documental, por sua vez, assemelha-se à pesquisa bibliográfica, mas tem como diferencial, no caso desta pesquisa, o fato de serem utilizados documentos disponíveis na escola. Assim, utilizamos os PAEs e os resultados acadêmicos de cada unidade escolar.

Sobre a observação participante, essa se deu em função de a autora deste trabalho exercer o cargo de coordenadora da CREDE 19 no período da implementação do curso e de, inclusive, ter sido cursista do *Programa de Pós Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública*. Assim, toda a dinâmica desse curso de formação de gestores pôde ser conhecida e observada, ao mesmo tempo em que se deu a interação entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Além disso, em dois momentos, foram aplicados questionários. O primeiro questionário foi distribuído de forma impressa e aplicado no início desta pesquisa. Portanto, os dados coletados nesta etapa auxiliaram a pesquisadora a entender as condições gerais do curso. O segundo questionário foi enviado, através do *Google*

²⁵ BONOMA, T. V. Case Research in Marketing: Opportunities, Problems and Process. **Journal of Marketing**. Research, v. XXII, May, 1985.

Docs, a diretores e coordenadores escolares que teriam aplicado ou que estavam em processo de aplicação do seu Plano de Ação educacional.

Após a coleta e a apreciação dos questionários, sentiu-se a necessidade de, *in loco*, entrevistar diretores e coordenadores de escolas. Dada as limitações de tempo, a entrevistadora optou por duas escolas na sede da CREDE 19. Além dessas entrevistas nas escolas, também foram realizadas entrevistas com a direção superior da SEDUC, partindo da crença de que esse tipo de pesquisa seria capaz de enriquecer ainda mais esta pesquisa.

Sobre as entrevistas semi-estruturadas, Duarte (2004) defende que:

[...] entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais, específicos, mais ou menos bem delimitados em que conflitos e condições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo em geral, é mais difícil obter com os outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p.213).

Por fim, a análise dos dados e dos resultados da pesquisa foi realizada através da técnica de análise de conteúdo, cuidando-se para não alterar ou desqualificar o material coletado, e sempre observando as referências feitas ao desenho, implementação e avaliação do programa.

2.3 Apresentação da pesquisa de campo e análise dos resultados obtidos

A pesquisa se deu em diferentes momentos e contextos, desde a apresentação do tema aos participantes, quanto aos encontros marcados para entrega/recebimento de questionários e entrevistas realizadas. Após a coleta dos dados, foi iniciado o processo de análise dos resultados considerando os fundamentos teóricos indicados para este trabalho. Para um melhor entendimento dos procedimentos de análise, essa seção será subdividida como se segue.

2.3.1 Primeiro questionário

Os contatos com os entrevistados ocorreram em diferentes ocasiões. A entrega do primeiro questionário foi realizada de forma direta, após uma reunião ordinária com os diretores, no dia 17 de agosto de 2012. Na coleta, foi respeitado o tempo de cada gestor para responder e devolver o instrumento de pesquisa, o que ocorreu dentro do mês de setembro de 2012. Essa etapa tinha como objetivo inicial mapear situações em âmbito regional.

Ao todo, participaram dessa primeira pesquisa 55 gestores escolares, tendo sido definido como critério a participação de todos os diretores cursistas e de, no mínimo, um coordenador escolar de cada escola. Desse montante, 27 participantes eram diretores e 28 eram coordenadores escolares. Dos 27 diretores que participaram da pesquisa inicial, 19 deles já eram especialistas em gestão escolar, e apenas 8 não possuíam um curso na área de gestão. Quanto ao segmento dos coordenadores escolares, o quantitativo dos que ainda não tinham feito a especialização em gestão foi bem maior, sendo 18 dos 28 que responderam à pesquisa. Faz-se necessário destacar que o total de coordenadores escolares da 19ª CREDE é 64, e que somente para esse momento da pesquisa foram entrevistados apenas 28. A 19ª CREDE já possuía, em seu arquivo, a informação da taxa de conclusão dos diretores e coordenadores dessa regional.

No questionário, respondido por 55 participantes, apenas 07 consideraram que o objetivo do curso não foi atingido, o que equivale a apenas 12,7%.

É fato que um curso que possui maior parte de sua carga horária à distância encontra as dificuldades recorrentes da Educação a Distância (EaD). Quando lhes foi perguntado sobre anteriores participações em cursos à distância, dos 55 participantes, somente 10 não tinham ainda vivido essa experiência. Estando no curso, encontraram a Plataforma *Moodle*, que se propõe a um portal que serve como “sala de aula”. No que se refere a essa questão, o resultado foi que 05 diretores e 01 coordenador escolar não avaliavam esse espaço virtual com essa condição.

Entre as maiores dificuldades encontradas no período em que o gestor participou da especialização, está fortemente marcada a intensa rotina escolar e a falta de tempo para aprofundamento dos textos. Nenhum participante alegou o nível dos conteúdos trabalhados como uma dificuldade. Também não foi citada a falta de interesse em cursos de formação continuada. Ao abrir a questão, os mais variados motivos aparecem e, por isso, é importante o seu registro, pois além de situações

mais pessoais, como problemas de saúde ou coincidência com outro curso, foi alegada a falta de disponibilidade de material impresso, problemas com as notas, muita cobrança e baixa assistência do tutor, e ainda a falta de planejamento e orientações mais claras.

Na 19ª CREDE, a taxa de conclusão do curso, considerando o segmento diretor, foi de 85,19%, o que significa 23 diretores aprovados dos 27 que fizeram o curso. O número de 04 diretores que não conseguiram concluir. Dos 64 coordenadores escolares, 40 concluíram o curso com sucesso, sendo a taxa de 62,5% de aprovação, e 24 não concluíram, perfazendo um total de 37,5% de reprovados ou evadidos, conforme consta na tabela (7):

Tabela (7): Situação de conclusão do curso de especialização no segmento Diretor e Coordenador escolar

Segmento	Total	Aprovados	Percentual
Diretor	27	23	85,19%
Coordenador escolar	64	40	62,50%

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados em pesquisa de campo.

Esse primeiro momento norteou as ações vindouras, pois a partir desse questionário, surgiu o interesse por saber se os gestores que concluíram o curso conseguiram colocar em prática o plano de ação elaborado como requisito obrigatório para a conclusão do curso, e como eles entendiam o acompanhamento da CREDE/SEDUC. Logo, foram verificados, também, alguns pontos que deveriam ser mais investigados, como se observa nas respostas do segundo questionário aplicado, a partir do qual o trabalho segue uma linha mais discreta de coleta.

2.3.2 Segundo questionário

O segundo questionário foi enviado por e mail, no modelo *Google Docs*, para aqueles diretores e coordenadores escolares que haviam respondido ao primeiro questionário e afirmado que já haviam aplicado ou que estavam com o PAE em fase de aplicação. Por esse instrumento de coleta, não havia nenhuma possibilidade de identificação do respondente da pesquisa.

Dos quarenta questionários enviados, 39 foram devolvidos, sendo, nesse universo, 24 diretores e 14 coordenadores (sendo que um gestor respondeu equivocadamente, colocando sua função como vice-diretor). Há uma predominância do sexo feminino, com 64,1% contra 35,9% do sexo masculino.

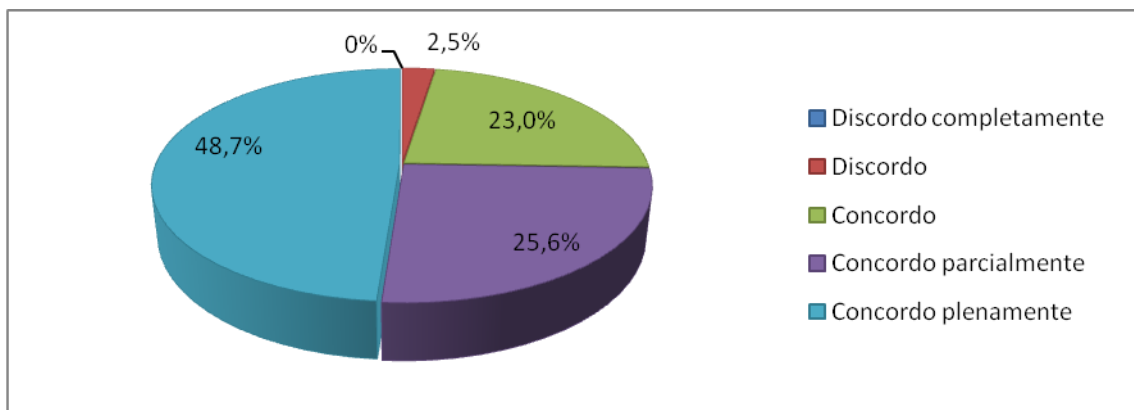
Um dado relevante nesta pesquisa é o tempo de experiência como gestor e, para essa questão, utilizaram-se quatro intervalos: de um a três anos (4 respostas), de quatro a seis anos (com 17 respostas), de sete a dez anos (com 11 respostas), e mais de dez anos (com 7 das respostas). É significativa a presença de ocupantes no cargo de direção com um bastante tempo de experiência.

É fato que o curso possibilitou a obtenção do título de especialista em gestão escolar. De acordo com as respostas dadas no questionário, verifica-se que foi uma oportunidade para os que não possuíam essa especialização, mas que também serviu como formação continuada para os que já eram especialistas, uma vez que o curso tinha o objetivo de

[...] proporcionar os conhecimentos, desenvolver as competências e habilidades e promover qualidades profissionais necessárias para o exercício eficiente dos novos papéis que se atribuem ao gestor da educação pública garantindo um amplo debate sobre as questões mais necessárias à formação dos gestores (CAEd, 2009, p. 10).

Somente um participante da pesquisa discordou que esse objetivo tenha sido cumprido, conforme demonstra o gráfico (5), apresentado a seguir:

Gráfico (5): Opinião dos gestores entrevistados sobre o cumprimento do objetivo do curso



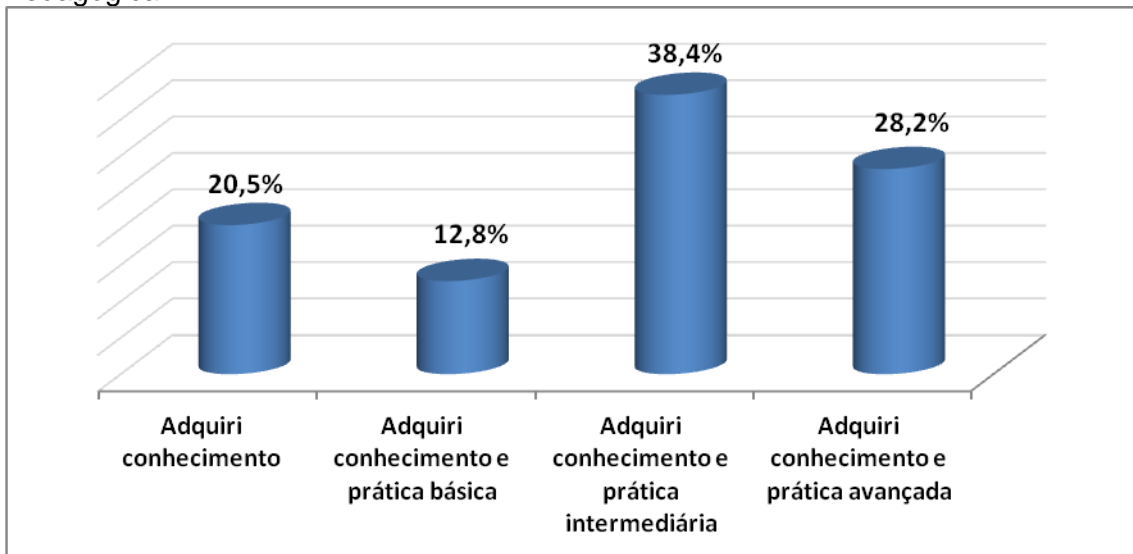
Fonte: Elaboração da autora de acordo com dados coletados em pesquisa de campo.

Há de se observar uma relação direta entre a teoria e a prática, tornando úteis os conhecimentos adquiridos. Para cada competência específica, foi perguntado em que nível eles teriam adquirido conhecimentos. No quesito planejamento escolar, somando as respostas de quem, além de adquirir conhecimento, conseguiu avançar na prática, temos um total de 29 gestores, o que equivale a 74,2%. Para o planejamento escolar, o embasamento teórico pode ser encontrado no *volume III* sobre *Gestão e Liderança*²⁶, entre textos e exercícios.

A gestão pedagógica é uma das mais importantes missões da escola. Essa temática foi trabalhada tanto no *volume III* já citado, como no *volume II*, que traz como título *Currículos e Desenvolvimento Profissional*²⁷. Conforme se defende, não é possível discutir a dimensão pedagógica sem um forte olhar no currículo.

Nesse quesito, os gestores afirmam terem adquirido conhecimento, e fazem menção à contribuição para a prática, como pode ser visualizado no gráfico (6):

Gráfico (6): Gestores avaliam as competências adquiridas após o curso no quesito Gestão Pedagógica



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados coletados em pesquisa de campo.

²⁶ Temas do Volume III – Projeto Político-Pedagógico e Promoção do Direito à Educação; Projeto Político Pedagógico e Cultura Escolar; Escola e Sistema Educacional-Limites e Possibilidades da Autonomia da Escola; Trabalho Coletivo e Relações Interpessoais na escola; Coordenação dos Colegiados da escola e Relação com as Instâncias Centrais; Profissionais da Educação: Identidades em (Des)construção; Comportamento no Trabalho.

²⁷ Temas do Volume II – Noções de Currículo: Modalidades e Níveis; Os Currículos da Educação Básica: Diretrizes e Parâmetros Curriculares; Olhar das Ciências Humanas no Currículo do Ensino Médio; Olhar da Matemática no Currículo do Ensino Médio; O Olhar das Ciências da Natureza no Currículo do Ensino Médio; Computador e Internet no Mundo do Trabalho e no Trabalho Escolar.

A gestão administrativa perpassa a responsabilidade de conhecer a legislação e as políticas públicas com suas respectivas fontes de financiamento. Também consiste em entender como se processa a responsabilização pelos resultados das avaliações externas e do fluxo escolar. O *Volume I* disponibilizado pelo curso, que teve como título *Políticas e Instituições; Avaliação e Planejamento*²⁸ proporcionou esses conhecimentos ao aluno.

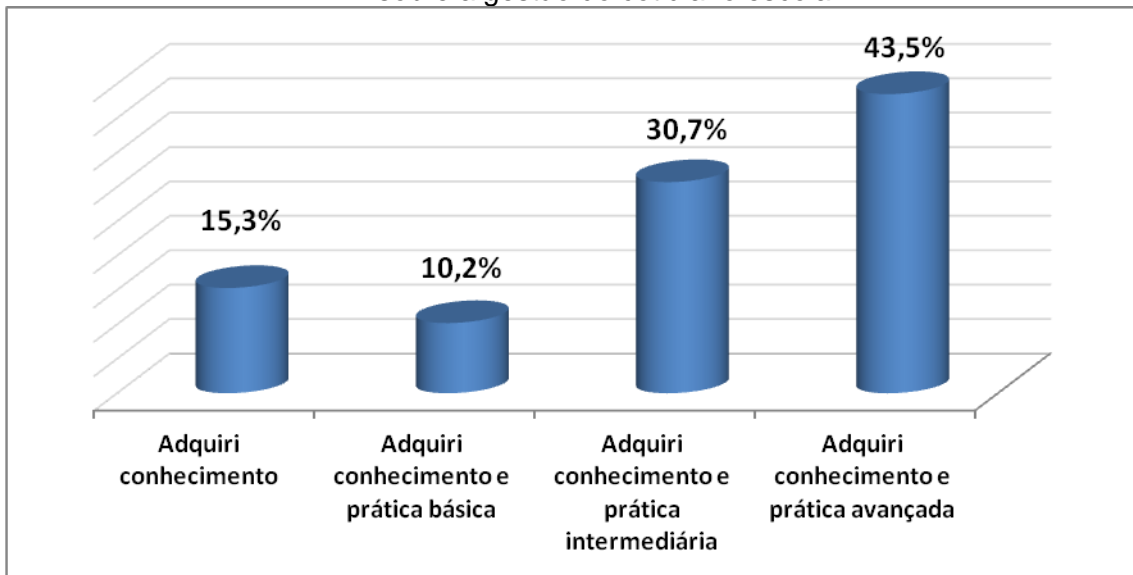
Ao serem perguntados como avaliavam suas competências em relação à gestão administrativa, somente 6 dos 39 cursistas que responderam à pesquisa se limitaram ao campo “adquirir conhecimento”; os outros 33 cursistas consideraram que avançaram para a prática em nível básico (10,2%), para a prática intermediária (46,1%) ou para a prática avançada (28,2%).

A gestão se apresenta como um obstáculo a ser trabalhado em muitas das ações planejadas pelos gestores e na administração do cotidiano escolar. Esse é o grande desafio deles, que reclamam, muitas vezes, de como são constantemente interrompidos em seus planejamentos e/ou ações.

Para desenvolver essa competência, foram trabalhados estudos de caso, amplamente discutidos nos encontros presenciais. Para compreender como o gestor considera as competências adquiridas, deve-se observar o gráfico (7) a seguir:

²⁸ Temas do Volume I – Constituição, LDB, educação Básica e Eficácia do Direito à Educação; O Direito à Educação e a Gestão Democrática das escolas e dos Sistemas Públicos de Ensino; Educação Básica e o Estatuto da Criança e do Adolescente; Educação Básica e Políticas Públicas para Adolescentes; Educação Básica e Políticas Públicas para a Juventude; Financiamento da Educação e Administração Financeira da Escola; Empiria do fracasso Escolar: Evasão e Repetência ; Medidas e Avaliação da Escola e do Professor;

Gráfico (7): Como o cursista avalia as competências adquiridas após o curso sobre a gestão do cotidiano escolar

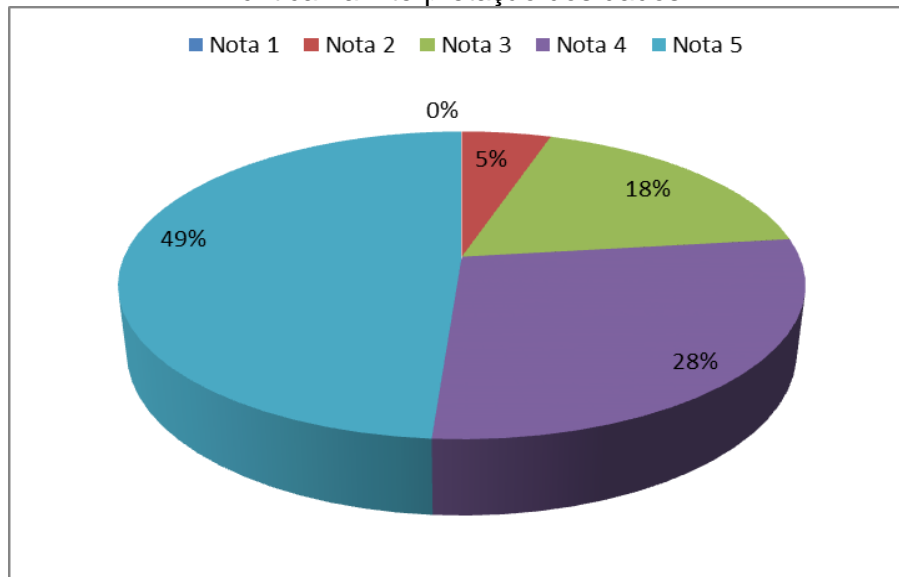


Fonte: Elaboração da autora a partir de dados coletados em pesquisa de campo.

Nos processos de aprendizagem, mormente em cursos com investimento de recursos públicos, há de se verificar o retorno para a instituição que a oferta. Essa é, até mesmo, uma questão de Efetividade Social e Efetividade Institucional, defendida por Draibe (2001 *apud* Condé, s/d) e já discutida no Capítulo 1. Nesse sentido, as perguntas foram direcionadas para uma verificação dos efeitos dessa formação na vida do gestor e na gestão da escola.

No questionário em questão, foi solicitado que se atribuíssem as notas 01 para menor efeito e 05 para maior efeito, e nessa escala, foram encontrados os seguintes resultados:

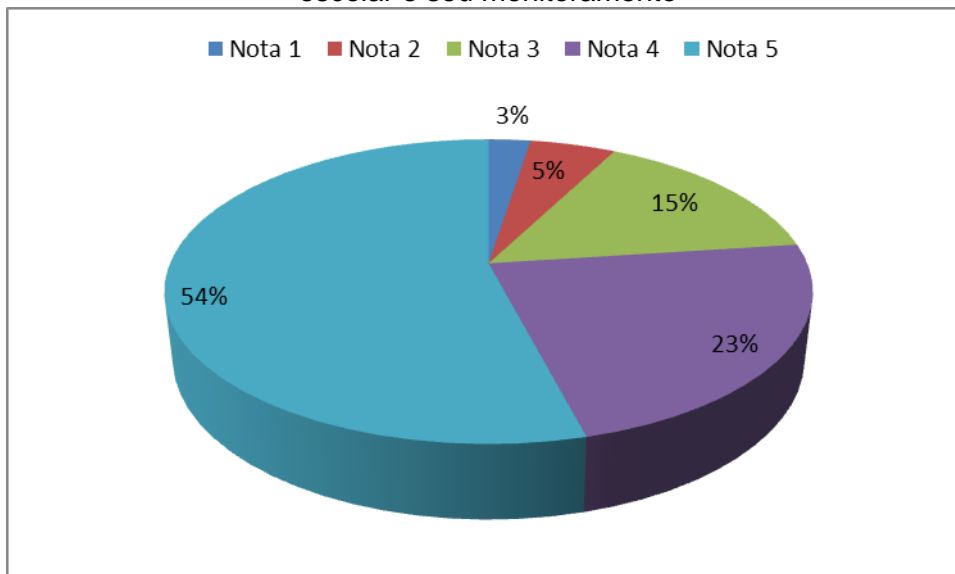
Gráfico (8): Apropriar-se dos resultados das avaliações externas apresentando capacidade crítica na interpretação dos dados



Fonte: Elaboração da autora a partir de questionário aplicado, 2013.

Ler e interpretar dados tem sido uma atribuição básica da rotina do gestor, que lida diariamente com os resultados das avaliações internas e externas para a orientação de seu trabalho pedagógico. Por isso, o curso ofereceu um material específico intitulado *Procedimentos de Leitura de dados*, a partir do qual foram disponibilizadas informações sobre a leitura de gráficos e tabelas e noções de estatística descritiva, o que, de certo modo, justifica que nenhum cursista tenha assinalado a opção de menor efeito.

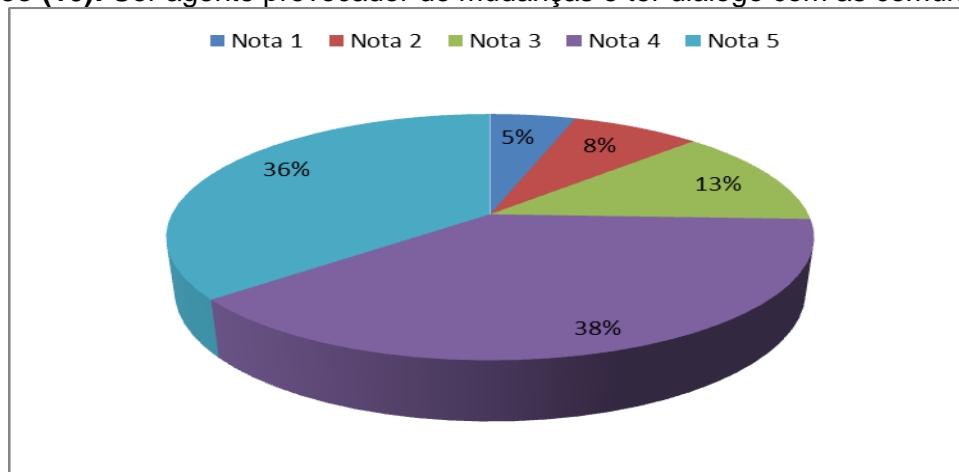
Gráfico (9): Fazer acompanhamento das metas de desempenho escolar e seu monitoramento



Fonte: Elaboração da autora a partir de questionário aplicado, 2013.

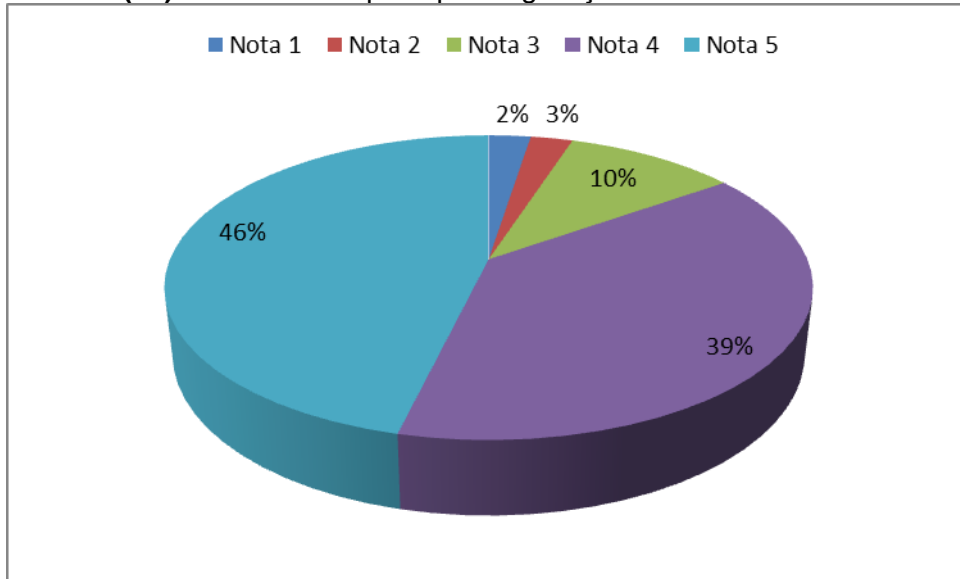
Desde o momento em que um gestor assume a função em uma escola, deve trabalhar com o estabelecimento de metas. A meta contribui para uma maior clareza do objetivo. Ao quantificar, o gestor tem a possibilidade de intervir no momento adequado. Para tal, deve monitorar, acompanhar cada evolução, calculando os percentuais e fazendo as projeções. Realizar o acompanhamento de metas pode desenvolver uma visão sistêmica no gestor, e a partir dessa, definir, através do planejamento, as ações que carecem de intervenção.

Gráfico (10): Ser agente provocador de mudanças e ter diálogo com as comunidades



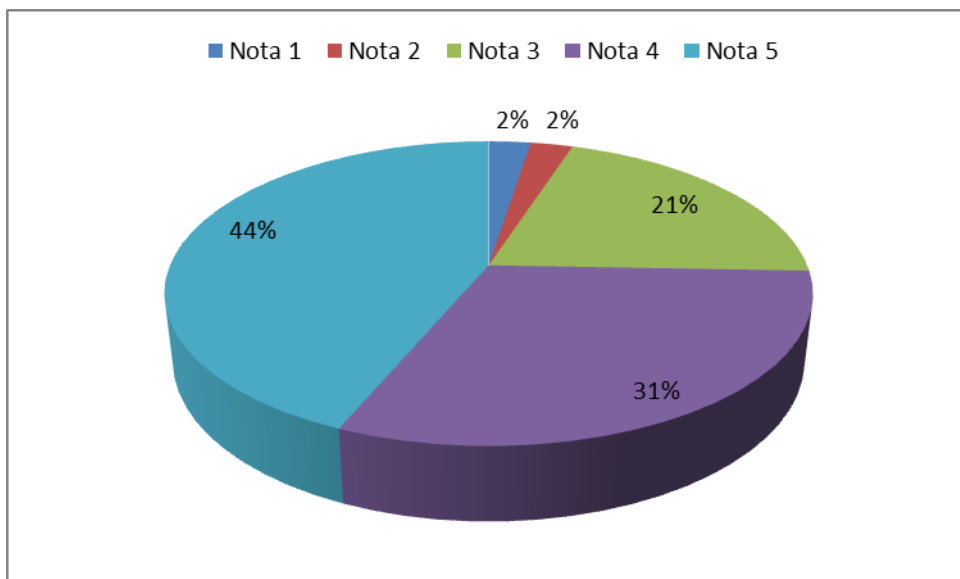
Fonte: Elaboração da autora a partir de questionário aplicado, 2013.

A gestão participativa é garantida pela Constituição Federal de 1988, e reafirmada nas demais legislações infraconstitucionais, recebendo, por parte de grandes educadores, grande destaque. O gestor, por sua vez, não pode ficar alheio a essa realidade. O resultado é que mais de 70% dos cursistas afirmaram que sentiram os efeitos dos estudos dessa temática realizados pelo curso em questão, o que demonstra uma abertura proporcionada pela revisão na literatura e nos casos discutidos. Para fortalecer essa cultura de diálogos com as comunidades, o gestor deve se colocar na condição de servir.

Gráfico (11): Conhecer as principais legislações educacionais brasileiras

Fonte: Elaboração da autora a partir de questionário aplicado, 2013.

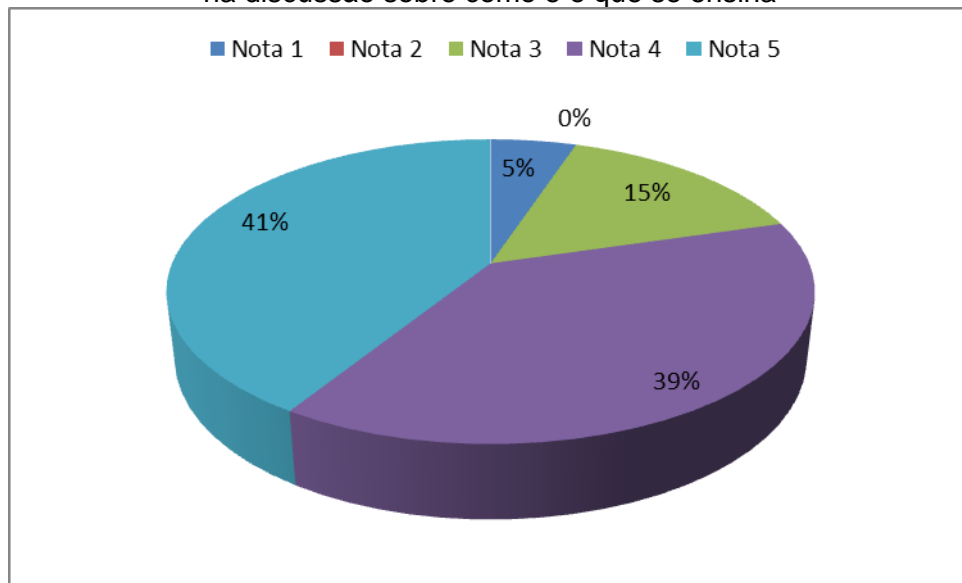
O módulo que propôs esse debate relacionado às legislações educacionais brasileiras, com a intenção de que o gestor conhecesse as regras vigentes e que delas se apropriasse para o respaldo legal de suas ações, provocou, segundo a pesquisa, uma boa aceitação por parte dos cursistas e uma aplicação desses conhecimentos. É preocupante que ultrapasse os 15% de cursistas que não consideram que esse conhecimento tenha tido efeito o suficiente em suas vivências. Esse percentual representa a soma das notas 1,2 e 3.

Gráfico (12): Apoiar os professores no exercício de suas atividades de ensino

Fonte: Elaboração da autora a partir de questionário aplicado, 2013.

Essa condição de apoiar os professores no exercício de suas atividades de ensino pode ser determinante na efetividade do currículo oficial, que, em situações diversas, pode ser alterado na sala de aula pelo professor que se sinta inobservado. O exercício de suas atividades pelo professor deve ser pauta perene na agenda do gestor. Dos cursistas que responderam à pesquisa, mais de 73% afirmaram terem sentido o impacto ou o efeito dos conteúdos trabalhados nessa área.

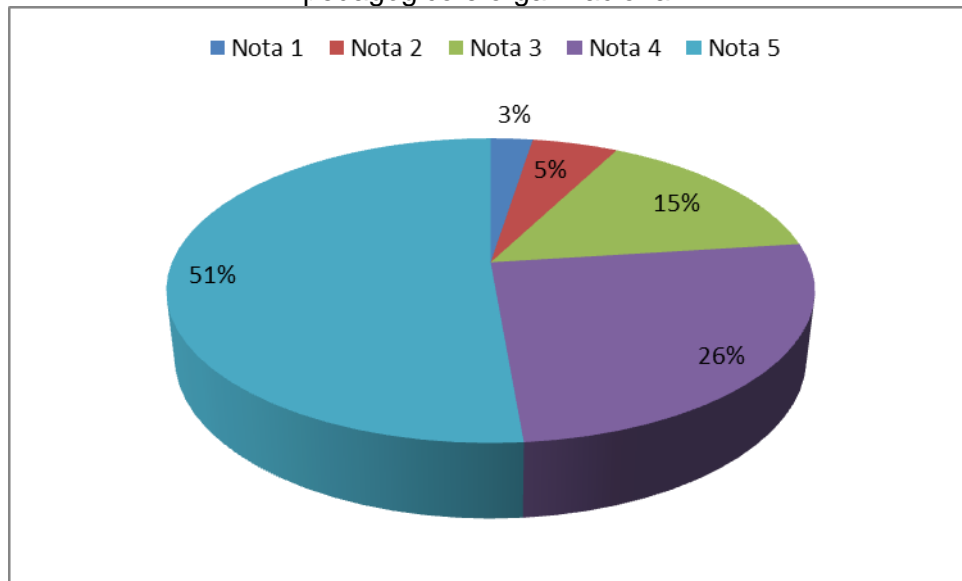
Gráfico (13): Debater sobre currículo e assumir a liderança na discussão sobre como e o que se ensina



Fonte: Elaboração da autora a partir de questionário aplicado, 2013.

Com um volume especificamente reservado para *Currículos e Desenvolvimento Profissional*, perpassando desde as noções básicas de currículo, com modalidades e níveis, diretrizes e parâmetros, até um olhar para cada área do currículo do ensino médio, o cursista teve a oportunidade de tecer discussões e aprofundar-se nessa temática. Fica registrada aqui a preocupação por ter aparecido, na pesquisa, gestores que não sentiram o efeito desse debate e não assumiram esse tipo de liderança nas discussões.

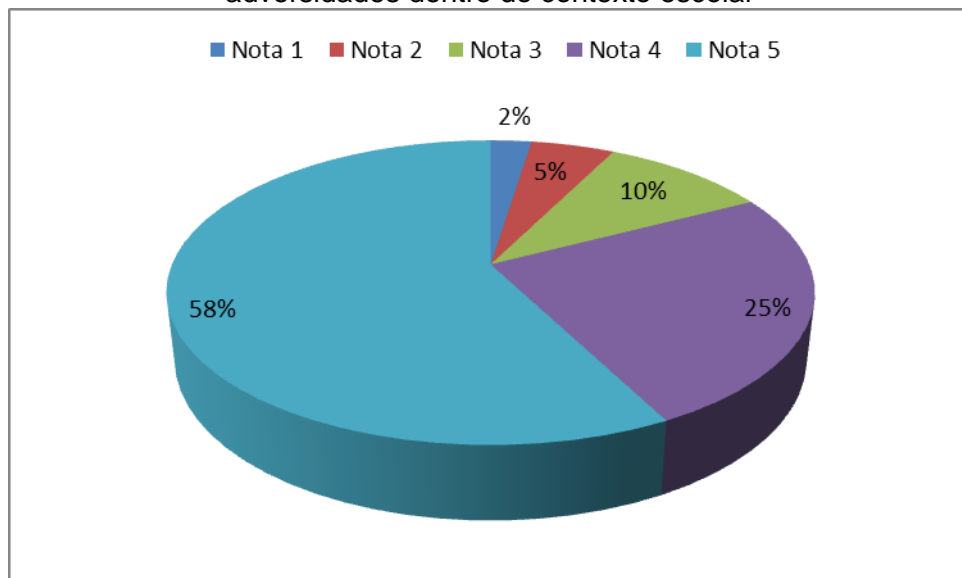
Gráfico (14): Aprimorar os processos internos de desenvolvimento pedagógico e organizacional



Fonte: Elaboração da autora a partir de questionário aplicado, 2013.

O gestor trabalha diretamente com processos e com pessoas e deve aprimorar os processos internos de desenvolvimento pedagógico e organizacional. Investir nas pessoas facilita o fluxo dos processos. Isso pode representar um ganho substancial no desenvolvimento de ações básicas dentro da unidade escolar. Por isso, é importante que muitos gestores tenham aproveitado o curso para realizar tal aprimoramento.

Gráfico (15): Contribuir para com a melhor gerência das questões da diversidade e das adversidades dentro do contexto escolar



Fonte: Elaboração da autora a partir de questionário aplicado, 2013.

Essa questão requer do gestor abertura e flexibilidade. O contexto escolar é um espaço democrático para o respeito às diferenças e diversidades. Os tempos e agendas não se cumprem automaticamente. Gestores são continuamente interrompidos e submetidos às mais variadas situações, devendo ter firmeza e segurança para administrar as incertezas e os conflitos que se apresentam.

Finalmente, foi perguntado se as competências de gestão escolar adquiridas durante o curso mudaram a prática escolar, encontrando respostas favoráveis de 38 cursistas, o que equivale a 97,4% dos gestores que afirmaram que concordavam, concordavam parcialmente ou concordavam plenamente. Isso responde de maneira satisfatória ao propósito de ofertar um curso que possa contribuir para com a melhoria dos processos nas escolas. Significa dizer que, o desenho do curso, a forma como foi planejado, atende aos objetivos propostos e, em grande parte, às demandas e às políticas de formação de gestores escolares criadas pela SEDUC.

Quando no momento de relacionar as teorias à prática, o gestor deve escolher o tema para ser objeto de seu trabalho final, para a conclusão do curso. Porém, a ideia é que isso não se configure como uma simples formalidade acadêmica, mas que venha a provocar mudanças positivas no cotidiano escolar.

As temáticas escolhidas para o Plano de Ação Educacional (PAE) apresentaram grande variedade, o que pode ser percebido através da tabela (8):

Tabela (8): Escolhas dos temas para elaboração do PAE

Temas para a elaboração do Plano de Ação Educacional	Valor absoluto	%
1. O financiamento da educação básica e a elaboração dos orçamentos.	1	2,5
2. A formação de professores e o estabelecimento de padrões de desempenho e certificação docente.	4	10,3
3. A remuneração, a carreira e o regime de trabalho dos profissionais da educação.	3	7,7
4. A seleção de gestores e os padrões de formação, desempenho e certificação dos diretores de escolas públicas.	3	7,7
5. Os currículos, programas de ensino e tecnologias educacionais da educação básica.	5	12,9
6. A avaliação do rendimento e a gestão da progressão escolar.	6	15,4
7. A responsabilização de gestores e equipe docente, e os sistemas de incentivo ao trabalho escolar.	2	5,1

8. Os sistemas de avaliação de desempenho de alunos e das instituições de ensino.	2	5,1
9. A fixação de metas de desempenho.	0	0
10. As políticas de apoio à permanência do aluno na escola.	13	33,3
Total	39	100%

Fonte: Elaboração da autora a partir dos temas disponibilizados pelo *Programa de Pós-Graduação lato sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública* do Caed, 2013.

Planos de Ação Educacionais variados foram desenhados e compartilhados. Em meio a essa diversidade, os PAEs criados pelos gestores pesquisados estão em diferentes estágios de aplicação, com dezoito já implementados e vinte e um em fase de implantação. Dependendo do tema e do plano elaborado, há a necessidade de um envolvimento da comunidade escolar com a implantação, fato esse que também foi observado na pesquisa. Essa evidenciou que, em dois casos, a comunidade não conhece o PAE e não se envolve em sua implantação. Em três casos, a comunidade conhece, mas não se envolve. A maioria de 27 cursistas declara que a comunidade se envolve pouco na aplicação do PAE, e somente 7 afirmam que a comunidade é bastante participativa no processo de implantação.

Ainda considerando os diferentes planos elaborados, 28 cursistas declararam que a SEDUC/CREDE 19 tem conhecimento de seu PAE, e 11 acreditam que esse trabalho não é de conhecimento da instituição.

Para a implantação e execução dos PAEs nas unidades escolares, alguns recursos foram necessários, e esse apoio se manifestou de diferentes formas. As respostas foram as seguintes: apoio financeiro (0%); recursos humanos (seis respostas); equipamentos (uma resposta); materiais (três respostas). Somente na parte de formação é que aparece um número mais expressivo, com 15 gestores declarando ter recebido esse tipo de apoio. Note-se que não foi perguntado se havia necessidade desse tipo de apoio. Ainda nesse item, aparecem 35,9% de afirmações de que a SEDUC/CREDE não conhece o PAE, sem fazer referência ao tipo de apoio que poderia ou gostaria de ter recebido, ou mesmo se esse apoio foi dado pela escola onde aplicou seu plano de ação.

Para 59% dos pesquisados, o que equivale a vinte e três cursistas, a SEDUC/CREDE acompanha ou acompanhará os resultados da implantação do PAE na escola. Nesse recorte, 30,7% acreditam que é muito importante que a

SEDUC/CREDE apoie a implantação do PAE, 59% acreditam que é importante, e 10,2% acreditam que é razoavelmente importante. Nenhum dos respondentes considerou pouco importante ou sem importância esse tipo de acompanhamento.

Para o acompanhamento, 4 cursistas sugerem o serviço da superintendência; 2 cursistas afirmam que já existe um acompanhamento. Há, ainda, 11 gestores que acreditam que a SEDUC/CREDE não acompanha a implantação do PAE, ou que ainda acompanhará; 3 cursistas também acreditam nesse acompanhamento. As outras respostas não puderam ser agrupadas, por conta da variedade de colocações específicas

Essa falta de acompanhamento da implementação do PAE demonstra a inexistência de um processo mais sistemático de avaliação dos resultados do programa. O fato se reflete também na condição de não se ter no desenho a definição de uma proposta definida de acompanhamento, ou seja, a SEDUC/CREDE¹⁹ não determinou os atores responsáveis por essa demanda. Durante a implementação, esses atores e/ou responsáveis também não foram determinados. A participação de cursistas que tinham lotação nas regionais e na SEDUC sempre garantiu que pessoas da instituição estivessem presentes nos encontros presenciais, inclusive resolvendo questões de ordem prática. Porém, não houve um alerta sobre a responsabilidade de acompanhar a aplicação do PAE e registrar uma avaliação relacionada aos ganhos do programa, o que poderia ter sido resolvido com a designação de um técnico, ou de uma equipe técnica.

2.3.3. Entrevistas nas Escolas A e B

Os momentos das entrevistas foram de fundamental importância para esta pesquisa, considerando que a pesquisadora *in loco* realizou as entrevistas com as diretoras e coordenadoras das escolas A e B em abril de 2013. Essa coleta de dados possibilita uma percepção mais aprofundada sobre a implementação do PAE nas escolas selecionadas.

2.3.2.1. Caracterização das Escolas A e B

A seguir, apresentaremos as escolas A e B, nas quais foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas com as ocupantes dos cargos de diretora e de

coordenadora escolar. Assim, abordaremos questões como infraestrutura, núcleo gestor, público atendido e desempenhos em avaliações.

2.3.2.1.1. Escola A

A primeira escola a ser pesquisada, doravante chamada de escola A, tem trinta e dois anos de funcionamento e atende à clientela do ensino fundamental II (8ª e 9ª anos), médio (1º ao 3º ano) e EJA Médio (Educação de Jovens e Adultos), com números de matrículas sempre acima de oitocentos alunos.

Seus espaços possuem boa estrutura física e se organizam em oito salas de aula, uma sala de recursos multifuncional, uma sala de leitura, um LEI (laboratório de informática, com 14 computadores), um laboratório de ciências, um laboratório multidisciplinar e uma quadra (em construção). A escola possui amplo espaço livre, com árvores e bancos ao redor, num modelo de “pracinha”. Não possui refeitório e nem auditório.

A gestão é feita por uma diretora administrativa, duas coordenadoras escolares e uma secretária, denominadas de *Núcleo Gestor*. Os organismos colegiados estão organizados em *Grêmios Estudantil*, *Conselho Escolar* e *Associação de Pais*. Seu corpo docente é constituído por trinta e oito professores, e o local ainda conta com quinze funcionários para a organização do espaço escolar.

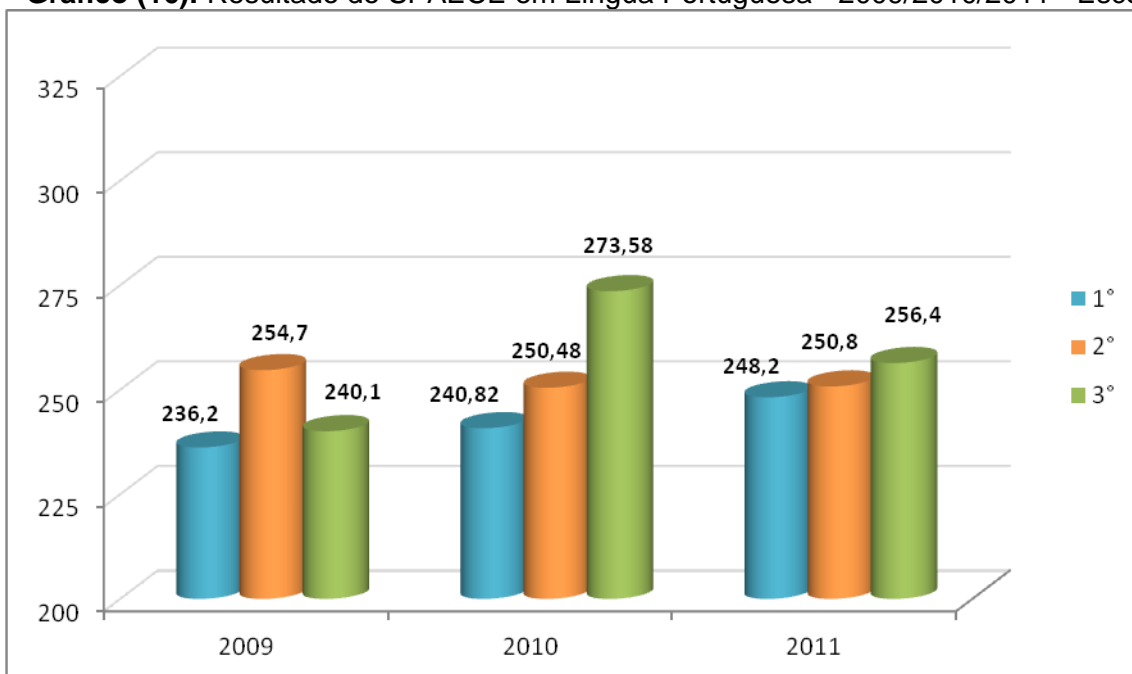
O Núcleo Gestor propõe, na gestão (2009-2012), um trabalho centrado em atividades e ações que despertem na comunidade escolar (professores, funcionários e alunos) seus verdadeiros papéis e responsabilidades no mundo moderno. Para esse fim, a escola vem desenvolvendo projetos e parcerias, entre eles: *Projeto Estudante é Show*, *Feira de Ciências*, *Projeto Informática na Escola* e *Bacia Sedimentar do Araripe: da pré-história aos dias atuais*. No ano de 2010, a escola A participou da *Feira Regional de Ciências* com dois projetos: um da área de *Linguagens e Códigos* e outro da área de *Ciências da Natureza*, sendo premiados com o 1º e 3º lugares.

É verdade que a escola A atende a um público de nível socioeconômico baixo, o que demonstra, ainda mais, sua importância social. Nesse sentido, ainda é relevante destacar que os atores escolares atentam para o ingresso dos alunos que desejarem no ensino superior, o que contribuiu para a perspectiva de uma vida melhor. Nos últimos três anos, a escola comemorou a matrícula de vinte e dois

alunos em universidades públicas e instituições privadas, esses que foram cursar Biomedicina, Direito, Serviço Social, Ciências Contábeis, Engenharia de Materiais, Música, Psicologia, Administração de Empresas, Automação Industrial, Saneamento Ambiental e Biblioteconomia.

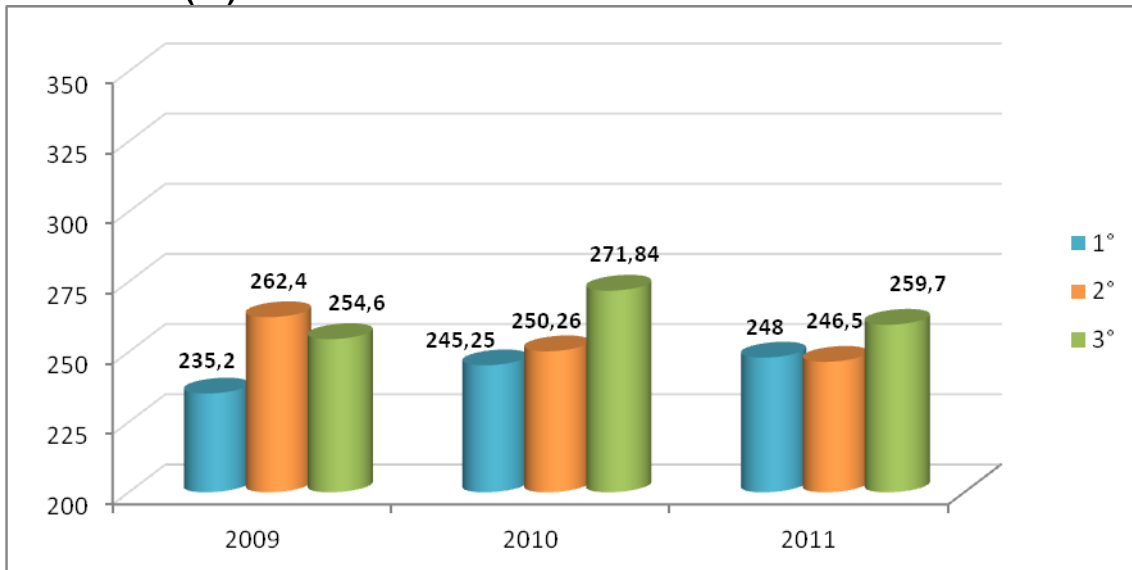
Quanto ao crescimento registrado pelo IDEB, esse apresentou o número de 3,3 em 2005, o que aumentou para 4,7 em 2011. No SPAECE, avaliação externa do estado do Ceará, em 2011, a escola apresentou crescimento nos 1° e 3° anos do ensino médio, mas registrou queda nos indicadores do 2° ano, conforme pode ser verificado a partir dos gráficos (8) e (9):

Gráfico (16): Resultado do SPAECE em Língua Portuguesa - 2009/2010/2011 - Escola A



Fonte: Secretaria da escola A

A escola apresenta crescimento nas turmas de 1° ano, seja em Língua Portuguesa ou Matemática, porém o mesmo não ocorre nas demais séries do ensino médio.

Gráfico (17): Resultado do SPAECE em Matemática - 2009/2010/2011 - Escola A

Fonte: Secretaria da escola A

Esses resultados, dessa forma apresentados, também são expostos nos ambientes da escola para leitura e assimilação, bem como para o monitoramento do crescimento desses indicadores. Segundo a diretora, tais dados são sempre objeto de estudo nos planejamentos pedagógicos.

2.3.2.1.2. Escola B

A segunda escola a ser pesquisada, doravante chamada de escola B, foi criada em cumprimento à Lei 5.692/74, relacionada ao ensino, dentro da perspectiva dos *Ginásios Orientados para o Trabalho* (GOTs), tendo como objetivo a formação acadêmica e profissional. Assim, ela foi construída com recursos do Ministério da educação (MEC), com o *Programa de expansão e Melhoria de Ensino* (PREMEN) dos governos do Estado e do município. Contando com uma área de 24.000 m², o local foi estruturado para atender a cerca de 1.200 alunos.

Em 1987, a escola B implantou o 2º grau, incluindo essa informação em sua razão social. A partir de 1998, essa foi alterada para *Escola de Ensino Fundamental e Médio*, devido às mudanças introduzidas na educação pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96), afetando, portanto, os cursos de preparação para o trabalho, e sendo substituído pelo *Projeto Arte e Educação* e também o *PROARES* (Programa de Assistência às Reformas Sociais).

Essa escola ainda possui boa estrutura física e se organiza em dezesseis salas de aulas, uma sala de recursos multifuncional, um centro de multimídias, dois LEIs (laboratórios de informática), um laboratório de ciências, uma sala de vídeo e um mini auditório. A quadra já foi licitada e aguarda o início da construção. Além disso, há um pátio com amplo espaço livre, com árvores e bancos por todo o local. Não possui refeitório.

A gestão escolar é feita por uma diretora administrativa, três coordenadoras escolares e uma secretária, chamados de Núcleo Gestor. Os organismos colegiados estão organizados em *Grêmios Estudantis*, *Conselho Escolar* e *Associação de Pais*. Seu corpo docente é formado por 55 professores, e conta, ainda, com 12 funcionários para a organização do espaço escolar. Possui um número de matrículas sempre acima de 1200 alunos.

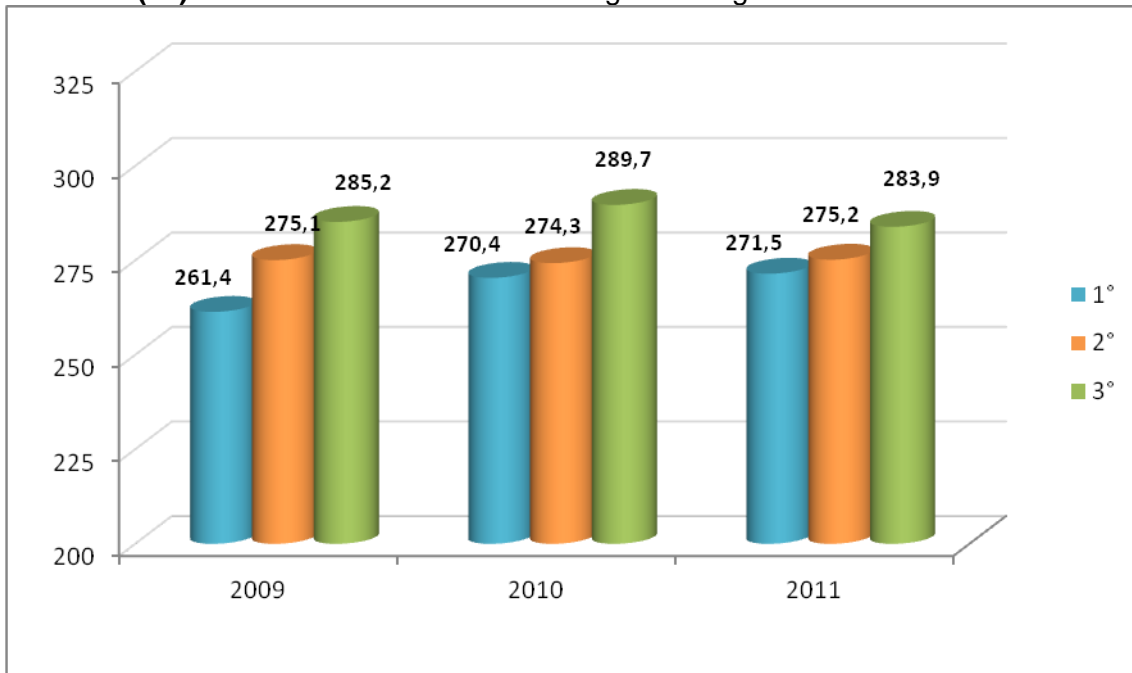
A escola B tem como missão “servir bem à comunidade com ações voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população, através de um processo de ensino-aprendizagem como instrumento fundamental de cidadania”. Por isso, garante a permanência e o sucesso do aluno através dos projetos como *Polienem*, *Policultural*, *Politalentos*, *Policopa*, *Semana do Meio Ambiente*, *Encontro das Universidades*, *Formação de Iniciação Científica*, etc., com ações diversificadas relacionando a teoria e a prática com aulas de campo, aulas práticas em laboratórios de ciências e informática, atividades *online* através do blog da escola, práticas de vivência e pesquisa em parceria com universidades, empresas, teatros e indústrias.

Segundo a diretora, a equipe escolar é ciente da necessidade de trabalhar com a concepção de ensino e aprendizagem a partir de um mapa curricular redimensionado, que visa atender às exigências do mundo moderno, preparando o aluno para a vida, para o trabalho e para o exercício da cidadania plena. Nesse sentido, vale ressaltar que a escola B apresenta resultados positivos, tais como o *Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar*, a participação dos alunos e professores na *Feira Brasileira de Ciências e Engenharia* (FEBRACE) e no *Movimento Científico Norte Nordeste* (MOCINN), o recebimento do *Prêmio SESI Qualidade na Educação*, várias aprovações em vestibulares, as olimpíadas, e os bons resultados no SPAECE, na Prova Brasil e no ENEM. Em 2005, o IDEB da escola B era de 5.2. Em 2011, passou a 5.6.

Além disso, a escola B também faz investimentos para que o aluno ingresse no ensino superior. Por isso, entre os anos 2009 e 2011, acabou comemorando as aprovações de 393 alunos em diferentes universidades.

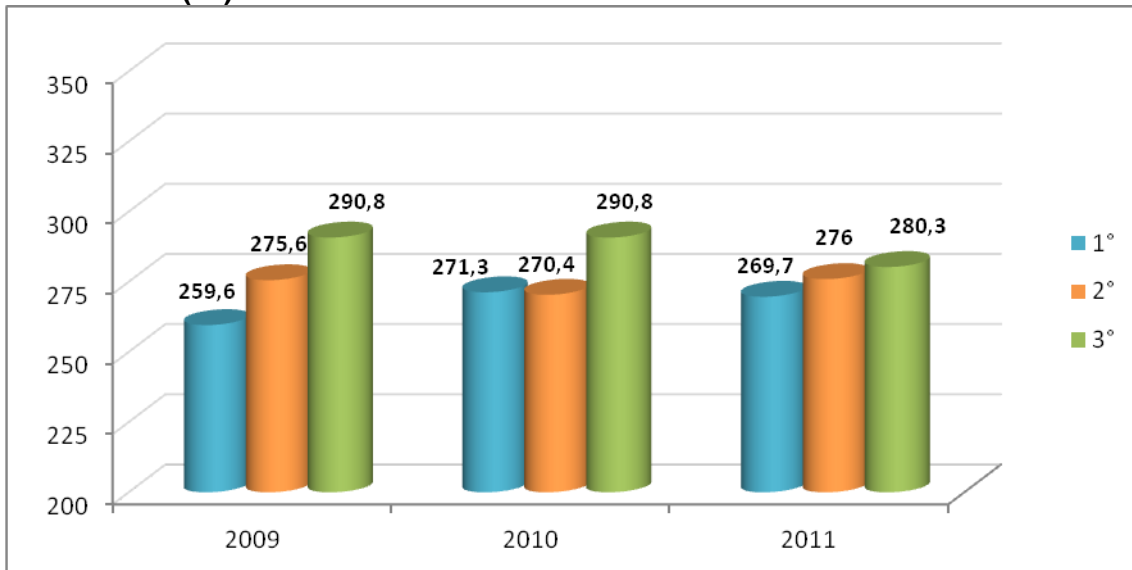
No SPAECE, a escola tem apresentado resultados com oscilações leves, conforme pode ser observado nos gráficos (10) e (11) a seguir:

Gráfico (18): Resultado do SPAECE em Língua Portuguesa - 2009/2010/2011 - Escola B



Fonte: Secretaria da escola B

Com base nesses resultados a escola acompanha o alcance das metas estabelecidas, e detectar onde aconteceu crescimento. No caso de Língua Portuguesa as turmas de 1º ano conseguiram manter um crescimento, porém nas turmas de 2º e 3ºos resultados oscilam e preocupam especialmente a queda nas turmas de 3º anos, que se reflete nas duas disciplinas.

Gráfico (19): Resultado do SPAECE em Matemática - 2009/2010/2011 – Escola B

Fonte: Secretaria da escola B

Segundo a diretora e a coordenadora, esses dados são amplamente divulgados e estudados por todos os que formam a comunidade escolar, para que, a partir dessa leitura, as decisões possam ser tomadas.

2.3.2.2. As entrevistas com diretores e coordenadores das escolas A e B

A pesquisa empreendida neste trabalho foi realizada nas duas escolas apresentadas, nas quais os diretores e coordenadores aplicaram seus *Planos de Ação Educacionais* (PAEs), que tinham como foco a aprendizagem e o desempenho dos alunos. Assim, esses PAEs foram inspirados no tema “os sistemas de avaliação de desempenho dos alunos e das instituições de ensino”

A coleta desse material aconteceu em dois momentos. O primeiro momento, na escola A, se deu no dia 25 de abril de 2013, entre as 14 e 15 horas. Um pouco antes da gravação das entrevistas, a pesquisadora conversou com a diretora e a coordenadora escolar, as quais se dispuseram a participar desse momento. Nesse dia, a escola estava em paralisação, motivada por um movimento nacional de reivindicação de melhorias para a educação.

O segundo momento ocorreu na escola B, no dia 29 de abril de 2013, no período da manhã, de 07h30min as 8h30min. A escola estava funcionando normalmente, e a diretora e a coordenadora ficaram na sala da direção para participar da entrevista. Apesar das entrevistas terem sido gravadas, houve o

compromisso formal da não identificação, nem das escolas, nem dos entrevistados. Por isso, chamaremos as quatro participantes de Diretora J [Entrevista 001/2013] e Coordenadora F [Entrevista 002/2013], referentes às profissionais da escola A, e Diretora L [Entrevista 003/2013] e Coordenadora C [Entrevista 004/2013], da escola B.

Na entrevista realizada na escola A [Entrevista 001/2013], a Diretora J iniciou falando da importância da construção do PAE, ressaltando que:

[...] o mais importante em relação ao PAE foi que nós estabelecemos metas, e essas metas foram amarradas às ações da escola [...] cada ação era direcionada ao que ficou estabelecido na meta do PAE. [Entrevista 001/2013]

A partir dessa afirmação, a mesma gestora se dirigiu ao tema escolhido e comentou que a avaliação “[...] ainda é um nó na educação. Não estamos preparados para avaliar” [Entrevista 001/2013]. Ela ainda fez uma associação entre o PAE e o tema escolhido, quando disse:

[...] outro ponto importante no PAE é que a gente passou a ver a avaliação com um novo olhar, uma nova holística. A gente percebeu que estava muito distante a avaliação interna da avaliação externa, e nós passamos a programar nossas avaliações a partir dos descritores e usar os descritores do SPAECE [Entrevista 001/2013].

Nesse momento, a pesquisadora direcionou a entrevista para a aceitação e a implementação do PAE, e a Diretora J afirmou:

[...] Foi um trabalho de conquista, porque como a avaliação ainda é muito solta, eles precisam de mais tempo para elaborar avaliação. Ficou definido sobre a avaliação diagnóstica. Nos planejamentos por área ficou definido os dias da avaliação diagnóstica que o professor ficasse responsável. Isso não foi de repente, foi um trabalho de conquista mesmo. A partir do momento que começaram a entender e também com o acompanhamento da CREDE através da superintendência que foi feito a disseminação, o professor passou a perceber que isso era importante. A CREDE acompanhou a implantação do PAE através da superintendência [Entrevista 001/2013].

A diretora ainda falou sobre o que considerava um diferencial no *Programa Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública* que, segundo ela, era o PAE.

[...] Foi um grande diferencial [o PAE] porque nas outras especializações você faz um trabalho apenas para cumprir um pré-requisito de conclusão daquela especialização. Quando você faz um plano, você fica na responsabilidade de atingir aquelas metas. Foi um grande passo no caso da SEDUC tomar essa iniciativa. Foi inédito, aqui ainda não conhecia, onde o trabalho final seria um plano de ação. Passar a trabalhar vislumbrando o que foi colocado no Plano de Ação [Entrevista 001/2013].

Para ela, a partir do projeto, foi possível ver “uma ação na prática, quando o aluno estabelece sua própria meta e faz seu projeto” [Entrevista 001/2013]. Além disso, a diretora contou que a coordenadora tinha feito um painel, atribuindo cores ao nível de proficiência de cada aluno. Assim, o aluno mesmo coloca o nível em que está: “o aluno coloca lá no crítico, muito crítico, intermediário, adequado. Ele mesmo coloca o nome no nível que está e a coordenação faz o incentivo para que ele possa crescer” [Entrevista 001/2013].

A Coordenadora F, por sua vez, iniciou sua entrevista dizendo:

a partir do momento que a gente teve que fazer essa especialização, quando a gente passou para coordenador, eu achei de grande importância e observei logo nos primeiros momentos foi a importância da avaliação externa [Entrevista 002/2013].

Em seguida, lembrou-se de como eram os dias em que se aplicava a avaliação externa, e disse que “no dia da avaliação externa, muita gente até faltava [a aula]” [Entrevista 002/2013].

Além disso, considerou: “sobre essa temática senti a questão da CREDE, que tenta fazer com que os alunos saibam o que é avaliação externa” [Entrevista 002/2013]. E então, começou a apresentar uma série de perguntas que, segundo ela, impulsionaram sua escolha pelo tema:

O que a gente pode fazer para melhorar isso aí? A importância de fazer que os professores empolgassem esses alunos? Para que os professores participem? Qual a importância da escola? Se o resultado dela era baixo, de quem era a culpa? O que a gente

poderia fazer? Nesse sentido aí foi a minha proposta na especialização [Entrevista 002/2013].

Em relação ao apoio à avaliação externa, destacou: “não sentimos apoio dos professores porque os professores não sabiam o que era ou sabiam vagamente. Chegava o dia do SPAECE e eles diziam: é, vamos fazer” [Entrevista 002/2013].

Além disso, a coordenadora disse que o trabalho foi fortalecido, e que tem como comparativo a base os dados do SPAECE do ano anterior. Também foram organizadas oficinas com os professores, e que nelas, despertou-se a curiosidade em descritores que alguns professores até então não conheciam.

Sobre o PAE, a entrevistada disse que acreditava que “ele tem uma continuidade, se renova. E o que faltou, a gente está colocando agora” [Entrevista 002/2013]. Ela se empolgou quando disse que “de tanto falar em avaliação, os alunos entendem que o ENEM é a avaliação da vida deles” [Entrevista 002/2013]. No final, a coordenadora deixou uma sugestão para que a CREDE 19 faça um acompanhamento mais próximo, independente do tema do PAE, que é “monitorar, ir na escola ver se realmente o PAE está acontecendo, não é só fazer o projeto e deixar lá. Se é uma coisa que pode ir de um ano para outro o ser humano é assim... se deixar solto ele se acomoda” [Entrevista 002/2013]. Assim, fechou a entrevista, dizendo que o PAE “é tão interessante que a gente faz” [Entrevista 002/2013].

A Diretora L, da escola B, começou dizendo que o tema da avaliação deve preocupar a todos, pois é a proficiência do aluno que interessa. Para ela, o PAE foi de grande importância, e ressaltou pontos importantes, como:

[...] nossa avaliação interna não é compatível com a avaliação externa, pois o que a gente vem fazendo, no dia a dia, não bate com aquilo que encontro quando a avaliação externa chega a minha porta. É preciso rever nossa avaliação. Já temos bons resultados, mas não temos o ideal. Ainda temos professores resistentes. Mesmo alguns não gostando... nós compramos essa briga [Entrevista 003/2013].

A fala da entrevistada acabou revelando as contribuições dessa mudança na escola, lembrando que, antes, muitos professores não tinham esse tempo e esse cuidado. Além disso, ela também falou de como o professor é orientado para “aproveitar” tudo que o aluno fez e o que ele não fez. A maioria dos professores está mesmo revendo sua prática. Quanto ao apoio às avaliações, há os professores que

apoiaram e os que não mudaram até hoje, apesar de o PAE já fazer parte da rotina escolar. É verdade que o CREDE acompanha essas ações, através do trabalho da superintendência e da divulgação dos resultados do SPAECE.

Sobre as contribuições do curso, a diretora disse: "para falar de avaliação, tive que rever minha prática" [Entrevista 003/2013]. Assim, acredita que o curso ajudou muito em termos de pesquisa, de literatura e com os estudos de caso, mas lamenta que tivesse tão pouco tempo para se dedicar com a rotina da escola. Para encerrar, a entrevistada destacou: "hoje vejo a prática pedagógica muito boa, mas não adianta ela ser muito boa, se eu não sei avaliar" [Entrevista 003/2013].

Quanto à Coordenadora C, da Escola B, estava em outra escola quando concluiu seu curso, e foi lá que iniciou a aplicação de seu PAE. Por isso, fez questão de falar das contribuições dos colegas professores, que nem sempre se dispõem a participar de projetos dessa natureza. Além disso, destacou que não acredita que tenha havido um acompanhamento específico da CREDE no que se refere à aplicação desses planos.

Ainda, a coordenadora em questão defendeu que o resultado foi diferente do esperado, mas como saiu da escola, não consegue afirmar se ele teve o impacto que era previsto. No entanto, lembrava-se que, quando estava na outra escola, observara mudanças em alguns professores. No que se refere ao PAE, a entrevistada asseverou que "é muito interessante você partir da realidade e procurar ações para melhorar aquela realidade" [Entrevista 004/2013].

2.3.4. As entrevistas realizadas na SEDUC

A entrevista sobre a qual discorreremos foi realizada no dia 08 de maio de 2013, com o secretário adjunto da SEDUC. Após a pesquisadora fornecer algumas informações sobre a pesquisa em andamento, foi iniciada a gravação. Nesse momento, o professor se mostrou bem disponível para dar sua contribuição. A pergunta que desencadeou sua fala foi sobre como a secretaria percebe a eficácia e os ganhos do *Programa Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública*. Assim, disse que sentia que não dispunha das informações que gostaria para falar com mais segurança do ganho desse projeto, dessa ação para a rede, mas diz que

[...] de todas as vezes em que perguntei a alguém sobre esse curso, a informação que eu tive é que a grande contribuição dele foi de apresentar para os profissionais da rede estadual do Ceará uma literatura, abordagens teóricas a respeito de gestão escolar e de gestão pública que eles não conheciam, e que, de certa maneira, ampliou e renovou o conjunto de referências bibliográficas a saber sobre esta área [Entrevista 005/2013].

Ao falar do funcionamento do curso, que disse ter acompanhado por diversas vezes, o secretário expôs que encontrou informações contraditórias, uma vez que a mensagem que chegava até ele era de que o curso não estava sendo devidamente valorizado pelos gestores beneficiados, e de que isso se confirmava, principalmente, nas informações que recebia sobre cursistas que não acessavam o site, não cumpriam as tarefas no modelo EaD e demoravam para concluir seus planos de ação. Assim, ressaltou que

[...] muito embora ao final uma grande maioria tenha conseguido concluir, houve sucessivas postergações de prazos e repetição de disciplinas para que isso fosse possível, e essas situações me davam uma mensagem de que o curso ou não era bom, ou as pessoas não estavam sabendo valorizar o curso [Entrevista 005/2013].

Ainda sobre as impressões relacionadas à especialização, o secretário adjunto registrou que se devem

[...] ver os aspectos negativos e também os positivos [...] em relação ao trabalho do CAEd e a organização do CAEd, de um lado a própria coragem de fazer um curso a distância para três mil pessoas, inicialmente foi uma coragem, um nível de compromisso, de responsabilidade, para que o curso acontecesse. E a gente reconhece e foi muito elogiado. Mas, também, não foram poucas as vezes que ouvi queixas que me pareciam procedentes em relação a dificuldade de gestão dos dados acadêmicos dos alunos pelo CAEd, problemas ligados aos registros escolares dos alunos (frequências - notas) que foram indicados como prontos frágeis [Entrevista 005/2013].

Na análise dessa entrevista, confirma-se a inexistência de um método formal para avaliação dos resultados do curso ou mesmo do programa. Uma avaliação formal desse curso poderia subsidiar a SEDUC com informações mais precisas, de forma a permitir aos atores dessa instituição uma visão clara sobre a eficácia do

curso, bem como ajudar na tomada de decisão sobre como mudar, melhorar ou propor alternativas ao programa.

Entende-se, assim, que as informações contraditórias sobre o Programa de Capacitação é decorrência da inexistência de um acompanhamento e avaliação mais sistemática e formal dos seus resultados junto às escolas e aos gestores/cursistas. Uma avaliação deste tipo contribui para a redução de “boatos” e orienta melhor os responsáveis pelo Programa (SEDUC e CAEd) sobre a necessidade ou não de se fazer ajustes em “pontos frágeis do Programa”. Neste caso, deve-se entender que questões de implementação podem e devem ser acompanhadas, de maneira que, na edição seguinte do curso, elas tenham sido corrigidas. Quando o desenho do curso, esse atende ao objetivo proposto e às demandas colocadas pelo contratante (no caso, a SEDUC), mas deve-se conduzir a sua implementação dentro de um processo de melhoria contínua. Em outras palavras, deve-se levantar, através de um processo de avaliação formal, os pontos fortes e os pontos frágeis do curso, de forma que, a cada nova edição, sua implementação e seu desenho possam ser melhorados.

No dia seguinte, em 09 de maio de 2013, aconteceu a entrevista com a secretária de educação do estado do Ceará, que falou sobre a eficácia do *Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública*. A entrevistada iniciou, dizendo que, de certa forma, foram levados a pensar na oferta de uma especialização nessa linha de gestão exatamente no momento em que estavam em processo de seleção de diretores, num período de transição da direção das escolas. Lembrou, ainda, da resolução do Conselho de Educação que determina a necessidade da pessoa ter uma formação específica.

No pensamento da SEDUC, naquele momento,

[...] era, a princípio, não restringir a possibilidade de as pessoas se inscreverem e poderem participar do processo seletivo, e alcançando sucesso até o final das etapas, assumir a direção de uma escola pela falta dessa formação, nós decidimos e vimos isso como uma possibilidade, como alternativa, que a SEDUC se responsabilizasse por oferecer a todos os aprovados, tanto para os que comporiam um banco de gestores como para regularizar a situação perante a norma do conselho, teve isso como disparador também. Nesse contexto, não é só isso, claro, porque já nos convocava a obrigação, a necessidade, a adequação de oferecer um processo de formação para gestores em serviço [Entrevista 006/2013].

A entrevistada resgatou, ainda, um pouco de sua experiência em gestão na rede municipal, defendendo que esse processo é muito importante. Ela lembrou que, na época, tinha uma agenda de trabalho “miúda”.²⁹ As reuniões, a princípio, eram semanais. Ao articular com um programa de formação *lato sensu*, tudo se articulava fazendo um alinhamento entre a agenda da gestão com a agenda de serviço deles. Nesse contexto, ela ainda reforçou a “importância dos diretores, das equipes gestoras terem, se engajarem, estarem permanentemente em processo de formação” [Entrevista 006/2013].

Nesse íterim, a secretária voltou à questão da proposta inicial do curso, dizendo que, como se sentiram convocados pela necessidade de oferecer uma formação para os gestores escolares, resolveram “unir o útil ao agradável, juntar a fome com a vontade de comer”.

[...] nós tínhamos essa obrigação de atender a norma do conselho sem querer restringir a participação no número de candidatos. Portanto, estimular as pessoas que se colocassem e, ao mesmo tempo, nós vimos nisso uma oportunidade de oferecer esse processo de formação em serviço, a ideia propriamente era essa. E abrimos inclusive para além das pessoas que estavam, que foram aprovadas no processo seletivo, os que estavam diretamente ali concorrendo à direção e coordenação, também *pras* equipes técnicas, porque a gente viu nisso uma oportunidade de alinhamento, alinhamento conceitual das equipes, tanto das equipes técnicas das coordenadorias da SEDUC, como também, claro, das escolas [Entrevista 006/2013].

A entrevistada seguiu dizendo que eles enfrentaram desafios, percalços, idas e vindas, principalmente pela complexidade da escala. Para ela, uma escala tão grande assim tende a gerar desafios. Ainda lembra que o curso foi reconhecido, o que pôde ser verificado pelos discursos, depoimentos, e retornos dos alunos, tanto na informalidade, nos momentos de troca, como nos registros da coordenadoria que acompanhava mais diretamente, que tratava da qualidade dos materiais e do programa do curso.

[...] eu acho que as pessoas avaliaram como sendo algo novo, algo que fugiu de uma certa bibliografia, de um modelo de enfoque [...] ele trouxe uma surpresa boa para as pessoas, o resultado do processo seletivo aqui do Ceará para o mestrado profissional (*stricto sensu*)

²⁹ No Ceará, esse termo é utilizado para falar de algo que é próximo, junto, acompanhado.

inclusive a motivação das pessoas pra se inscrever, pra buscar essa sequência da sua formação” [Entrevista 006/2013].

No que se refere aos pontos negativos do curso, a secretária destacou: “tanto da gerência central do curso, como da ação da SEDUC, como das coordenadorias regionais, eu não sei se o curso se articulou de forma mais efetiva com as práticas dos gestores, dos planos de ação [Entrevista 006/2013].” Então,

[...] ele terminou sendo um curso, uma oportunidade boa, de boa qualidade, que foi reconhecido pelas pessoas, mas não chegou assim o envolvimento e a forma como ele se desenvolveu, não chegou assim para dentro, pra compor uma dimensão de informação acho que isso nós não alcançamos [Entrevista 006/2013].

Considerando as reflexões da entrevistada, no contexto dessa entrevista, pode-se perceber que são feitas referências ao desenho, à implementação, ao resultado esperado e à avaliação do curso. É inegável que ela reconheça a qualidade do curso e dos materiais escolhidos que fazem parte do desenho, uma vez que faz um destaque para o fato de que a bibliografia apresentada serviu como embasamento teórico e motivou os professores a se inscreverem no processo seletivo do mestrado profissional, fazendo com que muitos cearenses lograssem êxito neste intento, inclusive nas vagas franqueadas, o que pode ser considerado um ponto forte do programa.

Um ponto fraco colocado pela secretária é uma falta de articulação mais efetiva do conteúdo com a prática dos gestores e dos planos de ação. Essa questão diz respeito ao processo de avaliação dos resultados do programa. É perceptível que, tanto na fala do secretário adjunto como na fala da secretária, a avaliação sobre os resultados do curso não foi realizada através de métodos científicos. O que se tem são impressões obtidas através de *feedbacks* informais.

Isso reforça a necessidade de criar um meio sistemático e formal de acompanhamento de resultados do programa, bem como a implantação dos PAEs que permita à SEDUC ter uma visão clara da eficácia da formação ofertada.

2.4. A análise dos resultados da pesquisa e suas provocações

Uma discussão mais aprofundada permite, em muitos casos, perceber que na riqueza das respostas encontram-se grandes contribuições. Após condensação das respostas dos questionários, escuta das entrevistas e cotejamento com a literatura da área, alguns pontos são aqui apresentados. Entretanto, não se tem a pretensão de considerar o presente trabalho como uma avaliação do *Programa Pós Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública* em si. O que se busca, nesta dissertação, é analisar o programa de acordo com os três processos que são fundamentais para o sucesso de todo ou qualquer tipo de treinamento, a saber: o desenho (planejamento), a implementação e a avaliação. No caso da SEDUC, as responsabilidades por estes três processos são divididas entre o CAEd e a Secretaria. Entende-se que o CAEd responde pelo desenho (planejamento) do curso e por parte do processo de implantação. A SEDUC, por sua vez, é responsável por outra parte do processo de implementação e pelo acompanhamento e avaliação dos resultados do Programa.

Os resultados obtidos com a pesquisa de campo parecem corroborar o que foi apresentado no referencial teórico deste capítulo, quanto a importância da formação de gestores de escola para que se possa garantir um desempenho eficaz das unidades escolares. Apesar dessa importância reconhecida, os obstáculos que se instalaram durante o curso é registrado e merece especial atenção para que essas falhas possam ser corrigidas em outras oportunidades, posto que, não basta ofertar um curso, mas garantir um monitoramento das ações e um melhor acompanhamento quando o trabalho final do curso tiver relação direta com a implantação de um plano de ação. Logo, desenho, implementação e avaliação devem ser bem definidos no início do programa.

Na busca sobre os pontos marcantes do curso, sejam eles fortes ou fracos, pode-se destacar que os cursistas se avaliam de forma otimista em relação ao desenvolvimento das competências relativas à apropriação de resultados das avaliações externas, e em sua capacidade crítica de interpretação de dados. Se as queixas recaem sobre o tempo disponível para estudo, esse fato também não pode ser ignorado da parte de quem oferta o curso, sob pena de persistirem as situações de abandono ou de baixo aproveitamento. Entende-se que esta é uma situação que requererá ajustes no desenho e na implementação do programa. No entanto, a decisão sobre como resolver esse problema de tempo para o estudo, por parte dos gestores, deve ser de responsabilidade da SEDUC.

Os gestores, participantes do curso, parecem ter entendido a transição do modelo diretivo-autoritário para o democrático-participativo, e sobre esse modelo formulam seus projetos e planos. Eles tiveram a oportunidade de se fortalecerem com o conhecimento da legislação e sua aplicação nas ações gestoras.

Considerando que o curso trouxe o diferencial de exigir um Plano de Ação Educacional como requisito para sua conclusão, observa-se tanto nas experiências brasileiras citadas ao longo do trabalho, como em algumas experiências internacionais, a atenção dispensada à relação teoria e prática. O curso provoca essa aproximação, não somente no trabalho final, com o PAE, mas durante os exercícios dispostos nos volumes I, II e III, nos cadernos e nos estudos de caso, gerando um compartilhamento de experiências.

Seguindo a tendência que se afirma nos modelos de gestão, o curso foi ofertado não somente para o diretor, mas para os coordenadores escolares, membros do núcleo gestor. No caso do estado do Ceará, o curso ainda se estende para as equipes técnicas das SEDUC/CREDE's, provocando um alinhamento em termos de pensamento estratégico e de referências bibliográficas.

Um curso *lato sensu* sempre deve proporcionar ao cursista uma ampliação dos seus conhecimentos através de bibliografias atualizadas, e essa condição foi atendida no *Programa Pós Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública*, segundo a pesquisa que foi aplicada. Os efeitos dessa formação no trabalho do gestor e na gestão da escola, segundo a pesquisa aplicada, apresentam valor agregado, pois os gestores em sua maioria admitem ter adquiridos conhecimentos e terem avançado na prática. Ao considerar que um gestor precisa continuamente aprender, sua formação deve ser voltada não somente para resolução de problemas, mas para o conhecimento do todo, permitindo o exercício da visão sistêmica e a prática do planejamento.

No modelo atual de gestão, é necessária uma mudança na liderança dos processos, na gerência das questões da diversidade e das adversidades e, através do curso, os gestores também estudaram e aplicaram essa habilidade. Sendo assim, os cursos devem perceber suas contribuições na dimensão do conhecimento, das habilidades e dos comportamentos.

Não foi encontrado registro de uma avaliação final feita após a realização do curso. A ausência de um acompanhamento específico para os PAEs pode ter comprometido uma aplicação mais direta dos conhecimentos e habilidades

adquiridos durante essa formação, muito embora seja possível registrar que os PAEs que foram aplicados e os que estão em fase de aplicação indicam que, mesmo sem um monitoramento específico, as ações são executadas por se firmarem como elemento importante dentro da escola ou por já fazerem parte dessa responsabilidade do gestor diante das situações encontradas, a exemplo dos casos vistos *in loco*.

Assim, a SEDUC analisa a eficácia do programa quando observa que o objetivo do curso foi atingido na questão da certificação para os gestores, que se apresentavam sem a formação exigida pela legislação cearense (Res. 414/2006), e quando têm acesso a depoimentos sobre os ganhos advindos das referências trabalhadas e das discussões que se estabeleceram nos vários momentos.

Embora muitos gestores admitam terem adquirido competências que mudaram sua prática escolar, a Gestão Estratégica e Participativa ainda se constitui como um grande desafio, não sendo possível mensurar como e se tem sido aplicada após o curso.

Vale ressaltar que mesmo as CREDEs já dispondo, em sua organização, do Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem, no qual são abrigadas as ações da superintendência (citada em algumas falas) e do Aperfeiçoamento Pedagógico, que acompanha as ações de formação, o monitoramento dos PAEs não se configurou como prioridade, ficando a cargo apenas das escolas e de seus gestores.

Por fim, não estando no desenho do curso por parte do CAEd, nem tendo recebido da SEDUC/CREDEs essa obrigatoriedade de aplicação, são comemorados os resultados dos PAEs, aplicados na confiança de que os gestores, ao receberem uma formação, não ficariam imunes a ela e aplicariam seus novos conhecimentos dentro de seus contextos de trabalho.

2.5 Considerações acerca da formação de gestores escolares na CREDE 19: a caminho de um Plano de Ação

É irrefutável que o *Programa Pós Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública* tenha contribuído, de forma positiva, para o

processo de formação dos gestores escolares da rede estadual do Ceará, na edição 2009/2012.

No seu desenho, o curso apresenta uma estrutura condizente com as demandas básicas de formação em gestão. As áreas e disciplinas definidas e priorizadas disponibilizam um referencial teórico que aponta para o desenvolvimento de competências e habilidades que são indispensáveis ao gestor. Traz ainda, como grande diferencial, o Plano de Ação Educacional, que para a sua elaboração, o gestor pode mobilizar seus conhecimentos teóricos e associá-los a uma ação prática dentro do contexto escolar. O fato de o curso ter sido garantido para os membros do núcleo gestor, ou seja, para toda a equipe e não somente para o diretor, também foi fator expressivo de sucesso.

Ressalta-se, no entanto, que nenhum curso de formação, por melhor que seja, pode suprir as demandas de aprendizagens e os saberes necessários ao desempenho das funções que o cargo requer, principalmente quando se considera o modelo democrático-participativo que se aplica às unidades escolares no contexto atual.

No que se refere ao processo de implementação do Programa, foram detectados alguns problemas apontados ao longo deste trabalho. No entanto, foi possível observar que quaisquer que tenham sido os problemas, eles não comprometeram o aprendizado dos cursistas. Problemas de implementação são comuns a todo e qualquer curso, uma vez que este processo representa colocar em prática o que foi planejado. O trabalho de planejamento não é exato e, por ser assim, não pode prever todas as variáveis que estarão presentes no contexto de implementação. Portanto, entende-se que os problemas de implementação devem ser vistos como uma forma de ajustamento do que foi planejado. Em outras palavras, o mais importante é que estes problemas possam ser sanados sem que haja comprometimento do desenho do Programa, de forma que haja um processo de melhoria contínua do Programa a cada edição implementada.

Com relação ao acompanhamento dos resultados do curso junto aos gestores e às escolas, nota-se que, como já indicado ao longo deste trabalho, não há registro de uma sistemática de acompanhamento que permita à SEDUC/CREDE identificar o real aproveitamento do aprendizado obtido. A aplicação do PAE, como também outros resultados, não puderam ser mensurados devido à carência de um mecanismo de avaliação ou monitoramento adequado. O fato dessa

responsabilidade não ter sido previamente estabelecida deixa uma lacuna na verificação da relação entre o que foi aprendido e o que foi executado. Nesse caso, é fundamental, portanto, que a Secretaria busque criar e aplicar os meios de acompanhamento, para que possa haver o aperfeiçoamento contínuo do desenho não apenas desse curso, mas também de qualquer outro proposto.

O caminho para a finalização de uma análise do programa seria avaliar o seu grau de eficácia. No entanto, a inexistência de um processo formal de avaliação de seus resultados impede que se possa pensar em sua eficácia de forma objetiva. Nesse sentido, dispondo apenas dos resultados da pesquisa de campo aqui apresentada, acreditamos que o programa seja eficaz, uma vez que atende às demandas da SEDUC no que se refere à formação dos gestores de escola e responde às demandas dos sistemas e de seus atores, desde que se garanta um monitoramento das ações gestoras, a aplicabilidade dos planos, e que seja garantido aos cursistas um tempo somente para o estudo e a pesquisa.

Tendo isso em vista, a solução para melhorar a formação de gestores de escolas no Ceará aponta para a necessidade de se pensar em termos de formação continuada. Formação essa que deve considerar a rotina escolar e os conhecimentos que cada gestor traz do curso e de suas experiências. A arte é elemento fundamental nesse processo, que se desenha a partir de um compartilhamento de saberes e ideias, considerando que o modelo de gestão passa pelo plano da informação, das pessoas e da ação.

Vale ressaltar que, segundo a pesquisa descrita no Capítulo 2, um dos pontos que merece atenção para as próximas edições do *Programa de Pós Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública* desenvolvido pelo CAEd e ofertado pela SEDUC é a sistemática de acompanhamento do Plano de Ação Educacional, o qual deve ser melhor definido pela SEDUC e executado pelas CREDEs. Não consta nos registros da SEDUC ou da CREDE 19 uma avaliação específica desse programa.

Dessa forma, o Plano de Ação, que será apresentado no Capítulo 3, terá como proposta um curso complementar à *Pós Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública*, no sentido de se criar um *Programa de Formação Continuada para Gestores de Escola*.

3. PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES ESCOLARES (PROFORGES) NA SEDUC: UMA PROPOSTA PARA A CONSOLIDAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE GESTORES NA REDE

O Programa de Formação Continuada para Gestores Escolares (Proforges), considera que os gestores já possuem cursos de especialização em gestão, o qual é requisito para a investidura dos cargos de diretor ou coordenador escolar. Muitos ocupantes desses cargos relacionados à gestão escolar concluíram o Programa de Pós Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública, ofertado pela SEDUC e já descrito e analisado nos Capítulos 1 e 2 deste trabalho. Logo, a proposição aqui apresentada respeita os saberes existentes e os conteúdos já ministrados em cursos lato sensu.

Neste sentido, é importante observar que a proposta aqui apresentada tem como pressuposto a ideia de que, por melhor que seja um curso de capacitação de gestores de escola, ele não será suficiente para suprir todas as demandas de formação. Tendo isso em vista, e com base na pesquisa de campo apresentada no Capítulo 2, entende-se que, embora o Programa de Pós Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública atenda à demanda da SEDUC, ele não é suficiente para suprir todas as exigências de formação de gestores escolares. Para que possam atender a estas exigências, as redes de ensino devem construir um caminho voltado para a formação continuada. Com base neste pressuposto, a proposta de formação apresentada para a SEDUC baseia-se na ideia de continuidade do processo de aprendizado que teria tido início no referido curso.

Para conceber o Proforges, foi necessária a observação e as opiniões dos diretores e coordenadores escolares sobre suas rotinas e saberes, enquanto cursistas e eternos aprendizes dessa arte de fazer gestão escolar. Isso porque ter gestores escolares com boa formação e perfil adequado para o cargo sempre foi assunto nas pautas de discussão, uma vez que se entende a importância desses cargos na condução das políticas educacionais do estado.

Os pontos levantados pela direção e gerência superior da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e pelos intensos debates sobre esse tema com os

coordenadores das demais CREDEs, também contribuíram para com essa construção, no sentido, através das regionais de educação – as CREDEs, suprir a demanda na relação teoria versus prática da gestão escolar. Enfim, é importante observar que o Plano de Ação aqui proposto é decorrência da análise dos dados coletados na pesquisa de campo e da revisão bibliográfica empreendida nesta dissertação.

O Proforges, portanto, visa conceder suporte, auxiliando o gestor nas diferentes situações e nos desafios que a rotina escolar apresenta. Esse projeto busca, também, desenvolver habilidades gerenciais a partir do conhecimento das pessoas, das informações e das ações que se instalam no cotidiano da vida do gestor. É também uma oportunidade de fortalecer laços entre os pares, compartilhando experiências exitosas com outros diretores e coordenadores, criando uma espécie de “consultoria amigável” e, ao mesmo tempo, permitindo o exercício do autoconhecimento e do desenvolvimento de relações interpessoais.

Nesse sentido, há, ainda, a necessidade de fortalecer o papel do gestor enquanto líder, a partir da compreensão de qual é realmente sua função em uma instituição democrática que se firma no modelo participativo-consultivo. O que se pretende, portanto, é que o curso sirva como recurso orientador da prática.

A partir do entendimento das diferenças conceituais entre formação e capacitação, observando também os fortes traços de treinamento em serviço presentes nos diferentes modelos que se preocupam com o desenvolvimento das pessoas e, nesse caso específico, de gestores escolares, o programa foi desenhado para atender à regional onde foi realizada a pesquisa, podendo ser facilmente adaptado para as demais regionais que apresentam situações similares.

É importante ressaltar, novamente, a grande importância do Programa de Pós Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública, e de se firmar, de forma sistemática e permanente, a discussão em torno das práticas gestoras nos ambientes escolares.

3.1. Diagnóstico da situação

Considerando um contexto em que todos os diretores escolares possuam uma especialização em gestão, buscamos, com essa proposta de formação continuada, partir de conhecimentos teóricos e conceituais mais avançados, não havendo necessidade de trabalhar novamente os temas já explorados no *Programa de Pós Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública* oferecido pelo CAEd.

Cabe, então, ao sistema de ensino, nesse caso às SEDUC e CREDE, o desenho, implementação e avaliação de uma formação continuada para os gestores escolares, que assumem os cargos a partir do mês de julho de 2013. Sendo essa uma ação do NRDEA, que é o Núcleo de Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem, fica na responsabilidade do coordenador da CREDE, do supervisor do núcleo e do articulador de gestão, o acompanhamento do desempenho dos cursistas.

Nesse sentido, este trabalho busca apresentar uma proposta exequível com o intuito de contribuir efetivamente para com a melhoria dos indicadores cearenses, a partir da premissa de que uma boa equipe gestora pode melhorar os resultados escolares.

3.2 O Desenho do PROFORGES

O Programa de Formação Continuada para os Gestores Escolares – o Proforges, considera, entre outros pontos, a carência de informações em nível operacional que novos gestores apresentam ao assumirem a gestão de uma escola. Esse apresenta, em sua organização, os objetivos, o público alvo, a carga horária, a periodicidade, a estrutura dos módulos e conteúdos previstos, a implementação e a execução, o custo e o financiamento, como também os responsáveis por essa ação.

3.2.1 Objetivos

Os objetivos se desenham considerando o caráter de complementaridade a que o curso se propõe. Os gestores já apresentam, em tese, os conhecimentos

necessários para o exercício do cargo, uma vez que já possuem especialização em gestão.

3.2.1.1 Objetivo Geral:

Proporcionar formação em serviço aos gestores das escolas estaduais da CREDE 19, no intuito de ampliar conhecimentos na área de gestão escolar, oportunizando, a esses atores, crescimento profissional e pessoal.

3.2.1.2 Objetivos Específicos:

- (i) Propiciar capacitação em serviço que possibilite ao gestor escolar a consolidação de uma gestão eficaz, utilizando os conhecimentos de visão sistêmica, pensamento estratégico e planejamento.
- (ii) Incentivar o estudo sistemático e instigar a busca de referências teóricas que contribuam para com soluções e encaminhamentos em ações escolares, principalmente no que diz respeito ao uso de estudos de caso, observando o *link* entre teoria e prática;
- (iii) Incitar a criação de uma rede de gestores aprendizes que se preocupem com o autoconhecimento e que entendam a gestão nos planos relativos à gestão de pessoas, de informações e de ações.
- (iv) Estimular a prática de intercâmbio e o registro de experiências exitosas entre gestores.

3.2.2 Público Alvo

Tendo observado os programas pesquisados, especialmente o *Programa de Pós Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública*, desenvolvido pelo CAEd, verificou-se que não é suficiente possibilitar somente ao diretor uma formação ou capacitação, posto que a gestão deve ser executada de forma participativa. Assim, pode-se dizer que é um curso fechado somente para os ocupantes dos cargos de direção e coordenação das escolas estaduais.

Assim sendo, essa proposta contempla também os componentes do núcleo gestor, ou seja, os coordenadores escolares, que devem ser inscritos para essa

formação, e em equipe devem trabalhar e aprender. A inscrição não será por adesão, dada a natureza laboral do curso.

As escolas diferem quanto ao total de cargos existentes. Na gestão 2009/2012, a CREDE 19 contava com 27 diretores e 64 coordenadores escolares. Os níveis das escolas podem ser alterados a partir da matrícula inicial do ano em que se tem o processo de escolha de diretor através de seleção e eleição, gerando alteração no quadro de cargos.

Logo, para esse programa de capacitação, a SEDUC/CREDE 19 deve considerar todos os diretores e coordenadores escolares que assumirão a partir de julho de 2013.

3.2.3 Carga horária do curso

A proposta prevê um encontro inicial, com carga horária de 24 horas presenciais, que deve acontecer em articulação com outras regionais, a ser realizado em julho de 2013 (mês em que os novos gestores assumem a direção das escolas), devendo, portanto o diretor participar do primeiro módulo no período que antecede o exercício no cargo.

Os demais módulos devem ser distribuídos ao longo dos quatro anos de gestão, tempo previsto para que o diretor e o coordenador se mantenham nos cargos. Assim, o curso teria uma carga horária de 372 horas, distribuídas conforme mostra a tabela (9), a seguir:

Tabela (9): Carga horária anual do curso

2013	72 horas
2014	100 horas
2015	100 horas
2016	100 horas

Fonte: Elaborada pela autora

Essa distribuição será explicada na próxima seção, que trata da periodicidade em correlação com os módulos.

3.2.4 Periodicidade do curso

Após o encontro inicial, há uma organização para os meses de agosto, setembro e outubro, cujos encontros passam a contar com uma carga horária de 16 horas presenciais. É proposital que, nesses primeiros meses, a agenda de formação seja mais densa por conta do volume de informações sobre os processos que se desenvolvem nas escolas a partir da orientação da SEDUC/CREDE 19.

No modelo proposto, a partir de 2014, os encontros assumiriam uma periodicidade bimestral, sistemática e de carga horária presencial de 16 horas e semipresencial de 4 horas, totalizando 100 horas nos 5 encontros anuais distribuídos ao longo de 2014, 2015 e 2016. Isso representaria uma carga horária total de 372 horas, conforme demonstra a tabela (10), a seguir:

Tabela (10): Distribuição da carga horária do curso

Ano	Módulos	Meses	Carga horária
2013	Módulo I presencial	Julho	24 horas
	Módulo II presencial	Agosto	16 horas
	Módulo III presencial	Setembro	16 horas
	Módulo IV presencial	Outubro	16 horas
2014	Módulo V	Fevereiro	16 horas presenciais e 04 semipresenciais para cada encontro = 100 horas /ano
	Módulo VI	Abril	
	Módulo VII	Junho	
	Módulo VIII	Agosto	
	Módulo IX	Outubro	
2015	Módulo X	Fevereiro	16 horas presenciais e 04 semipresenciais para cada encontro = 100 horas /ano
	Módulo XI	Abril	
	Módulo XII	Junho	
	Módulo XIII	Agosto	
	Módulo XIV	Outubro	
2016	Módulo XV	Fevereiro	16 horas presenciais e 04 semipresenciais para cada encontro = 100 horas /ano
	Módulo XVI	Abril	
	Módulo XVII	Junho	
	Módulo XVIII	Agosto	
	Módulo XIX	Outubro	

Fonte: Elaborado pela autora

A periodicidade, organizada dessa forma, instiga uma maior participação, pois o tempo disponível para estudos tem sido queixa recorrente do gestor.

3.2.5 Estrutura dos módulos

Os módulos se organizariam na forma de fóruns de discussão e contariam com a participação de professores convidados, técnicos da SEDUC, parceiros das universidades locais e gestores da própria rede. Cada módulo seria iniciado com um *follow up*³⁰, realizando um tipo de sequência do material estudado, e não um “amontado” de informações sem ligação umas com as outras. Nos encontros presenciais, seriam trabalhadas as questões envolvendo aprofundamento teórico, associado às experiências. Os materiais comporiam um portfólio.

Os módulos finais de cada ano seriam realizados em forma de seminários de experiências exitosas e compartilhamentos de resultados.

Módulo I - 1º dia - A Gestão Escolar e o Papel do Gestor

O módulo I traria uma discussão acerca da epistemologia da gestão escolar, sua dimensão pedagógica e administrativa e as respectivas funções do gestor. Assim, através desses conteúdos, o gestor deveria compreender os componentes necessários para a função que está assumindo, conhecer a estrutura da SEDUC/CREDE, e especificamente do Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – NRDEA, e suas atribuições. Nesse sentido, o cursista perceberia como se integram os diversos projetos e como o *Projeto Jovem de Futuro* vem contribuindo para as ações de gestão. Seriam, ainda, apresentados os projetos e sistemas com os quais os gestores têm maior contato em seu trabalho, como o PPP (Projeto Político Pedagógico), o SIGE (Sistema Integrado de Gestão Escolar) e o PDE Interativo (Plano de Desenvolvimento da Escola – Interativo, disponibilizado através do Portal do MEC).

Módulo I - 2º dia - Gestão Escolar e a Dimensão Administrativa Financeira

O Núcleo Regional Administrativo Financeiro (NRAFI) faria uma apresentação sobre como se desenvolvem as ações de gestão de pessoas e os princípios da administração pública. Assim, os gestores conheceriam os principais programas e projetos dessa gestão.

³⁰ *Follow-up*: dar continuidade aos conteúdos; a ideia de sempre fazer um resgate de onde parou; prosseguir com algo até o fim; complementar algo.

Programas relevantes no cenário da educação seriam discutidos, o que inclui o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), o PNAE (Programa Nacional de Alimentação escolar), o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), entre outros. Além disso, seriam trabalhadas questões referentes às fontes e aplicação de recursos, e aos fluxos de processos.

Módulo I - 3º dia - Gestão Escolar fundamentada na visão sistêmica e no pensamento estratégico

Este módulo teria como foco a importância da visão sistêmica e do pensamento estratégico, e suas implicações na vida dos gestores. Assim, uma oficina do Plano de Gestão para Resultados poderia ser ministrada, bem como a agenda do diretor poderia ser construída coletivamente e, por fim, seria realizada uma avaliação do encontro.

Ao final do Módulo I, o material objeto de estudo do módulo II seria disponibilizado aos cursistas.

Módulo II - 1º dia - Legislação Educacional

Seriam revistas as principais leis, iniciando com os princípios constitucionais relativos à educação que constam na Constituição Federal de 1988 e na LBD 9.394/96. Também seriam revisitadas as demais leis infraconstitucionais relacionadas à educação. Além disso, poderiam ser colocados em debate alguns pareceres e resoluções propostas.

Módulo II - 2º dia - Avaliação externa e Avaliação interna: alinhamento de conceitos e práticas

Este módulo buscaria o aprofundamento do estudo dos indicadores educacionais que compõem as avaliações externas. Isso porque se mostra relevante estudar como as avaliações internas podem contribuir efetivamente para o desenvolvimento das competências e habilidades cobradas nas avaliações externas, sem reduzir o currículo. Além disso, poder-se-ia discutir o uso pedagógico, após divulgação de resultados, para que os gestores possam apresentar ações

interventivas para a melhoria dos índices atuais. Também seriam abordados os aspectos relativos à responsabilização dos atores escolares pelos resultados.

Ao final do Módulo II, seria disponibilizado o material objeto de estudo do Módulo III.

Módulo III - 1º e 2º dias - O planejamento educacional participativo

O terceiro módulo abordaria as concepções de planejamento educacional participativo e como essa prática se instala na escola, bem como a importância do planejamento e da ação gestora nesse momento educacional, e os desafios e as possíveis intervenções a serem efetuadas pelos gestores.

Módulo IV - 1º dia - Aprendizagem Cooperativa e PDDT

O módulo contemplaria a Aprendizagem Cooperativa e suas contribuições. Dessa forma, seria apresentado como o modelo da Aprendizagem Cooperativa, que tem possibilitado aos jovens cearenses o ingresso no ensino superior. Seria dado um destaque especial às ações relativas ao ENEM, e teria espaço para discussão o Projeto Professor Diretor de Turma, que é um importante aliado nas ações de combate à evasão e reprovação nas turmas do ensino médio.

Módulo IV - 2º dia - Liderança e Motivação

Esse módulo teria a missão especial de avaliar como se organizaram os módulos e desenhar o que se pretende para o longo do período de gestão. Assim, teria como fundamentação teórica os princípios da liderança e, especialmente, da liderança pedagógica, administrativa e relacional. Uma oficina sobre motivação poderia fechar o módulo.

A partir do Módulo V até o Módulo XIV, os conteúdos seriam definidos após a avaliação dos módulos anteriores e com a participação efetiva dos gestores/ cursistas.

3.3 Implementação e execução

A inscrição será automática para os diretores e coordenadores escolares que assumem a gestão que se inicia em julho de 2013. O curso terá um caráter de complementaridade para os gestores que participaram do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Considerando que alguns gestores novatos, possuem outro curso, como o Progestão ou uma especialização em gestão ofertada por outra instituição superior de ensino, esse diretor ou coordenador também participará do PROFORGES, e para ele será disponibilizado o material escrito do CAEd.

Todos seriam devidamente informados sobre a logística do curso e receberiam cópias por *email* das informações básicas, como também dos materiais trabalhados nos módulos.

O período presencial deveria acontecer em espaços alocados para esses eventos, possibilitando uma imersão dos gestores cursistas. A SEDUC/CREDE 19 providenciaria apoio logístico para esse fim.

Deveria ser garantido ao gestor/cursista um tempo de quatro horas quinzenais de seu expediente de trabalho para estudos domiciliares, com o objetivo de que ele venha a construir relatórios que registrem as ações gestoras que se relacionam com as informações recebidas no período presencial.

As escolhas dos materiais a serem trabalhados deveriam responder a uma carência de informações sobre a estrutura existente, e sobre o que se espera do novo gestor. É um alinhamento, uma proximidade, e uma grande oportunidade de iniciar bem uma relação que deverá se estender por quatro anos.

Os gestores seriam avaliados pelo portfólio de atividades realizadas e compartilhadas ao final de cada ano, no qual se devem constar os trabalhos individuais e coletivos, todos realizados com o devido acompanhamento do coordenador da CREDE, do articulador de gestão e do supervisor do NRDEA.

Ao final de 2014, o gestor cursista deveria apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE), intitulado PAE do Proforges, cuja temática deveria emergir das problemáticas de sua instituição de ensino. Esse PAE poderia ser inédito ou uma reedição daquele já implementado em sua escola, considerando que muitos dos planos apresentados podem ser de interesse perene. É importante lembrar, também,

que o PAE do *Programa de Pós Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública* foi o grande destaque da política de formação da SEDUC, devendo, nesse momento, ser o modelo de alinhamento entre teoria e prática, tão necessário ao bom desenvolvimento do trabalho do gestor. O fato de apresentá-lo na metade do curso possibilitaria um acompanhamento mais efetivo.

A certificação seria dada ao final dos quatro anos, não podendo ser fracionada ou antecipada. Em caso de desistência do curso, deveria ser garantida ao cursista uma declaração, constando os módulos cursados, com a respectiva carga horária. Sugere-se uma certificação somente para os gestores que obtiverem acima de 75% de frequência.

A Secretaria de Educação do Ceará, procedendo dessa forma, garantiria aos gestores atuantes nesse período uma formação continuada.

3.4 Acompanhamento e Avaliação do Proforges

Nessa fase, reside um diferencial do Programa de Formação de Gestores Escolares, o Proforges. Ficaria definido, assim, que o curso seria acompanhado mensalmente, através de observação não participante, pelo coordenador da CREDE, pelo supervisor do NRDEA e pelo Articulador de Gestão.

Aconteceria uma avaliação durante a implementação do curso, que consistiria em aplicar um questionário ao final dos quatro meses iniciais de encontros, para verificar se os módulos estão atendendo as demandas de conhecimentos dos gestores e se há um alinhamento entre teoria e prática nos contextos escolares. Essa avaliação contribuiria para com o possível redesenho da formação continuada, a partir da colaboração dos atores envolvidos para a redefinição ou manutenção do modelo estabelecido.

No último módulo de cada ano, propõe-se aplicar um novo questionário, de caráter avaliativo, que embase e redirecione as ações referentes a essa formação. Os retornos dos questionários permitiriam a construção de um relatório, sempre observando a visão do participante, a avaliação do aprendizado, as mudanças de comportamento e o impacto nos resultados, gerando ganhos pessoais e institucionais. Os relatórios seriam analisados pela equipe da superintendência e,

posteriormente, encaminhados à SEDUC para o acompanhamento e as intervenções necessárias.

Nesse modelo, importa que os conteúdos estudados nos módulos sejam transpostos para a prática, gerando uma aplicabilidade lógica e necessária ao bom desenvolvimento das ações gestoras. Os exercícios propostos favoreceriam essa aplicabilidade, posto que, para o estudo de caso a ser construído, o gestor deveria explicitar como os materiais do curso ajudaram-no nos encaminhamentos dados.

3.4.1. Custo e financiamento

A averiguação das melhorias na gestão da escola representa um retorno positivo dos investimentos, os quais não se traduzem somente em recursos financeiros, mas também na expectativa da construção de uma educação de qualidade.

Nessa seção, as fontes de financiamento disponíveis para os processos de formação serão tratadas, de forma a esclarecer alguns processos necessários à aplicação da formação continuada.

O FUNDEB, que prevê despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, disponibiliza até 40% do valor desse fundo contábil. Segundo o Artigo 70 da LDB 9394/96:

Considerar-se-ão como manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destina a:

I- remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

Porém, no caso do estado do Ceará, o valor disponível através do FUNDEB é de 20%, pois a partir de 2013, o valor aplicado no pagamento de pessoal ficou definido em 80%, o que é legalmente permitido, considerando que a lei só fala em percentual mínimo. Na educação, em 2012, foram aplicados 27,51%, quando o mínimo constitucional é de 25%.

Há na organização orçamentária do estado um modelo de governança denominado MAPP - Monitoramento de Ações e Projetos Prioritários, que

[...] consiste numa ferramenta informatizada onde o Governador do Estado, a partir de proposições feitas pelos Secretários de cada área, prioriza os projetos a serem executados. A ferramenta permite o acompanhamento da execução financeira a partir da sua interligação com os sistemas que registram a execução orçamentária e financeira do Estado, bem como o acompanhamento físico a partir de informações alimentadas pelas diversas áreas responsáveis pelos projetos. Periodicamente, são realizadas reuniões do Governador com todos os Secretários de Estado, para avaliação dos projetos anteriormente aprovados para priorização de novos projetos.

Então, com o aporte do tesouro estadual, é possível arcar com as despesas relativas a deslocamento de pessoal, alimentação, locação de espaço, materiais impressos, *pro labore* de professores convidados, necessárias à execução deste tipo de curso. Assim, o estado deve ter um custo anual de aproximadamente R\$ 40.000,00, tendo como base as ações da superintendência. Ao final de quatro anos, o custo ficaria na ordem de R\$ 160.000,00, o que é definitivamente um grande investimento se considerarmos a relação custo/benefício.

3.5. Limitações do Plano de Ação

Estudos comprovam que nenhuma formação, capacitação ou treinamento podem ser bem aproveitados se não houver uma disposição do cursista para tal aprendizado. Então, o primeiro desafio para o sucesso desse programa é o convencimento dos cursista quanto à necessidade de se ter uma formação dessa natureza. Os objetivos devem ser claros e bem compartilhados, sob pena de não entendimento ou aceitação do Proforges.

A boa comunicação, nesse momento, é crucial, e precisa ser feita via *email*, ligações telefônicas, ou outros meios, e envolver a equipe gestora, nesses momentos, mostra-se fundamental. No entanto, é verdade que esse trabalho demanda um tempo nem sempre disponível por parte dos atores envolvidos.

A falta de tempo para o estudo tem sido colocada como um empecilho no que se refere às formações ofertadas, e apesar do desenho prever um reserva da carga horária, teme-se que o ativismo do trabalho escolar não permita o fiel cumprimento dessa condição.

Outros pontos, como materiais de estudo, logística e infraestrutura adequados para os encontros presenciais devem receber atenção especial, a fim de evitar o

abandono ou o pouco interesse pela formação ofertada. Há também o fato de que essa ação se soma às demais já existentes, e se constituirá pela oferta de um trabalho adicional.

No entanto, espera-se que essas dificuldades sejam contornadas, e que essa formação, mesmo sendo simples e básica, sirva de modelo para os sistemas de ensino que tanto carecem de melhorias na formação dos seus gestores escolares.

O quadro (4), a seguir, mostra as ações referentes aos Planos de Ação Educacionais (PAEs), conhecido como o *5w2h* (*what* (O quê), *when* (quando), *who* (quem), *where* (onde), *why* (por quê?), *how long* (por quanto tempo), *how much* (quanto custa)). Esse contém informações sucintas e devem auxiliar o leitor através de um panorama geral da proposta apresentada.

Quadro (4): Resumo das ações do PAE apresentado

O QUE?	POR QUÊ?	QUANDO?	QUEM?	ONDE?	RECURSOS
O Programa de Formação Continuada para os Gestores Escolares (PRORFOGES)	Proporcionar formação continuada aos gestores das escolas estaduais da CREDE 19	2013 - 72 h/a 2014 - 100 h/a 2015 - 100 h/a 2016 - 100 h/a	SEDUC e CREDE 19	Sede da CREDE 19	<u>Financeiros:</u> Média de R\$ 40.000,00 ao ano. <u>Humanos:</u> Servidores da CREDE 19

Fonte: Elaborado pela autora

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo foi possível refletir sobre o *Programa de Pós Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública*, desenvolvido pelo CAEd e ofertado pela SEDUC, enquanto uma ação definida por essa secretaria como parte da política de formação para os gestores escolares, no período de 2009 a 2012. Dessa forma, buscou-se compreender como essa política contribuiu para com o crescimento profissional dos gestores e para com a melhoria dos indicadores, investigando como os cursistas avaliavam as competências trabalhadas no curso.

Muitas perguntas encontraram suas respostas. A maior parte dos gestores/cursistas entendem o curso ofertado como uma boa oportunidade de aprendizagem, e dizem que percebem, na prática, a utilização dos conhecimentos adquiridos, relacionados à avaliação externa, à liderança, ao currículo, à legislação, à gestão estratégica e participativa, entre outros temas.

No Capítulo 1 dessa dissertação, foram apresentados os indicadores educacionais, no âmbito estadual e, especificamente, da CREDE 19, regional escolhida para a aplicação desta pesquisa. É verdade que não se pode atribuir a um único programa a melhoria observada através dos números, considerando que, nesse mesmo período, muitos programas e projetos foram implementados. Também é consenso que nenhum curso de formação, por melhor que seja, suprima todas as demandas básicas de formação em gestão.

Pelo fato de ter participado do momento em que se deu a implementação do curso e de ter vivido essa história, a pesquisadora se sentiu convocada a registrá-la, observando as condições de reconhecimento e de correção dos rumos do programa. Nesse intento, buscou-se, também, o parecer da direção superior da SEDUC, com o intuito de confirmar ou refutar as impressões coletadas junto aos gestores escolares.

Pode-se afirmar que o curso atendeu prontamente às questões conceituais, trazendo para os gestores cearenses uma nova bibliografia com qualidade, e apresentou como diferencial o trabalho de conclusão de curso que consistiu em um Plano de Ação Educacional (PAE), o qual possibilitou aos gestores/cursistas a aplicação de seus conhecimentos no contexto escolar.

Embora essa não seja a maior preocupação deste trabalho, vale registrar que a oferta do *Programa de Pós Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública* para as equipes técnicas da SEDUC e das regionais fortaleceu um alinhamento bibliográfico, um desejo de continuidade dos estudos, e trouxe ganhos que podem ser entendidos a partir da forte presença dos cearenses nas turmas de mestrado desta mesma universidade, através das vagas franqueadas dispostas para todo o Brasil e da forte concorrência no que se refere às vagas disponibilizadas pela SEDUC.

Ainda no que se refere ao PAE e sua aplicação nas escolas, foi possível identificar uma fragilidade no programa, entendendo que não houve um direcionamento efetivo para o acompanhamento da ação. No entanto, é fato que, nas escolas onde o PAE foi aplicado, os ganhos são observáveis e, muitas vezes, mensuráveis, apesar de essa realidade não ser universal. Afinal, plano feito não quer dizer plano aplicado.

Dessa forma, acabamos detectando algumas falhas do curso no que se refere à questão do acompanhamento e da avaliação, as quais podem ser corrigidas em sua nova edição, uma vez que são passíveis de intervenções simples. Para o acompanhamento, não ficou definido na SEDUC, nem nas CREDEs, quem eram os responsáveis, deixando a cargo do gestor/cursista a aplicação ou não do PAE, como também dos demais conhecimentos. Assim, foi identificado que, quando o PAE tem uma relação direta com os objetos de ação da CREDE através da superintendência, há um reforço que pode ser visualizado como apoio. Se o cursista fez seu trabalho sobre a avaliação externa, e isso já é acompanhado pela CREDE, o gestor acaba sentindo, indiretamente, esse apoio; mas se o tema do trabalho for distante da rotina de acompanhamento de resultados pedagógicos, o gestor não identifica na SEDUC /CREDE uma assistência para a execução de seu plano de ação.

O fato de não ter encontrado registros sobre a avaliação do *Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública* também sugere que o CAEd e as Secretarias de Educação, que investem em políticas públicas de formação, busquem garantir, nos referidos cursos, essa importante ação de fechamento e prestação de contas para com a comunidade. Isso porque, através do processo de avaliação, uma política pode ser validada e reconhecida por sua importância.

A atual gestão das escolas estaduais cearenses encerra em junho de 2013. A eleição de novos diretores é realizada a cada quatro anos. Isso quer dizer que, mesmo que o diretor seja reeleito, tem-se uma nova gestão ainda no ano em curso. Considerando que a legislação do Conselho de Educação do Ceará prevê a exigência de um curso *lato sensu* em gestão escolar para os ocupantes do cargo de diretor, a SEDUC já definiu, em portaria, o atendimento a esse requisito. Nesse contexto, a SEDUC não ofertará mais o curso para os integrantes do Banco de Gestores, já que o fez recentemente e em escala significativa.

Recomenda-se, portanto, a aplicação do Programa de Formação Continuada para Gestores Escolares (Proforges) – descrito no Capítulo 3 dessa dissertação –, cujo caráter é de complementaridade e pode contribuir para o desenvolvimento dos gestores e a melhoria da gestão escolar. Nesse sentido, o Proforges teve a preocupação de garantir que fossem reeditados ou revisitados os PAEs elaborados no Programa de Pós Graduação *Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública*, realizando ajustes a partir do acompanhamento e da avaliação de sua aplicação.

Dessa forma, o presente trabalho foi além de uma reflexão, já que consiste, também, em uma provocação. Mais do que pensar ou repensar, nesse caso, cabe o agir. Conforme afirma Paulo Freire (2003, p.61), “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz”. Conforme acreditamos, é possível manter uma fala coerente com a prática, e garantir que os gestores escolares deste país possam exercer suas funções de forma democrática e participativa.

Referências

ABBAD, G.; PILATI, R. & PANTOTA, M. J. Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda da pesquisa. **Administração**, São Paulo, v. 38, n. 3, pp. 203 - 218. jul/ago/set de 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/ebooks/Constituicoes5-89.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

BRASIL. Decreto 2.494/98. Publicado no D.O.U em 12 de fevereiro de 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 5.692/74)**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm. Acesso em: 17 nov. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394)**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>. Acesso em: 17 nov. 2012.

BRESSAM, F. O Método do Estudo de Caso. **Revista Administração Online**. Jan./fev./mar. 2000. v. 1, n.1. Disponível em: http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm. Acesso em: 10 jun. 2013

CAED / UFJF. Centro de Avaliação e Políticas Públicas / Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.caed.ufjf.br>. Acesso em: maio 2013.

_____. **Material Instrucional do Curso de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública**. Guia de Implementação. Juiz de Fora, CAED/UFJF, 2009.

_____. **Apropriação e Utilização dos Resultados** - Rio de Janeiro: avaliação Continuada. Juiz de Fora: CAEd, 2011.

CEARÁ EM NÚMEROS. Disponível em: <http://www.ceara.gov.br/index.php/ceara-em-numeros>. Acesso em: 20 set. 2012.

CEARÁ, Governo do Estado. **Decreto 29.451**, de 24 de set 2008. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, CE. 01 de out 2008. p. 2.

_____. **Lei N° 12.861** de Nov. 1998.

_____. **Lei N° 13.513**, de 19.07.2004. Diário Oficial de 27 de julho 2004.

_____. Resolução CEC nº 414/2006. Disponível em: www.cee.ce.gov.br/legislacao/resolucoes. Acesso em: 20 maio 2013.

CEARÁ. **Contrato nº 107/2008** que versa sobre o convênio CAEd/SEDUC. Publicado em Diário Oficial do Estado em 08 de Dezembro de 2008, p 26.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 414/2006**. Disponível em: <http://www.ceara.gov.br/?secretaria=CEE&endereco=http://www.cee.ce.gov.br/legislacao/resolucoes>. Acesso em: 14 set. 2012.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Apresentação dos Desafios do Ceará**. Disponível em: http://www.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/jovem_de_futuro/pjf_jovem_de_futuro_a_presentacao_diretores_25_agosto_2011_2.pdf. Acesso em: 22 set. 2012.

COELHO, S. do B. R. & LINHARES, C. Gestão Participativa no Ambiente Escolar. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, ano 3, n. 01, 2008.

CONDÉ, E. S. **Abrindo a Caixa**: elementos para melhor compreender a análise das políticas públicas. Juiz de Fora: CAEd / UFJF, (s.d).

COORDENADORA C. Depoimento [abril 2013]. Entrevistadora: Antonia Edna Belém Gomes. Ceará, 2013. Entrevista 004/2013 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

COORDENADORA F. Depoimento [abril 2013]. Entrevistadora: Antonia Edna Belém Gomes. Ceará, 2013. Entrevista 002/2013 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

CURY, C. R. J. **A concepção da democracia expressa na Constituição Brasileira e suas implicações para a gestão educacional**. In: CEARÁ, Governo do Estado/ CAEd, Curso de Especialização Gestão e Avaliação da Educação Pública - Políticas e Instituições Avaliação e Planejamento, Volume 1. CAEd, 2009. p. 45.

DIRETORA J. Depoimento [abril 2013]. Entrevistadora: Antonia Edna Belém Gomes. Ceará, 2013. Entrevista 001/2013 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

DIRETORA L. Depoimento [abril 2013]. Entrevistadora: Antonia Edna Belém Gomes. Ceará, 2013. Entrevista 003/2013 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas** (2004). Disponível em http://www.ppgp.caedufjf.net/moodledata/53/metodologia/met_004.pdf. Acesso em: 31 out. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, K. S. de. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Revista Em Aberto**. Brasília, 2000.

HARAZIN, P. Planejamento de Programas de Treinamento. In: BOOG, Gustavo G. (Org.) **Manual de Treinamento e Desenvolvimento**: Um Guia de Operações Manual Oficial da ABTD. São Paulo: Makron Books, 2001.

INEP. Resultados de avaliações. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>. Acesso em: 31 out.2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. Z. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 7. Ed. São Paulo: Cortez editora, 2009.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão escolar e suas competências**. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n.72, p. 11-33, fev/jun 2000.

_____. Relatório 2009. **Mapeamento de Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares**. Estudo realizado pela CEDHAP, sob encomenda da Fundação Victor Civita. 2011b.

_____. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Série Cadernos de Gestão. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MACHADO, M. A. de M. Desafios a Serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n.72, p. 11-33, fev/jun 2000.

MACHADO, M. C. da S.; STROPPIA, E. & HORTA, P. M.do V. **Processos de Apoio e de Formação de Gestores de Escola na Perspectiva da Gestão Integrada**: o caso da Superintendência Regional de Ensino de Ubá - MG. Volta redonda/RJ, 2012.

MACHADO, M. C. S. **A gestão estratégica e o caminho para a construção da autonomia no sistema escolar**. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2380>> Acesso em: 10 set. 2012.

MINTZBERG, H. **Managing**: desvendando o dia a dia da gestão. Porto Alegre: Bookman, 2010.

PACHECO, L.; SCOLFANO, A. C.; BECKERT, M. & SOUZA, V. de. **Capacitação e desenvolvimento de pessoas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. Depoimento [maio 2013]. Entrevistadora: Antonia Edna Belém Gomes. Ceará, 2013. Entrevista 006/2013 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

SECRETÁRIO ADJUNTO DA SEDUC. Depoimento [maio 2013]. Entrevistadora: Antonia Edna Belém Gomes. Ceará, 2013. Entrevista 005/2013 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

SEDUC. Secretaria da Educação do Ceará. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: jun. 2013.

WITTMANN, L. C.s. Autonomia da escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. **Revista Em Aberto**. Brasília, 2000.

APÊNDICES

Apêndice I

Apresentação da pesquisadora

Antonia Edna Belém Gomes é graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), habilitada em Língua Portuguesa pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e especializada em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), em Gestão Escolar - *Progestão* (UDESC e UECE), e em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF/CAEd).

Iniciou seu trabalho em educação nas escolas particulares e associações comunitárias do município de Milagres, sua terra natal. Lecionou em sala de maternal, alfabetização, ensino fundamental, normal médio e educação de jovens e adultos. Coordenou o trabalho pedagógico de uma associação e de um colégio dirigido por freiras, chamado “Filhas de Sant’Ana”; também ajudou na fundação de uma escola, dirigiu uma instituição cultural e foi funcionária pública municipal antes de ser aprovada no concurso público para professores do estado do Ceará em 1997.

O trabalho como gestora foi iniciado em 1999. Em julho de 2004, a pesquisadora em questão deixou a direção da escola para assumir a coordenação da CREDE 20 - Centro Regional de Desenvolvimento da Educação, em Brejo Santo e, de 2007 a janeiro de 2013, atuou como coordenadora da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 19, e partir dessa data vem respondendo também como coordenadora da CREDE 18- Crato, onde acompanha os diversos processos das escolas públicas estaduais e tem intenso relacionamento com gestores escolares, o que justifica sua atenção em observar os processos de formação dos mesmos.

Para ocupar esse cargo, a pesquisadora passou por um processo diferenciado de seleção, que incluiu uma prova escrita, um curso presencial e uma avaliação comportamental. Na gestão iniciada em 2007, o edital foi lançado pela SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Ceará - e veio acompanhado de uma resolução do poder executivo estadual de que, o que definiria uma pessoa para o cargo seria a sua competência técnica. Tão importante quanto a forma de ingresso

é a formação continuada oportunizada aos componentes dessa equipe. Os encontros induzem a unidade do grupo e o fortalecimento técnico e pessoal dos coordenadores das CREDEs e da sede da SEDUC. Além dessa iniciativa, a gerência da SEDUC também garantiu uma especialização em *Gestão e Avaliação da Educação Pública* realizada em parceria com o CAEd/UFJF.

A CREDE 19 está localizada na cidade de Juazeiro do Norte e atende a seis municípios: Farias Brito, Caririaçu, Jardim, Barbalha, Grangeiro e a cidade sede. Na abrangência da CREDE 19, há 28 escolas da rede estadual, sendo dois Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), e quatro escolas profissionais. Além das escolas regulares, foi firmado um convênio com duas ONGs que atendem a crianças com necessidades especiais: a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE de Juazeiro do Norte) e o Instituto Pestalozzi (em Barbalha).

A missão institucional da CREDE 19 é garantir educação básica com equidade e foco no sucesso do aluno, e entre as atribuições da coordenadora reside manter, com os seis municípios, uma cooperação técnica para apoiar as ações de gestão municipal e, principalmente, focar na alfabetização das crianças na idade certa. Outra importante atribuição está relacionada ao desenvolvimento das ações nas escolas de ensino médio para a elevação do nível de qualidade do ensino ofertado.

São, portanto, noventa e quatro gestores, o que inclui diretores e coordenadores, que precisam de formação continuada, de experiências de intercâmbio, de mais informações e de construção de habilidades para lidar com as mais diversas situações escolares.

Dessa forma, a pesquisadora atribui muito do que faz e do que é às oportunidades de formação continuada às quais teve acesso. Apaixonada por gestão, e nascida em família de poucos recursos, encontrou na educação o lugar certo para contribuir para com a construção de uma sociedade mais justa.

APÊNDICE 2



Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
Mestrado Profissional
Disciplina: Dissertação I
Prof.Dr. Manuel Palácios

Mestranda: Antonia Edna Belém Gomes

QUESTIONÁRIO

Formação de gestores escolares: percursos no contexto cearense.

Prezado (a) / Gestor (a)

Esse instrumento de coleta de dados será utilizado para produção do trabalho de dissertação que pretende observar o processo de formação continuada dos gestores das escolas públicas estaduais cearenses, que estão na abrangência da 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 19 - no período de 2007/2011. Tem uma dimensão regional com a participação de 100% dos diretores e uma representação dos coordenadores sendo um por escola. O interesse dessa pesquisa se justifica pelo entendimento de que o desenvolvimento profissional de gestores pode representar uma melhoria no processo de gestão e, por conseguinte nos resultados escolares. Nesse período o Ceará teve como política a oferta do curso de Pós Graduação *Lato Sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública, para todos os integrantes do banco de gestores, selecionados para ocupação do cargo de diretor e coordenador, nas unidades de ensino do Ceará, com carga horária de 522 horas. O curso teve a Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF/Centro de Avaliação e Políticas Públicas da Educação – CAEd, como instituição responsável. Parte dessa pesquisa tem objetivo de entender a curso ofertado, sob perspectiva do gestor/cursista.

Registro sinceros agradecimentos pela sua participação.

01. Identificação:

- 1.1. Cargo ou função: _____
 1.2. Escola que atua _____
 1.3. Idade: Sexo: () F () M
 1.4. Tempo de experiência no magistério: _____
 1.5. Tempo de experiência nesta instituição como gestor (a)

02. Titulação:

2.1. Cite em ordem cronológica sua graduação e os cursos de pós graduação que já concluiu: _____

2.2 Quando a Pós Graduação *Lato Sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública, ofertada pela SEDUC iniciou, você já era especialista em gestão?
 () Sim () Não

2.3. Você concluiu a Pós Graduação *Lato Sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública?
 () Sim () Não
 Por quê?

2.4. Quais suas maiores dificuldades, no período em que esteve participando do curso em questão:

- () o nível dos conteúdos trabalhados,
 () não tem tempo para formação continuada,
 () não tem interesse em mais um curso de especialização
 () a intensa rotina de gestor escolar ;
 () tempo para aprofundamento dos textos;
 () outros. Especificar:

3. Organização do curso: Pós Graduação *Lato Sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública

3.1. O objetivo do curso era: “proporcionar os conhecimentos, desenvolver as competências e habilidades e promover as qualidades profissionais necessárias

para o exercício eficiente dos novos papéis que se atribuem ao gestor da educação pública”. Para você esse objetivo foi atingido?

Sim Não

3.2. A metodologia Educação a Distância - EaD – foi bem utilizada, fazendo com que você se sentisse confortável no ambiente virtual?

Sim Não

3.3. Você já tinha participado de outros cursos à distância?

Sim Não

3.4. A plataforma Moodle foi um portal adequado, servindo como “sala de aula”?

sim Não

3.5 . Como se dava sua participação nos fóruns?

por cumprimento do dever, obrigação

por considerar espaço privilegiado de aprendizagem

outro. Especifique _____

3.6. Para orientação e acompanhamento nos estudos e atividades, cada turma tinha um tutor presencial. Qual sua opinião a cerca do trabalho desse tutor?

Excelente

ótimo

bom

regular

3.7. Em que aspecto seu tutor apresentava maior deficiência?

3.8. Sobre os “Estudos de Casos”, informe como essa metodologia contribuiu no desenvolvimento das habilidades listadas abaixo. Utilize a escala 0 a 5.

identificar elementos componentes de um diagnóstico da situação;

relacionar o caso com as teorias estudadas;

desenvolver sua capacidade de decisão na proposição de mudanças;

propor novas estratégias de ação referentes a gestão escolar.

3.9. O trabalho final se constituiu em um Plano de Ação Educacional – PAE, e o cursista escolheu entre dez temas. Assinale a sua escolha:

O financiamento da educação básica e a elaboração dos orçamentos

A formação de professores e o estabelecimento de padrões de desempenho e certificação docente;

A remuneração, a carreira e o regime de trabalho dos profissionais da educação;

A seleção de gestores e os padrões de formação, desempenho e certificação dos diretores de escolas públicas;

Os currículos, programas de ensino e as tecnologias educacionais da educação básica

A avaliação de rendimento e a gestão da progressão escolar;

A responsabilização de gestores e equipes docente, e os sistemas de incentivo ao trabalho escolar;

- Os sistemas de avaliação de desempenho de alunos e das instituições de ensino
- A fixação de metas de desempenho;
- As políticas de apoio e à permanência do aluno na escola.

3.10. Qual o título do seu PAE?

3.11. O PAE – tem como foco uma questão relevante da prática do gestor. Em que estágio de aplicação o PAE está em sua escola?

- já foi aplicado
- é uma ação continuada e por isso continua em aplicação
- não teve adesão de outros atores para que o PAE fosse aplicado
- não foi ou não será aplicado
- outros . Comente:

3.12. A estrutura curricular se organizou em quatro áreas e oito disciplinas. Enumere por ordem de importância para seu trabalho de gestor, os conteúdos trabalhados nas disciplinas:

- Avaliação e Indicadores
- Avaliação de Políticas
- Democracia e Políticas Públicas
- Legislação e Políticas do Estado do Ceará
- Liderança e Gestão Escolar
- Gestão para a Diversidade
- Gestão do Currículo
- Currículo no Ensino Médio

4. Contribuições do curso:

4.1. É possível perceber os efeitos dessa formação na sua escola e na sua vida profissional ?

Utilize a escala 0 a 5.(sendo 5 para o melhor resultado)

- Utilizo melhor os resultados das avaliações externas, apresentando capacidade crítica na interpretação desses dados;
- Acompanho melhor as metas de desempenho escolar e faço seu monitoramento;
- Sinto-me como agente provocador de mudanças e dialogo com as comunidades;
- Tenho ciência da principais legislações educacionais brasileiras;
- Costumo apoiar os professores no exercício de suas atividades de ensino;
- Oriento o debate sobre currículo e assumo essa liderança na discussão sobre como e o que se ensina;
- Tenho aprimorado os processos internos de desenvolvimento pedagógico e organizacional;

() Tenho contribuído para melhor gerência das questões da diversidade e das adversidades dentro do contexto escolar.

4.2. Os indicadores de sua escola apresentam melhorias que podem ser atestadas pelas avaliações externas do SPAECE?

() Sim () Não

4.3. Observando os dados da sua escola no período da sua gestão, como você avalia os seguintes índices?

4.3.1 Aprovação _____

4.3.2 Reprovação _____

4.3.3 Abandono _____

4.3.4. Ingresso no ensino superior _____

4.3 ,. O curso lhe incentivou a participar de seminários, encontros, congressos, etc., publicando nessas oportunidades?

() Sim () Não

Quais? _____

4.4. Se você escolhesse apenas uma palavra (ou expressão) para registrar sua avaliação sobre o curso Pós Graduação *Lato Sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública , qual seria?-

Obrigada

APÊNDICE 3

08/06/13 PESQUISA: FORMAÇÃO DE GESTORES DE ESCOLA NA REDE DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ: O CASO DO PROGRAMA DE P... 1

PESQUISA: FORMAÇÃO DE GESTORES DE ESCOLA NA REDE DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ: O CASO DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO LATO SENSU EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (CAEd)

Esse instrumento de coleta de dados será utilizado para o desenvolvimento de dissertação que tem como objetivo analisar como a SEDUC Ceará está acompanhando o grau de eficácia do programa de Pós-graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública no desenho proposto em sua primeira edição, período de 2009 a 2011. A pesquisa será realizada no âmbito da 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 19. O estudo se justifica pelo entendimento de que o desenvolvimento profissional de gestores pode representar uma melhoria no processo de gestão e, por conseguinte nos resultados escolares.

De antemão, informamos que o questionário não identificará o respondente.

Muito obrigada!

***Obrigatório**

Qual o seu cargo atual? *

- Diretor
- Vice Diretor
- Coordenador

Sexo: *

- Feminino
- Masculino

Qual o seu tempo de experiência como gestor? *

- De 1 a 3 anos
- De 4 a 6 anos
- De 7 a 10 anos
- Mais de 10 anos

Você possui formação em gestão além do curso de Pós-Graduação Lato Sensu oferecido pelo CAEd? *

- Sim
- Não

Sobre o curso de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública

08/06/13

PESQUISA: FORMAÇÃO DE GESTORES DE ESCOLA NA REDE DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ: O CASO DO PROGR

O Objetivo do curso é:

“Proporcionar os conhecimentos, desenvolver as competências e habilidades e promover as qualidades profissionais necessárias para o exercício eficiente dos novos papéis que se atribuem ao gestor da educação pública”.

O curso cumpriu com o objetivo acima? *

- Discordo completamente
- Discordo
- Concordo
- Concordo parcialmente
- Concordo plenamente

As perguntas do quadro abaixo pretendem verificar o grau de competência que você como gestor adquiriu após a realização do curso de Pós-Graduação Latu Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública oferecido pela SEEDUC Ceará em parceria com o CAEd, no período de 2009 a 2011.

Orienta-se para responder pela legenda abaixo:

- 1 – Adquiri conhecimento
- 2 – Adquiri conhecimento e prática básica
- 3 – Adquiri conhecimento e prática intermediária
- 4 – Adquiri conhecimento e prática avançada

Avalie as suas competências adquiridas após o curso sobre: *

	1	2	3	4
Planejamento escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão Pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão administrativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão do cotidiano escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sobre os efeitos dessa formação na sua escola e na sua vida profissional, avalie as afirmativas no quadro abaixo *

Considere: 1, menor efeito; 5, maior efeito.

	1	2	3	4	5
Apropriar-se dos resultados das avaliações externas, apresentando	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

08/06/13 PESQUISA: FORMAÇÃO DE GESTORES DE ESCOLA NA REDE DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ: O CASO DO PROGRAMA DE P...

3

dados;					
Fazer acompanhamento das metas de desempenho escolar e seu monitoramento;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser agente provocador de mudanças e diálogo com as comunidades;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer as principais legislações educacionais brasileiras;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoiar os professores no exercício de suas atividades de ensino;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Debater sobre currículo e assumir a liderança na discussão sobre como e o que se ensina;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprimorar os processos internos de desenvolvimento pedagógico e organizacional;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribuir para melhor gerência das questões da diversidade e das adversidades dentro do contexto escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

As competências de gestão escolar adquiridas no curso mudaram a minha prática escolar.

*

- Discordo completamente
 Discordo
 Concordo
 Concordo parcialmente
 Concordo plenamente

Sobre o Plano de Ação Educacional

Sobre o Plano de Ação Educacional, trabalho final do curso, assinale a sua temática escolhida. *

- O financiamento da educação básica e a elaboração dos orçamentos;
 A formação de professores e o estabelecimento de padrões de desempenho e certificação docente;

08/06/13

PESQUISA: FORMAÇÃO DE GESTORES DE ESCOLA NA REDE DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ: O CASO DO PROGRAM

- A remuneração, a carreira e o regime de trabalho dos profissionais da educação;
- A seleção de gestores e os padrões de formação, desempenho e certificação dos diretores de escolas públicas;
- Os currículos, programas de ensino e as tecnologias educacionais da educação básica;
- A avaliação de rendimento e a gestão da progressão escolar;
- A responsabilização de gestores e equipes docente, e os sistemas de incentivo ao trabalho escolar;
- Os sistemas de avaliação de desempenho de alunos e das instituições de ensino;
- A fixação de metas de desempenho;
- As políticas de apoio e à permanência do aluno na escola.

Em que estágio de aplicação o PAE está em sua escola? *

- Já foi implantado
- Está em implantação

Qual o grau de envolvimento da comunidade escolar com a implantação do PAE? *

- A comunidade não conhece o PAE e não se envolve na implantação;
- A comunidade conhece o PAE, mas não se envolve na implantação;
- A comunidade se envolve pouco na implantação do PAE
- A comunidade é bastante participativa na implantação do PAE.

A Secretaria de Educação/ CREDE 19 tem conhecimento de seu Plano de Ação Educacional? *

- Sim
- Não

Ela ofereceu que tipo de apoio para a implantação do seu PAE? *

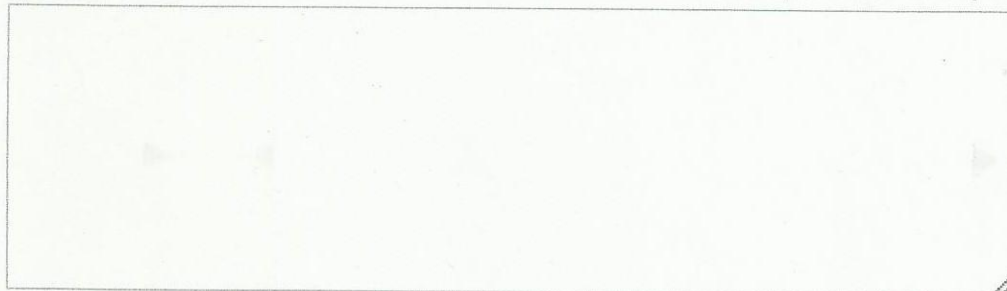
- Financeiro
- Recursos humanos
- Equipamentos
- Materiais
- Formação
- A Secretaria/ CREDE 19 não conhece meu PAE

A Secretaria de Educação/ CREDE 19 acompanha ou acompanhará os resultados da implantação do PAE na escola? *

- Sim
- Não

08/06/13 PESQUISA: FORMAÇÃO DE GESTORES DE ESCOLA NA REDE DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ: O CASO DO PROJETO

Se não faz ou fará este acompanhamento, escreva: "Não acompanha ou acompanhará".



Qual a sua opinião sobre a importância do apoio da Secretaria de Educação/ CREDE 19 em seu PAE: *

- Sem importância;
- Pouco importante;
- Razoavelmente importante;
- Importante;
- Muito importante.

Enviar

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários Google.

Tecnologia do [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)