

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

MARIA TEREZA GARCIA TEIXEIRA

**FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NO ESTADO DE GOIÁS: O CURSO
DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

JUIZ DE FORA
2017

MARIA TEREZA GARCIA TEIXEIRA

**FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NO ESTADO DE GOIÁS: O CURSO
DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Beatriz de Basto Teixeira

JUIZ DE FORA

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Teixeira, Maria Tereza Garcia.

Formação de gestores escolares no estado de Goiás: o Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública / Maria Tereza Garcia Teixeira. -- 2017.

127 f.

Orientador: Beatriz de Basto Teixeira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017.

1. Formação de gestores escolares. 2. Teoria e prática. 3. Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública. I. Teixeira, Beatriz de Basto, orient. II. Título.

MARIA TEREZA GARCIA TEIXEIRA

**FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NO ESTADO DE GOIÁS: O CURSO
DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

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

Aprovada em:

Prof^a. Dr^a. Beatriz de Basto Teixeira (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof^a. Dr^a. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Prado de Oliveira

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Geraldo e Roseli, pelos valores transmitidos, apoio e incentivo aos estudos, pelo amor e dedicação. Amo vocês!

Ao meu irmão Vinícius, meu observador favorito! Obrigada pelo apoio na pesquisa de campo. Ao Marcelo, pelo amor e por compreender minha ausência. Agradeço duas pessoas em especial: à minha prima-irmã e Mestra Natália, sempre presente, apoiando, aconselhando e orientando, e à Karoline que, nesses dois anos de Mestrado, muito me apoiou e incentivou. Obrigada às duas pelas ricas leituras do texto desta dissertação!

À minha orientadora Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira, pela sabedoria e colaboração, pela oportunidade e aprendizado, pelo apoio e orientação na realização desta dissertação. A você todo meu carinho, gratidão e admiração!

Aos professores da banca de qualificação: Luiz Flávio Neubert e Cássia do Carmo Pires Fernandes e às professoras da banca de defesa: Rafaela Reis Azevedo de Oliveira e Ana Cristina Prado de Oliveira. Agradeço pelas valiosas críticas e sugestões!

À Coordenadora Pedagógica do Curso e à Coordenadora de Materiais Didáticos da Unidade de Formação do CAEd e aos Agentes de Suporte Acadêmico, por contribuírem com minha pesquisa.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao CAEd, aos professores e ASAs do PPGP, aos profissionais do Núcleo de Dissertação e da Secretaria do PPGP. De modo especial, à Marina Terra, Leonardo Vilardi, Juliana Magaldi, Débora Vieira, Karoline Caldas, Eliângela Gomides, Mariana Antunes e Alessandro Santos. Um agradecimento especial ao Rodrigo Brandão pelo suporte na plataforma.

Aos colegas da turma 2015, pela troca de experiências e aprendizado, principalmente às amigas Gillian, Edilvana, Gilda, Sônia, Liliane e Karine.

Finalmente, agradeço a Deus pelo dom da vida, por iluminar meu caminho, pela sabedoria e perseverança em concluir esta importante etapa da minha vida.

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Teve como objetivo analisar a proposta curricular de um curso em nível de especialização *lato sensu* e sua oferta na modalidade a distância, como uma política de formação continuada de gestores escolares. No trabalho, foi descrito o caso específico do Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública, oferecido entre os anos de 2012 e 2013, pela Unidade de Formação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (UFO/ CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, em parceria com a Secretaria de Educação de Goiás. Os objetivos específicos deste trabalho foram identificar como o referido curso buscou articular teoria e prática em seu currículo; analisar os documentos do curso de forma a compreender sua concepção, pressupostos e implementação e sugerir novos conteúdos, recursos ou atividades que aproximem cada vez mais a formação prática do gestor escolar em cursos de formação continuada oferecidos na modalidade a distância. Para a efetivação dos objetivos, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, por meio de análise de conteúdo dos documentos e materiais didáticos do curso, entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora Pedagógica do referido curso e com a Coordenadora de Materiais Didáticos, além de um grupo focal com os Agentes de Suporte Acadêmico que atuaram do início ao fim do curso. A realização deste trabalho foi fundamentada nas pesquisas de diversos autores, como Heloisa Lück, Maria Aglaê Machado, Cássia Fernandes, Ana Maria Hessel e Adriana Bruno. A análise dos dados foi feita a partir do referencial teórico sobre quatro eixos, quais sejam: formação de gestores escolares, relação entre teoria e prática na formação de gestores escolares, metodologia de caso para o ensino e desafios da educação a distância. Destaca-se no trabalho o desenvolvimento de um Plano de Ação Educacional que compreende um conjunto de sugestões com vistas a contribuir com os cursos de especialização destinados aos gestores escolares oferecidos na modalidade a distância pela UFO/ CAEd.

Palavras-Chave: Formação de gestores escolares; Teoria e Prática; Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

ABSTRACT

The present work was developed within the scope of Professional Master in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) of the Center Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The objective was to analyze the curricular proposal of a lato sensu specialization course, and its offer in the distance modality, as a policy of continuous training of school managers. In the paper was describe the specific case of Specialization Course in Management and Evaluation of Public Education offered between the years of 2012 and 2013, by the Training Unit of the Center for Public Policies and Education Evaluation (UFO/ CAEd), the University Federal of Juiz de Fora in partnership with the Education Department of Goiás. The specific objectives of this work were to identify how the mentioned course sought to articulate theory and practice in its curriculum; analyze the course documents to understand their conception, assumptions and implementation; and suggest new contents, resources or activities that increasingly bring the practical training of the school manager in continuing education courses offered in the distance modality. For achieve of objectives, the methodology used was the qualitative research, by means of content analysis of the documents and didactic materials of the course, semi structure interviews with pedagogical coordinator of this course and with the coordinator of didactic materials, and focus group with the academic support agents who acted from beginning to end of the course. The accomplishment of this work was based on the researches of several authors, such as Heloisa Lück, Maria Aglaê Machado, Cássia Fernandes, Ana Maria Hessel and Adriana Bruno. The analysis of the data was made from the theoretical reference on four axes, which are: formation of school managers, relationship between theory and practice in the training of school managers, case methodology for teaching and challenges of distance education. Stands out at work the development of an Educational Action Plan that includes a set of suggestions to contribute to the specialization courses for school managers offered in the distance mode by UFO/ CAEd.

Keywords: Training of school managers; Theory and practice; Specialization Course in Management and Evaluation of Public Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ASA	Agente de Suporte Acadêmico
BAC	Bibliografia Anotada e Comentada
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEDHAP	Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado
EaD	Educação a Distância
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEGO	Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	<i>Modular Object Oriented Distance Learning</i>
PAE	Plano de Ação Educacional
PNEGEB	Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação do Estado de Goiás
SEDUCE GO	Secretaria de Educação de Goiás
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
SRE	Subsecretaria Regional de Ensino
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Tecnologias de Informação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFO	Unidade de Formação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ícones dos recursos na plataforma	47
Figura 2 – Videoaula, Jornal Gestor Nota 10! e Fórum de Discussão.....	48
Figura 3 – Leitura Multimídia e Podcast	49
Figura 4 –Textos em PDF e link para artigos	50
Figura 5 – Questionário	55
Figura 6 – Atividade Avaliativa Interdisciplinar	56
Figura 7 – O Estudo de Caso como Atividade Interdisciplinar de Recomposição de Notas	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de formação continuada oferecidos pela UFO/ CAEd.....	33
Quadro 2 – Proposta Curricular do Curso de Especialização	37
Quadro 3 – Direitos e deveres dos cursistas.....	41
Quadro 4 – Temas e objetivos das disciplinas	42
Quadro 5 – Recursos utilizados na plataforma Moodle.....	50
Quadro 6 – Passos para elaboração do Plano de Ação Educacional	52
Quadro 7 – Plano de Ação Educacional II.....	53
Quadro 8 – Encontros presenciais	54
Quadro 9 – Perfis dos participantes do grupo focal.....	72
Quadro 10 – Quadro resumo de sugestões	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Fluxo dos cursistas ao longo do Curso de Especialização.....	58
Tabela 2 – Dados gerais do Curso de Especialização	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES E O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	17
1.1 Breve visão sobre a formação de gestores escolares no Brasil	17
1.2 Contextualização do caso a partir da abordagem do ciclo de políticas	27
1.2.1 Goiás quer formar seus gestores escolares	28
1.2.2 CAEd propõe curso de especialização para formação de gestores escolares de Goiás	35
1.2.3 O ambiente virtual de aprendizagem e a etapa presencial do Curso de Especialização	46
1.2.4 Resultados do Curso de Especialização	54
2 PERCEPÇÕES SOBRE O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	62
2.1 Referencial teórico a partir dos eixos de análise	62
2.2 Percorso metodológico	70
2.3 Percepções dos atores envolvidos no Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública	74
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: SUGESTÕES PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES EM CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	110
ANEXO 1 - ATIVIDADES AVALIATIVAS ONLINE	118
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1	119
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2	120
APÊNDICE 3 - ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	121
APÊNDICE 4 - ENTREVISTA COM A COORDENADORA DE MATERIAIS DIDÁTICOS DA UNIDADE DE FORMAÇÃO DO CAEd	123
APÊNDICE 5 - ROTEIRO GRUPO FOCAL	125
APÊNDICE 6 - FORMULÁRIO DE DADOS PESSOAIS	126

INTRODUÇÃO

O debate sobre a formação de gestores escolares vem ganhando destaque no país, no meio acadêmico, por meio de pesquisas e eventos científicos, e como objeto de políticas públicas educacionais. Esse destaque se relaciona à importância da formação e do papel do gestor escolar, na busca pela melhoria da qualidade na educação e como instrumento de valorização desse profissional da educação.

Para compreender essa relação, faz-se necessário contextualizar os processos de redemocratização, descentralização e inserção dos sistemas de avaliação ocorridos no país, nas décadas de 1980 e 1990.

As reivindicações dos movimentos sociais, no final da década de 1980, na busca por uma gestão democrática do ensino, culminaram com a conquista da inserção do princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206 (SILVA; FARIAS; ROTHEN, 2015). Acerca desse processo de redemocratização política, Grizende (2013, p. 46) compreende que, “com a instauração dos princípios da gestão democrática, que coloca o gestor escolar como um dos atores centrais, percebe-se a necessidade de sua formação e profissionalização”.

Nesse período, o país também passou por um processo que se refere à “transferência de competências para outros níveis de governo e de gestão, do poder de decisão sobre os seus próprios processos sociais e os recursos necessários para sua efetivação, implica existência ou construção de competência para tanto” (LÜCK, 2000, p. 18). Logo, a formação e o papel do gestor escolar também ganharam destaque, visto que a descentralização remeteu às escolas a implementação das políticas educacionais, atribuindo ao gestor escolar a responsabilidade de atuar como liderança nesse processo.

Na década de 1990, com a entrada dos sistemas de avaliação de aprendizagem em larga escala no país, com destaque para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), novamente, a formação e o papel do gestor escolar se associaram à busca pela melhoria da qualidade da educação.

A avaliação em larga escala mensura, entre outros indicadores, a qualidade do ensino ofertado, fornecendo um diagnóstico do nível de conhecimento alcançado pelos alunos, o que possibilita ao gestor escolar o planejamento de ações com vistas ao aperfeiçoamento do sistema educacional (CÁRIA; OLIVEIRA, 2015). Aliado a

isso, pesquisas realizadas por Freitas (2009), Lück (2009) e Fernandes (2015) têm indicado que a atuação do gestor escolar e sua qualificação fazem diferença para o desempenho da escola e o desenvolvimento de uma educação democrática. Lück (2009, p. 10) aponta que, para a melhoria da qualidade da educação, por meio da melhoria da gestão escolar, “torna-se necessário que esse profissional desenvolva competências que lhe permitam assumir de forma efetiva o acervo de responsabilidades inerentes às suas funções”.

Tem-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996 (LDBEN/96), um dos estímulos à formação do gestor escolar no país. Em seu artigo 64, a LDBEN/96 dispõe que “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional [...], será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação [...]” (BRASIL, 1996).

Porém, é preciso considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, quando se refere à formação inicial e continuada do gestor escolar. O artigo 10 dessa Resolução prevê a extinção das habilitações (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional) dos cursos de Pedagogia. Já o artigo 14 dispõe que a licenciatura em Pedagogia assegura a formação dos profissionais da educação, conforme disposto no artigo 64 da LDBEN/96 e no §1º do mesmo artigo, segundo o qual “esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados” (BRASIL, 2006).

Considerando que o artigo 67 da LDBEN/96 (dispõe sobre a valorização dos profissionais da educação pelo sistema de ensino) traz, em seu §1º, que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério” (BRASIL, 1996), Fernandes (2015, p. 79-80) esclarece que “para ser diretor, é preciso, antes, ser professor. Assim sendo, os cursos de licenciatura deveriam contemplar em seus currículos disciplinas referentes à gestão escolar, a exemplo dos cursos de pedagogia”.

Entretanto, a “Pesquisa Nacional sobre Gestão e Liderança Educacional”, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/ UFJF), de 2009, apontou que 36,82% dos gestores

entrevistados¹ afirmaram não possuir formação específica na área de administração escolar (TEIXEIRA; MALINI, 2012), demonstrando, assim, que ainda há muito a ser feito em prol da formação dos gestores escolares.

Buscando atender ao dispositivo legal preconizado na LDBEN/96 (artigo 64) e às necessidades de formação desses profissionais por meio de cursos de formação continuada, Vieira e Vidal (2014) destacam o papel do governo na proposição desses cursos, como, por exemplo, o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão). O programa, iniciado em 2001, elaborado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em parceria com um conjunto de secretarias de educação vinculadas ao órgão, era destinado à formação de gestores de escolas públicas estaduais e municipais.

Outro programa, mais recente, é apresentado por Fernandes (2015) que destacou como política social e educacional a iniciativa do Ministério da Educação (MEC) na elaboração do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB) como parte de um conjunto de programas de formação continuada de gestores. A autora compreende que “diretores com formação específica para o exercício da função podem contribuir de maneira mais significativa para a qualidade da escola” (FERNANDES, 2015, p. 26).

Além da iniciativa do MEC, a pesquisa “Mapeamento de prática de seleção e capacitação de diretores escolares”, da Fundação Victor Civita, de 2011, apontou que 23 dos 24 estados pesquisados investiram em formação de gestores nos últimos cinco anos (LÜCK, 2010). Como exemplo, destacam-se algumas Secretarias Estaduais de Educação, como as de Santa Catarina², Mato Grosso³ e Goiás, que também organizaram cursos de formação continuada para seus gestores, em parceria com universidades públicas. A Secretaria de Educação de Goiás (SEDUCE/GO) recorreu à experiência do CAEd/ UFJF para oferecer um curso de formação continuada e em serviço, em nível de especialização *lato sensu*, para os gestores escolares, o qual se constitui como objeto de estudo do presente trabalho.

Cabe ainda considerar que a LDBEN/96 dispõe, em seu artigo 61, parágrafo único, que um dos fundamentos para “a formação dos profissionais da educação, de

¹ A amostra definida pela pesquisa foi composta por 3.000 diretores de escolas dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco, Ceará e Rio Grande do Sul.

² Ver mais em CARDOSO, Jarbas José. Qualificação da Gestão da Escola: primeiros passos de um programa de âmbito estadual. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, fev./ jun. 2000, p. 146-149.

³ Ver mais em TORRES, Artemis. Diretores de Escola: o desacerto com a democracia. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, fev./ jun. 2000, p. 60-70.

modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 1996) é a associação entre teorias e práticas. Entretanto, Lück (2010, p. 183) ressalta que, no contexto brasileiro, há uma contínua inadequação dos cursos ofertados por instituições de Ensino Superior quanto à preparação dos profissionais para lidar com a realidade que enfrentarão após a realização dos cursos de formação, sobretudo quanto à “dissociação entre programas e metodologia dos cursos da área educacional e as demandas de trabalho presentes na escola”.

Mediante esse contexto de maior atenção à formação de gestores escolares no país, associado à importância dessa formação na busca pela melhoria da qualidade da educação, este trabalho se justifica pela relevância da discussão do tema e por sua apropriação pela pesquisadora. É importante destacar que a formação inicial da pesquisadora se deu no curso de graduação em Pedagogia e que a discussão do presente trabalho contribuirá também no desenvolvimento de sua função, enquanto secretária acadêmica e administrativa, dos cursos de formação oferecidos pela Unidade de Formação (UFO) do CAEd.

O caso de gestão deste trabalho se refere ao Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública, oferecido na modalidade a distância, com momentos presenciais coletivos, pela Unidade de Formação do CAEd, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Goiás, entre os anos de 2012 e 2013. A pesquisa se desenvolveu buscando analisar o currículo do curso e observar como ele articula teoria e prática no seu desenvolvimento com vistas à preparação dos gestores (cursistas) para o exercício de suas funções nas escolas.

Destaca-se que a compreensão de currículo deste trabalho abrange a proposta curricular, o trabalho dos professores e Agentes de Suporte Acadêmico (ASA)⁴, os materiais disponibilizados virtualmente, bem como a maneira como o curso foi apresentado aos cursistas. Essa compreensão está fundada em Kramer (1997, p. 19) que assim se manifesta:

devo esclarecer, ainda, que não estabeleço diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo. Compreendo, assim, currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é frequentemente a maneira com que se tem concebido uma proposta pedagógica [...]. Um currículo ou uma proposta pedagógica, assim

⁴ ASA – nomenclatura usada no CAEd para os tutores de educação a distância.

definidos, reúnem tanto bases teóricas quanto diretrizes práticas neles fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização.

A partir dessa compreensão ampla de currículo e considerando a importância da formação prática do gestor escolar, a pesquisa apresenta a seguinte questão problema: **como o Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública buscou articular teoria e prática em seu currículo, visando superar um desafio há muito presente em processos de formação de gestores escolares?**

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste trabalho é o de analisar a proposta curricular do Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública, oferecido pela Unidade de Formação do CAEd, entre os anos de 2012 e 2013, que se desdobra em objetivos específicos, quais sejam: (a) identificar como o curso buscou articular teoria e prática em seu currículo; (b) analisar os documentos do curso bem como as percepções das coordenadoras e Agentes de Suporte Acadêmico de forma a compreender a concepção, pressupostos e implementação do curso e (c) sugerir novos conteúdos, recursos ou atividades que aproximem cada vez mais a formação prática do gestor escolar em cursos de formação continuada oferecidos na modalidade a distância.

Em relação à metodologia, esta pesquisa se baseou na abordagem qualitativa, buscando considerar os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, que consiste na “escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos” (FLICK, 2004, p. 20).

Como procedimentos, foram utilizados: a) pesquisa bibliográfica sobre formação de gestores escolares e sobre a relação teoria e prática em processos de formação, por meio de artigos dos Anais de eventos da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), teses, dissertações e periódicos indexados e qualificados; b) análise documental da proposta técnica do curso e sua proposta curricular; dos materiais didáticos disponibilizados na plataforma de ensino; dos tipos de recursos utilizados na plataforma; do fluxo escolar e da trajetória dos cursistas a partir dos dados da plataforma de ensino; c) entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora Pedagógica do curso e com a Coordenadora de Materiais

Didáticos da UFO/ CAEd; d) grupo focal com os Agentes de Suporte Acadêmico que atuaram no curso, conforme amostra a ser definida.

Além desta introdução, o trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo, de caráter descritivo, apresenta o caso de gestão, que é o Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública como política de formação continuada de gestores escolares, contextualizando a concepção, os pressupostos e a implementação do referido curso. As fontes para a descrição do caso em pauta são os documentos criadores do curso, os guias de orientação dos alunos, os materiais disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem e alguns elementos vindos de conversas iniciais, de caráter exploratório, com as coordenadoras do curso.

O capítulo 2, de caráter analítico, examina o problema de pesquisa, através de quatro eixos (formação de gestores escolares; relação teoria e prática na formação de gestores escolares; metodologia de casos para ensino e desafios postos pela educação a distância), confrontando o referencial teórico com os dados coletados a partir dos seguintes instrumentos de pesquisa: entrevista semiestruturada com a Coordenadora Pedagógica do curso e com a Coordenadora de Materiais Didáticos da UFO/ CAEd, além de grupo focal com os Agentes de Suporte Acadêmico, conforme amostra a ser definida.

Para analisar os temas que estão presentes neste trabalho, do ponto de vista da formação do gestor escolar, os autores que contribuíram foram: Lück (2000), Machado (2000) e Fernandes (2015). Sobre a relação entre teoria e prática na formação de gestores escolares, o referencial utilizado foi Lück (2000), Hessel (2009), Augusto (2010), Lima e Colares (2012), Martins, Costa, Leite (2014), Bruno e Hessel (2010). No terceiro eixo de análise - metodologia de casos para ensino -, foram utilizados os autores Menezes (2009), Dutra, Micarello e Melo (2013), Coelho (2015). Sobre os desafios postos pela educação a distância, o referencial teórico foi Campos, Costa e Santos (2007), Silva e Stano (2012) e Kenski (2002).

Após descrição e análise do problema, o terceiro capítulo, de caráter propositivo, apresenta um conjunto de sugestões para cursos de formação de gestores escolares oferecidos na modalidade a distância. Posteriormente, são apresentadas as considerações finais.

1 A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES E O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Este primeiro capítulo tem como objetivo descrever o caso de gestão mediante uma breve visão sobre a formação de gestores escolares no Brasil e a apresentação do Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública⁵, demanda do estado de Goiás, oferecido pela Unidade de Formação do CAEd (UFO/ CAEd). Será realizada sua contextualização como política de formação continuada de gestores escolares, a partir da apresentação da concepção, dos pressupostos e da implementação do curso.

1.1 Breve visão sobre a formação de gestores escolares no Brasil

Esta seção contém uma breve visão a respeito da formação de gestores escolares no Brasil, considerando o cenário político, econômico e social, a partir dos anos 1980, sua influência nas políticas educacionais do Brasil e apresentando como se encontra a discussão sobre o tema atualmente. A breve visão e o cenário atual de discussão serão expostos por meio da bibliografia sobre o tema, a partir de teses, dissertações, periódicos indexados e qualificados e artigos dos Anais de eventos da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE).

A década de 1980 foi marcada por um processo de redemocratização do país, com destaque para a luta dos trabalhadores da educação. Esses movimentos sociais “produziram um ideário educacional determinante que levaram a alterações na legislação educacional, nas políticas educacionais e, em especial, na gestão da escola” (BARRETO, 2007, p. 49). Assim, a formação e o papel do gestor escolar nesse contexto vão se destacando.

Outro processo ocorrido no país, nesse período, foi a descentralização, entendida “numa perspectiva de democratização ou de transferência de responsabilidades dos órgãos centrais para as unidades escolares” (TEIXEIRA; MALINI, 2012, p. 7). Esse processo exigiu dos gestores escolares a tomada de decisões e a execução de ações, “ou seja, o que ocorre nas escolas, pode colaborar

⁵ No decorrer do trabalho, o termo Curso de Especialização refere-se ao Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública, oferecido pela Unidade de Formação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (UFO/ CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

para a produção de sucesso ou fracasso das políticas” (TEIXEIRA; MALINI, 2012, p. 7).

A partir da década de 1990, a educação passou a ser percebida como campo de investimentos políticos e como facilitadora dos processos de acumulação capitalista, com destaque para três aspectos: agenda internacional para a educação; articulação entre educação e desenvolvimento; presença de organismos internacionais voltados para o desenvolvimento de projetos na área da educação no Brasil.

Na agenda internacional para a educação, destacam-se dois eventos que deram a direção das prioridades das reformas educacionais que se processaram no Brasil, nos anos 1990, principalmente no que se refere à qualidade da educação: a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e a “Declaração de Nova Delhi”, da Conferência de Nova Delhi, Índia, em 1993 (BARRETO, 2007). Esses eventos se concretizaram na elaboração de declarações de intenções e recomendações em que os países se comprometeram a cumprir as diretrizes e as metas ali estabelecidas.

Sobre o segundo aspecto, Brooke (2012) aponta que a relação entre educação e desenvolvimento é pautada na Teoria do Capital Humano, segundo a qual o crescimento econômico e social de um país se deve ao nível de escolarização da população. Assim, de acordo com o autor, os gastos com educação não são considerados de consumo, mas de investimento. Nesse sentido, destaca o papel das agências de desenvolvimento e dos bancos multilaterais como agentes propulsores e financiadores da nova forma de compreender a educação, relacionando-a à produtividade e ao desenvolvimento econômico (BROOKE, 2012).

A presença dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), enquanto impulsionadores das reformas, demonstrou a importância de adequar a educação nacional ao padrão de organização da sociedade capitalista internacional. As justificativas políticas para as reformas foram pautadas pelo reordenamento neoliberal, pela necessidade de superar a crise do capitalismo e pela formação dos trabalhadores para os processos de industrialização (BACH; LARA, 2012).

Como principais influências do Banco Mundial na educação brasileira, Bach e Lara (2012, p. 14) destacam: financiamento buscando a superação da pobreza e o crescimento sustentável; remodelamento curricular da Educação Básica; financiamento de programas de distribuição de livros didáticos; educação elementar e formação em serviço; financiamento de “programas e projetos onde o custo/benefício é avaliado pelos índices de repetência, evasão e exclusão [...]”.

A relação entre o pensamento econômico e as reformas educacionais se estabeleceu na medida em que objetivos e outros aspectos das reformas visavam à inserção do indivíduo no mercado de trabalho e na economia (BROOKE, 2012). Assim, Brooke (2012) utiliza o termo racionalidade econômica para se referir a esse conjunto de reformas educacionais que ensejavam encontrar formas mais eficientes de oferecer educação com uma qualidade melhor.

Nesse contexto de reformas educacionais, Barreto (2007) destaca o papel da gestão escolar. A autora dispõe que

a gestão escolar passou a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para promover a qualidade e a inclusão escolar que se requeria para os países, principalmente pela adoção de metodologias eficientes de gestão que promovessem a melhoria do desempenho escolar além de formas alternativas de captação de recursos. (BARRETO, 2007, p. 12).

Desse modo, as ações de formação e capacitação dos gestores escolares passaram por mudanças. De acordo com Neubauer e Silveira (2008), nos anos 1980, as ações de formação estavam orientadas para a formação de professores e coordenadores. Já o gestor escolar deveria atuar como líder democrático e proporcionar maior participação da comunidade na escola. Nos anos 1990, o contexto de reformas educacionais provocou uma mudança de expectativa quanto ao papel do gestor escolar, que passou a ter destaque fundamental para a melhoria da educação, demandando

um novo perfil de gestor/diretor capaz de estimular a construção coletiva de um projeto pedagógico que estabeleça as opções e estratégias mais adequadas para que a escola atinja a necessária qualidade, isto é, garanta o domínio de um conjunto de habilidades e competências a todos os seus alunos. (NEUBAUER; SILVEIRA, 2008, p. 22-23).

A década de 1990 foi marcada também por fatores que impulsionaram a educação a distância no Brasil. Chaves Filho (2006, p. 17-18) destaca quatro fatores:

- a) Constantes e intensos avanços dos recursos tecnológicos de informação e comunicação, especialmente das tecnologias digitais;
- b) o contexto da legislação para a área educacional, especialmente quanto ao incentivo para a Educação a Distância;
- c) pressão por expansão e interiorização da educação;
- d) ações de fomento voltadas para a educação superior a distância, com destaque para a formação inicial e continuada de professores.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, trouxe importantes definições para a questão. O artigo 80 prevê o incentivo do Poder Público ao “desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, caracteriza a educação a distância como uma

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

Os estudos e pesquisas de Pesce (2010), Gatti (2008), Bruno (2007) e Fernandes (2015) apontam que a educação a distância figura como importante ferramenta de formação de professores e gestores.

Segundo Pesce (2010), a formação online de educadores pode auxiliar tanto para a democratização do acesso à informação quanto para o diálogo entre sujeitos sociais. É na formação online que os sujeitos, embora distantes geograficamente, podem se atualizar e pensar, junto a seus pares, propostas de ação que atendam aos desafios presentes no cotidiano profissional. Gatti (2008) considera que a educação a distância passou a ser valorizada nas políticas educacionais dos últimos anos, principalmente, por ser uma forma mais rápida de prover formação, pois, pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos.

Diante desse contexto de valorização da educação a distância (EaD) nas políticas educacionais, cabe ressaltar a iniciativa do Ministério da Educação na elaboração do documento intitulado “Referenciais de qualidade para educação superior a distância”, no ano de 2007. Embora o documento não tenha força de lei, ele apresenta um conjunto de definições e conceitos com vistas a garantir qualidade nos processos de educação a distância e a “coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EaD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade” (BRASIL, 2007b, p. 2).

A LDBEN/96 traz também importantes dispositivos para compreender o delineamento de ações voltadas para a formação do gestor escolar e para a gestão democrática do ensino. O artigo 64 dispõe que a formação de gestores escolares deve ser feita, inicialmente, em cursos de graduação em Pedagogia e, de forma continuada, em nível de pós-graduação. A LDBEN/96 prevê também, em seu artigo 62, parágrafo 3º, que “a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 1996). Corroborando com a possibilidade da formação a distância, Bruno (2007, p. 189) esclarece que

a necessidade de atender à demanda de um novo paradigma educacional que congregasse as transformações advindas da sociedade plural atual, [...] retomou antigas modalidades de ensino articuladas às novas possibilidades de uma sociedade tecnológica. Com isso, a integração de novas tecnologias na educação conquistou espaço significativo com o intuito de auxiliar no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, cabe destacar o papel do governo federal como proponente de programas de formação continuada de gestores escolares utilizando-se a modalidade de educação a distância. Como exemplo, tem-se, nos anos 2000, o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) e, em 2006, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB).

Fernandes (2015), em seu estudo sobre o Curso de Especialização em Gestão Escolar do PNEGEB, esclarece que, devido às diversidades regionais do país, a utilização da educação a distância no referido curso tornou-se essencial, visto que,

sendo a distância, o Programa alcança maior número de gestores, especialmente, em regiões distantes das universidades (descentralização), com custos inferiores aos cursos presenciais; possibilita ao cursista organizar seus horários de estudos com autonomia e flexibilidade; fomenta o desenvolvimento da formação continuada via EaD. (FERNANDES, 2015, p. 66).

A partir da LDBEN/96, a formação de gestores escolares entrou como pauta da agenda política com destaque para a gestão democrática. O artigo 3º, baseado no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, dispõe que o ensino deverá ser ministrado com base em diversos princípios, dentre os quais se destaca o princípio disposto no inciso VIII: “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1996). Sobre esse aspecto, Freitas (2009, p. 170) assevera que

as agendas políticas deram destaque à democratização da gestão educacional, considerada excessivamente hierarquizada. Dentre as estratégias levantadas para resolver a questão, destacaram-se a construção e oferta de programas e cursos, presenciais e a distância visando à preparação de gestores.

Considerando o destaque à democratização nos cursos de formação de gestores, Barreto (2007) aponta que dois princípios da gestão democrática, autonomia e participação, marcaram diretamente a política de formação de gestores escolares no país.

Sobre autonomia, Neubauer e Silveira (2008, p. 7) esclarecem ser este um conceito básico das sociedades democráticas: “é um processo a ser articulado no interior da escola e na correlação de forças com os órgãos centrais e com a comunidade, para que a instituição escolar possa assegurar educação de qualidade”.

Já autonomia escolar é definida pelas autoras como “transferência de responsabilidades para a escola, acompanhada dos recursos para que ela possa assumir” (NEUBAUER; SILVEIRA, 2008, p. 7). Como a autonomia não é construída sem a participação da equipe escolar e comunidade, é preciso estimular essa integração no cotidiano escolar.

As autoras supracitadas assinalam também que essa participação pode ocorrer em diversas áreas da gestão escolar, como na gestão institucional, gestão pedagógica, gestão de recursos, gestão da cultura e clima escolar e na gestão das

relações. Diante do exposto, as autoras destacam o papel do gestor escolar como importante instrumento para atingir o objetivo de melhoria da qualidade da educação (NEUBAUER; SILVEIRA, 2008).

Nesse sentido, em pesquisa realizada por Polon (2011), foram identificados três perfis de liderança escolar que se constituem em fatores que podem afetar a eficácia do ensino, são eles: liderança pedagógica, liderança organizacional e liderança relacional. O primeiro perfil está relacionado à “atividade de orientação e acompanhamento do planejamento escolar”; o segundo, “às tarefas realizadas com o intuito de dar um suporte ao trabalho do professor em suas necessidades cotidianas” e o terceiro perfil, “às tarefas associadas à presença no cotidiano escolar” (POLON, 2011, p. 12). Sobre o conceito de liderança, Lück (2009, p. 76) adverte que

se expressa como um processo de influência realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de talento e esforços, orientados por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que se devam realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas.

O papel do gestor escolar, por conseguinte, é o de liderança, capaz de fomentar a autonomia escolar e a participação da comunidade, fortalecendo o processo de democratização e as relações escolares, podendo, assim, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Sobre a relação entre a formação do gestor escolar e a melhoria da qualidade da educação, Lück (2009, p. 12) compreende que a busca pela qualidade da educação passa “pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento”.

A autora define dez competências necessárias ao desempenho da função, quais sejam: (a) fundamentação da educação e da gestão escolar; (b) planejamento e organização do trabalho escolar; (c) monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional; (d) gestão de resultados educacionais; (e) gestão democrática e participativa; (f) gestão de pessoas na escola; (g) gestão pedagógica; (h) gestão administrativa na escola; (i) gestão da cultura organizacional da escola; (j)

gestão do cotidiano escolar (LÜCK, 2009). As dimensões de atuação do gestor escolar, portanto, perpassam aspectos políticos, administrativos e pedagógicos.

Além dos princípios de autonomia e participação, o processo de escolha dos gestores escolares também está relacionado ao princípio da gestão democrática. Segundo Gracindo (2009), as formas de escolha mais comuns no Brasil são a indicação, o concurso público, a eleição direta e as formas mistas. A eleição direta para gestor, que vem sendo desenvolvida por muitos estados e municípios brasileiros, pode ser considerada a forma mais adequada para garantir a gestão democrática.

Corroborando com Gracindo (2009), Lück (2010) apresenta os dados da pesquisa intitulada “Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares”, produzida pelo Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap), em parceria com a Fundação Victor Civita, no ano de 2010, que descreve as práticas adotadas por 24 secretarias estaduais e 11 secretarias municipais na escolha de diretores escolares. A pesquisa apontou a eleição como forma de escolha dos diretores escolares em 67% das secretarias estaduais pesquisadas e 82% das municipais.

Aliado às formas de escolha e às competências esperadas dos gestores escolares, é necessário que o gestor também receba formação para o exercício de sua função, seja ela inicial ou continuada. Teixeira (2010, p. 12) compreende que “processos combinados de escolha de diretores associados a um processo de formação em nível mais elevado que a graduação pode em muito colaborar para seu bom desempenho como lideranças escolares”.

Cabe ressaltar que essa formação não deve ser somente teórica, visto que as habilidades a serem reunidas por quem exerce a gestão escolar são de várias ordens: cognitivas, valorativas e atitudinais (TEIXEIRA; MALINI, 2012). Logo, é preciso reunir teoria e prática na formação desses profissionais.

Lück (2010, p. 183-184) apresenta diversos aspectos a serem considerados na organização dos cursos de formação de gestores escolares, destacando a necessidade da vinculação entre teoria e prática:

destaca-se na literatura que esses cursos devem ser organizados de forma coerente, consistente e integrada com os desafios que a gestão educacional apresenta, mediante o desenvolvimento, em todas as suas unidades, de habilidades de liderança e coliderança,

resolução de conflitos, trabalho em equipe, comunicação, utilização de várias fontes de informação e perspectiva analítica e interativa na solução de problemas, dentre outros aspectos. Para tanto, esses cursos devem ter como foco: i) o desenvolvimento de competências profissionais; ii) novas metodologias participativas e exploratórias; iii) avaliação contínua mediante métodos qualitativos e formativos; iv) perspectiva interdisciplinar e interativa de análise e solução de problemas; e v) a vinculação da teoria com a prática e a realização de trabalho de campo.

Considerando que o questionamento inicial desta pesquisa é verificar como um curso de formação continuada em nível de especialização *lato sensu*, direcionado para gestores escolares, buscou articular teoria e prática em seu currículo, corrobora-se com diversos autores, como Augusto (2010), Tezani (2010) e Barreto (2007) sobre a importância da relação entre teoria e prática na formação dos gestores escolares.

Augusto (2010) esclarece que a complexidade do cotidiano escolar exige do gestor escolar uma formação profissional (inicial e continuada) que possibilite a reflexão sobre a prática gestora e contribua para a construção e a ressignificação de saberes necessários à função e na sua atuação. Na mesma linha, Tezani (2010, p. 3) aponta que a formação inicial ou continuada deve possibilitar ao gestor escolar “articular o estudo ao repensar e ao ressignificar sua prática pedagógica”. Já Barreto (2007 p. 11) vai além, salientando que um dos maiores desafios da formação continuada dos gestores escolares seria

a construção de uma proposta que corresponda às necessidades mais efetivas desses profissionais, superando a mera necessidade imediata do cotidiano escolar e contribuindo para que o gestor educador amplie a consciência sobre o seu papel político, social, cultural e ético no processo de edificação da escola pública.

Diante dos desafios presentes na formação de gestores escolares, cabe ressaltar o destaque que o tema vem ganhando no país no meio acadêmico, por meio de pesquisas e eventos científicos no período compreendido entre os anos de 2011 a 2016. Assim, evidencia-se a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), fundada em 1961, que vem promovendo diversos eventos sobre o tema do presente trabalho, como congressos internacionais (Congresso Iberoamericano, realizado desde 2009, e Congresso Luso-Brasileiro, realizado desde 1999), simpósios brasileiros realizados desde 1961

e, também, publicações, como a Revista da ANPAE e a Biblioteca ANPAE (ANPAE, 2016).

Fernandes (2015, p. 24) destaca o III Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação, ocorrido em 2012, em Zaragoza (Espanha), promovido em coparticipação pelo Fórum Europeu de Administração Educacional da Espanha (FEAE-ES), pela ANPAE, pelo Fórum Português de Administração Educacional (FPAE-PT), com o apoio da Rede Internacional de Pesquisadores em Política e Gestão da Educação, “em que se nota a tendência da formação, confirmada, pela primeira vez, com um eixo que se dedicou à formação do diretor (Eixo Temático 8: A direção escolar: formação, profissionalização e democracia)”.

Com base nos títulos e resumos dos trabalhos aceitos pela comissão científica e publicados no site do III Congresso, de um total de 30 trabalhos, identificou-se que oito versavam sobre a formação do gestor escolar. Desses, quatro discutiam a formação inicial e quatro, a formação continuada de gestores.

No IV Congresso, realizado em 2014, no Porto (Portugal), o eixo de destaque foi o de número 4: “Formação dos docentes e dirigentes escolares: currículo e prática pedagógica”. De um total de 53 publicações de comunicações orais, verificou-se, com base nos títulos e resumos, que oito tratavam o tema da formação do gestor escolar, sendo que um discutia a formação inicial e sete, a formação continuada de gestores escolares.

Já em 2016, o V Congresso, realizado no Brasil, na cidade de Goiânia/ GO, teve como eixo temático de destaque o de número 3: “Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares”. Foram aprovados 57 trabalhos, dentre os quais dez versando sobre a formação continuada e um sobre formação inicial de gestores escolares.

Em relação aos simpósios brasileiros, verificou-se, pelo título dos trabalhos submetidos nos anais dos eventos ocorridos entre 2011 e 2015, que, em 2011, entre comunicações e relatos, foram publicados doze trabalhos completos sobre a temática. Em 2013, entre comunicações orais, apenas quatro trabalhos completos foram publicados e, entre relatos de experiências, um trabalho foi publicado sobre o tema. Finalmente, em 2015, dez trabalhos completos foram publicados entre comunicações orais e um pôster.

Mediante a breve visão sobre a formação de gestores escolares no Brasil e o cenário atual apresentado, identificou-se que a busca pela melhoria da qualidade da

educação, devido às reformas ocorridas no sistema educacional, exigidas pelas mudanças ocorridas na sociedade, tem como foco de diversas discussões a formação do gestor escolar. Como responsável pela gestão democrática na escola, a forma de atuação desse gestor pode refletir na qualidade da educação.

Assim, entende-se que a formação do gestor escolar, seja ela inicial ou continuada, é um fator importante para a qualificação e a melhoria de sua atuação, sendo importante que essa formação possibilite a articulação entre teoria e prática, contribuindo, assim, para o enfrentamento dos problemas que ocorrem no cotidiano escolar.

Após essa apresentação sobre a formação de gestores escolares no Brasil, compreende-se que os desafios da formação dos gestores estão relacionados: (a) ao currículo dos cursos de formação inicial e de formação continuada; (b) à formação voltada para a relação entre teoria e prática; (c) ao papel do gestor escolar frente às mudanças no contexto educacional; (d) às dimensões de sua atuação, sejam elas políticas, administrativas ou pedagógicas; (e) à busca pela gestão democrática e participativa e pela qualidade do ensino e (f) às novas competências exigidas para o cumprimento do papel do gestor escolar.

1.2 Contextualização do caso a partir da abordagem do ciclo de políticas

Esta seção se dedica a apresentar o caso de gestão que é o Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública, ministrado pela Unidade de Formação do CAEd, como política de formação de gestores escolares.

Para contextualizar o referido curso, foi utilizada a abordagem do ciclo de políticas, de Stephen Ball e colaboradores (1994 apud MAINARDES, 2006), como recurso metodológico para organizar a sua trajetória histórica. Como se trata de uma política de formação, cabe fazer uma analogia com os contextos que Ball aponta, apresentando as trajetórias que as políticas, de uma maneira geral, seguem. Nesse sentido, Mainardes (2006, p. 48) aponta que essa abordagem se constitui como “referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais”.

A política educacional analisada neste trabalho se refere à política de formação continuada e em serviço para gestores escolares do estado de Goiás, por meio da análise da proposta curricular do Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública, ministrado pela UFO/ CAEd, verificando se o curso

buscou articular teoria e prática em seu currículo, analisando os documentos do curso de forma a compreender sua concepção, seus pressupostos e sua implementação, identificando desafios a serem superados e aproximando cada vez mais a formação prática dos gestores escolares.

Cabe ressaltar que a abordagem do ciclo de políticas, que é flexível e dinâmica, constitui-se de diversos contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados ou efeitos e contexto da estratégia política (MAINARDES, 2006). Com base nesses contextos, é apresentado a seguir o Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública como política de formação de gestores escolares.

1.2.1 Goiás quer formar seus gestores escolares

O primeiro contexto é o de influência, ou seja, é o contexto em que “as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (MAINARDES, 2006, p. 51). Nesse sentido, buscando descrever o caso de gestão a partir de seu contexto de influência, serão apresentados os documentos oficiais do estado de Goiás, as experiências do CAEd e duas entrevistas realizadas com a Coordenadora Pedagógica do referido Curso de Especialização e com a Coordenadora de Materiais Didáticos da UFO/ CAEd.

A principal influência para a elaboração da política de formação de gestores escolares no estado de Goiás foi o programa “Pacto pela Educação - um Futuro Melhor Exige Mudanças”, lançado em 2011, pelo governo do estado, composto por cinco pilares e vinte e cinco metas, que apresenta as diretrizes e as metas da reforma educacional para o estado.

De acordo com o governador do estado de Goiás à época, Marconi Perillo (2012), as mudanças propostas pelo programa Pacto pela Educação “foram discutidas em todas as regiões do Estado. Participaram gestores, professores, alunos e pais. O ‘Pacto pela Educação’ faz de todos, indistintamente, parceiros na busca por resultados” (PERILLO, 2012).

O programa foi elaborado devido à necessidade de mudança na educação do estado de Goiás. Embora reconhecesse os avanços obtidos na educação e seu potencial em oferecer um ensino de qualidade, o Estado, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), identificou diversas carências quanto

ao aprendizado dos alunos (GOIÁS, 2011a). Por exemplo, no *ranking* do IDEB, entre os anos de 2005 a 2009, o estado de Goiás manteve ou caiu de posição em relação aos outros estados em todos os níveis (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) avaliados pelo principal indicador de qualidade do ensino do país (GOIÁS, 2011a). Assim,

esses dados indicam que as mudanças são, além de necessárias, urgentes. A hora de mudar é agora. A Secretaria da Educação está convicta de que com essa ampla reforma será possível dotar o sistema educacional na rede pública estadual de mecanismos seguros para ampliar as chances de aprendizado e de sucesso dos alunos. (GOIÁS, 2011a).

Entretanto, Libâneo (2011), em artigo elaborado sobre o Pacto pela Educação de Goiás, aponta que, assim como ocorrera em outros estados, a reforma educacional proposta pelo estado de Goiás baseava-se no modelo de intervenção dos organismos internacionais. Sintetizando, o autor dispõe que

trata-se, assim, de uma política educacional controlada por resultados, ou seja, fixação de metas na forma de indicadores quantitativos, exigência de eficácia dos atores do sistema, estímulo ao trabalho individual por meio de bônus e prêmios. A eficácia dos servidores, professores, diretores, alunos, depende de determinadas competências. Sendo assim, as competências são requisitos para os resultados. A avaliação torna-se o meio para medir as competências que levarão aos resultados. Estes, por sua vez, servem como critério para que diretores, professores, pais, façam uma reflexão, reelaborem os projetos pedagógicos em termos de recuperação e melhoramento da escola. (LIBÂNEO, 2011, p. 3).

Para fortalecer o sistema educacional, tendo como foco o aprendizado dos alunos, para promover melhorias em todas as instâncias e chegar a uma educação de referência, as diretrizes para a reforma educacional contemplavam os cinco pilares: valorização e fortalecimento do profissional da educação; utilização de práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem; redução da desigualdade educacional; instauração de sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; reforma na gestão e na infraestrutura da rede de ensino (GOIÁS, 2011a).

O primeiro pilar tratava do principal agente de transformação: o profissional da educação. Assim, os primeiros passos dados foram a partir de mudanças⁶ na política de escolha dos candidatos a gestores escolares:

- I) os candidatos a diretor de escola passaram por um curso preparatório, seguido por uma avaliação;
- II) os aprovados na avaliação elaboraram um plano educacional para as unidades escolares, permitindo com que a comunidade tivesse mais embasamento para as eleições;
- III) os diretores eleitos passarão por um curso de pós-graduação em gestão escolar;
- IV) foi dado aumento de 45% nas gratificações destes diretores, garantindo uma maior atratividade para esta importante função. Este foi um exemplo das ações da Secretaria de Educação para a valorização dos profissionais da rede. (GOIÁS, 2011a).

As ações desenvolvidas no primeiro pilar demonstraram a utilização de uma forma mista para o processo de eleição dos gestores escolares, ou seja, primeiramente, os candidatos participaram de um curso preparatório para realização de uma avaliação que definiu os candidatos aprovados para elaborarem um plano educacional para a escola. A segunda forma foi a eleição para escolha do gestor pela comunidade escolar, tendo como embasamento o plano educacional elaborado pelos candidatos aprovados na avaliação realizada na etapa anterior. Outros pontos de destaque desse pilar seriam o incentivo à qualificação do gestor escolar por meio de um curso de pós-graduação e o aumento da gratificação desses diretores, demonstrando, assim, a valorização desse profissional.

O segundo pilar - práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem – possuía como metas o aprofundamento do currículo; tutoria pedagógica; educação em tempo integral; novo Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante; rede de colaboração e investimento em soluções de tecnologias da informação - TI - para o aprendizado (GOIÁS, 2011a).

O terceiro pilar - redução da desigualdade educacional – propunha a melhoria do desempenho dos alunos com baixo rendimento escolar, reconhecendo que “a

⁶ Refere-se às mudanças ocorridas no processo de escolha de diretores escolares do ano de 2009 para o ano de 2011. A Resolução CEECP nº 004/2009 dispõe em seu artigo 23 sobre a eleição da chapa do Grupo Gestor (composto pelo diretor, vice-diretor e secretário geral), pela comunidade escolar, por voto direto, secreto e facultativo. A Resolução não previa a avaliação dos candidatos a gestor escolar, a elaboração de um plano educacional nem o oferecimento do curso de pós-graduação aos gestores escolares eleitos. As etapas do processo de escolha foram: registro da chapa, divulgação e votação.

redução da desigualdade educacional hoje significará a redução da desigualdade social amanhã” (GOIÁS, 2011a). Para tal, foram propostas as seguintes metas: Programa de Suporte às Escolas Vulneráveis; redução da distorção idade-série; redução da evasão e reprovação; apoio às diversidades (GOIÁS, 2011a).

O quarto pilar - sistema de reconhecimento e remuneração por mérito – apontava para a frente de meritocracia: “reconhecimento financeiro, por meio de bonificações, e de reconhecimento social, evidenciando os servidores que mais merecem” (GOIÁS, 2011a).

Nesse intuito, a SEDUCE/ GO lançou o Programa Reconhecer, destinado aos professores com boa frequência em sala de aula que receberiam, no final do ano, uma bonificação proporcional à carga horária e o Prêmio Escola, destinado às unidades escolares com alto desempenho no IDEB 2011 e na avaliação estadual. As metas para esse pilar seriam: Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana - IDEGO; bônus para servidores; Prêmio Escola; poupança aluno e educadores do ano (GOIÁS, 2011a).

Uma das metas presentes no quarto pilar demonstrava o início da parceria entre a Secretaria de Educação de Goiás e o CAEd: o programa dispunha sobre a importância da construção de um índice goiano para o acompanhamento do sistema de educação, por meio da criação de uma ferramenta própria de avaliação.

Assim, em 2011, foi criado o Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO), em parceria com o CAEd. O SAEGO, com caráter censitário e de frequência anual, seria aplicado aos alunos da rede estadual do 2º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano no Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática (CAED, 2016b).

O quinto e último pilar - reforma na gestão e na infraestrutura da rede de ensino – propunha como metas da reforma educacional: integração com os municípios; excelência em infraestrutura; otimização de gastos; excelência em gestão e escola modelo e comunidade (GOIÁS, 2011a).

Nesse contexto de influência ocorrido no estado de Goiás, destacam-se importantes aspectos:

a) o diagnóstico da qualidade da educação ofertada pelo estado de Goiás levou o governo do estado a agir para mudar essa realidade, o que se concretizou na elaboração da reforma educacional do estado: o Pacto pela Educação;

b) uma das ações desse Pacto demonstrou o início da parceria entre o estado de Goiás e o CAEd: a criação do IDEGO e do SAEGO;

c) outra medida tomada foi a valorização dos profissionais da educação, dentre eles, o gestor escolar, demonstrando, assim, que o estado vem acompanhando as discussões ocorridas em diversas instâncias sobre a relação entre a formação do gestor escolar e a melhoria da qualidade da educação. Isso levou a outra ação que culminou em mais uma parceria entre Goiás e o CAEd, que foi o oferecimento do Curso de Especialização.

Mediante o exposto, cabe uma breve apresentação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. O CAEd/ UFJF é reconhecido como uma instituição que: a) operacionaliza programas estaduais e municipais de avaliação educacional em larga escala⁷ destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas; b) desenvolve *software*⁸ para modernizar a gestão educacional de escolas públicas do país; c) possui quatro programas de pesquisa⁹ autônomos e articulados entre si, responsáveis pela produção e promoção dos eventos que tornam públicos os resultados das avaliações. Nesse sentido, o objetivo principal do CAEd é “oferecer dados e informações úteis capazes de subsidiar as ações de melhoria da qualidade da educação e equidade nas oportunidades educacionais” (CAED, 2016a).

Além do destaque nos campos da avaliação, gestão e pesquisa, desde 2009, o CAEd, por meio de sua Unidade de Formação, oferece cursos de curta duração e de formação em nível de extensão, aperfeiçoamento, especialização e mestrado profissional, nas modalidades semipresencial e a distância. Os cursos, destinados a gestores, secretários, professores e especialistas, com foco na gestão e avaliação da educação pública, são ofertados em parceria com diversas secretarias de educação dos estados e municípios do país.

⁷ Destaca-se aqui alguns parceiros do CAEd, como os estados: Alagoas, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, entre outros e os municípios: Belo Horizonte (MG), Florianópolis (SC), Ipojuca (PE), Rio de Janeiro (RJ) e Teresina (PI). Ver a lista completa em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/>

⁸ Os sistemas de gestão são o SisLAME – Sistema para Administração e Controle Escolar, que vem sendo implantado em parceria com Prefeituras Municipais e Governos Estaduais e de forma específica o Simade - Sistema Mineiro de Administração Escolar, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Ver mais em: <http://www.gestao.caedufjf.net/>

⁹ Os quatro programas de pesquisa são: Avaliação, Currículo e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica; Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública; Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais; e Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública

O quadro 1 apresenta as experiências da UFO/ CAEd no oferecimento de cursos de formação voltados aos gestores escolares de todo o país, que antecederam o Curso de Especialização oferecido ao estado de Goiás.

Quadro 1 – Cursos de formação continuada oferecidos pela UFO/ CAEd

Nome do Curso	Período de realização	Público-alvo
Curso de Aperfeiçoamento em Gestão da Educação Pública – demanda SEB/ MEC	2009 a 2010	Professores e gestores de todo o país
Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública – demanda do Estado do Ceará	2009 a 2012	Professores e gestores do estado do Ceará
Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	Desde 2010	Gestores, secretários, professores e especialistas de todo o país

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma das fontes a que se recorreu para a reconstituição da trajetória do Curso de Especialização ofertado ao estado de Goiás e para a descrição do caso a ser estudado foram duas entrevistas semiestruturadas realizadas com a Coordenadora Pedagógica do Curso¹⁰ (apêndice 3), e com a Coordenadora de Materiais Didáticos da UFO/ CAEd¹¹ (apêndice 4), responsável, à época, pela elaboração de materiais didáticos e pelo ambiente virtual de aprendizagem, a plataforma *Moodle*¹².

Visando identificar os antecedentes do referido curso, as duas Coordenadoras afirmaram que os cursos oferecidos anteriormente pela UFO/ CAEd influenciaram o planejamento do Curso de Especialização – demanda do estado de Goiás. A Coordenadora Pedagógica do Curso de Especialização de Goiás, que também coordenou o Curso de Aperfeiçoamento – demanda da Secretaria de Educação Básica (SEB/ MEC), mencionou alguns aspectos de influência:

¹⁰ A entrevista em questão foi realizada em dois dias distintos: a primeira parte (antecedentes e elaboração da proposta do curso) no dia 15 de novembro de 2016 e a segunda parte (execução e resultados do curso) no dia 28 de novembro de 2016. Ambas foram realizadas via internet, por meio do aplicativo Messenger, em que a pesquisadora e a entrevistada realizaram as entrevistas com voz e vídeo. Ao longo do texto, quando se falar em entrevista 1, estar-se-á referindo à entrevista com a Coordenadora Pedagógica.

¹¹ A entrevista em questão foi realizada no dia 24 de novembro de 2016, via internet, por meio do aplicativo Skype, em que a pesquisadora e a entrevistada realizaram a entrevista com voz e vídeo. A entrevista 2, ao longo do texto, será a realizada com a Coordenadora de Materiais Didáticos.

¹² O *Modular Object Oriented Distance Learning (Moodle)* “é um sistema desenvolvido para o gerenciamento de cursos online, com o intuito de possibilitar a educadores e escolas criarem e gerenciarem cursos com relativa facilidade, qualidade e flexibilidade de conteúdos” (HADDAD, 2012, p. 152), além de ser um *software* livre.

Mesmo um sendo de aperfeiçoamento [demanda SEB/ MEC] e o outro sendo de especialização [demanda Goiás], claro que influenciou, com certeza porque já tínhamos um certo “know-how”: por ser a distância; por saber que muitos entram e que no final você tem poucos alunos; existem coordenadores [locais] que são comprometidos e outros que não são, [...] o trabalho feito com os tutores de educação a distância, os ASAs [...]. (ENTREVISTA 1, 2016).

Já a Coordenadora de Materiais Didáticos afirmou que os cursos oferecidos anteriormente pela UFO/ CAEd influenciaram tanto no planejamento da plataforma quanto nos materiais didáticos elaborados para o curso. Os seguintes aspectos de influência foram mencionados pela Coordenadora:

Sim, sem sombra de dúvidas. O que a gente fez no curso de Goiás foi pensando em tudo aquilo que havia sido sucesso, e aquilo que a gente teve muita dificuldade, muito problema nos outros cursos. Problemas por conta da distância, problemas de acesso, problemas de entrega de material impresso. Todo planejamento do curso de Goiás foi pensado nos pontos fortes e nos pontos fracos desses cursos anteriores, de tudo que havia acontecido. Inclusive a escolha de professores, a escolha de material impresso, virtual, a produção de novos textos. A própria organização curricular do curso também, que acabava que, apesar de ser [responsabilidade] da [Coordenadora Pedagógica] a gente quando foi pensar o curso, pensou tudo muito junto. Então isso influenciou bastante. (ENTREVISTA 2, 2016).

A Coordenadora Pedagógica destacou também as mudanças significativas ocorridas na proposta para o Curso de Especialização oferecido aos gestores escolares de Goiás:

Já existia um arcabouço de outros cursos, experiências de outros cursos, a [proposta] do estado de Goiás foi um redesenho [...], em relação a tudo, tanto à questão operacional, quanto à questão do material, quanto à questão dos módulos, dos ASAs, houve modificações, sim, e eu acho que significativas. (ENTREVISTA 1, 2016).

Assim, o Estado de Goiás, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEDUCE/ GO, firmou contrato com a Universidade Federal de Juiz de Fora, através do CAEd, com a finalidade de ministrar dois cursos: um curso a distância com carga de 40 horas, a fim de capacitar os servidores que pretendiam se

candidatar às eleições escolares, e um Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública destinado aos aprovados nas eleições escolares.

1.2.2 CAEd propõe curso de especialização para formação de gestores escolares de Goiás

O segundo contexto da abordagem ciclo de políticas é o da produção de texto. Conforme Mainardes (2006, p. 52), “os textos políticos, portanto, representam a política [...] são o resultado de disputas e acordos”. Para analisar esse contexto, serão apresentados os documentos oficiais produzidos para apresentar o curso.

O primeiro documento a ser apresentado é a Portaria nº 2.783/2011 – SEDUCE/ GO, que estabelece os critérios para o processo de escolha dos diretores das unidades escolares. A Portaria dispõe sobre os objetivos a serem cumpridos pela gestão das unidades escolares; estabelece os requisitos, as etapas e os procedimentos (divulgação, inscrições, organização, registro de candidatura, campanha, votação, apuração, recursos) do processo de escolha dos diretores e apresenta a constituição da equipe gestora.

Cabe destacar, nesse documento, as etapas do processo de escolha dos diretores, que demonstra a preocupação do estado de Goiás com a formação do gestor escolar e com o estabelecimento de um processo democrático de eleição escolar:

- I – Etapa I: participação em curso de formação continuada de gestores de educação pública;
- II – Etapa II: avaliação de conhecimentos sobre gestão escolar;
- III – Etapa III: elaboração e apresentação de plano de trabalho;
- IV – Etapa IV: escolha pela comunidade escolar;
- V – Etapa V: adesão ao curso de especialização para gestores de educação pública. (GOIÁS, 2011b).

A primeira etapa consistiu na realização de um curso de 40 horas preparatório para a avaliação de conhecimento sobre gestão escolar. Esse curso, oferecido pela UFO/ CAEd, na modalidade a distância, de acordo com a Coordenadora Pedagógica, foi ofertado através da plataforma *Moodle*, com textos e recursos de fórum, porém sem a mediação dos Agentes de Suporte Acadêmico. Sua finalidade

era certificar os interessados em se candidatar ao cargo de diretor. Para tal, todos deveriam se inscrever para participar desse curso (ENTREVISTA 1, 2016).

A segunda etapa consistiu em uma prova objetiva, elaborada e aplicada pelo CAEd. Os cursistas certificados no curso de 40 horas realizaram a prova para cuja aprovação os candidatos deveriam obter o mínimo de 60% (sessenta por cento) de aproveitamento (GOIÁS, 2011b).

Os aprovados na segunda etapa elaboraram e apresentaram à comunidade escolar um plano de trabalho com soluções para os problemas detectados na escola, cumprindo, assim, a terceira etapa. A quarta etapa compreendeu a escolha do candidato pela comunidade escolar por meio de voto secreto, direto e facultativo (GOIÁS, 2011b).

Para o cumprimento da quinta etapa, conforme o artigo 46 da referida Portaria, a participação no curso de especialização era obrigatória, sendo exigida a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária do curso. Já o artigo 49 dispõe sobre a exoneração do diretor, vice-diretor e secretário geral, caso se comprove, “I - a não conclusão do curso de especialização para gestores de educação pública” (GOIÁS, 2011b), dentre outras situações. Sobre esse aspecto é importante ressaltar que, apesar da iniciativa do governo em oferecer um curso de formação continuada, em nível de especialização, para os gestores escolares da rede estadual, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no estado, o oferecimento do curso se deu de forma obrigatória e *top/down*, ou seja, de cima para baixo. Com relação a exoneração do servidor, a Coordenadora do Curso não soube informar se o que estava previsto na Portaria foi efetivado pela SEDUCE/GO.

Como sequência ao contrato firmado, a UFO/ CAEd elaborou uma proposta técnica para apresentação à SEDUCE/GO, constituída por: apresentação, justificativa, proposta de Curso de Especialização, público alvo, objetivos, proposta curricular e suporte acadêmico e operacional (CAED, 2011).

A justificativa apresentada na proposta técnica era o desenvolvimento do curso na modalidade a distância com conteúdos que propiciassem uma reflexão geral sobre os temas relacionados à gestão educacional, com referencial que possibilitasse a relação dialógica entre conceitos, categorias educacionais e práticas cotidianas no contexto escolar (CAED, 2011). Assim, o curso foi apresentado como:

espaço de formação continuada que possibilita um processo de reflexão acerca dos principais desafios que a gestão escolar enfrenta na realidade contemporânea, no sentido de promover uma educação pautada nos princípios da qualidade, da equidade e da democracia (CAED, 2011, p. 26).

O curso possuía como características: a) formação a distância, com momentos presenciais coletivos; b) material específico para seu funcionamento - Guias de Implementação, *Moodle* e de Estudos; c) avaliação realizada durante as atividades presenciais coletivas e em cada disciplina; d) formação continuada e em serviço; e) qualidade na comunicação a partir de um ambiente virtual de aprendizagem; f) perspectiva de desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao trabalho do Gestor da Educação Pública (CAED, 2011).

Os gestores da educação pública: diretores, vice-diretores e técnicos de secretarias que exercessem a função de gestores constituíam o público alvo do curso, que tinha como objetivos: oferecer formação continuada, em serviço, a profissionais das redes públicas de ensino; contribuir para a melhoria dos processos de gestão da rede pública; contribuir para a construção de uma nova visão de gestão escolar: noção de rede e integração dos aspectos administrativos e pedagógicos (CAED, 2011).

Visando a uma formação continuada e em serviço que contemplasse as competências propostas ao gestor, a proposta curricular do curso era constituída por quatro módulos bimestrais, conforme os temas dispostos no quadro 2.

Quadro 2 – Proposta Curricular do Curso de Especialização

Módulo	Tema	Carga horária
1	Políticas Públicas e Educação	48 horas
	Avaliação de Programas e Políticas Educacionais	48 horas
2	Políticas Públicas e Escola	48 horas
	Avaliação e Indicadores Educacionais	48 horas
3	Gestão e Liderança	48 horas
	Gestão do Currículo	48 horas
4	Gestão e Legislação Educacional	48 horas
	Currículo do Ensino Fundamental e Ensino Médio	48 horas
	Leitura e análise de dados e escolha do tema	68 horas
	Elaboração do Plano de Ação Educacional I e II	68 horas
	TOTAL	520 horas

Fonte: CAED, 2011. Elaborado pela autora.

A proposta previa que o desenvolvimento das disciplinas seria norteado por estudos de caso. Assim, “a cada bimestre será apresentado e discutido um estudo de caso que articule os conteúdos das disciplinas do respectivo bimestre” (CAED, 2011, p. 28). Para a realização do curso, os cursistas contaram com suporte acadêmico e operacional constituído por:

- a) material didático impresso (Guias de Estudo, da plataforma *Moodle* e de Implementação);
- b) ambiente virtual de aprendizagem – plataforma *Moodle*;
- c) organização dos cursistas em turmas por critério geográfico;
- d) equipe de suporte acadêmico – formada pelos Agentes de Suporte Acadêmico (ASA) que eram os mediadores do processo educativo e atuavam no esclarecimento de dúvidas aos cursistas sobre o material do curso, bem como forneciam orientações acadêmicas;
- e) equipe de suporte local, formada pelos coordenadores locais por polo, responsáveis pelo cadastro de cursistas e pela organização dos encontros presenciais;
- f) suporte técnico – suporte remoto através do 0800, canal de auxílio às dificuldades de acesso e de comunicação;
- g) infraestrutura – laboratório de informática, notebooks e biblioteca oferecidos pelo CAEd aos ASAs; laboratórios de informática nos polos;
- h) atividades presenciais – um encontro mensal por polo, em formato de oficina, abrangendo as disciplinas Estudo de Caso e Plano de Ação Educacional (PAE);
- i) avaliação de desempenho do cursista – avaliação global abrangendo a participação nos fóruns das disciplinas, a realização das tarefas em cada disciplina, a realização da prova presencial ao final de dois módulos. Para aprovação, era necessário obter 70% ou mais dos pontos na nota final e 75% de frequência nos encontros presenciais (CAED, 2011).

Em relação ao material do curso, a Coordenadora Pedagógica do curso informou, em entrevista, que o material impresso e virtual fora produzido pelos professores das disciplinas, tendo os textos que compunham o Guia de Estudos sido escritos em formato de artigo (ENTREVISTA 1, 2016).

A Coordenadora Pedagógica destacou que, embora o estado de Goiás não tenha interferido na escrita do material do curso, contribuiu com material para elaboração de um texto do módulo 2, intitulado “Recursos descentralizados para as escolas públicas: o caso do estado de Goiás”, que foi elaborado pelos professores da disciplina, a partir de um instrumento de repasse do estado de Goiás, com base na legislação do estado (ENTREVISTA 1, 2016).

A Coordenadora de Materiais Didáticos relatou como foi feita a elaboração de cada material do curso (Guias *Moodle*, de Implementação e de Estudos):

Então a gente teve o guia *Moodle*, que a gente fez mesmo novamente, não reaproveitamos. Nós fizemos, na coordenação de material didático junto com o apoio do pessoal de mídias [...]. E o guia de implementação eu mais formatei e cuidei do conteúdo dele, ajudei, porque a parte de material didático fazia essa ponte com a editoração, impressão. [...] E dos volumes [...], ficou definido que os professores de todas as disciplinas do curso todo, e que esses professores escrevessem novos textos, inclusive voltados, pensando no público alvo do curso, que eram os diretores de Goiás que estariam fazendo este curso como requisito para eleição [...]. (ENTREVISTA 2, 2016).

Quanto ao material didático impresso, os quatro volumes de Guias de Estudos foram organizados por temática, quais sejam: Volume I – Políticas Educacionais e Avaliação de Programas; Volume II – Avaliação e Indicadores Educacionais e Políticas Públicas e Escola; Volume III – Gestão do Currículo e Gestão e Liderança e Volume IV – Currículo do Ensino Fundamental e Ensino Médio e Gestão e Legislação Educacional.

Em relação ao suporte acadêmico constituído pelo Agente de Suporte Acadêmico, a Coordenadora Pedagógica do Curso informou que, para o referido Curso de Especialização, foram realizadas mudanças quanto ao trabalho que era realizado por esses profissionais. Essa reorganização ocorreu em duas frentes, tendo a primeira sido a realização de um processo seletivo. Os Agentes de Suporte Acadêmico foram selecionados por meio de um edital público, composto por prova de aferição de conhecimentos sobre educação e domínio de escrita da língua portuguesa. Além disso, foram também avaliadas as experiências anteriores desses profissionais com educação a distância e trabalho com a plataforma *Moodle* (ENTREVISTA 1, 2016).

A segunda frente, segundo a Coordenadora Pedagógica, foi a criação das regras para realização do trabalho do Agente de Suporte Acadêmico, dada a importância de seu papel na educação a distância. Como o acompanhamento e o contato com o cursista era feito pelo ASA, seria preciso um profissional comprometido com esse trabalho (ENTREVISTA 1, 2016).

Os Agentes de Suporte Acadêmico possuíam carga horária a distância e presencial. A carga horária a distância - 15 horas semanais - era cumprida pelo trabalho realizado na plataforma, que deveria ser monitorado pela Coordenadora do Curso. Já a carga horária presencial - 5 horas semanais - era preenchida pela realização de reuniões semanais de formação.

Essa formação era ministrada por uma professora da Faculdade de Educação da UFJF, com experiência em educação a distância, que realizava semanalmente encontros de formação com os Agentes de Suporte Acadêmico para desenvolvimento e aprimoramento de habilidades de escrita, de mediação em fóruns de educação a distância e para debate e aprofundamento dos conhecimentos sobre o conteúdo do curso (ENTREVISTA 1, 2016).

Continuando com a apresentação do Curso, o terceiro documento utilizado, o Guia de Implementação, era constituído pela apresentação; considerações gerais; participante do curso a distância; suporte acadêmico e operacional; proposta curricular; avaliação da aprendizagem e orientações para os estudos.

As considerações gerais dispostas no Guia de Implementação versavam sobre o contexto atual e a formação de gestores da educação pública; sobre as características gerais do curso, explicitadas anteriormente na proposta técnica, sobre o público alvo e sobre os objetivos do curso. O objetivo geral do curso, exposto no Guia de Implementação, seria proporcionar conhecimentos, desenvolver as competências e as habilidades e promover as qualidades necessárias para o exercício dos novos papéis atribuídos ao gestor escolar (CAED, 2012a).

Sobre o participante de um curso a distância, o Guia de Implementação dispunha que o cursista precisaria compreender que a sala de aula era virtual, ou seja, através do ambiente virtual de aprendizagem estariam disponíveis as orientações didáticas e seria o espaço em que ocorreria a interação com os colegas e com os Agentes de Suporte Acadêmico. Alguns procedimentos necessários para otimizar o desempenho do participante no curso foram apresentados, tais como: autodisciplina, motivação e recursos tecnológicos (CAED, 2012a).

Além dos procedimentos, eram apresentadas também as competências esperadas que os gestores adquirissem, além dos direitos e deveres dos cursistas. Sobre as competências destacam-se: a) identificar as implicações do direito à educação básica de qualidade no contexto do estado democrático; b) participar da elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola; c) identificar as responsabilidades do dirigente escolar; d) propor estratégias para gerenciar a escola; e) administrar e controlar o orçamento da escola; f) colaborar com outras escolas de forma participativa e contextualizada; g) articular as diferentes dimensões da gestão educacional; h) aprimorar a interação entre gestores, comunidade e órgãos centrais; i) solucionar conflitos por meio de ações variadas e criativas; j) promover a integração da escola com a família e a comunidade; k) mobilizar para o trabalho coletivo; l) acompanhar e avaliar as ações na escola; m) reconhecer as diversidades; n) acompanhar e participar das avaliações internas e externas (CAED, 2012a).

Em relação aos direitos e deveres dos cursistas apresentados no Guia de Implementação, é possível observá-los mais detalhadamente no quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Direitos e deveres dos cursistas

Direitos	Deveres
<ul style="list-style-type: none"> - ao curso ministrado pelo CAEd; - aos materiais; - a login e senha de acesso à plataforma <i>Moodle</i> e ao Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) da UFJF; - à participação nos fóruns de discussão; - ao suporte técnico; - ao envio e recebimento de mensagens; - à informação, pela plataforma, sobre o cronograma do curso e prazo de envio de atividades; - às atividades presenciais; - às atividades complementares; - à realização de atividades avaliativas; - à certificação de conclusão de curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - frequentar as atividades presenciais; - acessar a plataforma; - inteirar-se do cronograma do curso; - realizar as provas presenciais e as atividades avaliativas; - estudar os conteúdos; - elaborar seu trabalho de conclusão de curso; - respeitar as normas de funcionamento e os regulamentos acadêmicos.

Fonte: CAED, 2012a. Elaborado pela autora.

Para implementação do curso, havia uma equipe de profissionais do CAEd responsáveis pelas questões administrativas do curso, pelo ambiente virtual de aprendizagem, pela elaboração do material didático, pela orientação dos encontros presenciais, pela organização do cronograma e pelo contato com os polos.

Essa equipe estava subdividida em: Coordenação Pedagógica, Agentes de Suporte Acadêmico, Coordenação de Material Didático, Secretaria e Suporte Técnico. Além da equipe de profissionais, o cursista pôde contar com um Coordenador Local para cada Subsecretaria Regional de Ensino (SRE) de Goiás (CAED, 2012a).

Quanto à Equipe de Secretaria do CAEd, a Coordenadora do Curso, na entrevista, relatou que o recebimento das listagens, da documentação, o acompanhamento e toda a tramitação de envio da documentação para matrícula ao órgão responsável na UFJF era feito pela Secretaria do CAEd (ENTREVISTA 1, 2016).

Quanto à proposta curricular do curso disposta no Guia de Implementação, uma diferença foi identificada em relação à proposta técnica: a carga horária total do curso. A proposta previa um curso com 520 horas e o Guia de Implementação dispunha que o curso possuía 522 horas. O acréscimo fora de uma hora nas horas destinadas à leitura e análise de dados e escolha do tema e uma hora na parte destinada à elaboração do Plano de Ação Educacional I e II.

Os temas e os objetivos das disciplinas foram apresentados no Guia de Implementação apresentados aos cursistas por disciplina, conforme pode ser observado de forma sintetizada no quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Temas e objetivos das disciplinas

Módulo	Tema	Objetivo
1	Políticas Públicas e Educação	O objetivo desta disciplina é apresentar ao aluno os principais elementos do marco constitucional de 1988 e sua influência sobre a produção de legislação e a implementação de políticas públicas na área da educação.
	Avaliação de Programas e Políticas Educacionais	O objetivo desta disciplina é discorrer sobre métodos e técnicas de pesquisa que buscam aferir a eficácia de uma política ou de um programa educacional. Para realizar o seu trabalho, o gestor precisa construir instrumentos e produzir medidas que assegurem a adequada observação de algumas dimensões relevantes do trabalho escolar.
2	Políticas Públicas e Escola	O objetivo desta disciplina é proporcionar ao cursista a oportunidade de compreender as relações entre a política e a sua implementação na escola. Neste sentido, são apresentadas as políticas educacionais vigentes no contexto da imersão do gestor no ambiente político-administrativo de sua atuação.

(CONTINUA)

	Avaliação e Indicadores Educacionais	O objetivo desta disciplina é desenvolver a capacidade crítica do gestor na interpretação e uso dos resultados das avaliações em larga escala. Os conteúdos e atividades serão desenvolvidos por meio de atividades teóricas e práticas, associadas ao entendimento e uso dos resultados do programa de avaliação realizado no estado.
3	Gestão e Liderança	O objetivo desta disciplina é oferecer ao gestor elementos para acompanhar e aprimorar os processos internos de desenvolvimento pedagógico e organizacional das unidades escolares.
	Gestão do Currículo	O objetivo desta disciplina é situar o gestor nos debates sobre currículo e políticas curriculares, de maneira que possa assumir um papel de liderança na discussão sobre o que se ensina e como e na construção do projeto pedagógico da escola.
4	Gestão e Legislação Educacional	O objetivo desta disciplina é oferecer ao gestor um panorama da legislação educacional e discutir formas de gerir a escola pública com suas manifestações de diversidade no alunado e as potenciais adversidades por ela produzidas, tais como a violência escolar, no sentido de se construir uma educação inclusiva.
	Currículo do Ensino Fundamental e Ensino Médio	O objetivo desta disciplina é discutir novas perspectivas curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, a partir da problematização do modelo dualista, hoje prevalente nas escolas brasileiras, baseado, de um lado, na formação propedêutica e, de outro, na preparação para o mercado de trabalho e formação profissional.

Fonte: CAED, 2012a. Elaborado pela autora.

A partir do quadro acima, percebe-se que o objetivo de cada disciplina buscou apresentar aspectos teóricos sobre a educação de forma geral, como os aspectos políticos, curriculares, pedagógicos e/ou relacionados à legislação, necessários à formação do gestor escolar. E, nota-se também que algumas disciplinas relacionaram esses aspectos teóricos ao cotidiano escolar dos gestores, seja no âmbito das políticas públicas, do currículo e/ou da avaliação educacional.

Retomando a questão problema deste trabalho, que é como o Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública buscou articular teoria e prática em seu currículo, cabe ressaltar que a proposta de desenvolvimento das disciplinas por estudos de casos foi apresentada no Guia de Implementação da seguinte maneira:

A cada bimestre, será apresentado e discutido um estudo de caso que articule os conteúdos das disciplinas do respectivo bimestre. Ao mesmo tempo, o emprego dessa metodologia permite a associação

entre teoria e prática. A identificação inicial do cursista, por sua vivência, com o caso apresentado, é substituída, progressivamente, através do debate entre os participantes do curso, por uma análise mais informada (e melhor formada) da situação discutida. A cada bimestre, esse mesmo movimento se repete, sempre de acordo com os conteúdos das disciplinas em questão. Assim sendo, os cursistas terão, a cada bimestre, para nortear os debates, duas disciplinas e um estudo de caso (CAED, 2012a, p. 15).

A Coordenadora Pedagógica do Curso esclareceu, em entrevista, que o CAEd vinha trabalhando com a metodologia de estudos de casos nos cursos anteriores, inclusive, no Mestrado Profissional. No curso de Goiás, segundo ela, alguns casos tinham sido produzidos pelos próprios Agentes de Suporte Acadêmico, justamente para “tornar mais palatável, aproximar os conteúdos das disciplinas à realidade dos gestores” (ENTREVISTA 1, 2016).

Ainda de acordo com a Coordenadora, como muitos gestores tinham dificuldade de compreender o que estava na teoria, por meio dos estudos de caso, da interação com o ASA, das atividades desenvolvidas na plataforma, aproximando a teoria com a realidade da escola, os cursistas conseguiram compreender determinado assunto e, até mesmo, aplicar os conhecimentos adquiridos na escola, para melhorar sua gestão (ENTREVISTA 1, 2016).

Sobre os estudos de casos, cabe ressaltar que eles, imitando ou simulando uma situação real, inserem o leitor como participante do contexto, exigem dele uma capacidade de fazer inferências, permitindo uma associação entre teoria e prática. Graham (2010, p. 44) esclarece que “o objetivo em um caso é aproximar as tensões reais vivenciadas pelos tomadores de decisão” e que “o ensino deve ajudar os estudantes a determinar o que é uma resposta suficiente em um contexto de ambiguidade e informações incompletas”.

O Guia de Implementação apresentou também os tipos de atividades do curso: semanas virtuais (8 semanas para cada disciplina); encontros presenciais (atividades coletivas – aula inaugural, um encontro mensal entre Coordenador Local e cursistas; provas presenciais ao final de cada bimestre; oficinas de orientação de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC); atividades orientadas; atividades individuais de estudo a distância (CAED, 2012a).

Uma segunda diferença foi identificada no Guia de Implementação em relação à Proposta Técnica: as avaliações presenciais. O Guia de Implementação previa as avaliações presenciais ao final de cada disciplina. Na prática foi realizado o que

estava previsto na Proposta Técnica: realização da prova presencial ao final de dois módulos.

Sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), é importante destacar que uma das condições para conclusão e certificação eram a elaboração e a aprovação de um Plano de Ação Educacional (PAE). Essa disciplina orientou os cursistas para a formulação de um plano de intervenção ou análise de uma experiência profissional bem-sucedida. Cabe ressaltar que a apresentação final do TCC estava condicionada à conclusão das oito disciplinas do curso (CAED, 2012a).

De acordo com as informações presentes no Guia de Implementação, a avaliação da aprendizagem pretendia verificar o que o cursista aprendera em relação aos objetivos de cada disciplina. Assim, a avaliação definia-se como “processual e apoia (va) - se na interdependência das modalidades diagnóstica, formativa e somativa” (CAED, 2012a, p. 19). A avaliação global do cursista disposta no Guia de Implementação era semelhante ao previsto na proposta técnica:

Para conclusão do curso, segundo as normas da Universidade Federal de Juiz de Fora, será considerado o mínimo de 70% de aproveitamento nas atividades de avaliação indicadas e 75% de frequência nos encontros presenciais.

Assim, as avaliações serão pontuadas, por disciplina, da seguinte forma:

- 60% do total dos pontos para a prova presencial, correspondendo a 60 pontos da nota total;
- 40% do total para as atividades propostas no ambiente virtual, distribuídas da seguinte forma: 10 pontos para as participações nos fóruns de discussão e 30 pontos para as duas atividades avaliativas da disciplina (15 pontos cada) (CAED, 2012a, p. 20).

O Guia de Implementação previa aos cursistas que não tivessem podido comparecer à prova presencial, por motivo de saúde, a realização da segunda chamada da prova, mediante a apresentação de atestado médico no prazo de 72 horas (CAED, 2012a).

O último tópico do Guia de Implementação continha as orientações para os estudos. Com base no artigo 1º do Decreto nº 5.622¹³, de 19 de dezembro de 2005, que caracteriza a educação a distância como modalidade educacional em que a mediação ocorre por meio da utilização de tecnologias da informação e comunicação em lugares ou tempos diversos, foram apresentadas as condições de

¹³ Substituído pelo Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017.

estudo em um curso a distância; as orientações para um estudo produtivo; a leitura dos materiais, além de instruções sobre como se organizar e se preparar para as avaliações (CAED, 2012a).

Embora o Guia *Moodle* fosse um documento produzido para caracterizar o curso, como disposto anteriormente, compreende-se que a abordagem do ciclo de políticas é flexível e dinâmica. Desse modo, esse documento será apresentado a seguir, no contexto da prática, por ser o *locus* de desenvolvimento do Curso de Especialização.

1.2.3 O ambiente virtual de aprendizagem e a etapa presencial do Curso de Especialização

Após a apresentação dos documentos produzidos, tem-se o contexto da prática, que é “onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Neste terceiro contexto, serão apresentados dados disponíveis na plataforma de ensino, no Guia *Moodle* e nas entrevistas realizadas com a Coordenadora de Materiais Didáticos e com a Coordenadora Pedagógica do Curso sobre as partes online e presencial do Curso de Especialização.

Como dito anteriormente, o curso foi oferecido na modalidade a distância através da plataforma *Moodle*, cabendo salientar que, além do Guia de Implementação, os alunos tiveram acesso também ao Guia *Moodle*, contendo os procedimentos para realização de um curso a distância e as orientações sobre as ferramentas e os recursos da plataforma do curso. O *Moodle* possui “um conjunto de ferramentas que podem ser agrupadas para produzir conteúdo e interação de forma a produzir as disciplinas dos cursos de acordo com suas necessidades” (HADDAD, 2012, p. 153).

Nesse sentido, cabe destacar que os módulos do curso se dividiram inicialmente em oito semanas e, a partir do módulo 2, em quatro quinzenas. A Coordenadora de Materiais Didáticos explicou que essa alteração ocorrera devido ao “tempo do cursista mesmo, e isso foi ajustado do primeiro para os outros módulos, que a quinzena realmente, o tempo do cursista era melhor para acessar e a gente aumentou um pouquinho o conteúdo, eram quatro quinzenas e o conteúdo

era um pouquinho maior, mais extenso” (ENTREVISTA 2, 2016). A cada seção havia um texto de abertura com instruções da equipe de suporte acadêmico sobre o tema e as atividades a serem realizadas.

Quanto à distribuição dos Agentes de Suporte Acadêmico na plataforma, a Coordenadora Pedagógica relatou que eles eram distribuídos por disciplina, de acordo com a familiaridade que tinham com a disciplina que era oferecida em cada módulo (ENTREVISTA 1, 2016). Como não foi mencionado o número de Agentes de Suporte Acadêmico por disciplina nessa entrevista, foi verificado na plataforma do curso que cada ASA ficou responsável por mediar de uma a três turmas por disciplina a cada módulo. Já os cursistas foram divididos em 30 turmas com 50 alunos por turma, atendendo ao disposto na proposta técnica quanto à distribuição por critério geográfico. Os cursistas eram provenientes de 242 cidades de todo o estado de Goiás, alocados, à época, em 38 Subsecretarias Regionais de Ensino.

O material do curso foi disponibilizado aos cursistas por diversos recursos e atividades. O Guia *Moodle* (CAED, 2012b) apresentou aos cursistas os ícones específicos para cada recurso disponibilizado na plataforma, conforme ilustrado na figura 1:

Figura 1 – Ícones dos recursos na plataforma

	Arquivos de PDF (.pdf)
	Arquivos de Texto (.doc)
	Arquivos de Slide (.ppt)
	Arquivos de Planilha (.xls)
	Arquivos de Áudio (.mp3)
	Arquivos de Vídeo (.mp4)
	Arquivos de Leitura Multimídia (.swf)
	Podcast
	Links da Internet (.int)
	Fóruns de Discussão (.for)
	Atividades (.tar)
	Questionários (.qst)

Fonte: Guia *Moodle* (2012).

Bruno e Lemgruber (2010) destacam alguns aspectos característicos dos ambientes de aprendizagem online, quais sejam: sistemas de ensino ‘mistos’ ou ‘integrados’; oportunidades diversificadas de formação e organização flexível; atividades presenciais e a distância; uso de tecnologias diversas (podcast, áudio e vídeo aulas, fóruns, webconferências, etc.); interação e interatividade; mediação pedagógica; trabalho em equipe colaborativo.

A figura 2 ilustra uma das ferramentas de interação entre o Agente de Suporte Acadêmico e os cursistas: o fórum de discussão. O fórum é uma ferramenta de comunicação que possibilita postar mensagens, esclarecer dúvidas, debater com os colegas. O Guia *Moodle* dispõe que,

neste curso, utilizaremos o fórum de discussão simples. Nele, o Agente de Suporte Acadêmico propõe o tema para uma discussão e o cursista deve postar a sua contribuição, levantar questões e comentar as mensagens. É um espaço de interação e, portanto, todos devem dialogar com todos (CAED, 2012b, p. 20).

Figura 2 – Videoaula, Jornal Gestor Nota 10! e Fórum de Discussão

The screenshot displays a Moodle course page. At the top, there is a 'RECURSOS' section with two items: 'Videoaula: Apresentação dos Professores' and 'Jornal Gestor Nota 10!: Avaliação de Programas Educacionais no Brasil'. Below this is an 'ATIVIDADES' section with a 'Fórum de Discussão' link. The main content area features a video player showing two men in a classroom setting, and a newspaper clipping titled 'JORNAL GESTOR NOTA 10!' with the subtitle 'Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Goias)'. The forum post is titled 'TURMA 01' and is dated 'sexta, 16 março 2012, 17:15'. The post text reads: 'Para iniciarmos a nossa conversa na disciplina, precisamos, em primeiro lugar, saber o que você entende como avaliação de impacto de uma política educacional. Procure responder a essa pergunta dando exemplos do que acredita ser esse tipo de avaliação. Contamos com a sua participação!'. The interface includes navigation tabs for 'CAEd', 'Avaliação de Progr...', 'Fóruns', and 'TURMA 01'. There are also options to 'Mostrar respostas começando pela mais antiga' and 'Transfira esta discussão para ...'.

Fonte: Plataforma do Curso.

Importante destacar que os critérios de avaliação da participação nos fóruns estavam disponíveis na plataforma aos cursistas, quais sejam: - utilização correta das normas gramaticais e acadêmicas (de acordo com a ABNT) na sua postagem; - capacidade de dialogar com os demais participantes do fórum; - capacidade de análise do conteúdo oferecido pela disciplina na quinzena; - formulação própria de ideias; - número de postagens por quinzena – 2 ou mais.

Em entrevista com a Coordenadora Pedagógica do curso, foi relatado que, a despeito de, desde o início do curso, terem sido disponibilizados alertas aos cursistas, através de um vídeo e de um material produzido na Universidade Federal Fluminense, alertando ser o plágio uma modalidade de crime, foram detectados vários casos de cursistas apropriando-se das ideias de outrem sem citar as devidas fontes, tanto nos fóruns de discussão quanto no trabalho de conclusão do curso (ENTREVISTA 1, 2016).

Outros recursos utilizados foram a leitura multimídia e o podcast. A leitura multimídia é um recurso que “permite apresentar o conteúdo de forma dinâmica e resumida para o aluno. Ele possibilita a inserção de imagens, áudios, vídeos, que possam dar suporte ao seu estudo” (CAED, 2012b, 34). Já o podcast “é um espaço em que se pode publicar uma série de arquivos de mídia [...] como áudio, vídeo, foto, etc.” (CAED, 2012b, 35). Esses recursos estavam apresentados na plataforma do curso, conforme a figura 3.

Figura 3 – Leitura Multimídia e Podcast



Fonte: Plataforma do Curso.

Também foram utilizados como recurso os textos em PDF e os links para artigos, conforme ilustrado na figura 4. Para o acesso a esse material, ao clicar no

link do texto em PDF, automaticamente, era feito o *download* do texto. Ao clicar no link do artigo, havia um direcionamento para o site em que o texto fora publicado.

Figura 4 – Textos em PDF e link para artigos



Fonte: Plataforma do Curso.

Ainda sobre os recursos que foram utilizados no ambiente virtual de aprendizagem do Curso de Especialização, o quadro 5, disposto a seguir, sintetiza a relação dos recursos utilizados em cada módulo.

Quadro 5 – Recursos utilizados na plataforma Moodle

Módulo	Disciplinas	Recursos
1	Avaliação de Programas e Políticas Educacionais e Políticas Públicas e Educação	<ul style="list-style-type: none"> • 6 Videoaulas; • 1 Jornal Gestor Nota 10!¹⁴; • 7 Textos em PDF; • 1 Link para artigo; • 5 Leituras Multimídia; • 1 Para refletir¹⁵; • 1 Pergunte ao professor¹⁶.
2	Avaliação e Indicadores Educacionais e Políticas Públicas e Escola	<ul style="list-style-type: none"> • 3 Videoaulas; • 2 Jornal Gestor Nota 10!; • 6 Textos em PDF, mais 4 textos complementares em PDF; • 4 Leituras Multimídia; • 1 Linha do tempo; • 2 Pergunte ao professor; • 1 Podcast.

(CONTINUA)

¹⁴ Esse recurso apresentava um conjunto de notícias sobre determinado tema, como: avaliação de programas educacionais no país (Módulo 1), avaliação e seus resultados ou finanças públicas (Módulo 2).

¹⁵ Esse recurso apresentava alguns questionamentos sobre o tema da disciplina, a fim de auxiliar os cursistas na diferenciação entre avaliação de impacto e monitoramento.

¹⁶ Esse recurso apresentava as respostas dadas pelos professores quanto as principais dúvidas levantadas pelos alunos no fórum de discussão relativas aos temas já estudados na disciplina.

3	Gestão do Currículo e Gestão e Liderança	<ul style="list-style-type: none"> • 4 Videoaulas; • 2 Vídeos; • 6 Textos em PDF; • 2 Artigos em PDF; • 13 Leituras Multimídia.
4	Gestão e Legislação Educacional e Currículo do Ensino Fundamental e Médio	<ul style="list-style-type: none"> • 4 Videoaulas; • 6 Vídeos; • 7 Textos em PDF; • 3 Artigos em PDF; • 4 Leituras Multimídia; • 2 Podcast; • 1 Mural.

Fonte: Plataforma do Curso. Elaborado pela autora.

A Coordenadora de Materiais Didáticos, que também era responsável pela plataforma, relatou que, como o material impresso ficara pronto antes do início da disciplina, foi realizado um contato direto com os professores do Curso de Especialização, inclusive com a realização de reuniões, em que lhes foram apresentadas as possibilidades de recursos, com o intuito de

Diversificar esses materiais porque o impresso ele já tinha, e todo restante virtual seria um a mais tratando sobre aquele assunto dos capítulos dos volumes, de referência das disciplinas. Mas era um material diferente, não eram partes dos textos apenas. Só que a gente tentou organizar dessa maneira, funcionou bem melhor que nos outros cursos, mas a gente esbarrava novamente com a distância dos próprios professores responsáveis das disciplinas, às vezes entregando o material muito em cima da hora, e a gente não tinha tempo hábil para trabalhar aquele material, trabalhar aquela mídia como a gente gostaria, como a gente via possibilidades, então às vezes acabava ficando restrito por causa do tempo, a gente não recebia em tempo de trabalhar. Então existe uma diferença até em algumas disciplinas muito grande desta disponibilidade dessas mídias por conta disso, aquelas mais elaboradas, pode ter certeza, foram aqueles professores que passaram [o material] com mais tempo para a gente [elaborar o recurso]. (ENTREVISTA 2, 2016).

Quanto ao Trabalho de Conclusão de Curso, os cursistas deveriam elaborar um Plano de Ação Educacional, com o objetivo de apresentar uma alternativa ou solução para um problema vivido por eles em seu local de trabalho. Os dados disponíveis na plataforma de ensino apontam que a elaboração do trabalho final foi dividida em seis passos, conforme quadro 6.

Quadro 6 – Passos para elaboração do Plano de Ação Educacional

Passo	Ação
Passo 1: Definir o tema e escrever o problema*	Os cursistas deveriam escolher um tema dentro dos quatro disponíveis, quais sejam: avaliação, currículo, gestão e liderança e legislação e políticas e escrever, de forma breve (em até 10 linhas), o problema. A escrita não deveria ser feita em forma de pergunta, mas sim apresentada como uma afirmação de algo que acontecia em seu local de trabalho e precisaria ser modificado, solucionado.
Passo 2: Bibliografia anotada e comentada (BAC)*	Os cursistas deveriam ler entre seis e dez textos de referência relacionados ao tema. Por quinzena, deveriam realizar a leitura e o fichamento de dois textos, postando o arquivo no link específico da plataforma, conforme cronograma de postagem estabelecido e divulgado aos cursistas. O Agente de Suporte Acadêmico ficou responsável por acompanhar a postagem, corrigir e postar o arquivo com um <i>feedback</i> ao cursista, informando se a atividade estava finalizada (cumpriu a atividade) ou a finalizar (realizar alguma alteração).
Passo 3: Descrever o problema de forma detalhada	Neste passo, os cursistas deveriam escrever a seção I do PAE, ou seja, descrever o problema detalhadamente com dados e referências a documentos oficiais. O ASA ficou responsável pela correção dos textos e pela postagem de uma devolutiva aos cursistas, com sugestões de modificações nos passos 3, 4 e 5.
Passo 4: Analisar o problema	Neste passo, os cursistas deveriam escrever a seção II do PAE, ou seja, analisar o problema a ser solucionado, utilizando as Bibliografias Anotadas e Comentadas – BAC -, identificando como o problema deveria ser discutido teoricamente e refletindo sobre ele.
Passo 5: Descrever a solução	Neste passo, os cursistas deveriam escrever a seção III do PAE, ou seja, descrever a solução ou a alternativa para superar o problema de forma clara e concisa, tecendo comentários, posicionando-se quanto à solução descrita para o problema e concluindo o trabalho. Os cursistas tiveram o prazo de uma quinzena para revisar as seções I e II, conforme sugestões do ASA, e postar a segunda versão das seções em um único arquivo; uma quinzena para revisar a seção III e postar a segunda versão dessa seção. Após o <i>feedback</i> do ASA, os cursistas tiveram uma quinzena para postar a versão final das seções I e II.
Passo 6: Formatação, avaliação e orientações para apresentação do PAE	No último passo, o cursista deveria postar o trabalho final, formatado e corrigido conforme orientado pelo ASA. Os trabalhos foram avaliados de 0 a 100 pontos, sendo que os cursistas que obtiveram 70 ou mais pontos foram considerados aptos a apresentarem o PAE. As bancas foram constituídas por um membro do CAEd e um membro da SEDUCE GO. Os cursistas deveriam apresentar um pôster acadêmico, conforme orientações disponibilizadas na plataforma de ensino.

*Os passos 1 e 2 foram realizados na disciplina Plano de Ação Educacional I. Os demais passos foram realizados na disciplina Plano de Ação Educacional II

Fonte: Plataforma do Curso. Elaborado pela autora.

De acordo com um comunicado na plataforma de ensino do curso, sobre o resultado do desempenho dos cursistas em todos os módulos, foi estabelecido pela coordenação do curso que:

- os cursistas aprovados (70 ou mais pontos em todas as disciplinas) estavam aptos para prosseguir no processo de elaboração do TCC, ou seja, seriam matriculados na disciplina PAE II;

- os cursistas reprovados entre uma e quatro disciplinas tiveram a oportunidade de realizar uma prova de recuperação presencial;

- os cursistas não aprovados entre cinco e oito disciplinas foram considerados reprovados no curso.

Segundo os critérios acima, verificou-se, na plataforma do curso, que, na disciplina Plano de Ação Educacional II, foram matriculados os cursistas que foram aprovados nas oito disciplinas do curso. Na disciplina Plano de Ação Educacional II – turma 19, foram matriculados os cursistas que tiveram que realizar todos os passos para elaboração do PAE. Já na disciplina Plano de Ação Educacional II – 2ª etapa, foram matriculados os cursistas reprovados entre uma e quatro disciplinas que realizaram a prova de recuperação e foram aprovados. Desse modo, a disciplina Plano de Ação Educacional II foi ofertada em três momentos dispostos no quadro 7 apresentado a seguir.

Quadro 7 – Plano de Ação Educacional II

Momentos	Duração	Passos realizados
Plano de Ação Educacional II	De 10/06 a 24/11/13	3 a 6
Plano de Ação Educacional II – turma 19	De 10/06 a 24/11/13	1 a 6
Plano de Ação Educacional II – 2ª etapa	De 12/08 a 24/11/13	3 a 6

Fonte: Plataforma do Curso. Elaborado pela autora.

Além das atividades online, foram realizados encontros presenciais, que ocorreram da seguinte forma: ao final de cada módulo, havia um encontro presencial com a revisão do material e um encontro para realização da atividade avaliativa presencial. O quadro 8 apresenta as datas de realização dessas atividades.

Quadro 8 – Encontros presenciais

Módulo	Duração	Revisão Presencial	Avaliação Presencial
1	De 19/03 a 13/05/12	20/05/12	01/06/12
2	De 21/05 a 19/08/12	13/09/12	20/09/12
3	De 17/09 a 11/11/12	08/11/12	27/11/12
4	De 19/11 a 03/03/13	07/03/13	14/03/13

Fonte: Plataforma do Curso. Elaborado pela autora.

A Coordenadora Pedagógica relatou que, inicialmente, as revisões presenciais dos conteúdos dos módulos foram realizadas por professores da Universidade Federal de Goiás, em uma tentativa de aproximação com a universidade daquele estado. Mas, como os materiais do curso não haviam sido elaborados pelos mesmos docentes que ministraram essa revisão, esse expediente não teve um bom resultado, o que fez com que os cursistas solicitassem que as revisões fossem realizadas pela equipe da Unidade de Formação do CAEd. Posteriormente, a solicitação dos cursistas foi atendida, tendo as revisões sido realizadas pelos Agentes de Suporte Acadêmico da UFO/ CAEd (ENTREVISTA 1, 2016).

1.2.4 Resultados do Curso de Especialização

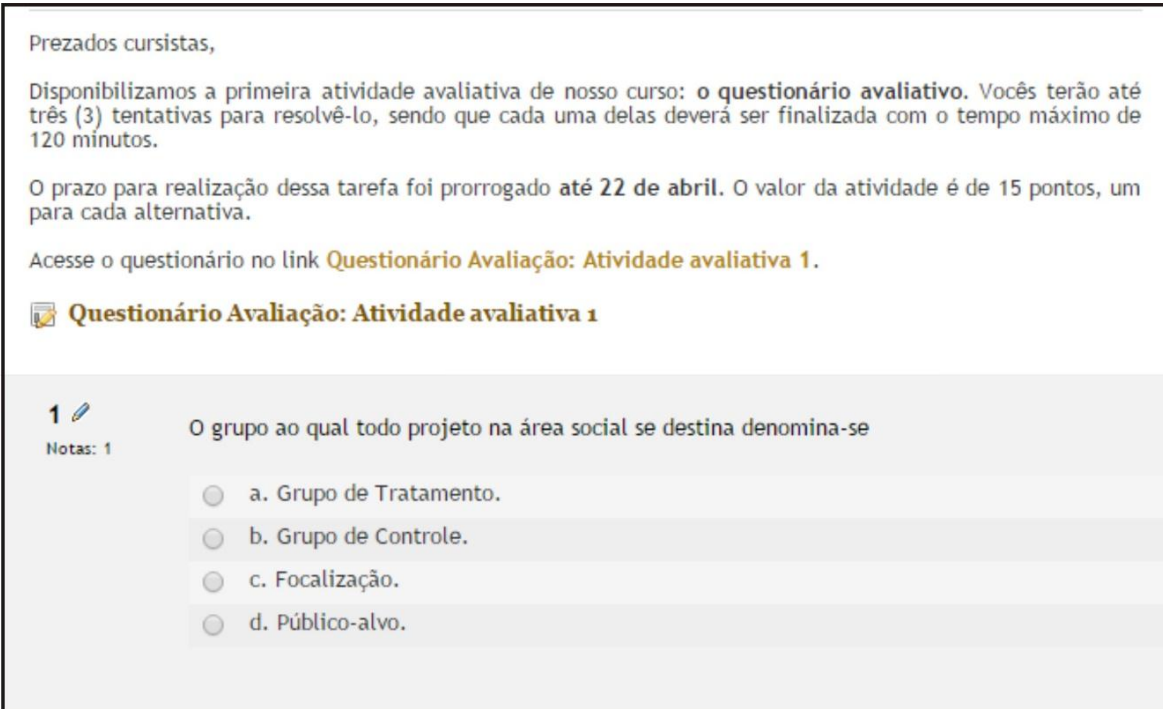
O contexto dos resultados ou efeitos abrange a preocupação com os seguintes aspectos: questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Mainardes (2006) aponta que “a ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes” (MAINARDES, 2006, p. 54).

Mainardes (2006, p. 60) esclarece que “a análise do contexto dos resultados/ efeitos pode envolver a análise de dados estatísticos, dados de avaliação do desempenho de alunos e outros dados; a aplicação de testes; entrevistas etc.”. Nesse sentido, serão apresentadas as atividades avaliativas, o fluxo e a trajetória dos cursistas ao longo do curso.

Como explicitado no Guia de Implementação, as atividades avaliativas (anexo 1) foram pontuadas da seguinte forma¹⁷: 60% do total dos pontos para a prova presencial e 40% para as atividades propostas no ambiente virtual (10 pontos para as participações nos fóruns de discussão e 30 pontos para as duas atividades avaliativas da disciplina).

Uma das atividades avaliativas online do curso consistiu na realização de um questionário (figura 5), que é “uma ferramenta da plataforma de ensino *Moodle*, que possibilita atividades de diferentes formas (múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta breve, entre outros)” (CAED 2012b, p. 28).

Figura 5 – Questionário





Prezados cursistas,

Disponibilizamos a primeira atividade avaliativa de nosso curso: o **questionário avaliativo**. Vocês terão até três (3) tentativas para resolvê-lo, sendo que cada uma delas deverá ser finalizada com o tempo máximo de 120 minutos.

O prazo para realização dessa tarefa foi prorrogado até **22 de abril**. O valor da atividade é de 15 pontos, um para cada alternativa.

Acesse o questionário no link **Questionário Avaliação: Atividade avaliativa 1**.

 **Questionário Avaliação: Atividade avaliativa 1**

1 
Notas: 1

O grupo ao qual todo projeto na área social se destina denomina-se

- a. Grupo de Tratamento.
- b. Grupo de Controle.
- c. Focalização.
- d. Público-alvo.

Fonte: Plataforma do Curso.

A outra atividade avaliativa online, nomeada Atividade Avaliativa Interdisciplinar, consistiu na elaboração de uma tarefa que buscava relacionar o conteúdo das duas disciplinas de cada módulo. Os cursistas tiveram acesso às orientações disponibilizadas pela Coordenação do Curso, conforme ilustrado na

¹⁷ Conforme disposto no Art. 4º do Decreto 5.622, de 19/12/2005, que regulamentava à época o Art. 80 da LDBEN nº 9.394/96 que previa: avaliação do desempenho do estudante mediante o cumprimento das atividades programadas; e a realização de exames presenciais. Cabe ressaltar que os resultados dos exames devem prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.


figura 6, e deveriam cumprir o prazo para envio da atividade para correção. A atividade deveria ser enviada através de um link específico no qual o cursista também obteve o *feedback* do Agente de Suporte Acadêmico e a nota. Cabe ressaltar que o cursista teve acesso posteriormente à chave de correção da Atividade Avaliativa Interdisciplinar.


Figura 6 – Atividade Avaliativa Interdisciplinar


Prezado(a) cursista,


A **atividade avaliativa interdisciplinar** desta quinzena é um estudo de caso. Esse é um método de instrução que permite ao estudante estabelecer a conexão entre a experiência e a teoria por meio de situações reais ou fictícias, que possibilitam o desenvolvimento da capacidade de análise, de síntese, de discussão e de tomada de decisões. Visam desenvolver habilidades e atitudes que lhe serão exigidas em situações profissionais.


Para saber mais, leia os textos disponibilizados abaixo das professoras do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAEd/UFJF) Hilda Micarello e Rogéria Campos de Almeida Dutra.

 **Texto: O que é um caso?**

 **Texto: Procedimentos de leitura**

 **Orientações para a atividade avaliativa interdisciplinar**

 **Atividade Avaliativa Interdisciplinar**

 **Atividade Avaliativa Interdisciplinar (Envie aqui)**

Fonte: Plataforma do Curso.

A Atividade Avaliativa Interdisciplinar seria a ferramenta para relacionar teoria e prática, pois essa atividade buscava integrar as duas disciplinas do módulo, e, conforme previsto no Guia de Implementação do Curso, a cada módulo seriam apresentadas duas disciplinas e um estudo de caso. Os estudos de caso, portanto, pretendiam trazer os conteúdos das disciplinas para serem mobilizados na discussão de um caso que se referia a um problema de gestão relacionado às disciplinas em curso.

Foi verificado na plataforma do curso que a atividade avaliativa interdisciplinar dos módulos 2 e 3 buscou articular teoria e prática na sua proposição, através dos estudos de caso. No módulo 2, foi apresentada a situação de um diretor de escola a partir da qual os cursistas deveriam responder três questões (duas diretamente ligadas à disciplina e uma ligada à situação). Já no módulo 3, a atividade trouxe a leitura de um texto teórico sobre o que seria um caso, sendo que a proposta da atividade foi elaborar um texto buscando uma solução para o caso proposto.

Entretanto, no módulo 1, a atividade avaliativa interdisciplinar consistiu em articular o conhecimento consolidado no percurso das duas disciplinas sem a utilização do estudo de caso e, no módulo 4, não houve atividade avaliativa interdisciplinar, conforme ilustrado no anexo 1.

Além da utilização da metodologia de estudo de caso, pensada para ser utilizada na relação entre teoria e prática, na atividade avaliativa interdisciplinar, verificou-se, conforme figura 7, que ela foi utilizada também como atividade interdisciplinar de recomposição de nota em todos os módulos aos cursistas que obtiveram média final entre 35 e 69 pontos nas disciplinas de qualquer módulo, com valor máximo de 35 pontos. Porém, mesmo os cursistas que haviam alcançado a média de 70 pontos, se quisessem melhorar sua nota, também poderiam realizar a atividade.

Figura 7 – O Estudo de Caso como Atividade Interdisciplinar de Recomposição de Notas

18 a 31 de março de 2013

Estudo de caso



Prezado(a) cursista,

A **atividade de recomposição de nota** do Módulo II foi criada para os alunos que obtiveram, nas disciplinas desse módulo, **média final entre 35 e 69 pontos**. De acordo com a resolução que regulamenta os cursos de Pós-Graduação Lato Sensu da Universidade Federal de Juiz de Fora, esses alunos encontram-se reprovados, já que a média deve ser de 70 pontos.

Essa atividade é interdisciplinar e tem um valor máximo de **35 pontos**. Você terá acesso à tarefa a partir de 18 de março. O **prazo final para o seu envio é 31 de março**.

Os cursistas que alcançaram a média, mas que querem melhorar a sua pontuação, também poderão realizar a atividade.

Desejamos a todos um bom trabalho!

-  [Orientações para a atividade](#)
-  [Estudo de Caso](#)

-  [Fórum de Dúvidas](#)
-  [Estudo de Caso \(*nota*\)](#)

Fonte: Plataforma do curso.

Cabe ressaltar que os prazos para realização das atividades online foram flexíveis e as atividades de recuperação de cada disciplina ocorreram alguns meses após o encerramento do módulo, demonstrando, assim, a oportunidade dada aos cursistas para concluírem o curso, conforme detalhado no anexo 1.

Na tabela 1, disposta abaixo, é possível visualizar o fluxo dos cursistas, bem como a sua situação em relação à recuperação e ao índice de aprovação por disciplina.

Tabela 1 – Fluxo dos cursistas ao longo do Curso de Especialização

Módulo	Disciplina	Cursistas aprovados/ cursistas matriculados	Cursistas aprovados após a recuperação/ Cursistas em recuperação	Total de cursistas aprovados
1	Avaliação de Programas e Políticas Educacionais	1043/ 1500	36/ 61	1079
	Políticas Públicas e Educação	1031/ 1500	38/ 86	1069
2	Avaliação e Indicadores Educacionais	827/ 1500	94/ 138	921
	Políticas Públicas e Escola	850/ 1500	73/ 111	923
3	Gestão do Currículo	794/ 1500	102/ 227	896
	Gestão e Liderança	780/ 1500	134/ 160	914
4	Gestão e Legislação Educacional	852/ 1500	75/ 138	927
	Currículo do Ensino Fundamental e Médio	760/ 1500	141/ 185	901
-	Plano de Ação Educacional I	1500	-	460
-	Plano de Ação Educacional II	460	-	474
-	Plano de Ação Educacional – 2ª etapa	295	-	
-	Plano de Ação Educacional – Turma 19	17	-	

Fonte: Plataforma do Curso. Elaborado pela autora.

Os dados demonstram que a aprovação das disciplinas foi maior no primeiro módulo, tendo se mantido a média de aprovação nos outros três módulos. Todavia, houve uma queda significativa na aprovação das disciplinas de elaboração do Plano de Ação Educacional. Em relação aos cursistas em recuperação, é possível observar que o melhor índice de aprovação na recuperação ocorreu na disciplina Gestão e Liderança, com cerca de 84% de aprovação. Já o menor índice foi apresentado na disciplina Políticas Públicas e Educação, com apenas 44% de aprovação.

Do total de 1.500 cursistas, 760 foram aprovados nas 8 disciplinas e matriculados nos três momentos da disciplina Plano de Ação Educação II, cabendo ressaltar que doze cursistas estão duplicados nas disciplinas Plano de Ação Educacional II e Plano de Ação Educacional – 2ª etapa. Do total de matriculados nas disciplinas referentes ao Plano de Ação Educação II, somente 474 apresentaram e foram aprovados no trabalho de conclusão do curso. A partir dos dados gerais sobre o curso, demonstrados na tabela 2, verificou-se que 50,6% dos cursistas foram aprovados nas oito disciplinas do curso, excluindo-se as disciplinas referentes ao Plano de Ação Educacional, sendo que desses, somente 474 cursistas foram certificados, o que representa 31,6% do total inicial de alunos do curso.

Tabela 2 – Dados gerais do Curso de Especialização

Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública	
Data início contratado e efetivado	19/03/2012
Data término contratado	31/12/2013
Data término efetivado	14/03/2014
Número de professores	8
Número de Agentes de Suporte Acadêmico	30
Número de cursistas	1500
Número de cursistas aprovados em todas disciplinas	760
Número de cursistas reprovados em uma ou mais disciplinas	728
Número de cursistas que nunca acessaram a plataforma de ensino	12
Número de cursistas certificados	474

Fonte: Plataforma do Curso. Elaborado pela autora.

A plataforma permite a retirada de um relatório de acesso sobre os recursos disponíveis. Verificou-se que o primeiro recurso (videoaula com a apresentação dos professores sobre a disciplina Avaliação de Programas e Políticas Educacionais) da primeira semana do módulo 1, ocorrida de 19 a 25 de março de 2012, obteve 4.753 visualizações, sendo que 3.240 ocorreram no período de duração dessa primeira semana. Desse total (3.240 visualizações), verificou-se que 393 cursistas visualizaram a videoaula uma vez e 688 cursistas visualizaram duas ou mais vezes, totalizando 1081 cursistas que visualizaram a videoaula no período de 19 a 25 de março de 2012, ou seja, 72% do total de cursistas.

Verificou-se também que o primeiro recurso (videoaula com a apresentação da professora sobre a disciplina Gestão do Currículo), da primeira quinzena do módulo 3, ocorrida de 17 a 30 de setembro de 2012, obteve 1.464 visualizações, sendo que 1.115 ocorreram no período de duração dessa primeira quinzena. Desse total (1.115 visualizações), verificou-se que 412 cursistas visualizaram a videoaula uma vez e 254 cursistas visualizaram duas ou mais vezes, totalizando 666 cursistas que acessaram a videoaula no período de 17 a 30 de setembro de 2012, ou seja, somente 44,4% do total de cursistas.

Ainda sobre o contexto dos resultados, cabe questionar: será que o Curso de Especialização melhorou a formação desses gestores, favoreceu o impacto na prática destes profissionais e proporcionou a melhoria da qualidade na educação ofertada nas escolas? Para responder esses questionamentos, seria necessário acompanhar por um determinado período os diretores das escolas e também entrevistá-los ao longo desse tempo. Entretanto, devido ao prazo de conclusão dessa pesquisa, os egressos do Curso de Especialização não serão sujeitos de pesquisa.

Embora não seja possível precisar o quantitativo, supõe-se que muitos dos gestores escolares que concluíram o referido Curso de Especialização e que continuaram no cargo de gestor possam ter respondido o questionário contextual da Prova Brasil do ano de 2015, visto que o término do Curso de Especialização ocorreu no final do ano de 2013 e início do ano de 2014.

Os dados do questionário contextual da Prova Brasil¹⁸, do ano de 2015, respondido por 777 gestores escolares das escolas estaduais do estado de Goiás¹⁹, fornecem informações importantes. Cabe destacar duas questões do referido questionário: as questões 19 e 20.

A questão 19 é a seguinte: “Durante os últimos dois anos, você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional? ” (QEDU, 2015). Quanto a esse questionamento, 89% dos gestores escolares que responderam o questionário, ou seja, 692 gestores, confirmaram a participação.

E a questão 20: “Se você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional nos últimos dois anos, como você avalia o impacto da participação em sua atividade como diretor? ” (QEDU, 2015). Como resposta, 44% dos gestores responderam que participaram de alguma atividade de desenvolvimento profissional e houve um impacto moderado, 30% responderam que houve um grande impacto, 10% que houve um pequeno impacto e 6% que não houve impacto.

O último contexto é o de estratégia política, que “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55). Devido ao prazo para finalização desta pesquisa, não será possível descrever o contexto de estratégia política, que requer uma “pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica” (MAINARDES, 2006, p. 59).

Este primeiro capítulo, de caráter descritivo, buscou apresentar uma breve visão sobre a formação de gestores escolares no Brasil, sobre a importância da teoria e prática nessa formação e a contextualização do caso de gestão, o Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública como política de formação continuada de gestores escolares a partir da abordagem do ciclo de políticas. O capítulo a seguir apresentará o referencial teórico utilizado na análise de dados deste trabalho, o percurso metodológico e a análise das percepções dos participantes da pesquisa envolvidos no Curso de Especialização.

¹⁸ Conforme informações disponíveis em: <http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/questionario-contextual/>

¹⁹ Conforme dados disponíveis em: <http://www.qedu.org.br/estado/109-goias/pessoas/diretor>

2 PERCEPÇÕES SOBRE O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Para fundamentar a análise deste estudo de caso, foi apresentada, no capítulo anterior, uma breve visão sobre a formação de gestores escolares no país e sobre a importância da teoria e prática nessa formação. Foi exposto, também, o caso de gestão por meio da contextualização do Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública, oferecido pela UFO/ CAEd, aos gestores escolares do estado de Goiás, como política de formação de gestores escolares, a partir da abordagem do ciclo de políticas.

A análise a seguir se baseou na apresentação do referencial teórico por meio de quatro eixos de análise apresentados na próxima seção, articulando-os aos dados coletados a partir dos atores envolvidos no Curso de Especialização. Assim, serão apresentados, neste capítulo, de caráter analítico, o referencial teórico utilizado na análise de dados deste trabalho, o percurso metodológico e a análise das percepções dos participantes da pesquisa envolvidos no Curso de Especialização.

2.1 Referencial teórico a partir dos eixos de análise

Esta seção se dedica a apresentar o referencial teórico por meio dos quatro eixos de análise desta pesquisa, que são: formação de gestores escolares; relação teoria e prática na formação de gestores escolares; metodologia de casos para ensino e desafios postos pela educação a distância.

Os autores que contribuíram com referencial teórico, para o detalhamento de conceitos pertinentes que auxiliaram na análise dos dados coletados, foram: Lück (2000), Machado (2000), Costa, Lima e Leite (2015) e Fernandes (2015), sobre formação de gestores escolares; Lück (2000), Augusto (2010), Lima e Colares (2012), Martins, Costa e Leite (2014) e Bruno e Hessel (2010), sobre a relação entre teoria e prática na formação de gestores escolares; Lima e Fabiani (2014), Menezes (2009), Dutra, Micarello e Melo (2013) e Coelho (2015), sobre a metodologia de casos para ensino e Campos, Costa e Santos (2007), Silva e Stano (2012), Bruno e Lemgruber (2009, 2010) e Kenski (2002), sobre desafios postos pela educação a distância.

Sobre o primeiro eixo de análise – formação de gestores escolares – Lück (2000) traz diversos conceitos para o debate e para a análise do tema, como: a mudança de concepção de escola e suas implicações quanto à gestão; a descentralização; a desconcentração; a autonomia da escola e a democratização da gestão escolar.

Em relação à mudança de concepção de escola e suas implicações quanto à gestão, Lück (2000, p. 12) indica que “essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas”, o que se torna um desafio para os gestores escolares “por exigir (em) deles novas atenções, conhecimentos e habilidades”.

A autora aponta que o modelo estático de escola era hegemônico e possuía limitações. Nesse modelo, o gestor, totalmente subordinado ao órgão central, tinha o papel de controlar, supervisionar. Contudo, a escola, como organização social, é um organismo vivo, complexo e plural e sua gestão demanda um novo enfoque de organização. O novo paradigma, portanto, é dinâmico e requer espaços de participação. Assim, o gestor escolar é responsável pela articulação da equipe e pela promoção da participação de todos (LÜCK, 2000).

Sobre a descentralização, a autora assinala ser esse movimento internacional, entendendo “que apenas localmente é possível promover a gestão da escola e do processo educacional pelo qual é responsável” (LÜCK, 2000, p. 17). Entretanto, a autora salienta que, por vezes, mais do que a descentralização, o que ocorre na prática é a desconcentração, que é a “delegação regulamentada da autoridade [...] em vez da delegação de poderes de auto-gestão e autodeterminação” (LÜCK, 2000, p. 18-19), ou seja, é conferida autoridade ao agente mais próximo do usuário, sendo que este continua subordinado ao poder central.

A autonomia da escola, que se associa à descentralização, pode ser compreendida como “ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino” (LÜCK, 2000, p. 21).

Quanto à democratização da gestão escolar, a autora assinala que a autonomia, a descentralização e a participação estão relacionadas à gestão democrática, e que a criação de ambientes participativos na escola favorece a gestão democrática (LÜCK, 2000).

Lück (2000) compreende que o movimento de maior competência da escola se relaciona ao movimento de maior competência de sua gestão. Nesse sentido, a formação dos gestores escolares se torna uma necessidade e um desafio ao sistema de ensino. Assim,

considerando-se, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas específicos e concentrados, como é o caso da formação em cursos de Pedagogia e em cursos de pós-graduação, assim como os frequentes cursos de extensão oferecidos e/ ou patrocinados pelos sistemas de ensino. (LÜCK, 2000, p. 29).

Corroborando com Lück (2000), Machado (2000) adverte sobre a capacitação, as competências e a formação continuada de gestores escolares. Sobre a capacitação dos líderes escolares, a autora indica que é preciso considerar a necessidade do desenvolvimento de “competências profissionais que auxiliem as lideranças escolares na reconstrução de sua prática de gestão institucional” (MACHADO, 2000, p. 98).

Quanto às competências, a autora assevera que elas se constituem como “referências para guiar a chamada excelência profissional ou a qualidade do desempenho profissional”, articuladas com o “desenvolvimento de capacidades para o desempenho de determinados papéis profissionais, contextualizados no projeto institucional e na concepção de gestão e de profissionalização presentes na política educacional” (MACHADO, 2000, p. 104). Nesse contexto, para a autora, a formação continuada

passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais, para aprender a compartilhar decisões, lidar com processos de participação e adaptar-se permanentemente às novas circunstâncias e demandas institucionais [...]. (MACHADO, 2000, p. 103).

Augusto (2010, p. 48) esclarece que a formação continuada deve ser considerada como um processo permanente de aprendizado, vinculada à intencionalidade com a qualidade da educação, ou seja, indo além da “perspectiva

de ascensão da carreira profissional ou de treinamento/ capacitação em serviço para realização de atividades”.

Costa, Lima e Leite (2015) compreendem que é preciso reconhecer a formação do gestor escolar como um processo histórico e contínuo, ligado aos desafios cotidianos que emergem da relação do gestor com as instâncias de gerenciamento e com os sujeitos das práticas educativas. Assim, a profissionalidade do gestor escolar “é construída no exercício de sua profissão”, sendo que “tal profissionalidade não se constrói individualmente e de maneira neutra. Constrói-se a partir do diálogo com os diferentes sujeitos da prática educativa” (COSTA; LIMA; LEITE, 2015, p. 81).

Fernandes (2015, p. 21) contribui com a discussão sobre a formação de gestores escolares, afirmando que o foco na escola, “permite uma aproximação das opiniões dos protagonistas que colocam em prática as ações de políticas públicas e/ ou inovam com respostas diferentes a antigos ou a novos problemas do cotidiano escolar”.

Nesse sentido, a formação do gestor escolar, seja na gestão da escola ou da sala de aula, mediante o contexto de mudanças, demanda do profissional da educação estudos de aperfeiçoamento e/ ou especialização. Assim, para que cada escola tenha um bom gestor, é preciso considerar o espaço que a formação ocupa em sua trajetória profissional e nas políticas públicas, visto que “não se nasce bom diretor, torna-se bom diretor na prática fundamentada teoricamente a partir de cursos de formação” (FERNANDES, 2015, p. 91).

Cabe destacar que as discussões apresentadas no primeiro eixo dialogam tanto com o Pacto pela Educação de Goiás quanto com o Guia de Implementação do Curso de Especialização, pois os dois documentos enfatizam a importância da qualificação do profissional que atua na gestão da escola.

Quanto ao segundo eixo – relação teoria e prática na formação de gestores escolares – Machado (2000, p. 104) assinala algumas estratégias a serem utilizadas nos cursos de formação de gestores escolares: “troca de experiências, a formação de redes, o intercâmbio, os seminários de relatos de casos, o auto estudo, entre outros”. Apresenta, também, três argumentos a favor da formação continuada do gestor escolar: a) direito dos profissionais à formação permanente (natureza democrática e política); b) formação realizada num *continuum* do exercício da

profissão; c) formação a partir da prática dos profissionais (natureza teórica e metodológica).

Entretanto, Lück (2000) adverte que, não raro, há, nos programas de capacitação de gestores escolares, um distanciamento entre teoria e prática, entre pensar e fazer. Segundo a autora,

tal entendimento se explica justamente pelo caráter teorizante, conteudista e livresco dos programas de formação, sem o cuidado de evidenciar, por meio de situações que sejam simuladas, por dramatizações, ou estudos de caso e outros exercícios, a aplicação e a expressão na realidade, das concepções teóricas tratadas (LÜCK, 2000, p. 30).

Já Hessel (2009) afirma que, a despeito da real necessidade de formação continuada para complementar a formação inicial, ainda não há clareza quanto à efetividade de programas de capacitação profissional. Desse modo, “os gestores em formação não conseguem estabelecer uma relação entre o que estudam e o que vivenciam, porque lhes faltam referenciais, pontos de ligação com o real, construção de sentido” (HESSEL, 2009, p. 70).

Lima e Colares (2012) apontam a importância da relação entre teoria e prática na formação do gestor escolar para a efetivação da gestão democrática. Desse modo, as autoras compreendem que a gestão escolar democrática se realiza através da participação comprometida em cujo processo o gestor escolar tem papel fundamental. Logo, é preciso que o gestor possua um

aporte teórico, habilidade para lidar com as pessoas, detectar e solucionar problemas, bem como sensibilidade para intervir de maneira dinâmica e produtiva, com intuito de contribuir para melhoria, defesa e ampliação da democracia e da qualidade da educação. (LIMA; COLARES, 2012, p. 3).

Martins, Costa e Leite (2014, p. 96) salientam a importância da reflexão sobre a prática, ao indicarem que, “para além de soluções rápidas e práticas para os problemas que emergem no chão da escola, a reflexão sobre a prática configura-se como uma relevante postura profissional diante dos contextos cada vez mais contraditórios e desiguais”.

Corroborando com os autores, Tezani (2008) afirma que o gestor escolar precisa reconhecer a realidade de suas ações práticas (práxis), sendo necessário ter percepção social com vistas a compreender os aspectos sociais, políticos e culturais.

Bruno e Hessel (2010) asseveram que as trocas de experiências ocorridas nos fóruns (no ambiente virtual de aprendizagem) podem contribuir com a prática dos gestores escolares. Dessa forma, elas afirmam que,

nos cursos de formação de gestores escolares, a definição do ambiente virtual de aprendizagem e a escolha de suas respectivas ferramentas são fundamentais para o sucesso na preparação dos educadores na incorporação das TIC no cotidiano escolar. Uma dessas ferramentas, o fórum, pode representar uma experiência inédita e proveitosa para muitos gestores que participaram dessas formações [...]. Entendemos que é importante para o gestor vivenciar a criação de uma rede de comunicação colaborativa com troca e intercâmbio de ideias, para compreender como concretizar aquelas experiências no seu trabalho de coordenação e articulação do coletivo escolar. (BRUNO; HESSEL, 2010, p. 45).

As discussões do segundo eixo se aproximam da proposta do Curso de Especialização, que era articular teoria e prática na formação do gestor escolar.

No terceiro eixo - metodologia de casos para ensino – foi necessário buscar referências no campo da administração. Cabe destacar que, embora alguns autores sejam da área de administração, os esclarecimentos apontados por eles foram importantes para pensar a formação de gestores escolares, o que reforça que essa é uma metodologia de ensino pouco usada no campo da educação. Segundo Coelho (2015, p. 1268), “no Brasil, essa metodologia, ainda inédita, pode contribuir significativamente para os programas de formação em educação”.

Considerando a opinião de diversos autores voltados para a formação de administradores, a metodologia de caso para ensino “possibilita, a partir das informações apresentadas, a construção do conhecimento e proporciona o desenvolvimento de habilidades” (NORO; ABBADE, 2008, p. 5).

Para Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2006, p. 147), “o método do caso é uma estratégia de ensino baseada na apresentação de circunstâncias factíveis e/ou verídicas com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre decisões para o episódio estudado”. Já Lima e Fabiani (2014, p. 95) afirmam que “os casos estimulam um comportamento similar ao de gestores reais, incentivando estudantes

a considerar cenários alternativos, desenvolver seu senso de autonomia e favorecer a atitude de colaboração”.

Sobre o uso do método de caso para ensino nas Ciências Sociais, Menezes (2009) esclarece que o método, que vem sendo utilizado no Brasil, parte da experiência, da vivência, o que faz com que os estudantes possam confrontar a teoria com a prática. Nas palavras de Menezes (2009, p. 140):

o Brasil possui uma tradição, de modo geral, dedutiva no modo de pensar e ensinar. Ainda assim, o uso do método do caso pode se configurar como uma nova mentalidade no processo pedagógico dentro das academias e que corrobora substancialmente para a formação dos futuros profissionais.

Quanto ao uso da metodologia de casos na formação dos gestores escolares, Coelho (2015) afirma que o método de caso é uma estratégia que visa superar deficiências na formação dos profissionais de ensino, principalmente dos gestores educacionais. Assim,

os cases permitem a integração do que se apresenta separado: teoria e prática. Como? Eles são produzidos em função de situações específicas que ocorrem na dinâmica escolar. Desse modo, os seus profissionais, em conjunto, podem discuti-los e mobilizar ideias para depois testá-las no contexto no qual estão inseridos. Esse exercício de reflexão sobre a realidade desenvolve habilidades de análise crítica, resolução de problemas e pensamentos estratégicos. (COELHO, 2015, p. 1269).

Corroborando com Coelho (2015), Dutra, Micarello e Melo (2013, p. 309) destacam o uso da metodologia de caso no ambiente virtual de aprendizagem para a formação de gestores escolares:

Além de favorecer a objetivação de situações peculiares à vivência cotidiana dos sistemas de ensino e dos gestores e a submissão dessas situações ao diálogo com a teoria e com outras experiências da mesma natureza, a discussão dos cases beneficia-se de ferramentas disponíveis em ambientes virtuais de aprendizagem. O tratamento dos temas de gestão a partir da elaboração de cases tem favorecido, pela natureza e formas de encaminhamento do método, a abordagem de temas da educação pública na perspectiva de narrativas, que apresentam recortes da realidade e, ao mesmo tempo, estão conectadas a temas mais amplos.

Destaca-se que as discussões do terceiro eixo se aproximam do disposto no Guia de Implementação do Curso de Especialização, que era a inclusão no desenho curricular do curso, do desenvolvimento das disciplinas por estudos de casos.

No quarto e último eixo – desafios postos pela educação a distância (EaD) –, cabe apresentar a definição de educação a distância a partir de Campos, Costa e Santos (2007, p. 11), como um “processo educacional em que a maior parte da comunicação é mediada através de recursos tecnológicos que possibilitam superar a distância física”. Os autores esclarecem que é necessário que as plataformas de EaD

ofereçam o máximo de interatividade, usabilidade, integridade e desempenho para seus usuários, sendo que a interatividade é um ponto crítico, pois não se trata somente de dar suporte às interações de ensino aprendizagem entre alunos, professores, material didático e instituição de ensino. Trata-se também de possibilitar a formação de uma comunidade virtual que facilite a convivência social e a colaboração em grupo. (CAMPOS; COSTA; SANTOS, 2007, p. 33).

Os autores apontam também que as atividades nos cursos de EaD se apoiam na utilização da Web, devido às “diferentes formas de comunicação que as redes oferecem e nos diferentes níveis de interação entre os atores do processo educacional” (CAMPOS; COSTA; SANTOS, 2007, p. 37). As diversas formas de comunicação citadas pelos autores são: comunicação de um para um; comunicação de um para muitos e comunicação de muitos para muitos.

Silva e Stano (2012, p. 168) compreendem que, para o desenvolvimento de um projeto em educação a distância, são necessários o trabalho multiprofissional e a prática interdisciplinar: “algo que torne possível, aos sujeitos, ações de abertura, diálogo e parceria em relação aos outros, aos processos de ensino e aprendizagem e à construção do conhecimento”. Assim, os autores assinalam que a interdisciplinaridade visa superar fronteiras entre os campos disciplinares, uma vez que as disciplinas são relativamente insuficientes e requerem complementaridade.

Sobre os desafios postos pela educação a distância, Kenski (2002) destaca: orientação pautada em teorias e práticas que não sejam distantes da realidade das escolas; cursistas insatisfeitos com o retorno, ou sua demora, dado pelos tutores sobre dúvidas; alto índice de evasão; falta de qualidade e ineficiência dos cursos.

Bruno e Lemgruber (2009, p. 3) sublinham que “as grandes questões da EaD são muito próximas das questões gerais da educação. Há uma imensa tarefa de regulamentar uma forma nova, tão dinâmica, desafio que tem paralelo com a luta por estabelecer critérios de qualidade também no presencial”. Segundo os autores, em que pese a alta proporção de cursistas por turma na educação a distância, a evasão nesses cursos também é muito alta.

Os autores apontam ainda que a remuneração desvalorizada do tutor interfere na qualidade dos cursos e no comprometimento com a aprendizagem dos cursistas, o que precariza a própria docência, visto que o tutor é o ator responsável pela mediação com os cursistas. Os autores finalizam afirmando que “as reuniões presenciais, oficinas e formação continuada para professores e tutores a distância são ações que têm viabilizado o desenvolvimento de um curso de qualidade” (BRUNO; LEMGRUBER, 2009, p. 11).

Apresentado o referencial teórico por meio dos quatro eixos de análise, a próxima seção abordará o percurso metodológico adotado no desenvolvimento desta pesquisa.

2.2 Percurso metodológico

O percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento deste trabalho iniciou-se na produção do primeiro capítulo, que requisitou o desenvolvimento de uma pesquisa de caráter documental e bibliográfica. Compreende-se, a partir de Flick (2004, p. 57-58), que “o ponto de partida do pesquisador é o conhecimento teórico extraído da literatura ou de descobertas empíricas mais antigas”.

Para tal, foi utilizada a pesquisa bibliográfica sobre formação de gestores escolares e sobre a relação entre teoria e prática em processos de formação, por meio de artigos dos Anais de eventos da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), teses, dissertações e periódicos indexados e qualificados. A pesquisa bibliográfica, realizada para escrita do primeiro capítulo deste trabalho, que foi iniciada durante a disciplina Dissertação I, cursada no segundo período do mestrado, foi utilizada na análise dos dados coletados.

Além disso, procedeu-se à análise documental da proposta técnica do Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública, de sua proposta curricular, dos materiais didáticos disponibilizados na plataforma de ensino, dos tipos

de recursos utilizados na plataforma, do fluxo escolar e da trajetória dos cursistas.

Com base na metodologia qualitativa, o trabalho de campo consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora Pedagógica do curso e com a Coordenadora de Materiais Didáticos da UFO/ CAEd e na formação de grupo focal com os Agentes de Suporte Acadêmico que atuaram no curso. Vale ressaltar que a transcrição das entrevistas e do grupo focal foram realizadas obedecendo à norma culta vigente.

Pretende-se deter, daqui por diante, na parte da pesquisa em que ocorreu o contato com as coordenadoras e com os Agentes de Suporte Acadêmico que atuaram na oferta desse curso. Ainda que alguns depoimentos das coordenadoras já tenham aparecido no capítulo 1 deste trabalho, para reconstituição da trajetória do Curso de Especialização, é a partir de agora que a maior parte dos seus depoimentos contribuirão para análise do desenvolvimento desse curso.

Compreende-se entrevista como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTE, 1995, p. 86). Logo, as informações foram obtidas através de um roteiro de entrevista (Apêndices 3 e 4).

Como citado no primeiro capítulo, a primeira entrevista, realizada com a Coordenadora Pedagógica do Curso de Especialização, ocorreu em dois dias distintos: a primeira parte (antecedentes e elaboração da proposta do curso) no dia 15 de novembro de 2016 e a segunda parte (execução e resultados do curso) no dia 28 de novembro de 2016. Ambas foram realizadas via internet, por meio do aplicativo Messenger, em que a pesquisadora e a entrevistada realizaram as entrevistas com voz e vídeo.

A segunda entrevista foi realizada com a Coordenadora de Materiais Didáticos da UFO/ CAEd no dia 24 de novembro de 2016, via internet, por meio do aplicativo Skype, em que a pesquisadora e a entrevistada realizaram a entrevista com voz e vídeo.

Para o contato com os Agentes de Suporte Acadêmico, a opção se deu pela realização de grupo focal. Segundo Gatti (2005, p. 11), a pesquisa com grupo focal ajuda na “obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia”.

Nesse intuito, foram planejados, inicialmente, dois grupos focais compostos por Agentes de Suporte Acadêmico que atuaram do início ao fim no Curso de

Especialização e que residiam em Juiz de Fora no momento da pesquisa. O critério de diferenciação entre os grupos foi a atuação dos Agentes de Suporte Acadêmico por bloco de disciplinas: um grupo composto por nove ASAs que atuaram nas disciplinas com os temas avaliação e currículo e um grupo composto por oito ASAs que atuaram nas disciplinas com os temas políticas públicas e gestão. Entretanto, não foi possível realizar dois grupos focais devido ao quantitativo de aceites explicitados abaixo.

O contato com os dezessete Agentes de Suporte Acadêmico foi realizado, inicialmente, através de mensagens no Facebook, mediante apresentação da pesquisadora e convite para participação na pesquisa. Após o retorno de três convidados (dois positivos e um negativo), foram realizadas ligações telefônicas aos demais para verificar a disponibilidade de participação de cada um.

Mediante a resposta da maioria dos convidados, ou seja, dez Agentes de Suporte Acadêmico responderam que teriam disponibilidade na quarta-feira à tarde, o grupo focal foi marcado para o dia 12 de abril de 2017. Assim, foram enviados e-mail e mensagens no Facebook aos dez que se dispuseram a participar, com as informações sobre a realização do grupo focal.

Contudo, seis participantes se ausentaram e o grupo focal ocorreu com a presença de quatro deles. Embora disposto na metodologia (GATTI, 2005) que o grupo focal se componha de seis a dez integrantes, todo o processo descrito a seguir foi realizado com quatro participantes. O preparo e a condução do grupo focal foram realizados nas seguintes etapas, de acordo com Gomes e Barbosa (1999):

1 – Equipe: composta pela moderadora e um observador.

2 – Participantes: composta por quatro Agentes de Suporte Acadêmico que atuaram do início ao fim do Curso de Especialização e que residem em Juiz de Fora. Como informado anteriormente, dezessete Agentes de Suporte Acadêmico se encaixavam nesses critérios. Os perfis dos participantes estão apresentados no quadro 9.

Quadro 9 – Perfis dos participantes do grupo focal

	P1	P2	P3	P4
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Idade	29	31	31	45
Tempo de atuação no magistério	8	2	9	20

Tempo de atuação com EaD - tutoria	8	2	2	8
Tempo de atuação com EaD – professor	6	-	-	5
Graduação	História	Turismo	Psicologia	Filosofia
Especialização	-	Políticas públicas e gestão social	-	-
Mestrado	Educação	Ciências Sociais	Teoria e Clínica em Psicanálise	Ciências da Religião
Doutorado	-	-	-	-
Temas de atuação no curso	Políticas Públicas e Gestão	Políticas Públicas e Gestão	Políticas Públicas e Gestão	Políticas Públicas e Gestão

Fonte: Elaborado pela autora.

3 – Duração do evento e local de realização; o grupo focal durou 1h30 (uma hora e trinta minutos) e ocorreu nas dependências da Universidade Federal de Juiz de Fora, em um ambiente tranquilo, o que favoreceu a transcrição dos dados e o trabalho do observador.

4 – Roteiro de discussão: o roteiro foi elaborado previamente (apêndice 5), considerando os objetivos da presente dissertação. Gomes e Barbosa (1999, p. 4) destacam que “a utilização de um roteiro aumenta a abrangência dos dados e torna a coleta de dados mais eficiente. Deve ser feita uma matriz com os tópicos, áreas e as linhas que gostaria de conhecer”.

5 – Condução: a condução do grupo focal ocorreu conforme as orientações de Gomes e Barbosa (1999, p. 4): “o facilitador deve esboçar a finalidade e o formato da discussão no começo da sessão. Deve ser dito que a discussão é informal, que deve ter a participação de todos e que divergências de opiniões são bem-vindas”.

Foi realizada a apresentação da pesquisadora, do observador e do objetivo da pesquisa. Como os participantes do grupo focal já se conheciam, a apresentação entre os membros do grupo foi dispensada. Em seguida, foram apresentadas as orientações para que todos pudessem participar e contribuir com a pesquisa, sendo-lhes informado que eles não seriam identificados pelo nome na transcrição e nem na dissertação.

6 – Registro da discussão: os instrumentos e os recursos utilizados foram dois gravadores, placas com identificação dos participantes, do moderador e do observador, anotações do observador, termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 2) e formulário de dados pessoais (Apêndice 6).

7 – Análise dos resultados: os dados coletados, tanto no grupo focal com os Agentes de Suporte Acadêmico quanto nas entrevistas realizadas com as coordenadoras, serão analisados na próxima seção, a partir de quatro dos eixos de análise: formação de gestores escolares; relação teoria e prática na formação de gestores escolares; metodologia de casos para ensino e desafios postos pela educação a distância.

2.3 Percepções dos atores envolvidos no Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública

No primeiro capítulo, foi identificado como o curso procurou articular teoria e prática em seu currículo. Nesta seção, buscar-se-á identificar se e como ocorreu essa situação na prática do Curso de Especialização, a partir da percepção dos atores que trabalharam no curso com base no referencial teórico dos quatro eixos de análise, com vistas a construir um argumento que será a base da proposta de intervenção apresentada no capítulo a seguir.

Os atores envolvidos no Curso de Especialização, conforme relatado na seção anterior, foram a Coordenadora Pedagógica do Curso, a Coordenadora de Materiais Didáticos e os Agentes de Suporte Acadêmico. A percepção desses atores será apresentada e analisada à luz do referencial teórico com base nos eixos apresentados anteriormente, a saber: formação de gestores escolares; relação teoria e prática na formação de gestores escolares; metodologia de casos para ensino e desafios postos pela educação a distância.

Em relação ao eixo sobre formação de gestores escolares, a Coordenadora Pedagógica do curso apontou “a função de diretor, que era apagar incêndio dentro da escola, não era só pedagógico, era administrativo, era financeiro” (ENTREVISTA 1, 2016). Fernandes (2015, p. 87) esclarece que,

além do cumprimento de regras legais e formais da função, situações imprevisíveis e urgente exigem do diretor, em muitos casos, decisões

rápidas e solitárias. Seria o que se denomina, no senso comum, “apagar incêndio”. O problema é quando o atuar como “bombeiro” se torna rotina e esvazia o sentido do trabalho do diretor e o seu planejamento.

Carnieletto (2008) aponta que, dentre as funções do diretor, além das atividades administrativas e burocráticas, cabe ao gestor escolar encontrar mecanismos para conciliar o trabalho administrativo e o trabalho pedagógico, visto que ambos são necessários ao gerenciamento da escola. Nesse sentido, compreende-se que a formação do gestor escolar, seja ela inicial ou continuada é um importante mecanismo para qualificar o gestor escolar e contribuir para melhorias no exercício de suas funções. Ainda sobre a função do gestor escolar, a Coordenadora Pedagógica relatou:

O gestor tem uma série de atribuições, não é só pedagógica, é administrativa, financeira, a realidade mínima da escola, desde o aluno que não aprende, ao que quebra na escola, a recursos que vêm e ele tem que dar conta desses recursos, prestação de contas, colegiado escolar, grêmio estudantil, responder para a secretaria, superintendência, uma série de questões, a questão de violência na escola, questão de infraestrutura da escola, questão do clima, e que ele muitas vezes não tem conhecimento. E, na verdade, o curso veio para ajudar nisso, para instrumentalizar esse gestor para que ele consiga gerenciar melhor a unidade escolar onde ele está inserido. (ENTREVISTA 1, 2016).

A partir da fala da Coordenadora Pedagógica, entende-se que as atribuições presentes no cotidiano do gestor escolar, seja de dimensão administrativa, pedagógica ou financeira, demandam desse profissional conhecimentos que o auxiliem na organização e no funcionamento da unidade escolar em que está inserido. Sobre esse aspecto, Augusto (2010, p. 47) adverte que “a complexidade dos fenômenos educacionais exige uma atualização constante de saberes e a construção de novos saberes que possam qualificar as ações educativas no cenário escolar”.

Retomando o disposto no Guia de Implementação do Curso, uma das características do curso era a “perspectiva do desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao trabalho do gestor da educação pública” (CAED, 2012a, p. 8). Foram apresentadas, também, nesse documento, as competências esperadas que os gestores da educação pública adquirissem com o Curso de

Especialização, dentre elas, a de “articular as dimensões pedagógica, administrativa e financeira da gestão educacional” (CAED, 2012a, p. 11).

Concorda-se que, na formação do gestor escolar, é necessária, a compreensão das dimensões de sua atuação, visão com a qual diversos autores corroboram. Augusto (2010, p. 57) aponta que a articulação, a mobilização e a utilização de saberes em dimensão plural “são indispensáveis para a organização do trabalho pedagógico, administrativo e financeiro alicerçado nos princípios da igualdade, da democracia, da participação e da equidade social”.

Para Fernandes (2015, p. 90), as competências esperadas dos gestores escolares exigem profissionais qualificados e capazes de utilizá-las para “resolver problemas com autonomia, transparência, delegar atribuições, fortalecer o trabalho e trabalhar em equipe, mediar conflitos, enfim, responder a diferentes desafios liderando o processo ensino aprendizagem [...]”. Nesse sentido, Lück (2009, p. 10) adverte que

os próprios diretores escolares, em geral, professores de destaque em sua comunidade escolar, alçados a essa importante responsabilidade, mediante méritos diversos, buscam a formação necessária para instrumentalizar-se pelo desenvolvimento de competências, para melhor realizar o seu trabalho. Conscientes dos complexos desafios da gestão escolar, os diretores reconhecem a necessidade de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes as mais diversas nas diferentes dimensões do trabalho da gestão escolar, de modo a se tornarem capazes de exercer de forma efetiva essa função.

Em contrapartida, há autores cujos estudos destacam que, em programas e cursos de formação de gestores, há lacunas que podem interferir na formação desse profissional. Bruno e Hessel (2010, p. 42) asseveram que “grande parte dos cursos de formação de gestores privilegia aspectos administrativos e técnicos, deixando de lado aspectos que fizeram do educador um administrador: pedagógicos, por exemplo”. Nascimento (2015, p. 39) elenca algumas dessas lacunas: “programas de formação não têm uma consonância entre a formação e a realidade que o gestor vive em sua escola; ênfase maior na dimensão administrativa do que na pedagógica; falta de um trabalho com as tecnologias; e falta de um acompanhamento”.

Diante do exposto, percebe-se que é necessária uma ampla e contínua formação do gestor escolar que contemple as dimensões de sua atuação, visto que o público alvo do Curso de Especialização eram “gestores públicos, que são

peças que vão estar elaborando políticas públicas e executando políticas públicas” (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 2) e que “o interesse dela [SEDUCE/ GO] é qualificar os seus gestores para que os seus gestores consigam gerenciar melhor as suas escolas” (ENTREVISTA 1, 2016).

Considerando a importância da formação de gestores escolares, diversos autores destacam a relevância da formação continuada nesse contexto. Leite e Lima (2015, p. 57) salientam que a formação continuada figura como possibilidade de proporcionar aos profissionais da educação um processo constante de aprender a profissão, “como um momento de repensar as suas práticas e construir novos conhecimentos que se constituem por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação de diferentes experiências profissionais”. Varjão e Falcão (2014, p. 9) compreendem a formação continuada como formação permanente, pessoal e profissional, pois

cria espaços para o amadurecimento com as discussões e investigação das questões educacionais experimentadas, podendo trazer para a prática aquilo que se faz na teoria e vice-versa. Abre um canal de diálogo com as fragilidades que apresenta a atuação do gestor/ educador num contexto social, para se apropriar das informações e partir para a construção do conhecimento.

Para Santos e Ferreira (2014, p. 4), a formação continuada de diretores escolares deve “estar vinculada à realidade social de suas respectivas escolas, caso contrário estar-se-á propiciando a dicotomização entre teoria e prática, favorecendo a construção de conceitos errôneos”.

Corroborando com as percepções desses autores sobre a formação continuada de gestores escolares, compreende-se que é necessária a articulação entre teoria e prática na formação desses profissionais.

No segundo eixo de análise deste trabalho, relação teoria e prática na formação de gestores escolares, destaca-se que as opiniões dos participantes da pesquisa foram muito semelhantes.

Tanto a Coordenadora Pedagógica quanto a Coordenadora de Materiais Didáticos manifestaram, em suas entrevistas, que a relação entre teoria e prática é importante na formação do gestor e que o Curso de Especialização contribuiu com essa questão. As mesmas opiniões apareceram no grupo focal, expressadas pelos Agentes de Suporte Acadêmico.

A Coordenadora de Materiais Didáticos relatou em entrevista que a relação do conteúdo do curso com a prática do gestor escolar foi abordada nas reuniões de planejamento:

Isso foi uma demanda do início do curso, que fosse algo teórico, mas que tivesse a ver com a prática. Então, no início essa foi a conversa e os próprios temas foram selecionados. Os módulos das disciplinas, do dia a dia mesmo, que envolvessem questões do dia a dia. (ENTREVISTA 2, 2016).

Lück (2000, p. 30) considera que, “como de nada valem as boas ideias, se não forem colocadas em ação, os programas de formação, para serem eficazes, deverão ser realizados de modo a articular teoria e prática, constituindo-se uma verdadeira práxis”. Assim, cabe destacar a percepção de um Agente de Suporte Acadêmico, no grupo focal, sobre a importância de trabalhar a teoria e a prática no Curso de Especialização voltado para a formação do gestor escolar:

O nosso papel era trabalhar em cima disso, pegar toda essa reflexão teórica que o curso dava, aliar com as experiências práticas deles, para que eles pudessem formar um novo conhecimento, um conhecimento que fugisse desse senso comum, um conhecimento mais embasado e possibilitar novos olhares sobre aquela prática cotidiana. (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 2).

A partir das percepções de diversos atores, nota-se que, no planejamento do curso, estava prevista a articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, Brasileiro e França (2011, p. 47) apontam que, se, no processo de formação, houver oportunidade de questionar o seu trabalho buscando entender o que faz, como faz, por que faz e da forma que faz, “certamente terá condições de interpretá-lo e procurar, se necessário, adequá-lo, modificá-lo ou transformá-lo, pois haverá neste sentido, um movimento em que a prática iluminará a teoria e a teoria iluminará a prática”.

Esse alinhamento de percepções dos participantes da pesquisa revela a importância da articulação entre teoria e prática na formação dos gestores escolares, corroborando com diversos autores, dentre eles: Tezani (2008), Nascimento (2015) e Carnieletto (2008).

Tezani (2008, p. 211) afirma que a formação do gestor escolar

deve estimular a capacidade de sentir, pensar, refletir, relacionar o conhecimento com dados da experiência diária, rompendo com a dicotomia entre a teoria e a prática. Nesse sentido, assume um papel precípuo ao se fundamentar criticamente com base em fatos cotidianos. Destarte, os profissionais eficientes, conscientes e ativos relacionam teoria e prática em um único processo: o da reflexão sobre sua prática cotidiana.

Para Nascimento (2015), os cursos de formação de gestores escolares precisam fazer um paralelo entre o que se estudou e o que se vê na prática do gestor escolar, ou seja, precisam trabalhar com conceitos e teorias voltados para a gestão escolar e também com a vivência do cotidiano escolar.

Carnieletto (2008, p. 22), aponta que a concepção de programas de formação de gestores escolares “deve ser baseada na dialética entre a teoria e a prática, valorizando também a prática profissional como momento de ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização dessa”. Sobre esse aspecto, cabe retomar a concepção explicitada no Guia de Implementação do Curso de Especialização:

Os desafios que se colocam hoje para a gestão da educação pública requerem novas estratégias de formação, em que os conhecimentos teóricos se relacionem com os saberes da prática, privilegiando a articulação espiral crítica entre teoria e prática, a qual caracteriza o princípio formativo do educador a partir da ação-reflexão-ação. Assim, a formação de gestores assume o compromisso de responder às questões emergentes do cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que se propõe a refletir sobre questões que visem a integrar a prática profissional e o conhecimento sistematizado, permitindo o levantamento de novos temas, questões e abordagens que servirão de objeto de análise e reflexão posteriores. (CAED, 2012a).

Desse modo, considera-se importante que, na formação dos gestores escolares, haja articulação entre teoria e prática, favorecendo melhorias e incentivando inovações na prática cotidiana da gestão escolar, de modo a elevar a qualidade da educação. Portanto, compreende-se que os desafios presentes para a formação dos gestores se relacionam com diversos aspectos, quais sejam: formação voltada para a relação entre teoria e prática; papel do gestor escolar frente às mudanças no contexto educacional; dimensões de sua atuação, sejam elas administrativas, financeiras ou pedagógicas; busca pela qualidade do ensino e novas competências exigidas para o cumprimento do papel do gestor escolar.

Durante a sessão do grupo focal, os Agentes de Suporte Acadêmico elencaram três elementos constantes no Curso de Especialização como ferramentas que favoreceram a articulação entre teoria e prática: o trabalho de conclusão do curso; os encontros presenciais e os fóruns de discussão. Sobre o trabalho de conclusão de curso, intitulado “Plano de Ação Educacional”, os Agentes de Suporte Acadêmico afirmaram que

Esse era um momento mesmo, de eles pensarem a partir da prática [...] eu acho que talvez uma das melhores coisas do curso, seja essa coisa deles proporem, pensar o trabalho final a partir da prática deles. Acho que é um exercício importante. (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 1).

Eu acho que o modelo do PAE, ele era bem pensado de modo que os diretores que quisessem fazer um trabalho, para falar, elaborar realmente uma prática, e alguns quiseram mesmo, tinham ali subsídio para instrumentalizar ele, como pensar um plano de ação, que não fique só na ideia, e alguns puderam realmente fazer isso. O modo como ele era pensado ia dando passo a passo de fazer o plano de ação, e isso ajudava eles a se instrumentalizar, para fazer um plano de ação. (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 3).

Na visão de Machado (2000, p. 103), “mais do que apropriar-se de um estoque de conhecimentos, importa aprender a articular esses conhecimentos com situações concretas e, sobretudo, aprender a transitar entre novas informações e situações de permanente mudança”. A partir da visão da autora, considera-se que o PAE favoreceu essa articulação entre conhecimentos e situações concretas. Nesse sentido, a Coordenadora Pedagógica ponderou que,

No PAE a cobrança era maior, fichar todo o material que ele lia, todos os textos e a partir desse fichamento, construir esse plano de ação educacional, o PAE. Embora nós não exigíssemos um TCC, era um trabalho de conclusão de curso, mas não nos moldes de um TCC, com sessenta páginas, nós pedíamos o quê: um formato de plano de ação educacional, com ações práticas para resolução de problemas que foram identificados na sua unidade escolar e que podia ser aplicado por ele ou não, e no máximo vinte páginas. Então facilitou até porque seria uma coisa mais prática. (ENTREVISTA 1, 2016).

Desse modo, compreende-se que, com esse modelo de trabalho final de curso, os cursistas tiveram a oportunidade de ler e de se apropriar de conhecimentos teóricos a partir de um tema de seu interesse, através dos

fichamentos realizados e, principalmente, puderam articular esses conhecimentos com situações de sua prática.

Outro espaço destacado pelos Agentes de Suporte Acadêmico como momento que propiciou a articulação entre teoria e prática foram os encontros presenciais, que, como descrito no primeiro capítulo deste trabalho, foram os momentos de revisão para a prova presencial. Os ASAs relataram: “para mim o momento mais rico do curso foi o presencial, foi o dia lá” (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 3); “foi muito rica a discussão, foi um momento ótimo mesmo, muito bom” (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 2) e, também,

Para mim o melhor momento do curso também foi o presencial [...], ali que a “ficha caiu”, ali ele encontrou com o outro e trocou experiência, ali é que “o negócio aconteceu”, mais do que na plataforma. Talvez se tivessem mais encontros presenciais (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 4).

A Coordenadora Pedagógica afirmou que, quando os Agentes de Suporte Acadêmico começaram a fazer a revisão presencial, “mudou muito, eles [cursistas] elogiaram muito. Primeiro, porque eles tiveram contato com pessoas que eles conheciam na plataforma, mas não conheciam presencialmente. Segundo, que, aí sim, eles puderam compreender melhor” (ENTREVISTA 1, 2016). Ela também destacou que, é comum, nos cursos a distância, as pessoas precisarem de um tempo para entender como funciona, “porque ela quer o presencial, ela sente falta, ela precisa ver, falar, talvez tocar, pegar, não sei. Então o presencial para os ASAs que fizeram esse trabalho, eles foram muito elogiados” (ENTREVISTA 1, 2016).

Sobre essa questão, Oliveira (2007, p. 2) compreende que o encontro presencial coloca “as pessoas face a face, frente a frente, interagindo com o Rosto do Outro e com toda sua carga afetiva e simbólica, a qual nos possibilita percepções e revelações que não ocorreriam sem esse encontro”. Ratificando a posição da autora, Araújo, Dias e Monteiro (2015, p. 12041-4) afirmam que

o encontro presencial oportuniza uma melhor interação entre teoria e prática, considerando a empregabilidade do conhecimento teórico adquirido, proporcionando desta forma uma interação tutor/professor e educando na transmissão do conhecimento teórico em aplicação prática, fazendo com que ocorra uma maior compreensão do educando sobre o conteúdo ministrado pelo tutor, de forma prática e não apenas conteudista.

Nesse sentido, compreende-se que os momentos presenciais são importantes e enriquecedores, devido, à troca de experiências ocorrida nesses encontros, seja entre alunos e/ ou entre alunos e tutores ou professores, e, principalmente, através dos relatos da vivência cotidiana dos gestores escolares.

Para completar essa discussão, cabe ressaltar que, como aluna de um Curso de Mestrado Profissional oferecido na modalidade semipresencial, considero muito rico o fato de, inicialmente, interagir com os colegas de turma e com os Agentes de Suporte Acadêmico pela plataforma e, posteriormente, no encontro presencial, conhecê-los pessoalmente. Além do contato direto, face a face com os professores e com os colegas, essa é uma situação que estabelece um vínculo de solidariedade entre pessoas que estão vivendo o mesmo desafio formativo.

O terceiro espaço destacado pelos Agentes de Suporte Acadêmico que favoreceu a articulação entre teoria e prática foi o fórum de discussão:

A gente tinha muito claro de fazer eles refletirem sobre o que eles faziam a partir da teoria, isso sempre aparecia, a [participante] 3 lembrou, tinha o dia de lançar pergunta no fórum, tinha o dia de lançar a pergunta: o que aquilo tinha a ver com a sua prática? (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 1).

E muitas vezes a resposta era “isso tem tudo a ver com a minha prática”. (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 3).

Através do ambiente virtual de aprendizagem do Curso de Especialização, verificou-se que grande parte das perguntas de abertura dos fóruns de cada disciplina instigava o gestor escolar a expressar sua opinião sobre o tema proposto em cada quinzena e também a pensar sobre sua própria realidade.

O trecho abaixo foi retirado do primeiro fórum da disciplina “Avaliação de Políticas Públicas” na plataforma do curso e demonstra que a pergunta de abertura incentivava o gestor escolar a expressar sua opinião com base em conhecimentos próprios:

Para iniciarmos a nossa conversa na disciplina, precisamos, em primeiro lugar, saber o que você entende como avaliação de impacto de uma política educacional. Procure responder a essa pergunta dando exemplos do que acredita ser esse tipo de avaliação. Contamos com a sua participação!

Já no primeiro fórum da disciplina “Gestão e Liderança”, a pergunta de abertura foi “dentre as características promotoras do sucesso escolar, quais você já viveu e quais nunca viveu diretamente na sua experiência escolar? Boa conversa!”. Embora não sinalizado na pergunta de abertura, havia um texto norteador intitulado “Características da gestão escolar promotoras de sucesso”, demonstrando que a pergunta de abertura estimulava o gestor a pensar sobre sua prática a partir de um embasamento teórico.

Bruno e Hessel (2010, p. 48) contribuem com a questão, ao afirmarem que o fórum de discussão é uma ferramenta para diálogo e troca de experiências na medida em que “são antecidos por leituras que oferecem subsídios teóricos e pelo uso de *cases* para a busca de soluções alternativas”. Corroborando com os autores, Dutra, Micarello e Melo (2013, p. 313) afirmam que a discussão nos fóruns possibilita trazer à tona vários pontos de vista sobre um mesmo tema, uma vez que

tal situação favorece um movimento dialógico que provoca a reflexão sobre ações peculiares ao cotidiano de gestores da educação pública que atuam em contextos muito diversos e que podem, dessa forma, se beneficiar das experiências uns dos outros e apreciá-las a partir de novas perspectivas.

Dessa forma, acredita-se que a interação ocorrida nos fóruns de discussão são momentos em que há uma rica troca de experiência, tornando-se, portanto, um ambiente favorável para relacionar teoria e prática. Entende-se que, a partir da fala de um participante sobre sua vivência ou sobre os problemas enfrentados no cotidiano escolar, é possível compreender como efetivar aquela experiência na prática, como buscar soluções para resolver tal situação.

É preciso considerar que houve uma aproximação entre o segundo e o terceiro eixo, visto que o disposto no Guia de Implementação do Curso era que a articulação entre teoria e prática ocorreria por meio da metodologia de caso para ensino, visto que

casos sempre apresentam fatos e dados reais, possibilitando aos alunos constatar, analisar e decidir. Também são relevantes no desenvolvimento das habilidades analíticas e dão aos alunos a oportunidade de vivenciarem situações, por meio da experiência dos outros e da discussão. Além disso, auxiliam a aprendizagem dos princípios e conceitos teóricos. (NORO; ABBADE, 2008, p. 7).

Desse modo, apresenta-se o terceiro eixo de análise deste trabalho, que versa sobre a metodologia de caso para ensino e figura nesse contexto como metodologia propícia ao desenvolvimento da relação entre teoria e prática em processos formativos. Dutra, Micarello e Melo (2013, p. 305) destacam o uso da metodologia de caso dentro do ambiente virtual de aprendizagem:

a discussão de um case num ambiente virtual de aprendizagem é analisada enquanto situação de produção de linguagem na qual ocorre um processo de negociação e reconstrução de significados, que subsidiam processos de tomada de decisão sobre situações problema que fazem parte do cotidiano dos gestores da educação pública brasileira.

Nesse contexto, cabe ressaltar que o disposto no Guia de Implementação do Curso, os dados disponíveis da plataforma e as percepções dos diversos atores foram divergentes nesse eixo.

O Guia de Implementação apontou que a cada bimestre seria apresentado e discutido um caso, buscando, dessa forma, articular teoria e prática. Nesse sentido, a Coordenadora Pedagógica relatou “pequenos estudos de caso, não foi a fundo não, eram trabalhados na plataforma e ajudaram o diretor a compreender melhor aquele assunto, as disciplinas e até mesmo aplicar na escola dele para melhorar a sua gestão“ (ENTREVISTA 1, 2016). Entretanto, Coelho (2015, p. 1269) adverte que

Um case não se faz de narrativas pura e simplesmente: uma boa história, um conto interessante e ponto final. A elaboração de um case exige sustentação teórica consistente para o tratamento dos temas a serem aprofundados. Esse não é o caso de se pensar apenas teoricamente sobre determinada situação, mas na maneira pela qual a reflexão teórica pode contribuir para a resolução de problemas práticos. Exercitar essa habilidade é fundamental para o aprimoramento do processo de tomada de decisão. Por retratarem situações verídicas ou bastante verossímeis, os cases apuram o trabalho analítico ao possibilitar comparações entre os diversos eventos que ocorrem frequentemente no dia a dia da escola.

Diante do exposto, cabe destacar que, conforme disposto no primeiro capítulo desta dissertação, a atividade avaliativa interdisciplinar seria a ferramenta utilizada para relacionar teoria e prática nos módulos, a partir dos estudos de caso. Os cases pretendiam trazer os conteúdos das disciplinas para serem mobilizados na discussão de um caso que se referia a um problema de gestão relacionado às

disciplinas em curso. Entretanto, como fora anteriormente mencionado, foi verificado, na plataforma do curso, que somente nos módulos 2 e 3 a atividade avaliativa interdisciplinar foi proposta por meio de estudos de caso.

Nesse sentido, recorreremos a César (2005) que indica a utilização de casos interdisciplinares para alunos que já tenham um embasamento teórico para perceber as inter-relações entre os temas. Pode-se inferir que o trabalho interdisciplinar por meio do estudo de caso no primeiro módulo não seria produtivo de fato, visto que os cursistas estavam se adaptando ao curso e à plataforma. Todavia, no último módulo do curso, com os cursistas já adaptados e com embasamento de outros três módulos, poder-se-ia, sim, desenvolver um bom trabalho interdisciplinar por meio da metodologia de casos para ensino.

Através da plataforma foi verificado, também, que a metodologia de estudo de caso foi utilizada como atividade interdisciplinar de recomposição de nota aos cursistas que haviam obtido média final entre 35 e 69 pontos nas disciplinas de qualquer módulo, com valor máximo de 35 pontos. A fala das coordenadoras confirma esse expediente:

Isso foi pensado realmente, para questão de a avaliação ajudar também. Você vê que há um alto índice de reprovação em um curso a distância, por conta das pessoas perderem prazos, não fazerem as atividades, e pensou-se em processos avaliativos que permitissem uma maior aprovação mesmo, uma possibilidade maior de participação e aprovação desses alunos. Aumentar o índice, uma pedagogia, um método para aumentar esse percentual de aprovados, evitar a recuperação um, dois, três, as tentativas, as chances, e isso foi pensado no curso para isso mesmo, para articular teoria e prática. (ENTREVISTA 2, 2016).

A recomposição era a oportunidade que a gente estava dando para esses alunos, como o próprio nome diz, de recompor a nota. E essa, justamente foi a forma diferenciada, não mais por meio de uma prova, mas por meio de uma coisa que fizesse o aluno pensar, escrever [...]. Então, em função disso, foi feito um trabalho de recomposição de notas, por meio de estudos de caso, até para facilitar, melhorar, pedagogicamente falando, sem envolver aquela questão de uma prova, uma nota. A nota existia, mas essa nota você podia analisar de uma forma mais pedagógica, vamos assim dizer. (ENTREVISTA 1, 2016).

Diante das percepções das coordenadoras e do disposto no Guia de Implementação do Curso de Especialização nota-se que o que fora previsto não se efetivou na prática. O Guia de Implementação apontou que o estudo de caso seria

utilizado como ferramenta para favorecer a articulação entre teoria e prática e que iria permear cada módulo do curso, o que não ocorreu de fato. Na prática, de acordo com os dados disponíveis na plataforma, essa metodologia foi utilizada em todos os módulos do curso como atividade interdisciplinar de recomposição de nota, justamente pelo fato de articular teoria e prática, o que acabou contribuindo para que os cursistas recuperassem suas notas em cada módulo.

Já no grupo focal realizado com os Agentes de Suporte Acadêmico foi solicitado que eles identificassem momentos do curso que propiciaram a relação entre teoria e prática. Um trecho do diálogo está exposto abaixo:

A gente chegou a elaborar uns casos, teve os cases [...] eram umas situações que eram lançadas, e o aluno tinha que problematizar aquilo [...] a partir dos textos que ele viu, mas numa situação prática, vocês não lembram disso? (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 1).

Eu não lembro disso em Goiás, eu lembro disso no mestrado, na disciplina de estudo de caso, acho que é uma ferramenta, justamente para isso, toda uma metodologia de estudo de caso que vai propiciar ao aluno esse novo olhar, não a partir do que ele acha, mas a partir de uma série de pontos. (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 2).

Mas eu me lembro desses casos, que a gente começou a lançar isso, eu lembro de discutir isso e de nos fóruns aparecer coisas, eles contando “ah isso que está acontecendo nesse caso eu já vi isso acontecer na minha escola”, e virou uma coisa de relato, eu tenho essa memória de relato, a partir de casos assim. (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 1).

Nota-se que os Agentes de Suporte Acadêmico possuem conhecimentos sobre a metodologia e somente um participante se recordou de utilizá-la no Curso de Especialização. Todavia, considerando o disposto na proposta curricular do curso, que era o uso da metodologia de casos buscando articular teoria e prática, o fato de a maior parte dos Agentes de Suporte Acadêmico que participaram do grupo focal, ou seja, 75%, não se lembrar de ter utilizado essa metodologia é mais um indício de que o curso não cumpriu, na prática, o que prometera na teoria.

As percepções dos Agentes de Suporte Acadêmico também deram indícios de que essa proposta não foi bem trabalhada e/ ou não ficou clara, para os atores envolvidos, os objetivos dessa metodologia, gerando, assim, um espaço para que os Agentes de Suporte Acadêmico identificassem outros instrumentos do curso, como,

por exemplo, os fóruns de discussão, os encontros presenciais e o Plano de Ação Educacional, como momentos que propiciaram a relação entre teoria e prática.

Sobre o uso dos casos nos fóruns de discussão, foi verificado, no ambiente virtual de aprendizagem do Curso de Especialização, que, em apenas dois fóruns, a pergunta de abertura foi uma situação ocorrida em ambiente escolar. Contudo, a Coordenadora Pedagógica relatou que

Muitos casos foram discutidos com os ASAs em reunião, foi pensado pelo grupo todo, por mim e por eles, e referendado [...]. Mas a gente pensava isso no que diz respeito à interação no fórum, porque esses casos eram postos em muitos fóruns de interação [...]. Os casos se aproximavam muito da realidade deles, alguns até, casos que a gente pensou de coisas que aconteciam na mídia, que apareciam na mídia, algum processo, alguma coisa com diretor que acontecia na mídia, a gente trazia isso. Eram casos simples, mas que surtisse o efeito. (ENTREVISTA 1, 2016).

Já um participante do grupo focal declarou: “eu lembro de discutirmos isso, de tentar elaborar casos dentro da reunião, mas não me recordo disso na plataforma, nesse curso de Goiás” (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 4). Novamente, aqui, percebe-se que o Agente de Suporte Acadêmico não se recordou de utilizar a metodologia de casos para ensino na plataforma, reforçando que a execução do curso, em relação ao uso dessa metodologia, não ocorreu conforme planejado.

Sobre as reuniões que aconteciam semanalmente e estavam incluídas na carga horária presencial dos Agentes de Suporte Acadêmico, eles relataram alguns aspectos importantes que podem ser observados nas falas abaixo:

A gente levava as questões que aconteceram na quinzena, eram definidos o que a gente ia fazer na próxima quinzena, como conduzir o fórum, coisas da estrutura do curso. A gente elaborava material também, elaborava questionário, elaborava as provas do curso. (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 1).

Ali a gente ia “trocar figurinha”, o que está acontecendo na sua turma, que dificuldade que está acontecendo. (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 4).

A gente tinha contato com os professores no início. Quando eu falo professor, geralmente é professor conteudista, nós éramos chamados de ASAs, e depois, poucos mantinham esse contato através da plataforma. Eu acho que esse grupo supria muito essa carência técnica que a gente tinha, em relação ao professor. Então a gente estudar os textos, se ajudar, buscar compreender, acho que

essas reuniões tinham muito essa função também. (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 2).

Esses aspectos se relacionam diretamente ao quarto e último eixo: desafios postos pela educação a distância. O primeiro aspecto se refere à importância da reunião, destacada pelos Agentes de Suporte Acadêmico como momento de formação, de estudo e como ambiente favorável para troca de experiências.

Como o curso foi oferecido na modalidade a distância e a maior parte da carga horária dos Agentes de Suporte Acadêmico também era a distância, destaca-se novamente aqui a importância do contato presencial, como falado anteriormente. Dessa vez, porém, essa importância foi salientada pelos ASAs, que também reforçaram o papel importante do encontro presencial como ambiente de troca de experiências.

Outro aspecto destacado a partir das falas dos participantes do grupo focal é em relação à atuação dos Agentes de Suporte Acadêmico, que foi muito além da mediação e interação com os alunos, visto que os ASAS também elaboraram e corrigiram as atividades avaliativas, inclusive o trabalho de conclusão do curso.

Em relação a essa atuação, os Agentes de Suporte Acadêmico relataram: “o que a gente faz não é suporte, é essa construção acadêmica mesmo. Era o nosso olhar de professor, era a nossa condução perante a turma”. (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 2); “a gente elaborava material, material didático não, não os textos, mas os questionários, todas as atividades avaliativas. Era a gente que pensava, era a gente que corrigia”. (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 1); e “era o nosso olhar de professor e nós éramos, inclusive, orientadores dos trabalhos de conclusão de curso” (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 3).

No grupo focal, um participante nomeou duas vezes o professor da disciplina como conteudista e se colocou tanto como Agente de Suporte Acadêmico quanto como professor, admitindo, dessa forma, o papel exercido por ele nesse curso oferecido na modalidade a distância.

Nunes (2013) adverte que há uma distinção entre professor e tutor na educação a distância. O professor é o produtor do material e das atividades da disciplina e é quem gerencia sua execução. Já o tutor atua diretamente com os alunos, sanando dúvidas, avaliando-os e mediando o processo de aprendizagem. Entretanto, a autora compreende que o tutor é visto como um professor e que “o

professor na função de tutor se coloca hoje muito mais como um mediador no processo de ensino aprendizagem” (NUNES, 2013, p. 3).

Nesse sentido, Bruno e Lemgruber (2010) esclarecem que as funções do professor estão relacionadas ao desenvolvimento do conteúdo, criação de estratégias, estruturação do formato da disciplina e acompanhamento das atividades do ‘professor tutor’. Assim, o ‘professor tutor’ é o profissional que atua “como mediador pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, é aquele que também assume a docência e, portanto, deve ter plenas condições de mediar conteúdos e intervir para a aprendizagem” (BRUNO; LEMGRUBER, 2010, p. 75). Ivashita e Coelho (2009, p. 7557) corroboram com a denominação professor-tutor, pois entendem que

os conhecimentos necessários ao tutor não são distantes dos conhecimentos necessários a um bom docente, quais sejam: conhecer o conteúdo; conhecer os contextos educacionais, mediar o processo de ensino-aprendizagem, incentivar a pesquisa e a busca por conhecimento individual e em grupo.

Compreende-se que, ao chamar o tutor de ‘professor tutor’, os autores demonstram o reconhecimento do papel desempenhado pelo tutor, que, por vezes, atua no lugar do professor, indo muito além da mediação nos fóruns. A Coordenadora Pedagógica do curso afirmou que o ‘professor tutor’, ou, no caso desse Curso de Especialização, o Agente de Suporte Acadêmico, é muito importante, pois é ele quem faz o acompanhamento, o contato com o aluno, sendo, portanto, fundamental que ele seja um profissional comprometido com esse trabalho (ENTREVISTA 1, 2016).

Cabe aqui questionar a formação dos Agentes de Suporte Acadêmico, visto que eles circulavam de disciplinas dentro dos temas (avaliação e currículo ou políticas públicas e gestão), mas não necessariamente tinham que ter formação específica para cada uma das disciplinas. Esse fato proporciona o levantamento da seguinte questão: como o Agente de Suporte Acadêmico vai atuar como professor, se ele não conhece o conteúdo daquela disciplina? A formação do tutor foi destacada por um participante do grupo focal:

a sensação que eu tinha, quando você está trabalhando com educação a distância, eu acho que você acaba aprendendo a se

adaptar, a ser muito flexível. Porque, na verdade, nenhum de nós, nós éramos de áreas diferentes, áreas afins, a maioria de Humanas e Educação, grande parte de nós não tinha um conhecimento específico sobre todas as disciplinas que nós lecionávamos, tínhamos uma noção geral de políticas públicas e etc., mas o conhecimento específico, não. Mas na educação a distância, eu acho que esse conhecimento específico é um dos pontos, esse domínio do conteúdo, é um só. Tem outros fatores que interferem nessa qualidade como professores dentro da turma. Então essa capacidade de adaptação foi algo que a gente foi construindo, de você pegar uma turma nova, uma disciplina nova, quer dizer, você não tem tanto domínio e construir aquilo ali, empregando a bagagem que você já tem, de EaD. (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 2).

Segundo a Coordenadora Pedagógica, os professores haviam elaborado a maior parte das atividades. No entanto, muitas atividades pedagógicas tinham sido elaboradas pelos Agentes de Suporte Acadêmico. Ela informou que aos professores coube a elaboração do material escrito, tendo eles também participado, em alguns momentos, com a gravação de vídeos, de áudios, de entrevistas utilizadas como material no curso, mas o contato com o aluno era feito pelo Agente de Suporte Acadêmico. Ela ainda destacou que

o ideal seria que o professor fosse mais presente, que ele tivesse esse contato também com os cursistas, e que o tutor fosse apenas para fazer essas discussões. Mas na prática isso não acontece, o professor faz o material, quando ele faz o material, ele dá o nome à disciplina, mas na prática ele não participa. Qualitativamente, não tenha dúvida, se o professor participasse nesses momentos, enriqueceria os cursos. (ENTREVISTA 1, 2016).

Sobre esse aspecto, cabe ressaltar que, no Guia de Implementação do Curso de Especialização, a única referência a professor é feita na parte de apresentação das funções da equipe de profissionais do CAEd, quando aponta que a Coordenação de Material Didático tem a função de organizar o material elaborado pelos professores especialistas. O que demonstra que, desde o planejamento do curso, o professor participaria somente da elaboração do material, ou seja, seria efetivamente um professor conteudista e não acompanharia a execução do curso.

Outro aspecto destacado pelos Agentes de Suporte Acadêmico no grupo focal foi o papel do tutor na mediação com os alunos no ambiente virtual, de forma a instigar a participação e a interação dos cursistas. Nas palavras de dois participantes, o Agente de Suporte Acadêmico tem

Um papel crucial, porque o tipo de mediação que você vai fazer, eu acho que mediação é uma arte em EaD, porque é muito desafiador, primeiro você tem um ambiente que você não está presente fisicamente com as pessoas, então tem que ter todo um cuidado porque a linguagem escrita ela é mais delicada [...]. (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 2).

instigar a participação, seja em sala de aula física ou virtual, é uma coisa difícil, causar interesse no aluno [...]. No ambiente virtual, isso é mais difícil ainda, você tem pouquíssimos elementos para instigar o aluno, é só o que você fala [...]. E a nossa reunião ajudava muito a ter elementos para instigar essa participação, porque a gente tinha pergunta pronta, a gente tinha o *feedback* uns dos outros. (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 3).

Quanto à questão de instigar a participação dos alunos na EaD, concorda-se com Moran (2005, p. 11) que adverte sobre a dificuldade de manter a motivação dos alunos em processos formativos presenciais, o que se torna ainda mais desafiador nos ambientes virtuais, sendo preciso envolver esses alunos

em processos participativos, afetivos, que inspirem confiança. Os cursos que se limitam à transmissão de informação, de conteúdo - mesmo que esteja brilhantemente produzido - correm o risco da desmotivação a longo prazo e, principalmente, de que a aprendizagem seja só teórica, insuficiente para dar conta da relação teoria/ prática.

Sobre a mediação nos fóruns de discussão, é mister destacar que, em cursos de formação a distância com interação, deve ser considerado o número de alunos por tutor para garantir uma efetiva interação. Compreende-se que o quantitativo de alunos em cursos de educação a distância é algo a ser problematizado, visto que, se o número de cursistas for muito alto, pode dificultar o controle e o acompanhamento da turma, levando, inclusive, à perda de qualidade no curso.

Entretanto, ainda não há parâmetros estabelecidos quanto ao número de alunos atendidos por tutor que permita uma efetiva interação no ambiente virtual de aprendizagem. Bruno e Lemgruber (2009) perceberam em seus estudos que, embora a definição de um número que traduza tal garantia seja evitada, eles apontam que um número menor de alunos por profissional acarreta menores índices de evasão. Os participantes no grupo focal informaram que mediavam duas turmas, cada uma com 50 alunos. Um Agente de Suporte Acadêmico relatou:

Tinha turmas que eram mais difíceis, você podia estimular de várias formas que eles realmente, às vezes não participavam [...]. É muito difícil, principalmente quando você tem uma turma de 50 pessoas, porque na hora que você como tutor já leu 20 mensagens, para você fazer um trabalho bem elaborado, dá trabalho. Ter que entender o que cada um vai fazer, começar a amarrar, e colocar um para dialogar com o outro [...]. São muitos alunos, acho que esse é um fator que dificulta bastante, para você fazer esse trabalho mais denso, que estimule uma participação maior, você tem que ter tempo, e aí vai depender muito do tutor. (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 2).

Cabe novamente ressaltar que, enquanto aluna de um Curso de Mestrado Profissional oferecido na modalidade semipresencial, com turmas compostas por trinta a quarenta alunos, destacam-se as dificuldades de estar em uma turma com tantos cursistas, realizar as leituras de todas as participações e dialogar com os colegas nos fóruns. E, também, colocando-se no lugar do Agente de Suporte Acadêmico, é possível entender as dificuldades que eles possam enfrentar, quando se tem muitos alunos para interagir e mediar.

Ainda em relação à participação e à interação dos cursistas nos fóruns, os Agentes de Suporte Acadêmico assinalaram que a obrigatoriedade em fazer o curso não colaborou para a participação dos alunos na plataforma, podendo, sim, ter sido até um dos motivos para a alta evasão ocorrida no curso:

A gente tinha o espaço dos fóruns e eu lembro que não eram todos que participavam [...]. Eu não acho também que é exclusivo desse curso, em outras experiências de EaD que eu já tive era o mesmo esquema [...]. Era uma interação que acontecia com um grupo dos alunos, não com todos os alunos. E eu não sei por que que aconteceu desse jeito, não sei se o de vocês era assim também, mas eu lembro que não era todo mundo que participava. (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 1).

E tinha diferentes níveis de participação, tinha sempre uns três em cada turma que eram bons mesmo, que liam mesmo, que comentavam mesmo. Tinha uns que faziam, postavam porque tinha que fazer, pois contava ponto [...]. E, nesse curso ainda tinha uma coisa que eu acho que, inibe isso que é o seguinte: as pessoas faziam o curso porque elas eram obrigadas a fazer, não tinham escolha. (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 3).

Mas a principal reclamação: a obrigatoriedade de estar fazendo o 'negócio'. Talvez muito dessa debandada dos cursistas tenha vindo dessa obrigatoriedade de fazer o curso. (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 4).

Em que pese a intenção da SEDUCE/GO em qualificar seus gestores escolares, o Curso de Especialização foi oferecido aos gestores escolares de forma impositiva, como explicitado no capítulo anterior. A Coordenadora Pedagógica também levantou essa questão: “talvez, a forma como foi posta pelo estado, de ser obrigatório, isso, com certeza, fez com que muitos desistissem” (ENTREVISTA 1, 2016). Sobre esse aspecto, Bruno (2007, p. 233-234) adverte: “há que se considerar a formação em redes abertas, nas quais o sujeito exercite seu poder de escolha: que não participe de um curso por imposição, mas por opção”.

Nesse sentido, considera-se que a obrigatoriedade em fazer o curso é um dos fatores de desestímulo aos cursistas. Aliado à questão de que o curso fora uma imposição da Secretaria de Educação, há ainda o fato de que, não raro, os alunos não possuem clareza sobre a real necessidade de se fazer esse curso, visto que estão envolvidos na prática cotidiana e às vezes até descrentes de que esse tipo de formação possa mudar alguma coisa na rotina em que eles já estão imbricados há muito tempo.

No grupo focal, um Agente de Suporte Acadêmico também relatou que o tempo foi uma das dificuldades do cursista (gestor): “o tempo para eles era difícil, que às vezes tinham mais de um cargo. Eles tinham um monte de coisa para cumprir da escola, burocrática, já tem que fazer isso fora do horário e ainda tinha que ler” (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 3). Sobre esse aspecto, a Coordenadora Pedagógica relatou:

a questão do tempo e espaço que é para gestor, talvez se ele tivesse disponível um tempo para isso dentro da atividade que ele faz, uma coisa regulamentar, ele é gestor mas ele tem um tempo para se ausentar, é complicado [...]. Ele tem essa dificuldade, se não o que vai acontecer, ele vai para casa e a hora que ele tem para tomar conta da família, ficar com a família, se divertindo, fazer suas atividades é o tempo que ele vai fazer o curso [...]. Ele teria que ter liberdade para fazer o curso, sem obrigatoriedade, mas que ele tivesse um tempo para isso. (ENTREVISTA 1, 2016).

Esse fator se relaciona também à falta de liberação de carga horária para realização do curso. Nesse sentido, Freitas (2009, p. 187) adverte que as instituições, de uma maneira geral, esquecem dois aspectos: o primeiro se refere à sobrecarga que é estudar e trabalhar e o segundo é: “esquecem de oferecer

compensações quer de tempo livre, quer financeiras ou mesmo de projeção de um Plano de Carreira que valorize, permanentemente, a formação continuada e os bons resultados quando alcançados”.

Em relação aos desafios dos cursos a distância, Lopes et al. (2007) apontam quatro desafios: a flexibilidade no ensinar e no aprender; a integração das modalidades presencial e a distância; a interação e colaboração no ensinar e aprender e a formação do professor na era tecnológica. Prado e Rosa (2008) complementam, apontando a interatividade e a resistência ao novo como desafios postos pela educação a distância.

Já a Coordenadora de Materiais Didáticos relatou que o maior desafio é a elaboração do material e o envolvimento do professor na elaboração desse material e também no acompanhamento do curso (ENTREVISTA 2, 2016).

As percepções da Coordenadora Pedagógica e dos Agentes de Suporte Acadêmico sobre os desafios postos pela educação a distância foram semelhantes. Os Agentes de Suporte Acadêmico destacaram como principais desafios desse Curso de Especialização a distância: participação e interação dos alunos nos fóruns; obrigatoriedade de fazer o curso; pouco tempo para realização das atividades; habilidades de mediação e formação do Agente de Suporte Acadêmico; evasão e, finalmente, importância dos momentos presenciais.

A Coordenadora relatou vários desafios ocorridos nesse Curso de Especialização voltado para a formação de gestores escolares oferecido na modalidade a distância, dentre eles: o grande número de cursistas que ingressam no curso e o alto índice de evasão; a falta de comprometimento dos coordenadores locais; a dificuldade de manter os cursistas motivados e a importância de eles terem acesso à internet e familiaridade com as tecnologias; momentos presenciais de qualidade; estabelecimento de um bom contato com o parceiro, no caso a SEDUCE/GO; não obrigatoriedade em realizar o curso; liberação de um período da jornada de trabalho do cursista para dedicação aos estudos; flexibilidade de prazos para entrega de atividades avaliativas e, principalmente, uma equipe comprometida. A Coordenadora Pedagógica fez um balanço geral sobre o curso:

O curso foi bem pensado, com uma proposta inovadora, embora tivéssemos coisas que eram lá do curso do SEB, mas eram propostas inovadoras, o material muito bom, com coisas atuais, muito bem desenhado, teve uma boa interação com os ASAS [...].

Agora o resultado não era o esperado [...], não foi quantitativamente bom, mas qualitativamente tivemos trabalhos bons. (ENTREVISTA 1, 2016).

Em relação ao resultado do curso, como demonstrado no capítulo anterior, do total de 1500 ingressantes, apenas 474 foram certificados, ou seja, somente 31,6% dos cursistas obtiveram aprovação e receberam a certificação. Esse dado ilustra que o curso teve um alto índice de evasão, entendida aqui como os alunos que iniciaram e, em algum momento do curso, desistiram (ALMEIDA, 2008). Um participante do grupo focal afirmou que, “na EaD, a questão da evasão é muito grande” (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 4).

Devido ao prazo de conclusão desta dissertação, não foi possível incluir os egressos como sujeitos de pesquisa e verificar os motivos de sua desistência do Curso de Especialização. Entretanto, diversos fatores foram elencados nesta dissertação, a partir das percepções dos atores envolvidos no curso e também com base no referencial teórico, como, por exemplo: o número de alunos por tutor; a obrigatoriedade em realizar o curso; a falta de tempo, entre outros.

Para ilustrar alguns dos motivos que levam à evasão em cursos de educação a distância, em seus estudos, Almeida (2008) elenca cinco motivos de desistência, são eles: a) fatores situacionais; b) falta de apoio acadêmico; c) problemas com a tecnologia; d) falta de apoio administrativo; e) sobrecarga de trabalho.

O primeiro está relacionado à falta de apoio no trabalho, a problemas familiares ou de saúde, que são fatores que impedem o cursista de persistir em realizar o curso. O segundo se refere à falta de acompanhamento efetivo da parte do tutor, contato insuficiente e também pouca ou nenhuma orientação. Os problemas em relação à tecnologia são a falta de computador, a falta de internet, a não familiaridade com o ambiente etc. O quarto motivo se relaciona aos atrasos no recebimento do material didático ou até mesmo da falta destes. O último motivo se refere ao excesso de trabalho e à dificuldade em conciliar estudo, trabalho e família (ALMEIDA, 2008).

A maior parte dos motivos elencados acima só poderia ser verificada diretamente com os egressos. Contudo, em relação ao quarto motivo, é importante ressaltar que a Coordenadora Pedagógica e um participante do grupo focal relataram ter havido, no início do curso, um atraso na entrega do material:

Nós recebemos todos eles antecipadamente, estudamos o material, gostamos, mas me recordo de problemas dos alunos em Goiás, não terem o material na mão, enquanto tinha na plataforma. Aconteceu isso também, de não receber os livros a tempo, o curso começou as atividades estando na plataforma, mas o livro não chegou lá. Nós tínhamos organizado tudo aqui, mas os alunos lá ainda não tinham recebido, teve um problema de logística no começo do curso. (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 4).

É preciso considerar ainda, nesse quarto eixo de análise, o ambiente virtual de aprendizagem do Curso de Especialização: a plataforma *Moodle*. De acordo com os Agentes de Suporte Acadêmico, os recursos eram interessantes e dinâmicos. Além dos textos na plataforma, havia também os vídeos gravados pelos professores das disciplinas e por eles mesmos, leitura multimídia, podcast, atividades, fóruns e questionários. Fernandes (2015, p. 107) afirma que “em ensino a distância, uma interface atrativa e amigável favorece a navegação pelo cursista e, conseqüentemente, contribui para evitar a evasão”.

Sobre a plataforma do Curso de Especialização, a Coordenadora Pedagógica destacou sua alta qualidade e a existência de uma equipe muito boa para elaborar, fazer os vídeos, o hiperlink, postar os textos. Além disso, ressaltou o fato de a plataforma ser de fácil entendimento, intuitiva e a forma atrativa como fora construída (ENTREVISTA 1, 2016). A Coordenadora de Materiais Didáticos, que também era coordenadora da plataforma, assim se manifestou acerca da questão:

Para um curso de especialização e a distância também, foi um curso que ficou bonito. Olhando para ele, porque é uma coisa estética também, foi a primeira plataforma que a gente customizou mesmo, então ela ficou muito diferente, a gente conseguiu dar uma cara para o *Moodle* e para o curso. Ele ficou único e a quantidade de conteúdos correspondeu a isso, acho. Porque também não adiantava muito mais coisa, primeiro porque era um curso de especialização e segundo porque também ficou muito pesado e você tem que levar em conta quem está acessando o curso, eram pessoas do interior, de todo lugar. Então tinha que ser recursos leves, pequenos e acho que foi suficiente. (ENTREVISTA 2, 2016).

Para além dos quatro eixos analisados neste capítulo, outros dois pontos abordados pelos Agentes de Suporte Acadêmico e pela Coordenadora Pedagógica merecem destaque.

O primeiro refere-se às funções da Coordenadora Pedagógica de cuidar do andamento do curso, cumprir o cronograma proposto, lidar com questões

administrativas e pedagógicas junto à SEDUCE/GO, orientar os coordenadores locais na organização dos encontros presenciais e coordenar e acompanhar o trabalho dos Agentes de Suporte Acadêmico (CAED, 2012a).

A Coordenadora relatou que, dado o grande volume de trabalho, “tinha toda uma questão de logística, pedagógica, administrativa e financeira, tudo que você imaginar passava pelas minhas mãos” (ENTREVISTA 1, 2016), ela ficara impossibilitada de fazer o monitoramento de acesso dos ASAs e dos alunos ao ambiente virtual de aprendizagem. Considera-se que o monitoramento de acesso constitui um importante instrumento de acompanhamento que deveria ter sido realizado ao longo de todo o curso. Um participante do grupo focal afirmou que “a coordenadora ficava muito sozinha para fazer um monte de coisa burocrática” (GRUPO FOCAL, 2017 - PARTICIPANTE 4).

Nesse sentido, enquanto atual secretária acadêmica e administrativa dos cursos de formação oferecidos pela Unidade de Formação do CAEd, cabe questionar a função da secretaria relatada pela Coordenadora Pedagógica e disposta no Guia de Implementação do Curso de Especialização, pois compreende-se que a Secretaria do Curso poderia ser instada a auxiliar a Coordenação em diversos aspectos, não somente nos previstos abaixo:

Cabe à secretaria do curso o atendimento às demandas dos cursistas, encaminhadas pela Coordenação Pedagógica, no que diz respeito à matrícula e documentação. É sua função, também, manter organizada e atualizada toda a documentação dos alunos e seus respectivos registros acadêmicos. (CAED, 2012a).

O segundo ponto de destaque, para além dos eixos analisados neste capítulo, refere-se à atividade avaliativa presencial que os cursistas deveriam cumprir, conforme disposto no Guia de Implementação e estabelecido pela Resolução nº 1, de 08 de junho de 2007, Art. 6º, Parágrafo único: “os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso” (BRASIL, 2007a).

De acordo com a Coordenadora Pedagógica, havia muita reclamação de alunos em relação à prova, o que ela considerava natural, visto isso ser comum em qualquer processo avaliativo. Ela considera também que

A prova é apenas um detalhe, para mim é um detalhe. É o que tinha no curso, porque dentro do desenho do curso, e não só no desenho do curso, na legislação tem que ter. Cursos de educação a distância têm que ter momentos presenciais, provas presenciais. (ENTREVISTA 1, 2016).

Nesse sentido, é possível reconhecer que é necessário um instrumento para averiguar o desempenho dos cursistas no momento presencial. Assim, a utilização de uma prova objetiva, em um curso com 1.500 alunos, contribui para que o momento da correção seja mais ágil. Entretanto, é preciso considerar também que outras formas de avaliação podem ser utilizadas no momento presencial, como, por exemplo, o trabalho em grupo, que, inclusive, favorece a troca de experiências entre os alunos.

A partir da análise realizada dos dados coletados na pesquisa, o próximo capítulo apresentará um conjunto de sugestões para cursos de especialização oferecidos na modalidade a distância para formação de gestores escolares.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: SUGESTÕES PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES EM CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

O capítulo anterior apresentou, a partir dos quatro eixos de análise e do referencial teórico, as percepções dos atores envolvidos no Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Mediante os dados analisados, esse capítulo, de caráter propositivo, apresentará um conjunto de sugestões com vistas a contribuir para a reestruturação curricular dos cursos de especialização oferecidos na modalidade a distância pela UFO/ CAEd destinados aos gestores escolares.

As sugestões serão apresentadas a partir de sete, dos oito²⁰ tópicos que constituem os referenciais de qualidade para cursos na modalidade a distância estabelecidos pelo MEC, quais sejam: (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infraestrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; (viii) Sustentabilidade Financeira. O documento esclarece que,

devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. (BRASIL, 2007b, p. 7).

Sobre o primeiro tópico, ressalta-se que os textos produzidos para o Curso de Especialização apresentaram a concepção de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do aluno, as competências esperadas, a visão sobre a formação dos gestores no contexto atual, além de apresentarem os materiais didáticos, as funções de suporte acadêmico e operacional, os critérios de avaliação. Dessa forma, foram elencados princípios e diretrizes que contribuiriam para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos cursistas (BRASIL, 2007b). Sobre a proposta curricular, sugere-se que seja aplicado o que diz Gracindo (2009, p. 142):

²⁰ Como o oitavo tópico não foi considerado no decorrer desta dissertação, não será abordado neste capítulo.

a estrutura curricular da formação do gestor escolar deve garantir o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que privilegiem componentes e atividades voltados para: o conhecimento das teorias e práticas educacionais; a formação técnica e o compromisso político; o desenvolvimento da postura crítica; e a percepção da escola como instrumento de transformação social.

Assim como ocorrido no Curso de Especialização, sugere-se que a estruturação curricular seja por meio da interdisciplinaridade e da contextualização. Tem-se que a realidade é apreendida se considerada em suas dimensões. Logo, ao propor o estudo de um objeto, buscam-se os conteúdos que podem colaborar no processo de aprendizagem, procurando perceber como eles se combinam e se inter-relacionam (BRASIL, 2007b).

Desse modo, sugere-se o uso da metodologia de casos para ensino na formação de gestores escolares na modalidade a distância, como proposto no Curso de Especialização por meio da atividade avaliativa interdisciplinar. Ressalta-se que é importante, e faz diferença no decorrer do curso, planejar a forma de apresentação dos casos, buscar relacioná-los aos conteúdos das disciplinas e ampará-los nos textos, pesquisas e documentos dispostos em cada disciplina. Nesse sentido, Dutra, Micarello e Melo (2013, p. 317) apontam que

utilizar-se da metodologia do caso oferece a oportunidade da construção do conhecimento e do processo reflexivo de forma ativa, estimulando a integração de conteúdos formais ministrados nas demais disciplinas, assim como a conexão com a realidade escolar do sistema público de ensino.

Conforme especificado no capítulo anterior, as percepções dos atores envolvidos no Curso de Especialização demonstraram que o previsto na proposta do curso, em relação ao uso da metodologia de caso para ensino como forma de articular teoria e prática por meio da atividade avaliativa interdisciplinar, não se efetivou na prática. Portanto, sugere-se que haja uma ampla divulgação e criação de espaços de formação aos Agentes de Suporte Acadêmico sobre a metodologia a ser utilizada no curso, visando articular teoria e prática na formação dos gestores escolares.

Desse modo, também se considera importante que, nos momentos de preparação e condução do curso, haja uma maior participação dos professores,

inclusive em reuniões periódicas com os Agentes de Suporte Acadêmico tanto para debate dos conteúdos das disciplinas quanto para o acompanhamento do desenvolvimento da disciplina na plataforma. Como visto no capítulo anterior, embora seja inegável a importância do acompanhamento do professor no decorrer do curso, sua participação no Curso de Especialização se limitou à elaboração dos materiais do curso.

O segundo tópico refere-se aos sistemas de comunicação. Conquanto se compreenda que o desenvolvimento da educação a distância se associa à democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação, é preciso considerar que seu uso deve proporcionar aos cursistas efetiva interação no processo de ensino e aprendizagem. Assim, sugere-se o uso do princípio da interação e da interatividade para o processo de comunicação (BRASIL, 2007b). Para Barros e Carvalho (2011, p. 220), esses dois princípios caminham juntos, pois a interação é “relação necessária entre sujeito e objeto para a aquisição do conhecimento” e interatividade é “condição *sine qua non* para a acessibilidade à comunicação em rede”.

Campos, Costa e Santos (2007) apontam três formas de comunicação no ambiente virtual de aprendizagem: comunicação de um para um, quando os alunos conversam entre si de forma privada através de mensagens ou e-mails; comunicação de um para muitos, quando as informações são disponibilizadas para muitos alunos, como avisos ou videoconferência; comunicação de muitos para muitos, quando são utilizados chats, listas e fóruns de discussão ou videoconferências.

Sobre esse aspecto, o Curso de Especialização disponibilizou, através de seu ambiente de aprendizagem, a plataforma *Moodle*, o fórum de discussão como principal ferramenta para promoção da interação entre alunos e entre tutores e alunos, o que favoreceu o seu processo de aprendizagem. Como exposto no capítulo anterior, o fórum é uma importante ferramenta para a troca de experiências na formação do gestor escolar, além de ser um espaço que favorece a aprendizagem colaborativa, pois proporciona “troca de informação, a capacidade de comunicação, o respeito às diferenças individuais e o exercício da negociação” (CAMPOS; COSTA; SANTOS, 2007, p. 40).

Relacionado a isso, outro aspecto importante nos cursos oferecidos na modalidade a distância é a mediação. Silveira (2014) aponta que é necessário

repensar a prática e refletir sobre o processo de mediação pedagógica, sendo preciso focar na atuação do tutor. A autora compreende que

o tutor monitora a participação do aluno e tem o espaço para motivá-lo por meio de mensagens que o instiguem a participar efetivamente das discussões do curso e por meio dos próprios fóruns de discussão, que consiste efetivamente na sala de aula, por ser o local de opiniões, questionamentos e discordâncias, espaço legítimo de mediação pedagógica. (SILVEIRA, 2014, p. 2442).

Destaca-se que, no capítulo anterior, foi abordada a importância do papel do tutor no ambiente virtual de aprendizagem, ressaltando-se a necessidade de se refletir sobre a formação desses profissionais para atuarem em curso de formação, seja na formação de gestores, professores ou em cursos de uma maneira geral. Campos, Costa e Santos (2007, p. 51) afirmam que, “em um processo de ensino a distância, a tutoria, ao lado do material pedagógico, se destaca como um dos principais elementos de mediação pedagógica”.

Em relação ao terceiro tópico - material didático, corrobora-se com o disposto nos referenciais de qualidade do MEC, que dispõe que os materiais didáticos devem ser elaborados de acordo com o previsto na proposta do curso de forma a facilitar a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências específicas. Os materiais elaborados devem buscar integrar as diferentes mídias, na perspectiva da construção do conhecimento, favorecendo a interação entre os múltiplos atores (BRASIL, 2007b).

Compreende-se que os textos produzidos para o Curso de Especialização de Goiás, quais sejam: proposta curricular, Guias de Estudo, Guia de Implementação e Guia *Moodle*, podem ser considerados modelos a serem seguidos, pois abrangem diversos aspectos relevantes para a formação do gestor escolar.

Dentre esses aspectos, destacam-se os objetivos do curso, as competências esperadas (LÜCK, 2000; MACHADO, 2000; FERNANDES, 2015), as disciplinas, a interdisciplinaridade e, principalmente, o foco na relação entre teoria e prática nessa formação (LÜCK, 2000; AUGUSTO, 2010). Fernandes (2015, p. 107) adverte que “a tradução de conteúdos formativos para plataformas de ambiente virtual de aprendizagem possibilita a ampliação da oferta e a disseminação de novas tecnologias de informação e comunicação”.

No tocante à avaliação – quarto tópico disposto no documento, cabe destacar que o referencial do MEC aponta que,

Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2007b, p. 16).

Em relação aos critérios de avaliação do curso, sugere-se o que está previsto no Guia de Implementação do Curso “a avaliação pretende verificar o alcance dos objetivos propostos e obter subsídios para a revisão dos materiais e do desenvolvimento do curso” (CAED, 2012a).

Assim, sugere-se que a avaliação online ocorra por meio dos fóruns de discussão, questionários e atividade avaliativa interdisciplinar. Entretanto, é necessário que a atividade avaliativa interdisciplinar se efetive como um estudo de caso planejado pelos professores e que os Agentes de Suporte Acadêmico tenham recebido formação sobre como trabalhar com essa metodologia (GRAHAM, 2010) para poderem interagir com os cursistas na plataforma.

Considera-se que o formato do trabalho final do Curso de Especialização de Goiás, intitulado “Plano de Ação Educacional”, é um elemento a ser valorizado em cursos de formação de gestores escolares, visto que é voltado para a prática do gestor.

Dessa forma, sugere-se que as atividades avaliativas presenciais das disciplinas do curso sejam voltadas para a prática do gestor. Ao invés da aplicação de provas presenciais para averiguar a memorização dos conteúdos estudados no curso, a proposta seriam atividades em grupo que façam os cursistas identificarem, em seu ambiente de trabalho, os elementos que estão sendo estudados no curso. Por exemplo, na disciplina de Política Educacional, é possível solicitar que os cursistas relatem uma política que chegou à sua escola; como ela foi recebida pela comunidade escolar; o que ele, enquanto gestor escolar, fez com ela etc.

Uma outra forma de avaliação em cursos a distância é definida por Santoro, Santos e Borges (2002, p. 32): “a avaliação deve apreciar o comportamento dos estudantes na fase inicial do processo, e em outras posteriormente, para identificar as mudanças que possam estar acontecendo”.

Nesse sentido e considerando que é importante conhecer o quanto antes o público alvo do curso, sugere-se aplicar um questionário, se possível antes do início do curso, para obter o perfil dos cursistas, contendo questões para saber mais da sua realidade e, com isso, inspirar casos a serem usados como metodologia de ensino.

Além disso, é importante que o gestor possa ter oportunidade de promover uma autoavaliação de sua prática gestora atual. Desse modo, será possível analisar comparativamente, ao final do curso, com base em autoavaliação dos cursistas, se o curso proporcionou mudanças na prática dos gestores. Logo, será necessário aplicar um questionário ao final do curso contendo uma avaliação dos diversos aspectos do curso, incluindo a autoavaliação.

Em relação ao quinto tópico - equipe multidisciplinar, o referencial adverte que os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de “planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade: docentes; tutores; pessoal técnico-administrativo” (BRASIL, 2007b, p. 19).

Corrobora-se com Bruno e Lemgruber (2009, p. 2) que destacam a importância de haver uma equipe composta por “pedagogos, profissionais da comunicação, técnicos em informática, programadores, professores de diversas áreas, desenhistas, analistas etc.”. Campos, Costa e Santos (2007) classificam os atores envolvidos na formação a distância em coordenador pedagógico, professor conteudista, técnico de produtos e multimídias educativas e tutor.

Quanto à coordenação do curso, sugere-se que uma de suas funções seja a realização de um acompanhamento mais próximo em relação à execução dos objetivos previstos em cada disciplina e também uma maior articulação para envolver os professores na execução do curso, principalmente nas atividades interdisciplinares que utilizarão a metodologia de casos para ensino, buscando, dessa forma, relacionar teoria e prática.

Em relação aos professores, como disposto anteriormente, sugere-se que eles não atuem somente na elaboração do material, mas que acompanhem as disciplinas ao longo do curso, o que possibilita uma melhoria na sua qualidade.

Sobre os tutores ou, Agentes de Suporte Acadêmico, denominação utilizada pelo CAEd, é fundamental destacar novamente a importância de sua atuação nos cursos oferecidos na modalidade a distância de forma a contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, sugere-se uma maior preocupação quanto à formação desse tutor, tanto em relação ao domínio do conteúdo quanto ao domínio de habilidades relacionadas à mediação online e tutoria.

Considera-se importante ressaltar a contribuição da secretaria do curso no auxílio à coordenação do curso em diversos aspectos. Um dos aspectos refere-se ao acompanhamento sistemático de acesso à plataforma dos cursistas, visto que “é necessário acompanhar cada nova ação dos alunos, além de estar atento para detectar possíveis problemas no processo de aprendizagem, como: a falta de acesso [...]” (MERCADO, 2008, p. 2).

Outro aspecto é quanto ao acompanhamento do acesso dos Agentes de Suporte Acadêmico à plataforma e também ao acompanhamento das notas dos alunos através dos relatórios disponibilizados pelo ambiente virtual de aprendizagem e elaboração de planilha de monitoramento semanal. Como exposto no capítulo anterior, com o passar do tempo, a coordenadora ficara impossibilitada de acompanhar o acesso dos ASAs e dos alunos à plataforma, tarefa que poderia ser delegada à secretaria do curso que poderia auxiliar a coordenação realizando, sistematicamente, um monitoramento desse acesso.

Em cursos a distância, é preciso considerar a infraestrutura de apoio – sexto tópico apresentado, seja estrutura material, no que se refere a equipamentos diversos ou estrutura física, como a sede (onde ficaria acomodada a coordenação, a secretaria, sala de tutoria, biblioteca, laboratório), ou o polo de apoio presencial. Sobre a sede do curso, o documento dispõe que “a despeito da diversidade de modelos de educação a distância adotados, é indispensável a existência, nas instituições, de infraestrutura que centralize a gestão dos cursos ofertados” (BRASIL, 2007b, p. 24-25).

O documento também esclarece que o polo de apoio presencial “desempenha papel de grande importância para o sistema de educação a distância. Sua instalação

auxilia o desenvolvimento do curso e funciona como um ponto de referência fundamental para o estudante” (BRASIL, 2007b, p. 25). Sobre esses aspectos, compreende-se que o Curso de Especialização possuía tanto infraestrutura material quanto física.

Sobre gestão acadêmico-administrativa, sétimo e último tópico deste capítulo, o documento aponta que a gestão e os demais processos da instituição devem estar integrados, ou seja,

é de fundamental importância que o estudante de um curso a distância tenha as mesmas condições e suporte que o presencial, e o sistema acadêmico deve priorizar isso, no sentido de oferecer ao estudante, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para ao do ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc. (BRASIL, 2007b, p. 29).

Nesse sentido, sugere-se, sobre esse último tópico, o que dispõe o documento sobre serviços básicos e essenciais, como: sistema de administração e controle do processo de tutoria; sistema de controle da produção e distribuição de material didático; sistema de avaliação de aprendizagem; bancos de dados do sistema; cadastro de equipamentos e facilidades educacionais do sistema; sistema de gestão dos atos acadêmicos, como, por exemplo, matrícula; registros de resultados de todas as avaliações e atividades realizadas pelo estudante; sistema que permita ao professor ter autonomia para elaborar, inserir e gerenciar o conteúdo de sua disciplina (BRASIL, 2007b).

Com base em toda a discussão apresentada nesta dissertação, espera-se que o quadro resumo a seguir (quadro 10), com a apresentação das principais sugestões, possa contribuir para cursos de formação de gestores escolares oferecidos na modalidade a distância.

Quadro 10 – Quadro resumo de sugestões

Elementos do curso	Sugestões
Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na elaboração dos documentos norteadores do curso, como a proposta curricular e o guia de implementação, é imprescindível apresentar a concepção de formação, de currículo e de ensino e aprendizagem que guiará o curso. ▪ Devem constar nesses documentos as competências e habilidades esperadas para o gestor escolar que realizará o curso. ▪ Dentro da concepção de ensino e aprendizagem na formação do gestor escolar, é necessário que esteja prevista uma metodologia de ensino que proporcione a articulação entre teoria e prática, como a metodologia de casos para ensino, por exemplo.
Sistemas de Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em cursos a distância, a comunicação é um elemento essencial, seja entre os alunos, ou entre alunos e tutores ou professores; ▪ O fórum de discussão é uma ferramenta que favorece a comunicação, a troca de experiência e a construção do conhecimento. Ou seja, é um importante instrumento a ser utilizado na formação de gestores escolares. ▪ Um fator de destaque para promover a comunicação é a mediação do tutor.
Material didático	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deve ser elaborado de acordo com a proposta, público alvo e objetivos do curso; ▪ Deve proporcionar a construção do conhecimento; ▪ Deve relacionar teoria e prática.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação processual e contínua de forma a verificar se os objetivos previstos foram alcançados; ▪ Avaliação online: por meio de fóruns de discussão, questionários, e atividade interdisciplinar; ▪ Avaliação presencial: trabalho em grupo ▪ Trabalho de conclusão do curso: em formato de plano de ação educacional ▪ Autoavaliação e avaliação do curso.
Equipe multidisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Composta por profissionais das áreas de educação, comunicação, tecnologia, design <p>Funções: coordenador pedagógico, coordenador de tutoria, docente, tutor, secretaria, programador, design instrucional, desenhista.</p>
Infraestrutura de apoio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrutura material: equipamentos diversos ▪ Estrutura física: sede e polo de apoio presencial.
Gestão Acadêmico-Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistema de gestão dos aspectos acadêmico e administrativo com vistas a acompanhar o andamento do curso, composto por: controle do processo de tutoria; controle da produção e distribuição de material; avaliação de aprendizagem; bancos de dados; cadastro de equipamentos; gestão dos atos acadêmicos; registros de resultados das atividades e avaliações.

Fonte: Elaborado pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo analisar a proposta curricular de um Curso de Especialização e sua oferta na modalidade a distância. Foi apresentado o caso específico do Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública, oferecido entre os anos de 2012 e 2013, pela Unidade de Formação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (UFO/ CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, em parceria com a Secretaria de Educação de Goiás.

O curso foi apresentado como uma política de formação continuada de gestores escolares, a partir dos contextos, que, segundo Ball (1994 apud MAINARDES, 2006), as políticas seguem normalmente. No contexto de influência, verificou-se que a formação continuada de gestores escolares foi um dos mecanismos utilizados pelo estado de Goiás para melhorar a qualidade da educação. Essa associação entre a formação do gestor escolar e a elevação da qualidade da educação é um tema que vem ganhando destaque no cenário nacional (FREITAS, 2009; LÜCK, 2009; FERNANDES, 2015).

Diante da demanda do estado de Goiás, foi firmada uma parceria com o CAEd. A partir de então, foram produzidos os textos sobre o curso, como a proposta curricular e os diversos guias. No contexto da prática, foram apresentados os dados disponibilizados no ambiente virtual do curso, visto que ele foi oferecido na modalidade a distância. E, finalmente, no contexto dos resultados, foram apresentados os dados sobre a finalização do curso.

Cabe ressaltar que, embora, na proposta curricular do curso, estivesse prevista a articulação entre teoria e prática por meio de metodologia de casos para ensino, os dados da plataforma não demonstravam a realização dessa proposta. Mediante esses achados, sempre os relacionando ao referencial teórico, foram realizadas entrevistas e grupo focal com os atores envolvidos no curso, quais sejam: Coordenadora Pedagógica, Coordenadora de Materiais Didáticos e Agentes de Suporte Acadêmico.

Destaca-se que, em relação ao uso da metodologia de caso para ensino como ferramenta para articulação entre teoria e prática, as percepções dos atores envolvidos foram divergentes. Enquanto as percepções das coordenadoras do curso se assemelharam ao que estava disposto na plataforma do curso (uso de pequenos

casos nos fóruns de discussão e como instrumento para recompor as notas dos cursistas), os Agentes de Suporte Acadêmico não se lembraram do uso da metodologia de casos no referido curso. Pelo contrário, eles consideraram que outros instrumentos haviam propiciado a relação entre teoria e prática, como os fóruns, os encontros presenciais de revisão e o plano de ação educacional.

Outro ponto destacado pelas percepções dos atores envolvidos no curso foi o impasse que a obrigatoriedade em realizar o curso gerou nos cursistas, o que pode ser verificado pela diferença entre o número de ingressantes e o número de certificados. Entre outras dificuldades enfrentadas pelos gestores escolares nos cursos de formação continuada, foram destacadas no grupo focal: formação em serviço; falta de clareza sobre a importância do curso; falta de tempo para fazer o curso, visto que não havia liberação de carga horária para sua realização.

Após as análises das diferentes percepções dos atores envolvidos no curso, foram apresentados um conjunto de sugestões para cursos de formação de gestores escolares oferecidos na modalidade a distância, a partir de sete tópicos, quais sejam: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio e gestão acadêmico-administrativa.

Cabe, finalmente, ressaltar que a análise do curso e os temas abordados nesta dissertação não foram esgotados e se constituirão como objeto em pesquisas futuras, visto que será preciso considerar também as percepções dos egressos do Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza. Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência. In: 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2008, Santos. **Anais...** Santos: 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/4ecyWA>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

ANPAE. Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2016. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

ARAÚJO, Deuzilene Maria Isabel de. DIAS, Rosineide da Silva. MONTEIRO, Eliana de Almeida. A importância do encontro presencial na EAD. **Latin American Journal of Science Education**. v. 2, n. 1, p. 12041-1-12041-4. Maio 2015.

AUGUSTO, Isabelle Pereira de Freitas. **Formação de gestores escolares no curso de pedagogia**: a relação entre saberes e práticas. 2010. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/5tNqT4>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BACH, Maria Regina; LARA, Ângela Mara de Barros. Revisitando a Reforma do Estado: os Anos 1990 e as Políticas Públicas em Educação do Início do Século XXI. In: IX Anped Sul, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/nY6MQY>>. Acesso em: 01 out. 2016.

BARRETO, Maria do Socorro Vieira. **A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros**: do PROCAD ao PROGESTÃO. 2007. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/cR24H5>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

BARROS, Maria das Graças; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. In: SOUSA, Robson Pequeno de; MIOTA, Filomena M.C da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Org.). **Tecnologias Digitais na Educação**. 1ª ed. Campina Grande: EDUEPB, 2011, v. 1, p. 207-230.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/ CEP n. 1, de 8 de junho de 2007a. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/ CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

_____. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/Gn3Ca1>> Acesso em: 28 maio. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/2xYJUS>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Brasília: MEC/SEED, 2007b.

BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante. Os desafios de um Programa de Pós-graduação em serviço no âmbito da alfabetização e da educação infantil na rede municipal de educação na Amazônia brasileira - **Revista EXITUS**, volume 01, Número 01, p. 45-52. Jul./Dez. 2011.

BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. 520 p.

BRUNO, Adriana Rocha. **A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line**. 2007. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/xuXVBi>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

_____. HESSEL, Ana Maria Di Grado. Implicações dos ambientes online para a formação de comunidades colaborativas de gestores educacionais. In: BRUNO, A. R. BORGES, E. M. SILVA, L. S. P. (orgs.). **Tem professor na rede**. Juiz de Fora: UFJF, 2010, p. 41-55.

_____. LEMGRUBER, Márcio A dialética professor-tutor na educação online: o curso de pedagogia-UAB-UFJF em perspectiva. In: III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Belo Horizonte/MG. 2009. **Anais...** Belo Horizonte/MG: v. 1, p. 1-13.

_____. Docência na Educação online: professora e ou tutorar? In: BRUNO, A. R. BORGES, E. M. SILVA, L. S. P. (orgs.). **Tem professor na rede**. Juiz de Fora: UFJF, 2010, p. 67-84.

CAED. **Guia de Implementação: Gestão e Avaliação da Educação Pública**. Juiz de Fora, 2012a.

_____. **Guia de Plataforma Moodle – Gestão e Avaliação da Educação Pública**. Juiz de Fora, 2012b.

_____. O que fazemos. 2016a. Disponível em: <<https://goo.gl/GV2mCR>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. O SAEGO. 2016b. Disponível em: <<https://goo.gl/PHHtyv>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. **Proposta Técnica do Curso de Especialização para Gestores da Educação Pública**. Juiz de Fora, 2011.

CAMPOS, Fernanda C. COSTA, Rosa M. SANTOS, Neide. **Fundamentos da educação a distância, mídias e ambientes virtuais**. Juiz de Fora: Editar, 2007. 76p.

CÁRIA, Neide Pena; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. Avaliação em Larga Escala e a Gestão da Qualidade da Educação. **Revista de Ciências Humanas**, v. 16, n. 26, p. 22-40, 2015.

CARNIELETTO, Inês. **Capacitação para gestores escolares na rede pública estadual no Paraná – um programa em construção**. 2008. Portal "Dia a Dia Educação". Disponível em: <<https://goo.gl/HrHFPb>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

CÉSAR, Ana Maria Roux Valentini Coelho. Método do estudo de caso (Case Studies) ou método do caso (Teaching cases)? Uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em Administração. **Revista Eletrônica Mackenzie de Casos**. São Paulo, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/RC9PwV>>. Acesso em: 25 maio 2017.

CHAVES FILHO, Hélio. A Universidade Aberta do Brasil: a estratégia para consolidação da modalidade de EaD. In: SANTOS, Andréia Inamorato dos. **Perspectivas internacionais em ensino e aprendizagem online: debates, tendências e experiências**. São Paulo: Libra Três, 2006, p. 15-33.

COELHO, Fabiana Martins. O Cotidiano da Gestão Escolar: o método de caso na sistematização de problemas. **Educação e Realidade**, v. 40, n. 4, p. 1261-1276, out./dez. 2015.

COSTA, Elisângela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. A construção da profissionalidade do gestor escolar: concepções e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 1, p. 65-84, 2015.

DUTRA, Rogéria Campos de Almeida; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. MELO, Manuel Fernando Palácios da Cunha e. O Método de Caso na formação de gestores da educação pública: uma experiência na pós-graduação profissional a distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 12, p. 305-318, 2013.

ENTREVISTA 1. Entrevista concedida a Maria Tereza Garcia Teixeira. Juiz de Fora, 15 nov. 2016.

ENTREVISTA 2. Entrevista concedida a Maria Tereza Garcia Teixeira. Juiz de Fora, 24 nov. 2016.

FERNANDES, Cássia do Carmo Pires. **O Programa Escola de Gestores da Educação Básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais**. 2015. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/UwNt4W>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, Katia Siqueira de. Gestão da educação: a formação em serviço como estratégia da melhoria da qualidade do desempenho escolar. In: Maria Couto Cunha. (Org.). **Gestão educacional nos municípios**. 1ed. Salvador: EDUFBA, 2009, v. 1, p. 165-195.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

_____. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Pacto Pela Educação Um Futuro Melhor Exige Mudanças**. 2011a. Disponível em: <<https://goo.gl/E2iaoW>>. Acesso em: 02 out. 2016.

_____. Portaria nº 2.783 de 2011. Goiânia, GO, 2011b. Disponível em: <<https://goo.gl/BWxGBH>>. Acesso em: 02 out. 2016.

GOMES, Maria Elasir Seabra; BARBOSA, Eduardo Fernandes. A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. **Revista Educativa**, São Paulo. Fevereiro/2009.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan-jun. 2009.

GRAHAM, Andrew. **Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público**. Brasília: ENAP, 2010. 214p.

GRIZENDE, Eliane de Paula. **Política de Formação de Gestores da Secretaria de Educação de Juiz de Fora em 2011**. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/Jw9BDz>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

GRUPO FOCAL. Grupo Focal mediado por Maria Tereza Garcia Teixeira. Juiz de Fora, 12 abr. 2017.

HADDAD, Murilo. Uso de ferramentas de autoria livres para a plataforma *Moodle*. In: DAMIANO, G. A., REYES, J. A. A., SANTOS, L. M. M. dos (org.). **EAD, cultura e produção de subjetividade**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 151-158.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 4a ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HESSEL, Ana Maria Di Grado. **Formação online de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo**. 2009. 134 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/y8D2xZ>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

IKEDA, Ana Akemi. VELUDO-DE-OLIVEIRA, Tânia Modesto. CAMPOMAR, Marcos Cortez. O caso como estratégia de ensino na área de Administração. **Revista de Administração**. São Paulo, v.41, n.2, p.147-157, abr./maio/jun. 2006.

IVASHITA, Simoni Burioli; COELHO, Marcos Pereira. EAD: o importante papel do professor-tutor. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/Tz2P8X>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

KENSKI, Vani Moreira. O desafio da educação a distância no Brasil. **Educação em Foco**: revista de educação. Juiz de Fora, v. 7, n.1, mar-ago. 2002, p. 13-23.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro/1997.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. LIMA, Vanda Moreira Machado. Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa. Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, p. 45-64, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Considerações críticas sobre o documento “diretrizes do pacto pela educação**: reforma educacional goiana – setembro de 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/AXvyuU>>. Acesso em: 10 out. 2016.

LIMA, Glaucilene Sebastiana Nogueira; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. Política e Gestão Educacional: A Formação Continuada e a Gestão Democrática. In: VII Seminário Regional De Política e Administração da Educação do Nordeste, Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/PE e II Simpósio Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica, 2012, Recife. **Cadernos ANPAE**. Recife: Biblioteca ANPAE, 2012, v. 13. Disponível em: <<https://goo.gl/NkxrNQ>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

LIMA, Marcos. FABIANI, Thierry. Repensando o método caso em cursos de Administração: desafios e oportunidades da abordagem socioconstrutivista com ferramentas da web 2.0. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 91-106, jul./dez. 2014.

LOPES, Maria Cristina L. P. et al. O processo histórico da educação a distância e suas implicações: desafios e possibilidades. In: VII Jornada do HISTEDBR, 2007, Campo Grande/ MS. **Anais...** Campo Grande/ MS: 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/Zx73hj>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares**. 2010. (Relatório de pesquisa).

_____, Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000, p. 11-33.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000, p. 97-112.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 4769, jan./abr. 2006.

MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. Gestão e cotidiano escolar: espaço de reflexão? **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 5, p. 96-108, jul. – dez. 2014.

MENEZES, Maria Arlinda de Assis. Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 129-143, jan./abr. 2009.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Ferramentas de Avaliação na Educação Online. In: IX Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, 2008, Caracas-Venezuela. **Actas...** Caracas-Venezuela: 2008. v. 1. p. 1-14. Disponível em: <<https://goo.gl/dXDNUS>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

MORAN, José Manuel. **Tendências da educação online no Brasil**. 2005. In: m RICARDO, Eleonora Jorge (org.). Educação Corporativa e Educação a Distância. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2005.

NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão. **Políticas públicas de formação do gestor escolar na rede municipal de Salvador-BA: uma análise do curso de gestão escolar**. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação- GESTEC) - Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/HYHaq4>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. **Impasses e alternativas de política educacional para a América Latina: Gestão dos sistemas escolares quais caminhos perseguir?** São Paulo: IFHC/CIEPLAN. 2008.

NORO, Greice de Bem; ABBADE, Eduardo Botti. **Polígrafo de Estudo de Caso - Método de Estudo de Caso como Ferramenta de ensino transdisciplinar**. 2008. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Polígrafo de Estudo de Caso).

NUNES, Vanessa Battestin. O papel do tutor na educação a distância: como tem sido concebido pelas instituições de ensino? In: CIAED - 19º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2013, Salvador - BA. **Anais...**

Salvador – BA: 2013. v. 1. p. 1-10. Disponível em: <<https://goo.gl/cBCBv2>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

OLIVEIRA, Sheila da Costa. Encontros presenciais: uma ferramenta EAD? **Novas Tecnologias na Educação**, v. 5, nº 2, Dezembro, 2007.

PERILLO, Marconi. Pacto pela educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 3, 13 jan. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/XPnUr6>>. Acesso em: 09 out. 2016.

PESCE, Lucila. Prefácio. In: BRUNO, A. R. BORGES, E. M. SILVA, L. S. P. (orgs.). **Tem professor na rede**. Juiz de Fora: UFJF, 2010, p. 9-12.

POLON, Thelma Lucia Pinto. Perfis de liderança e seus reflexos na gestão escolar. In: 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal/ RN. **Anais...** Natal/ RN: 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/XNw44k>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

PRADO, Edna Cristina; ROSA, Ana Cristina Silva da. A Interatividade na Educação a Distância: Avanços e Desafios. **Eccos**. Revista Científica, São Paulo, v. 10, p. 169-187, 2008.

QEDU. Desenvolvido por Meritt e Fundação Lemann, 2015. Apresenta informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

SANTORO, Flavia Maria; SANTOS, Neide; BORGES, Marcos R. A avaliação de estudantes em ambientes de aprendizagem cooperativa apoiados por computadores. **Educação em Foco**: revista de educação. Juiz de Fora, v. 7, n.1, mar-ago. 2002, p. 25-46.

SANTOS, Josiane Gonçalves; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **A (de) formação continuada dos diretores escolares sob a concepção da qualidade total**. 2014 (Apresentação de Trabalho Comunicação).

SILVA, Ana Lucia Calbaiser; FARIAS, Jaime; ROTHEN, José Carlos. O discurso da gestão democrática na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (1995-2004). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, p. 681-696, 2015.

SILVA, José Gilberto da. STANO, Cássia Magalhães Trindade. Práticas interdisciplinares em EAD: imersão e reflexão pela subjetividade. In: Gilberto et al (orgs.). **EAD, cultura e produção de subjetividade**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012, p. 167-173.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Diretores de escola: reflexões sobre a função e provimento do cargo. In: I Congresso Ibero-Brasileiro de Política y Administración de la Educación/ VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação/ IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional, 2010, Cáceres, Espanha. **Anais...** Cáceres, Espanha: 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/Pm7hWo>>. Acesso em: .27 jun. 2016.

_____. MALINI, Eduardo. Formação de diretores: Exigência à melhoria da gestão escolar. In: III Congresso Iberoamericano de Política e Administração Escolar, 2012, Zaragoza, Espanha. **Anais eletrônicos...**, Zaragoza, ANPAE, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/Fm5emJ>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Gestão escolar**: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. 2008. 291 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/Ppj9aX>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

_____. A prática pedagógica administrativa do gestor escolar diante da implementação de uma política pública educacional. In: II Congresso Internacional de Educação de Ponta Grossa - PR, 2010, Ponta Grossa PR. **Anais...** Ponta Grossa/ PR: Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2010. p. 1-15. Disponível em: <<https://goo.gl/Kqpqn6>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

VARJÃO, Maria Ramos Barreto; FALCÃO, Jairo Luiz Fleck. Formação da Equipe Gestora Escolar: Breve Reflexão. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Ano XII – Número 24 – Julho de 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Mata. Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil. **Dialogia**, São Paulo, n. 19, p. 47-66, jan.-jul. 2014.

ANEXO 1 - ATIVIDADES AVALIATIVAS ONLINE

Módulo	Disciplinas	Duração	Fórum de Discussão 10 pontos	Atividade Avaliativa 15 pontos	Atividade Interdisciplinar 15 pontos	Atividade de recomposição de notas 35 pontos
1	Avaliação de Programas e Políticas Educacionais e Políticas Públicas e Educação	De 19/03 a 13/05/12	De 19/03 a 06/05/12	Questionário disponível de 09 a 22/04	Disponível de 10 a 24/05/12;	Disponível de 19/10 a 11/11/12
2	Avaliação e Indicadores Educacionais e Políticas Públicas e Escola	De 21/05 a 19/08/12	De 21/05 a 19/08/12	Questionário disponível de 25/06 a 14/08/12;	Disponível de 07 a 31/08/12;	Disponível de 18 a 31/03/13;
3	Gestão do Currículo e Gestão e Liderança	De 17/09 a 11/11/12	De 17/09 a 11/11/12	Questionário disponível de 29/10 a 14/11/12;	Disponível de 12/10 a 11/11/12	Disponível de 15 a 28/04/13
4	Gestão e Legislação Educacional	De 19/11/12 a 03/03/13	De 19/11/12 a 10/02/13 – Valor: 16 pontos	Atividade momento 1: Fórum de Discussão – de 28/01 a 08/02/13 – Valor: 4 pontos; momento 2: Relato de Caso – de 18/02 a 03/03/13 – Valor: 20 pontos	Não se aplica	Disponível de 06 a 22/05/13
	Currículo do Ensino Fundamental e Médio	De 19/11/12 a 03/03/13	De 19/11/12 a 03/03/13	Questionário disponível de 28/01 a 19/02/13 – Valor: 30 pontos	Não se aplica	Disponível de 06 a 22/05/13

Fonte: Plataforma do Curso. Elaborado pela autora.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1

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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: _____

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa com o título provisório “CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE GESTORES: experiências no CAEd/ UFJF”. Neste estudo pretende-se investigar a articulação entre teoria e prática no Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

A metodologia consiste numa entrevista com questões semiestruturadas, que, se autorizado, será gravada e transcrita posteriormente. Os sujeitos da pesquisa serão a coordenadora pedagógica do referido curso e a coordenadora de materiais didáticos da UFO/ CAEd.

Para participar, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora.

Eu, _____, ocupante da função de _____ fui informado (a) dos objetivos da referida pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Dessa forma, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2

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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: _____

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa com o título “ FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NO ESTADO DE GOIÁS: o Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública”. Neste estudo pretende-se investigar a articulação entre teoria e prática no Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

O momento da pesquisa de que você participa é um grupo focal, orientado por um roteiro e mediado pela própria mestrandia pesquisadora. Participam dessa dinâmica agentes de suporte acadêmico que atuaram no referido curso. Toda a discussão será gravada e poderá ter trechos das falas utilizados na versão final da dissertação. Para participar, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora.

Eu, _____, ocupante da função de _____ fui informado (a) dos objetivos da referida pesquisa e autorizo a gravação de meus depoimentos em grupo focal. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Dessa forma, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 3 - ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Data:
Hora:
Local:

Dados pessoais:

Nome:

Tempo de atuação no cargo:

Formação:

Experiência profissional anterior:

Experiência anterior com formação de gestores:

Ensino Superior – Graduação: _____

Pós-graduação: () Especialização: _____

() Mestrado: _____

() Doutorado: _____

Antecedentes do curso

Fale um pouco sobre as experiências da UFO/ CAEd em formação de gestores.

Influência das experiências anteriores da UFO/ CAEd para o curso de Goiás.

Demanda do estado de Goiás por um curso de especialização.

A parceria entre o estado de Goiás e o CAEd.

Principais atores envolvidos nessa parceria.

A elaboração da proposta do curso

Fale um pouco sobre como foi o processo de elaboração da proposta técnica, Guia de Implementação, Guia *Moodle* e material pedagógico do curso e como foi a interferência de Goiás nesse processo.

Fale sobre a estrutura da UFO/ CAEd para atender à demanda do estado de Goiás.

Comente sobre o planejamento do curso em relação ao curso anterior e ao envolvimento de outros atores (professores, ASA, Goiás).

Comente como foi pensada a relação teoria e prática no currículo do curso.

A execução do curso

Comente sobre a percepção dos cursistas quanto à recepção do curso.

Fale sobre a recepção dos cursistas em relação à obrigatoriedade do curso.

Fale um pouco sobre a execução do curso:

- atividades online;
- atividades presenciais;
- atores envolvidos na execução do curso – professores, ASA, coordenador local, secretaria do curso, da coordenação pedagógica, coordenação de material didático;
- problemas no processo de execução do curso.

Comente sobre a aplicação do que foi pensado na relação teoria e prática no currículo do curso.

Trabalho com estudo de caso.

Trabalho interdisciplinar.

Constituição das bancas do TCC.

Os resultados do curso

Regulamentação para recuperação.

Comente sobre o índice de aprovação no curso e como foi recebido pelos proponentes – Goiás e CAEd.

Comente quais fatores influenciaram o índice de certificação do total de matriculados no curso.

Comente como era realizado o *feedback* dos cursistas (principais dificuldades encontradas, ambiente virtual de aprendizagem, materiais, atuação dos ASAs, atividades presenciais, avaliação, elaboração e apresentação do TCC).

O Edital de Goiás informa que os gestores seriam exonerados caso não concluíssem o curso?

Avaliação geral do curso em relação aos objetivos propostos aos cursistas, os resultados esperados e os resultados alcançados.

Desafios de um curso de especialização voltado para a formação de gestores escolares.

Avaliação do curso pelos cursistas.

Implementação do PAE.

APÊNDICE 4 - ENTREVISTA COM A COORDENADORA DE MATERIAIS DIDÁTICOS DA UNIDADE DE FORMAÇÃO DO CAEd

Data:

Hora:

Local:

Dados pessoais:

Nome:

Tempo de atuação no cargo

Formação:

Experiência profissional anterior

Experiência com formação de gestores

Ensino Superior – Graduação: _____

Pós-graduação: () Especialização: _____

() Mestrado: _____

() Doutorado: _____

Antecedentes do curso

Fale um pouco sobre as experiências da UFO/ CAEd em cursos a distância voltados para formação de gestores.

Influência das experiências anteriores no planejamento da plataforma do Curso de Especialização.

A elaboração da proposta do curso

Fale um pouco sobre a elaboração do Guia *Moodle* e material pedagógico do curso.

Estrutura da UFO/ CAEd para atender à demanda do estado de Goiás.

Planejamento do curso - os recursos, a produção de materiais, o conteúdo, a organização das disciplinas, o cronograma, a participação dos professores, tutores, cursistas, tecnologias adotadas.

Atores envolvidos no planejamento do curso.

A execução do curso

Utilização/ escolha da plataforma *Moodle*.

Enfoque de aprendizagem.

Programação na plataforma para que pudesse ocorrer um efetivo acompanhamento dos cursistas na plataforma.

Fale um pouco sobre a relação do conteúdo do curso com o cotidiano dos cursos.

Interatividade no curso.

Volume do conteúdo do curso.

Feedback dos cursistas.

Problemas no processo de execução do curso.

Os resultados do curso:

Avaliação geral do curso em relação ao planejamento, plataforma e resultados alcançados.

Desafios de um curso de especialização a distância.

Avaliação da plataforma do curso pelos cursistas.

APÊNDICE 5 - ROTEIRO GRUPO FOCAL

1. Como receberam as disciplinas com que trabalharam? Como foi justificada a distribuição das disciplinas para vocês? Como avaliam seu desempenho nessas disciplinas em função de sua familiaridade com os temas a elas relacionados?
2. Com quantos alunos vocês trabalhavam em cada turma? Como avaliam a interação que puderam ter com eles?
3. Como avaliam os conteúdos ministrados nas disciplinas? E os recursos didáticos?
4. Como avaliam a participação dos professores no curso? Em que momentos ela ocorria? Como?
5. Vocês participaram de momentos presenciais do curso? Como vocês avaliam os momentos presenciais do curso? O que ocorria neles? Quais as dinâmicas utilizadas?
6. Vocês conseguem identificar momentos no curso que propiciaram a relação entre teoria e prática na formação dos cursistas? Ou seja, havia momentos em que os cursistas pudessem aplicar a situações reais de sua atividade como gestores o que aprendiam no curso?
7. Como vocês avaliam o processo de elaboração do PAE? Ele foi recurso para a relação entre teoria e prática? Como? Sim, não, por quê?
8. Como vocês avaliam a reação dos cursistas ao curso? Como eles reagiam aos conteúdos, às atividades propostas, aos recursos didáticos, às avaliações, aos estudos de caso, à elaboração do PAE? Que desafios da parte dos cursistas vocês observavam para a participação no curso?
9. Vocês participaram das bancas de defesa das monografias? Como vocês avaliam sua participação e esse momento do curso?
10. Como vocês avaliam os resultados do curso (474 cursistas certificados de um total de 1500 cursistas)?

APÊNDICE 6 - FORMULÁRIO DE DADOS PESSOAIS

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

FORMULÁRIO DE DADOS PESSOAIS**1 DADOS PESSOAIS**

Nome:

E-mail:

Telefone:

Sexo: () Masculino

() Feminino

Idade: _____ anos

Tempo de atuação no magistério? _____ anos

Tempo de atuação com educação a distância: Tutoria: _____ anos

Professor: _____ anos

2 FORMAÇÃO

Ensino Superior – Graduação: _____

Pós-graduação:

() Especialização: _____

() Mestrado: _____

() Doutorado: _____