

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

EFETIVIDADE DA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA PARA GESTORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: a experiência da Escola de Gestores na UFMG

Belo Horizonte
2015

JACQUELINE DE CASTRO LARANJO

**EFETIVIDADE DA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA PARA GESTORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: a experiência da Escola de Gestores na UFMG**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, na linha de pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação

Orientador: Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo

**Belo Horizonte
2015**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

JACQUELINE DE CASTRO LARANJO

EFETIVIDADE DA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA PARA GESTORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: a experiência da Escola de Gestores na UFMG

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
da UFMG, para obtenção do título de Doutora em Educação.

FAE/UFMG

Belo Horizonte (2015)

Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo – UFMG (Orientador)

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Maués de Lima Araújo – UFPA

Prof. Dr. Edson Nascimento Campos – FASEH

Prof. Dr. Wagner José Corradi Barbosa – UFMG

Prof. Dr. Alexandre Borges Miranda – UFMG

Dedico esse trabalho a todos(as) gestores(as) da Educação Básica deste país. Homens e mulheres que lutam todos os dias para colocar em prática o legado de Paulo Freire:

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.

AGRADECIMENTOS

Senhor, eis-me aqui ao fim desta longa jornada com tanto a agradecer, são tantas pessoas a quem devo reverenciar que talvez devesse correr o risco de nomeá-las, mas para mim o agradecimento se revela na emoção que sinto neste momento e as palavras só fazem expressá-la, assim quero que saibam que está guardado em meu coração o mais profundo e sincero “muito obrigada” a todos que estiveram PRESENTES nesse percurso comigo.

UFMG FAE	•Muito obrigada a todos os professores, funcionários e colegas que durante a rica experiência do doutorado me inspiram a fazer o melhor!!!
UFMG GIZ	•Muito obrigada a todos os professores, tutores, alunos e amigos queridos com quem um pouco dividi e muito aprendi... obrigada....obrigada e obrigada!!!
ESCOLA DE GESTORES	•Com gratidão expresso aqui o meu profundo agradecimento a toda equipe EG. Vocês que tanto me inspiraram, sonharam comigo e me ajudaram a concretizar este trabalho. Muito obrigada!!!
GEOE	•Muito obrigada meus amigos pelo apoio e compreensão manifestadas dia-a-dia durante esse percurso. Esse trabalho só foi possível porque pude contar com a diponibilidade e prontidão de todos vocês!!!
FASEH	•Muito obrigada meus amigos pela compreensão e apoio nos momentos de fragilidade, os sábios conselhos e ensinamentos fizeram toda a diferença do mundo. Poder contar sempre com vocês foi uma dádiva!!!
FAMÍLIA	•Muito obrigada. Vocês são o meu alicerce, sem o incentivo de cada um de vocês não chegaria até aqui. Obrigada por compreenderem as minhas ausências, amo vocês incondicionalmente!!
EGRESSOS DA EG	•Não tenho palavras para expressar minha gratidão diante da prontidão e gentileza com que acataram meu convite para participar deste estudo. Muito obrigada por tudo!!!
CÉLIO	•O que seria de mim sem a sua inestimável ajuda. Obrigada por ser o colo nos momentos em que me faltaram forças!! Muito obrigada mesmo!!!
FERNANDO	•Muitas coisas bonitas não podem ser vistas ou tocadas, elas são sentidas no coração. O que você fez por mim é uma delas. Eu te agradeço do fundo do meu coração, por acreditar em mim, me orientar e me apoiar nessa jornada!!! Muito obrigada!!!

*Defeat may test you; it need not stop you.
If at first you don't succeed, try another way.
For every obstacle there is a solution.
Nothing in the world can take the place of persistence.
The greatest mistake is giving up¹
(Unknown Source)*

¹ A derrota pode testá-lo, não impedi-lo. Se no início você não conseguir, tente de outra maneira. Para cada obstáculo há uma solução. Nada no mundo pode tomar o lugar da persistência. O maior erro é desistir. (Fonte desconhecida)

RESUMO

Esta tese apresenta os resultados da avaliação da efetividade da formação a distância. Nossa investigação focalizou o curso de especialização em gestão escolar, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, desenvolvido no Ministério da Educação e ofertado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 2008 a 2011, no intuito de identificar seus efeitos no âmbito pessoal e profissional dos egressos. Estabelecemos como hipótese a diferença na gestão realizada pelos egressos do curso, em suas escolas, após a formação *lato sensu* em gestão escolar realizada a distância. Utilizamos o modelo de avaliação de resultados em quatro níveis desenvolvido por Kirkpatrick em 1976, acrescido da modificação implementada por Hamblin em 1978. O modelo foi escolhido porque nosso foco de análise incidia sobre os aprendizes e não sobre os meios e as ferramentas do curso. Realizamos um estudo de caso e optamos por uma metodologia qualitativa dentro dos limites de suas especificidades, para que pudessem ser complementares na interpretação e descrição dos fatos e da realidade observada. Nos apoiamos em quatro fontes de evidências: o questionário, a análise documental, a entrevista e a observação. O estudo se justificou face a necessidade de ampliação, fortalecimento e consolidação da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* voltados à formação dos profissionais ligados a educação básica do país apontados pelo documento final da Conferência Nacional de Educação em 2010. Os resultados assinalaram a diferença entre a gestão escolar realizada antes e depois da participação do egresso no curso e ainda revelaram que essa diferença não ocorreu ao acaso. Os dados mostraram que houve uma relação direta dos conteúdos trabalhados no curso com a aprendizagem revelada nas respostas dos egressos. Identificamos a apropriação pelos egressos de diferentes ferramentas com o propósito de consolidar habilidades e atitudes democráticas frente à gestão das escolas, assim se antes do curso apenas 13%(12/85) dos projetos políticos pedagógicos eram desenvolvidos coletivamente pela comunidade escolar, após o curso passaram a ser 81% (73/85). Observamos ainda, um aumento significativo (valor- $p < 0,05$) no percentual de órgãos colegiados de apoio à gestão nas escolas dos egressos. Houve também mudança no comportamento *do* egresso em relação a sua atuação mais frequente na dimensão pedagógica da escola após o curso, tendo em vista que antes do curso essa atuação era mais frequente na dimensão administrativa. A análise qualitativa aponta para uma dissonância em relação ao resultado final, a implementação da gestão escolar democrática nas escolas não foi semelhante para todos os egressos entrevistados, tais resultados guardam estreita relação com a conjuntura externa à escola. Ainda assim, consideramos que esses resultados não desqualificam a efetividade da formação. Concluímos, portanto, que há unicidade nos dados que demonstraram a efetividade da formação em gestão escolar, mesmo porque a mudança não ocorre igual e nem ao mesmo tempo para todos, sendo assim o curso analisado se anuncia como estratégico para a inserção de práticas colegiadas nas escolas em uma perspectiva mais transformadora: a gestão escolar democrática.

...

Palavras-Chave: Efetividade. Educação a Distância. Programa Nacional Escola de Gestores.

ABSTRACT

This thesis presents the results of an evaluation of the effectiveness of distance learning. Our research focused on the Specialization in School Administration course of the National School for Basic Educational Administrators Program, developed by the Ministry of Education, and offered by the Federal University of Minas Gerais, between 2008 and 2011, with the intention of identifying its effects in both the personal and professional spheres of the graduates. As our hypothesis, we sought to establish the difference in management as performed by the graduates of the course, after their *latu sensu* distance learning in school management. We utilized Kirkpatrick's four levels of training model (1976) with Hamblin's modifications (1978). This model was chosen because our analysis was focused on the learners and not on the means and tools of the course. We performed a case study and opted for a qualitative-quantitative methodology within the limits of its specific features, so that their interpretation would be complementary and describe the facts and the realities observed. We used four sources of evidence: questionnaires, analysis of the documents, interviews and observation. The justification for this study was the need to expand, strengthen and consolidate the amount of both *latu sensu* and *stricto sensu* post-graduate programs that are focused on the training of basic education professionals nationally, as was pointed out in the final document of the National Education Conference in 2010. The results showed the difference between school administration performed prior to and following the graduates' participation in the course, and furthermore, showed that this was not a chance difference. The data showed a direct relationship between the content covered in the course and the learning demonstrated by those who completed it. We identified the use, by the graduates, of several tools with the intention of consolidating democratic attitudes and abilities in relation to school administration. While only 13% (12/85) of pedagogical political projects were developed collectively by the school community prior to the course, 81% (73/85) were developed collectively afterwards. We also observed a significant increase (P-value <0.05) in the percentage of cooperative outside support agents for administration in the schools of the graduates. There was also a change in the behavior of the graduates in relation to their more frequent participation in the school's pedagogical area, whereas prior to the course this involvement was more commonly seen in the administrative area. The qualitative analysis points to a dissonance in relation to the final result, the implementation of democratic school administration in schools was not the same for all of the graduates who were interviewed, the results are closely related to the school's external environment. Still, we believe that these results do not disqualify the effectiveness of the training. We therefore conclude that there is consensus in the data demonstrating the effectiveness of the training in school management, due to the fact that change does not occur in the same way nor at the same time for everyone, so upon analysis the course is shown to be strategic for the inclusion of cooperative practices in schools within in a more transformational approach: democratic school administration.

...

Keywords: Effectiveness. Distance Learning. School Administrators National Program.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Modelo de avaliação em cinco níveis Kirkpatrick (1976) modificado por Hamblin (1978)	25
FIGURA 2	Fluxograma da amostragem realizada para a seleção dos sujeitos da pesquisa.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Instâncias consultadas para tomada de decisões na gestão da escola dos egressos.....	126
GRÁFICO 2	Existência de órgãos colegiados na escola dos egressos antes e depois da participação no Curso de Especialização em Gestão Escolar.....	144

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Modelos de avaliação de cursos educação a distância com evidência científica em primeiro plano.....	23
QUADRO 2	Créditos do Curso de Especialização em Gestão Escolar.....	59
QUADRO 3	Equipe de coordenação de Sala Ambiente do Curso de Especialização em Gestão Escolar FAE/UFMG (2008/2009).....	60
QUADRO 4	Equipe de coordenação de Sala Ambiente do Curso de Especialização em Gestão Escolar FAE/UFMG (2010/2011).....	61
QUADRO 5	Distribuição de profissionais envolvidos na equipe do Curso de Especialização em Gestão Escolar FAE/UFMG nos anos 2008/2009 e 2010/2011.....	62
QUADRO 6	Comunicações orais apresentadas em eventos nacionais e internacionais relacionadas ao Curso de Especialização em Gestão Escolar (2009/2014).....	66
QUADRO 7	Comparativo do perfil dos egressos entre as amostras do questionário e da entrevista.....	92
QUADRO 8	A reação ao curso resumo das respostas obtidas nas entrevista	108
QUADRO 9	Aprendizagem no curso resumo das respostas obtidas nas entrevistas	116
QUADRO 10	Comportamento no cargo resumo das respostas obtidas nas entrevistas.....	131
QUADRO 11	Mudanças na escola resumo das respostas obtidas nas entrevistas.....	145
QUADRO 12	Comparação entre os projetos políticos pedagógicos das escolas dos egressos elaborados antes e depois do Curso de Especialização em Gestão Escolar.....	149

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Distribuição de egressos por polo de atendimento presencial que responderam ao questionário da pesquisa.....	83
TABELA 2	Número e proporção para as variáveis do perfil dos egressos, na amostra que respondeu ao questionário.....	86
TABELA 3	Número e proporção para as variáveis do perfil dos egressos, na amostra que concedeu a entrevista	91
TABELA 4	Reação ao curso em relação a atuação como gestor, incremento financeiro, e melhoria da qualidade da escola	108
TABELA 5	Frequência para a avaliação da contribuição dos conteúdos das salas ambientes do curso.....	116
TABELA 6	Comparação entre o PPP antes e o PPP depois do Curso de Especialização em Gestão Escolar	124
TABELA 7	Análise da alteração do PPP antes e o PPP depois do Curso de Especialização em Gestão Escolar.....	125
TABELA 8	Frequências e médias para a participação dos egressos na gestão pedagógica da escola antes e depois do Curso de Especialização em Gestão Escolar.....	127
TABELA 9	Coeficiente, dimensionalidade e confiabilidade do índice referente ao nível de participação dos egressos nas atividades da gestão pedagógica da escola antes e depois do Curso de Especialização em Gestão Escolar.....	128
TABELA 10	Medidas descritivas para o índice referente ao nível de participação dos egressos nas atividades da dimensão pedagógica antes e depois do Curso de Especialização em Gestão Escolar	128
TABELA 11	Regressão marginal linear <i>stepwise</i> para o índice do nível de participação dos egressos nas atividades da dimensão pedagógica da escola.....	129
TABELA 12	Frequências e médias para a avaliação dos aspectos da escola dos egressos antes e depois do Curso de Especialização em Gestão Escolar.....	141
TABELA 13	Coeficiente, dimensionalidade e confiabilidade do índice referente à avaliação dos aspectos da escola dos egressos antes e depois do Curso de Especialização em Gestão Escolar.....	142
TABELA 14	Medidas descritivas para o índice referente à avaliação dos egressos de mudanças na escola antes e depois do Curso de Especialização em Gestão Escolar.....	142
TABELA 15	Regressão marginal linear <i>stepwise</i> para o índice referente à avaliação feita pelos egressos das mudanças na escola antes e depois do Curso de Especialização em Gestão Escolar.....	143

LISTA DE SIGLAS

ARPANET – *Advanced Research Projects Agency Network* (Rede de Agências de Projetos Avançados de Pesquisa)

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CINFOP – Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores

CONAEG – Comissão Nacional de Acompanhamento e Avaliação dos Cursos de Especialização em Gestão Escolar

CONSED – Conselho Nacional de Educação

EaD – Educação a Distância

FAE – Faculdade de Educação

FDE – Sala ambiente do curso: Fundamentos do Direito à Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORUMDIR – Fórum de Diretores das Faculdades/
Centros de Educação das Universidades Públicas do País

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

HTML – *Hypertext Markup Language* (Linguagem de Marcação de Hipertexto)

IAMC – Sala ambiente do curso: Introdução ao Ambiente Moodle e ao Curso

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOODLE – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Objeto Orientado para Aprendizagem em Ambiente Dinâmico)

MS – Ministério da Saúde

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OT – Sala ambiente do curso: Oficina Tecnológica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PGE – Sala ambiente do curso: Políticas e Gestão da Educação

PLANFOR – Plano Nacional de Formação Profissional

PPGE – Sala ambiente do curso: Planejamento e Práticas da Gestão Escolar

PV – Sala ambiente do curso: Projeto Vivencial

SEE – Secretaria do Estado da Educação

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEB – Secretaria de Educação Básica

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TE – Sala ambiente do curso: Tópicos Especiais

TI – Tecnologia da Informação
T&D – Treinamento e Desenvolvimento
T&DE – Treinamento, Desenvolvimento e Educação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNB – Universidade de Brasília
UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Os caminhos por onde andei: a trajetória acadêmico-profissional	16
1.2 Por onde caminhamos: os objetivos da pesquisa.....	20
1.3 Não estamos sozinhos nesse caminhar: campos teóricos da pesquisa	21
<i>1.3.1 Avaliação da formação a distância</i>	<i>21</i>
<i>1.3.2 Efetividade social da formação.....</i>	<i>26</i>
<i>1.3.3 Formação na modalidade de educação a distância</i>	<i>30</i>
<i>1.3.4 Gestão escolar democrática.....</i>	<i>35</i>
1.4 Estrutura da tese: distribuição dos capítulos	38
2. ESCOLA DE GESTORES – O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR.....	40
2.1 O Curso de Gestão Escolar: dos primeiros passos à implementação da política de formação	40
2.2 Os eixos estruturantes do curso: o conteúdo das salas ambiente	48
<i>2.2.1 O ambiente virtual: organização espaço temporal das atividades na experiência implementada pela UFMG.....</i>	<i>50</i>
<i>2.2.2 O atendimento presencial: o apoio nos polos na experiência implementada na UFMG.....</i>	<i>53</i>
<i>2.2.3 As atividades do Curso: modelagem pedagógica e avaliação implementadas na UFMG.....</i>	<i>55</i>
<i>2.2.4 Quem é quem no curso: a perícia e a experiência envolvidas no desenvolvimento do curso</i>	<i>58</i>
<u>2.2.4.1 A equipe responsável pelo conteúdo para o ambiente virtual.....</u>	<u>58</u>
<u>2.2.4.2 O corpo docente do curso na UFMG: coordenação e tutoria</u>	<u>59</u>
2.3. Os resultados das experiências de formação de gestores em outros estados brasileiros.....	62
3. METODOLOGIA DA PESQUISA EMPÍRICA.....	72
3.1 Nosso percurso metodológico: planejamento da pesquisa	72
3.1.1 Tipo de estudo	78
3.1.2 População investigada: critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos de pesquisa	78
<u>3.1.2.1 Cálculo amostral</u>	<u>79</u>
<u>3.1.2.2 Amostragem</u>	<u>81</u>
3.2 Coleta de dados: os instrumentos	92

3.2.1	<i>Questionário de Pesquisa</i>	92
3.2.2	<i>Roteiros de entrevista e observação</i>	94
3.3	Análise dos resultados	97
3.4	Aspectos Éticos	103
3.4.1	<i>Riscos</i>	103
3.4.2	<i>Benefícios</i>	103
4	EFETIVIDADE DA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA	105
4.1	O modelo de avaliação	105
4.1.1	<i>A reação à formação: a satisfação dos egressos com o curso</i>	107
4.1.1.1	<i>Discussão dos resultados da reação à formação</i>	112
4.1.2	<i>A aprendizagem dos egressos com o curso</i>	115
4.1.2.1	<i>Discussão dos resultados da aprendizagem no curso</i>	120
4.1.3	<i>O comportamento no cargo após a formação</i>	123
4.1.3.1	<i>Discussão dos resultados do comportamento no cargo</i>	134
4.1.4	<i>O resultado em termos de mudanças na escola e valor final</i>	138
4.1.4.1	<i>Discutindo os resultados das mudanças na escola e valor final</i>	154
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
	REFERÊNCIAS	166
	APÊNDICE A – TERMO DE SOLICITAÇÃO PARA COLETA DE DADOS	183
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	184
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O QUESTIONÁRIO	194
	APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO	196
	APÊNDICE E– ROTEIRO DE ENTREVISTA	197
	APÊNDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	198
	APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTAS	199
	APÊNDICE H – MODELAGEM ESTATÍSTICA	201

1 INTRODUÇÃO

“Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?
 Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.
 Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice.
 Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato”.
 (Lewis Carroll)

Na introdução apresenta-se a trajetória acadêmico-profissional da pesquisadora de forma a revelar os caminhos que a levaram até a definição do problema de pesquisa. São apresentados os objetivos geral e específicos que nortearam a pesquisa, bem como, a relevância do tema no campo educacional. No percurso dialoga com a teoria expondo as categorias de análises: avaliação da formação, efetividade social da formação, formação na modalidade a distância e gestão escolar democrática, assim como, os respectivos autores que serão utilizados no desenvolvimento da tese. Finaliza-se com a descrição da estrutura da tese.

1.1 Os caminhos por onde andei: a trajetória acadêmico-profissional

A Educação a Distância (EaD) se tornou um tema interessante e se apresentou como um problema de pesquisa a partir da experiência no curso Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, em que tive a oportunidade de trabalhar, logo após o término do meu mestrado em 2008. Minha dissertação versou sobre o impacto das tecnologias da informação e comunicação no processo de trabalho dos docentes do ensino fundamental e da modalidade de educação de jovens e adultos em escolas da rede municipal de Belo Horizonte. Meu objetivo foi analisar o impacto das tecnologias no processo de trabalho docente identificando o modo pelo qual os docentes incorporavam essa tecnologia em sua prática pedagógica considerando questões como tempo e intensificação do trabalho, buscando compreender também, como estes docentes se mobilizavam individualmente ou coletivamente para se apropriarem dessa materialidade disponível nas escolas e, ainda, analisando as condições de formação contínua e de profissionalização destes docentes.

Os resultados obtidos apontaram que a implementação e utilização dos computadores nas escolas investigadas existia, porém se apresentavam de forma ainda incipiente e inadequada. Em relação aos impactos das tecnologias no trabalho docente percebeu-se uma contradição na

fala dos sujeitos entrevistados, mesmo destacando mudanças significativas na prática pedagógica a partir da utilização das tecnologias em seu processo de trabalho, durante a observação, foi possível verificar que na verdade não havia alterações, seguiam dando aulas expositivas utilizando computador como quadro negro e giz. Verifiquei, ainda, que a tecnologia intensificava o trabalho do professor que usava esse recurso de uma forma inconsciente em seus momentos de lazer e descanso revelando uma exploração do componente intelectual do trabalhador docente. Pude constatar também que a formação docente, continuada e/ou em serviço, para apropriação e uso do computador era insuficiente, precária e de curta duração e necessitava ser repensada no sentido de preparar os professores para a perspectiva transformadora do uso do computador na educação. Os resultados apontaram para a necessidade de se discutir de maneira mais profunda e coletiva a estrutura organizacional das escolas municipais, de modo a possibilitar que seus tempos e espaços fossem mais flexíveis e acessíveis à incorporação das tecnologias.

Ainda refletindo sobre os resultados do mestrado, imersa em um referencial teórico que discutia a condição docente (CONTRERAS, 2002; FANFANI, 2005; TARDIF, LESSARD, 2005, 2008), seu processo de trabalho (MARX, 1974, 2004; SANTOS, 1989; HYPÓLITO, 1991; HARGREAVES, 1998) e sua relação com a tecnologia da informação e comunicação (FERRETI, 1994; DOWBOR, 1996; KENSKI, 2000; LOJKINE, 2002; CASTELLS, 2005; SANCHO, 2006; KARSENTI, 2008) assim como, distinguiam os processos de profissionalização e proletarização da carreira docente (APPLE, 1987; ENGUITA, 1991; FIDALGO, 1993; HYPÓLITO, 1999; FANFANI, 2004), e também assinalavam a importância de uma formação para o docente alinhada à prática pedagógica nas escolas (POPKEWITZ, 1990, 1992, 1996, 1997; NÓVOA, 1991, 1992; FRIGOTTO, 1996; GARCIA, 1999; MARQUES, 2003; TARDIF, 2002; CHARLOT, 2005) fui convidada para ser coordenadora de assistência no Curso da Escola de Gestores a ser implementado na Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A oportunidade de lidar com a docência virtual atrelada ao gerenciamento dos processos de gestão no ambiente do curso me inspiraram a realizar uma investigação sistemática sobre como identificar os fatores que garantiam a efetividade de uma formação a distância. Ou seja, avaliar se o curso produz efeitos (positivos?) no ambiente externo em que interveio (escola), em termos técnicos, econômicos, socioculturais, institucionais e ambientais, considerando conforme apontam Fidalgo e Machado (2000, p.140) efetividade “como algo que se traduz por

seus efeitos ou, por ações concretas”. Para tanto, seria necessário identificar entre os egressos do curso que ações e efeitos concretos ocorreram no âmbito profissional e pessoal após a realização da formação levando-se em consideração variáveis que pudessem ser traduzidas em medidas de efetividade.

Ao ingressar no doutorado nos propusemos² a realizar uma investigação de cunho qualitativa com os egressos das duas primeiras edições do curso de Gestão Escolar. A primeira edição ocorreu no biênio em 2008/2009 e a segunda edição no biênio 2010/2011, dessa forma, avaliariamos os efeitos da formação após término do curso (4 anos para primeira turma e dois anos para a segunda turma). Nosso interesse foi estabelecer uma comparação em diferentes aspectos da gestão escolar realizada pelos egressos, entre o antes e o depois da participação deles na Especialização em Gestão Escolar.

Para tanto buscamos um referencial sobre avaliação de resultados de cursos de Educação a Distância que pudesse nos orientar tanto no planejamento quanto na condução de um estudo. A partir da produção científica sobre avaliação de resultados de curso na modalidade de Educação a Distância (BATES, 1995; VAN SLYKE; KITTNER; BELANGER, 1998; ABBAD, 1999; BELLAGER; JORDAN, 2000; SCANLON et al, 2000; SALLORENZO, 2000; SIQUEIRA JUNIOR, 2007; KIRKPATRICK; KIRKPATRICK, 2010) entre outros, optamos pelo modelo de avaliação proposto por Kirkpatrick (1976) e modificado por Hamblin (1978) considerado por Ruhe; Zumbo (2013) como ideal para ser aplicado em cursos de formação em serviço e bem conceituado entre educadores a distância, por ser um modelo simples e prático baseado em evidências coletadas em quatro níveis diferentes, apesar de não incluir valores subjacentes (metas, objetivos, retórica, ideologia e teoria do curso) e consequências impremeditadas (instrucionais, sociais positivas ou não). Para tanto, nos propusemos ainda, realizar a análise utilizando de abordagens metodológicas mistas: mesclando a metodologia quantitativa e qualitativa, que segundo Stufflebeam (2001) são métodos complementares muito importantes para a análise do público alvo da avaliação, uma vez que nosso foco era avaliar os egressos do curso. Do mesmo modo, Chatterji (2005), aponta abordagens mistas como ideal para acompanhar o desenvolvimento de uma avaliação

²A partir deste momento utilizarei a primeira pessoa do plural, pois meu anseio individual pela pesquisa passa a ser compartilhado com o professor Orientador do Doutorado, Prof. Fernando Selmar Rocha Fidalgo

ao longo do tempo, uma vez que fornece mais informação do que cada um dos métodos aplicados isoladamente.

A escolha destes referenciais de avaliação de resultado de formações a distância nos ajudaram a verificar a efetividade em termos de reações, da aprendizagem dos egressos do curso nos diferentes conteúdos trabalhados nas seis salas ambientes: Fundamentos do Direito à Educação, Políticas e Gestão na Educação, Projeto Vivencial, Planejamento e Práticas da Gestão Escolar, Tópicos Especiais e Oficinas Tecnológicas. Assim como averiguarmos modificações no comportamento do gestor egresso no cargo e o efeito final do curso no “chão da escola”, ou seja, na melhoria da qualidade dos processos de gestão, bem como, no perfil do egresso em seus respectivos contextos pessoais e profissionais. Abordamos a qualidade na perspectiva dos autores Demo (1985; 2001), Sander (1982; 1995) e Moran (2005; 2009) que a discutem em termos substantivos ou políticos e em termos instrumentais e acadêmicos.

Para nos ajudar a elucidar em termos de efetividade social do curso, ou seja, a verificar os impactos produzidos na escola, mais especificamente, na elaboração dos projetos políticos pedagógicos assentados em uma perspectiva democrática, que é um dos principais objetivos da Sala Projeto Vivencial do curso, nos apoiamos em Sander (2007) que define efetividade como sendo o “critério político que reflete a capacidade de atendimento das exigências políticas e educacionais da sociedade” (SANDER, 2007, p. 81). Nesse caso, efetividade foi trabalhada como uma categoria de análise para compreender a mudança operada na realidade escolar a partir dos benefícios, efeitos ou impactos diretos e/ou indiretos. A noção de efetividade em Sander (1995) pressupõe que quanto maior for o grau de participação solidária dos membros da comunidade escolar, estejam eles direta ou indiretamente ligados à administração da instituição, tanto maior será sua efetividade e sua capacidade de responder aos anseios do meio social no qual a escola está inserida.

Gadotti et cols (2000) apontam que hoje a escola não se limita a ser tradicional ou moderna, ainda que essa tipologia persista, ela necessita estar preparada para se posicionar em uma sociedade caracterizada pela “globalização da economia, das comunicações, pelo pluralismo político e pela emergência do poder local” (idem, p. 35). Dessa forma, a participação de toda comunidade escolar na definição de quais são as suas metas, objetivos, fins e direção política é fundamental. Além disso, deve buscar a mudança da mentalidade de que a escola é “um aparelho burocrático do estado e não uma conquista da comunidade” (idem, p. 36).

Para isso, a questão do conhecimento, do processo de formação contínua é de vital importância. Compreendemos que o conhecimento é um dos principais pilares para a realização da mudança de atitude e a democratização do espaço escolar. Conforma-se aqui também a necessidade premente de se implementar programas de formação para gestores ampliando a oferta de cursos de pós-graduação, que no Documento Final da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010) está explícita como uma meta

ampliar a oferta de **cursos de pós-graduação** *lato sensu e stricto sensu* voltados à formação de especialistas–gestores/as e administradores/as da educação, orientadores/as educacionais, supervisores/as/ coordenadores/as pedagógicos/as, dentre outros – como espaço mais adequado a essa formação (BRASIL, 2010, p.95)

A modalidade de ensino a distância se apresenta então, como um dos caminhos possíveis para estender a formação a todo território deste país de dimensões continentais. Entretanto, para que tal demanda se efetive necessitamos realizar investigações que avaliem a efetividade desta formação e sua capacidade de envolver em todo o processo a seriedade necessária para se atender aos objetivos sociais da educação, compreendendo-a como direito inalienável de todos. Nossa proposta neste estudo foi avaliar a efetividade da formação a distância de egressos de um curso de especialização em gestão escolar, tendo como hipótese a existência de diferenças na gestão realizada por esses egressos, em suas escolas, após a participação na especialização em gestão escolar.

1.2 Por onde caminhamos: os objetivos da pesquisa

Objetivo Geral

Avaliar a efetividade da formação *lato sensu* na modalidade a distância para gestores da educação básica do estado de Minas Gerais egressos do curso implementado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Objetivos Específicos

- descrever o perfil dos egressos do curso caracterizando também o nível de satisfação com o curso realizado a distância; se assumiram cargos na gestão das redes em que

atuavam após a realização do curso e se deram continuidade aos estudos de pós-graduação;

- determinar em que medida o curso contribuiu para efetivação da gestão democrática na escola em que o egresso atua a partir dos indicadores de gestão democrática (a escola do egresso possui conselhos escolares, relação com a comunidade, grêmio escolar, projeto político pedagógico atualizado e forma de provimento do cargo de diretor escolar);
- identificar a existência de práticas de gestão colegiada no ambiente escolar;
- verificar se o site elaborado na Oficina Tecnológica durante o curso foi mantido e é utilizado pela escola;
- caracterizar o apoio fornecido pelas secretarias municipais de educação e se houve melhoria/acréscimo financeiro na carreira profissional;
- verificar quantos Projetos Político Pedagógicos foram elaborados ou reelaborados na escola do egresso antes e depois da realização do curso e em caso afirmativo, determinar que inovações foram geradas no PPP, considerando-se sua importância para os índices de qualidade da educação básica.

1.3 Não estamos sozinhos nesse caminhar: campos teóricos da pesquisa

1.3.1 Avaliação da formação a distância

A partir dos objetivos da pesquisa realizamos um estudo exploratório sobre o tema, utilizando a pesquisa bibliográfica procurando identificar as questões relacionadas com a avaliação da educação a distância na formação continuada. Partimos do pressuposto de que a avaliação é um elemento importante e necessário para o sucesso da Educação a distância. Moran (2005) ao descrever as características de um “bom” curso de EaD destaca que

quando olhamos para nossa experiência de alunos em sala de aula, um bom curso é aquele que nos empolga, nos surpreende, nos faz pensar, nos envolve ativamente, traz contribuições significativas e nos põe em contato com pessoas, experiências e ideias interessantes. Às vezes um curso promete muito, tem tudo para dar certo e nada acontece. Em contraposição, outro que parecia servir só para preencher uma lacuna, se torna decisivo (Moran, 2005 p.147).

Na verdade o que Moran (2005) relata é que, seja presencial ou a distância, um bom curso precisa ter qualidade pedagógica e tecnológica. Não há espaço para o imprevisto. Demanda ainda uma rotina constante de melhorias e atualizações, principalmente, no que se refere a

tecnologia e conteúdos, o que sempre revela um custo elevado. É aqui que a avaliação se encaixa.

Uma avaliação sistêmica, isto é baseada em abordagem profissional fundamentada na literatura de avaliação de programas e na ciência de medição e apreciação educacionais, irá permitir determinar o mérito e a pertinência de um conjunto de atividades, assim como determinar se objetivos do curso estão sendo atingidos, para a partir de então, delinear quais melhorias necessitam ser implementadas e ainda em qual direção (Ruhe; Zumbo, 2013).

Selecionamos modelos de avaliação de programas de formação a distância com ênfase na evidência científica, que incluíssem resultados das reações, aprendizagens, impacto no desempenho das funções e impactos na organização, assim como, os modelos validados que analisam os efeitos no perfil de participantes e efeitos nas instituições. No quadro (1) na próxima página, apresentamos uma adaptação das revisões realizados por Ruhe e Zumbo (2013) para uma abordagem profissional da avaliação de programas de educação a distância. O pressuposto que orienta esses autores é que um modelo de avaliação é formado por um conjunto de conceitos teóricos que servem como roteiro para guiar a avaliação, de forma a orientar o avaliador, evitando-se com isso, o risco de perder informações importantes, ou ser influenciado por demandas conflitantes com o pessoal envolvido/associado ao programa avaliado, ou afetado por ele (Idem, 2013).

Quadro 1- Modelos de avaliação de cursos de educação a distância com evidência científica em primeiro plano

Autores	Ano	Aspectos Principais do Modelo
Van Slyke; Kittner; Belanger	1998	Modelo do ambiente do curso. Realiza uma avaliação em dois níveis estabelecendo uma relação entre variáveis preditoras e variáveis de resultado
Belanger; Jordan	2000	Modelo em quatro níveis ajustado a partir de Van Slyke; Kittener; Belanger no qual utilizam variáveis preditoras semelhantes, mas acrescentam quatro variáveis de resultado. Dessa forma os resultados do aluno variam de acordo com as características de perfil do mesmo, do curso, da tecnologia utilizada e da instituição.
Bates	1995	Modelo de dois níveis focado no indivíduo (aluno) e na organização, chamado ACTIONS analisa o acesso (A), o custo (C), o ensino-aprendizagem (T), a interatividade e facilidade de uso (I), questões organizacionais (O), novidades (N) e velocidade (S).
Scalon et al	2000	Chamado de CIAO (Contexto, Interação, e Resultados) faz uma análise cruzada com a fundamentação lógica, dados e métodos utilizados no curso, bastante complexa e dispendiosa, pois levanta um grande número de informações.
Kirkpatrick; Kirkpatrick	2010	Atualização do modelo original em quatro níveis – reação, aprendizagem, comportamento e resultados. Utiliza como ferramenta de avaliação questionários e entrevista simples e prático de ser aplicado. Próprio para cursos de formação em serviço que valem créditos.
Hughes; Attwell	2002	Modelo próprio para <i>e-learning</i> aborda 5 agrupamentos de variáveis em 5 categorias que se subdividem em várias outras: aluno em nível individual (idade, gênero, histórico de aprendizagem, atitude, motivação, familiaridade com a tecnologia) ambiente de aprendizagem (variáveis físicas e institucionais), tecnologia (<i>hardware</i> , <i>software</i> e conectividade) contextual (político e cultural) e pedagógico (apoio ao aluno, acessibilidade, acreditação e certificação) entre outras.
Zaharias	2005	Modelo desenvolvido para avaliação da usabilidade de aplicativos de <i>e-learning</i> assíncronos em contexto de treinamento corporativo. Analisa o conteúdo, aprendizagem e apoio, design visual, navegação, acessibilidade, interatividade, autoapreciação e capacidade de aprendizagem.
Lam; McNaught	2005	Modelo complexo em multicamadas também chamado de <i>e3Learning</i> se destina a avaliação de websites e e-learning. Realizado em equipe possui cinco passos (o papel da avaliação; o processo de avaliação; comunicação entre os membros da equipe; fluxo de trabalho e diagrama de funções) Geram uma matriz com 450 questões agrupadas em cinco dimensões (pré-desenvolvimento, ambiente, processo de ensino aprendizagem, resultados de aprendizagem, e outros)

Fonte: Adaptado a partir de Ruhe; Zumbo (2013)

Ressaltamos também que não foi nosso intuito neste estudo comparar a educação realizada a distância com a educação presencial, pois como bem dito por Moore; Kearsley (1996), seja a distância ou presencial, qualquer curso pode ser bom ou ruim e isto é consequência de sua infraestrutura, do seu conteúdo e da forma como é conduzido. Assim, nossa intenção foi estabelecer que critérios deveriam ser (ou não) considerados em uma avaliação de efetividade de um curso de formação a distância e dessa forma produzir uma visão do todo sem, contudo, deixar escapar detalhes de seus componentes internos.

Consideramos que para avaliar curso de formação na modalidade de Educação a Distância e em serviço deveríamos optar por um modelo de avaliação que permitisse verificar a percepção dos sujeitos formados em relação a efetividade desta formação em sua vida pessoal e profissional. Partimos então dos níveis de avaliação proposto por Donald Kirkpatrick, que desde a década de cinquenta vem sendo utilizado em programas de treinamento em geral, mas também tem se mostrado eficiente quando utilizado em ambientes educacionais, principalmente em cursos de formação continuada baseados no uso de tecnologias (RUHE; ZUMBO, 2013).

De forma a esclarecer as diferentes interpretações acerca do conceito de avaliação que havia até então, Kirkpatrick; Kirkpatrick (2010) propôs o desenvolvimento de um modelo de avaliação de treinamento em quatro níveis. Segundo Kirkpatrick; Kirkpatrick (2010), até então, as avaliações de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) focavam as mudanças de comportamento que decorriam de um programa de treinamento, ou, mensuravam apenas os resultados finais obtidos a partir dos programas de treinamento. Havia ainda, aquelas cujo foco era a aprendizagem realizada em sala de aula, a qual podia ser aferida por um maior conhecimento, melhor habilidade e mudança de atitude. Kirkpatrick; Kirkpatrick (2010), a partir destas análises elaborou um programa de avaliação levando em consideração ao mesmo tempo, todas aquelas abordagens.

Em seu primeiro modelo Kirkpatrick (1976) propôs a avaliação de uma formação em quatro níveis: reação à formação, aprendizagem, comportamento no cargo e resultado. Para nossa análise consideramos a partir de Kirkpatrick:

- Como reação à formação: a percepção dos egressos em relação ao curso, a partir do levantamento de opiniões e satisfações referentes aos aspectos apreendidos no curso;
- Como aprendizagem: os níveis de absorção dos conhecimentos ministrados no curso verificando se ocorreram diferenças entre o que os egressos sabiam antes e depois do curso e se os objetivos instrucionais das salas ambientes foram alcançados;
- Como comportamento no cargo: as informações sobre o grau de transferência positiva do conhecimento adquirido para o posto de trabalho também chamada de transferência de aprendizagem ou efeito do curso no trabalho do egresso. Verificando assim os aspectos característicos da gestão em relação a elaboração do PPP, que instâncias eram consultadas para tomada de decisão, elaborando ainda, um índice para

medir a frequência que algumas atividades pedagógicas ocorriam, comparando o antes com o depois do curso;

– Entretanto para o nível resultados, devido a especificidade do curso analisado cujo desejo era verificarmos as mudanças ocorridas no “chão da escola”, consideramos também acrescentar a modificação ao Modelo de Kirkpatrick proposta por Hamblin (1978) subdividindo o nível resultado em dois níveis: – Mudança organizacional: no qual consideramos os resultados para a instituição (escola) ocorridos em função do processo de formação, tais como, a verificação do alcance de fins ou objetivos mais abrangentes do curso, como por exemplo, a atualização do projeto político pedagógico (PPP) da escola, abertura para participação ativa da comunidade, percepção da melhoria nos índices de qualidade da escola, implantação de associações de pais e mestres e conselho de classe, assim como, percepção de melhoria nos índices de desempenho da escola. E no segundo nível, – o Valor final: verificamos a relação, não do custo da formação com seus benefícios, mas em termos pessoais e profissionais quais os efeitos finais: como a melhoria do funcionamento global da instituição, satisfação pelo cumprimento da função social da escola (efeito no sistema municipal de educação), a partir da implementação do PPP e dos conselhos escolares e, a melhoria do clima institucional, por exemplo. O modelo foi resumido para melhor compreensão na figura (1) abaixo:

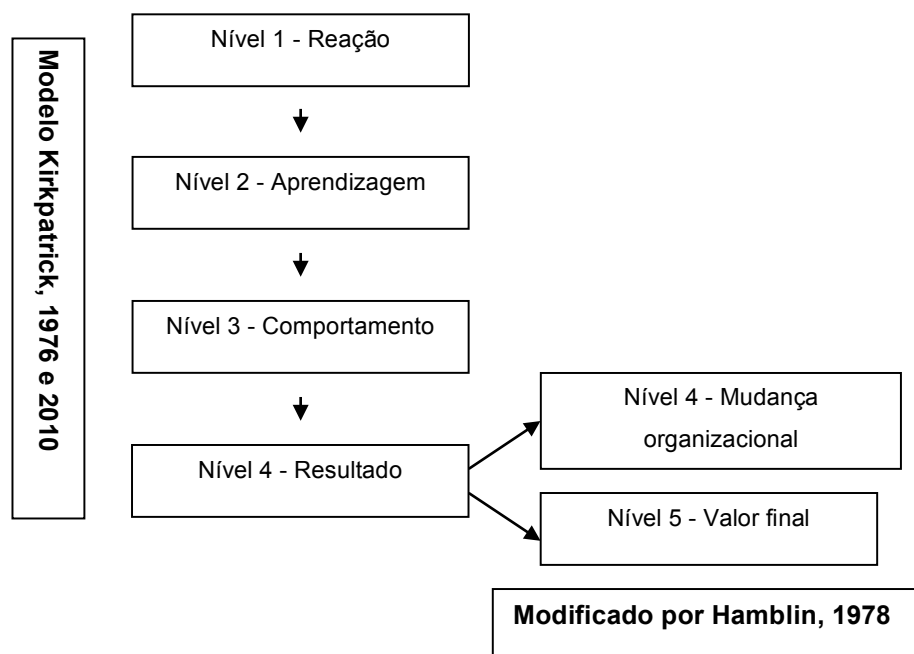


FIGURA 1 - Modelo de avaliação em quatro níveis Kirkpatrick (1976-2010) modificado por Hamblin (1978)

Assim sendo, conforme Sallorenzo *et al* (2004), consideramos que o egresso satisfeito (ou não) com o curso (reação), teria um melhor aproveitamento (ou não) (aprendizagem), para aplicar (ou não) os novos conhecimentos em sua escola (comportamento no cargo) uma vez que iria atualizar (ou não) o PPP da instituição (mudança na organização), o que poderia melhorar (ou não) a qualidade dos serviços educacionais prestados à comunidade (valor final).

Mas até que ponto o modelo inicialmente proposto por Kirkpatrick desenvolvido em uma época (década de 1950-60) em que os computadores eram enormes e pesavam toneladas e a internet ainda estava em estágio embrionário (ARPANet³ é da década de 60), poderiam ser replicados em pleno século XXI em cursos de EaD? Concordamos com Horton (2010) que se nosso foco são os resultados alcançados pela formação, muito mais do que os mecanismos para alcançá-los, pois isto necessitaria outra abordagem de pesquisa, tal modelo se ajustaria aos nossos objetivos. Tendo em vista, que nossa análise recai sobre os aprendizes (gestores egressos do curso) muito mais do que nos meios e ferramentas utilizadas para se atingir os resultados.

1.3.2 Efetividade social da formação

A palavra efetividade etimologicamente vem do latim *effectivus*, “o que produz, o que tem efeito”, de *efficere*, “cumprir, obter resultados” (HOUAISS, 2001). Podemos compreender a efetividade social de uma formação, como sendo a capacidade desta ação formativa gerar efeitos na realidade na qual se intervém. Ou ainda, como avaliação de efetividade, o exame da relação entre (o antes) realização do curso de formação em gestão escolar e (o depois) seus impactos e/ou resultados, isto é, seu sucesso ou fracasso em termos de uma efetiva mudança pessoal e profissional para os egressos.

Certamente temos clareza das dificuldades que a avaliação de efetividade encerra, seja pelo enfoque teórico, seja pelas estratégias metodológicas ou pelas análises dos resultados. As

³ ARPANet – Precursora da Internet. Rede de computadores interconectados criada na década de 60 pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos da América e projetada com a capacidade de sobreviver a uma guerra nuclear. Nos anos 70, expandiu-se em grandes universidades americanas para pesquisa, dando lugar, logo a seguir, ao surgimento da Internet (SAWAYA, 1999 p. 19).

limitações no que se refere ao estabelecimento de uma relação de causalidade entre as prováveis transformações (efeito) na população alvo de processo formativo (causa) de profissionais exigem um esforço no sentido de buscarmos elucidar quais variáveis interferem no processo da análise e como essas interferem nos resultados. Para Machado (1999, p. 97) analisando a dimensão de efetividade social do PLANFOR⁴ “determinar a relação de causalidade entre a política examinada e as possíveis transformações relativas à população-alvo é difícil de ser demonstrada”.

Prestes (2012) assinala que a dificuldade reside na precisão conceitual, organizar as variáveis e indicadores para traduzir efetividade social em termos dos resultados provenientes da formação com o efeito ou efeitos mais amplos e duradouros, além dos benefícios diretos e indiretos para as pessoas treinadas. Além disso, requer também na análise e interpretação dos resultados que se considere as relações e inter-relações do entorno social (MACHADO, 1999 p.92).

Assim, ao avaliarmos a formação dos gestores escolares em termos de sua efetividade social estamos considerando a sua capacidade de produzir ou não efeitos e obter ou não resultados na dimensão pessoal, e/ou profissional do sujeito formado. Neste caso, interessa-nos as consequências do curso de pós-graduação em Gestão Escolar para o gestor escolar em termos qualitativos. Para isso analisamos a capacidade de aplicação dos conteúdos apreendidos no curso no projeto político pedagógico das escolas em que atuam de forma a verificar os efeitos pós curso direta ou indiretamente na escola e também os efeitos em sua vida pessoal. Contudo, não podemos deixar de ponderar aqui também, que em se tratando de uma avaliação no campo educacional, devemos considerá-la como um processo complexo e não plenamente controlado sendo portanto necessário estar atento à capacidade dos dados em descrever os efeitos estudados.

⁴ Em 1995, o governo de Fernando Henrique Cardoso instituiu através do Ministério do Trabalho e Emprego e Secretarias Estaduais de Trabalho o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR) como um projeto do Plano “Brasil em Ação”. O PLANFOR teve por objetivo oferecer qualificação profissional a trabalhadores brasileiros no prazo de 5 anos, com o intuito de reduzir o desemprego e subemprego da população economicamente ativa e com isso elevar a produtividade, qualidade e competitividade do setor produtivo (PRESTES, 1999). Para maiores informações ver em BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. PLANFOR: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador. Brasília, 2001. Disponível em http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BE914E6012BE9F9D1443704/r_20001221_258a.pdf

Isto porque a formação dos gestores para uma ação mais eficaz na implantação da gestão democrática, mesmo que de um modo geral, apareça como prioridade nos objetivos da legislação vigente no país, nas escolas, a prática da gestão democrática ainda ocorre de forma precária. Conforme analisa Oliveira, D (2009) em uma conjuntura na qual o processo de reestruturação produtiva do capitalismo global se instaura, o conhecimento se torna elemento essencial na competição acirrada da produção para o acúmulo de vantagens, de forma tal que aquele que se diferencia possui vantagens extras na sociedade capitalista.

Dessa forma, a formação a distância dos gestores precisa ser analisada em relação a sua efetividade social como instrumento capaz de preparar os gestores para atuarem de forma competente através da perspectiva transformadora da gestão democrática. Ou, se por outro lado, estaria servindo para marcar ainda mais a exploração não só das forças físicas, mas também intelectuais que a sociedade capitalista impõe ao trabalhador de forma a torná-lo ainda mais produtivo, conforme aponta Oliveira, J (2009, p. 238), que “ao longo da história [...] a educação foi sendo pensada como um projeto social que respondesse às demandas ou necessidade estabelecidas pelos grupos hegemônicos”.

Para alcançarmos resultados realmente efetivos, em cursos ofertados a distância, assim como em cursos presenciais, é preciso que se balize sua necessidade e que se conheçam suas contribuições nas determinadas aplicações que se deseja fazer. Isto significa que o curso necessita atender a requisitos indispensáveis para o gestor planejar com qualidade a sua prática profissional. Sem contudo, permanecer cego ou vedado, em uma concepção educativa alienadora, aos problemas que permeiam a sociedade atual, a qual “se ajusta à desmedida do capital, em subordinar a ciência e o conhecimento a sua ampliação e reprodução, às custas de mutilar direitos” (FRIGOTTO, 2009 p. 69).

Neste contexto a formação adquire um papel ainda mais destacado uma vez que precisa também levar os gestores a se questionarem em relação a qual gestão e a serviço de qual projeto de sociedade e de educação estão se formando. Deve-se considerar, como aponta Sander (2007), que seja efetiva em termos pessoais e possa assim contribuir para o desenvolvimento da liberdade subjetiva e do interesse pessoal e ainda, que seja efetiva em termos coletivos de forma a contribuir com uma proposta de educação que venha promover a

equidade social⁵ e o bem comum. Considerando a partir do conceito de efetividade social, a formação dos gestores escolares necessita “promover uma melhoria nas condições de vida e de trabalho dos treinados, produzindo reflexos nas condições de desenvolvimento e de sustentabilidade local e regional e nos processos democráticos” (PRESTES, 2012 p. 97).

Para tanto a EaD, assim como em outras modalidades de educação, precisa atender aos critérios de qualidade⁶ que incluem as estruturas, os processos e os resultados educacionais (NASCIMENTO; CARNIELLI, 2007). Com eficácia, de forma a atingir os objetivos propostos, envolvendo o estudante e construindo com ele o conhecimento que irá transformar a sua prática profissional; também com eficiência, de forma a produzir o máximo com o mínimo de esforço. E, finalmente, com efetividade envolvendo em todo o processo a seriedade necessária para se atender aos objetivos sociais da educação, compreendendo-a como direito inalienável de todos (FIDALGO; MACHADO, 2000; SANDER, 2007; MORAN, 2009).

Concordamos com a análise de Davok (2007) das dimensões da qualidade apontadas pelos autores Demo (1985 e 2001) e Sander (1982), os atributos da qualidade descritos por Scriven (1991) e os critérios de avaliação descritos por Sander (1995) que um objeto educacional, que nesse caso se trata de um curso de formação, deve ser avaliado levando em consideração o seu valor e mérito. Valor, considerando se está fazendo o que se propõe em termos de objetivo – ou seja – o curso de especialização em gestão escolar está formando gestores para a educação básica que conseguem realmente modificar a realidade de suas escolas, quer seja implantando a gestão democrática de maneira efetiva e eficaz, quer seja melhorando o desempenho de seus índices educacionais? E, por mérito, se estiver fazendo bem o que se propôs a fazer, ou seja, uma coisa não está dissociada da outra.

⁵ Consideramos equidade social como sendo a efetivação, com igualdade, dos direitos sociais da população, sem nenhuma restrição de acesso e sem nenhum tipo de estigmatização em relação às diferenças étnicas, religiosas, de gênero, culturais, políticas, e etc. que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas sem discriminação (FIDALGO; MACHADO, 2000)

⁶ Critérios estes definidos pelos referenciais de qualidade para a educação a distância (BRASIL, 2007) entre eles: (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, e ainda, os arranjos administrativos para o credenciamento, reconhecimento, fiscalização e avaliação do ensino superior preconizados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007)

Certo é que a sociedade brasileira de tempos em tempos destaca a falência do sistema educacional brasileiro e principalmente aponta a falta de pessoal qualificado como sendo o responsável por essa situação (FRIGOTTO, 2009; OLIVEIRA, J 2009). Assim sendo, para se avaliar uma formação em termos de valor é necessário considerar a sua relevância e efetividade ao passo que avaliar uma formação em termos de seu mérito é necessário também considerar sua eficácia e eficiência. Uma formação de gestores da educação básica somente servirá ao seu propósito se os recursos forem bem aplicados para atender as necessidades do público alvo e nesse caso, deverá também ser considerado via observação *in loco* se estes conseguem colocar em prática o que aprendem, além é claro da pertinência do conteúdo estudado com a realidade na qual irá atuar.

1.3.3 Formação na modalidade de educação a distância

Em 1987, Garcia Aretio realizou uma revisão sobre as diferentes definições que havia sobre o termo Educação a Distância e em sua análise demonstrou que EaD e educação presencial se diferenciam, não somente pela variedade e intensidade do fator presencial e uso de recursos didáticos, como também pelo perfil do estudante a quem se pode atender com maiores possibilidade de êxito. Para o autor a EaD é:

un sistema tecnológico de comunicación masiva y bidireccional, que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didáticos y el apoyo de una organización tutorial, que propician el aprendizaje autónomo de los estudiantes (ARETIO, 1987, p.8)

Consideramos assim a EaD como uma modalidade de ensino na qual a prática educativa ocorre em espaço e tempo diferenciados, mediada pelo uso de tecnologia que possibilita a interação do aluno e professor (BELLONI, 2009). Tecnologias estas, principalmente as telemáticas, como a Internet, mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o cd-rom, o telefone, o fax, o celular, o *Ipod*, *Ipad*, o *notebook*, entre outras tecnologias semelhantes (BELLONI, 2009). Cabe ressaltar conforme Kenski (2007, p. 23) “que existem muitas tecnologias ao nosso redor que não são máquinas”, sendo portanto necessário especificar aqui que estamos nos referindo “às tecnologias digitais através das quais é possível hoje por redes, cabos, satélites, fibras, etc. o intercâmbio entre pessoas e máquinas a qualquer tempo em qualquer lugar” (KENSKI, 2007, p. 34). É nesse sentido que podemos vislumbrá-la, como uma alternativa para que o processo educativo seja capaz de

alcançar, sem prejuízo da qualidade, um público alvo distante das sedes das universidades, que de outra forma não teria acesso a estas (CAMARGO, 2012).

André et al (1999), em seu estado da arte da formação de professores no Brasil, verificaram a inserção da EaD em todos os níveis e modalidades de ensino. Para Moran (2009), a EaD serviria tanto à educação continuada, à capacitação em serviço, à formação supletiva, à formação profissional, à qualificação docente, à especialização acadêmica quanto à complementação de carga horária em cursos presenciais. Atendendo, dessa forma, a uma necessidade premente de vencer as fronteiras espaciais e temporais no ensino de modo a efetivar o direito de todo brasileiro, independente de sua região de moradia, de seu nível socioeconômico ou de suas condições orgânicas uma formação de qualidade, inclui-se aqui, a necessidade de formação de gestores escolares na perspectiva da gestão democrática.

Entretanto, Camargo (2012) ressalta que embora a EaD esteja em franca difusão, para a maioria dos educadores ainda representa uma incógnita. Isto se deve, segundo o autor, a barreira cultural que separa os professores nativos da era analógica, das novas gerações nativas digitais. Para Arruda; Gonçalves (2005), entretanto, a dificuldade não restringe apenas à relação do sujeito com o equipamento, ou seja, na maneira deste sujeito lidar com a tecnologia incorporada ao equipamento, mas também no que se refere ao meio mais utilizado atualmente para oferta dessa modalidade – a internet. No Brasil, ainda hoje, o custo do acesso é alto e na grande maioria das cidades do interior, de péssima qualidade, ou seja, universalização da Internet banda larga no Brasil, ainda enfrenta diversas barreiras (SILVA, 2013). Isso dificulta a utilização de um leque maior de ferramentas de interação e limita a expansão da EaD como alternativa real para minimizar os problemas de formação de profissionais em seus postos de trabalho (ARRUDA; GONÇALVES, 2005).

Para Marques (2003), a formação profissional, após transcorrer o percurso da formação inicial, na qual a teoria se construía na antevisão das práticas futuras, defronta-se agora com o desafio de sua continuidade, na qual as práticas se antecipam à teoria. Assim, depois de sua formação inicial, os gestores são chamados a operar com pressupostos teóricos; outros, não suficientemente explícitos, nos cursos de formação continuada ou em serviço. Para esse autor, desde que não se coloquem como paliativos ou remendos a uma inadequada preparação anterior, mas antes, sólidas referências para a continuidade e consistência do aprender fazendo, há que se considerar a importância desses processos formativos de forma a atender os critérios de efetividade.

Ainda segundo este autor (MARQUES, 2003), em momento algum pode a formação supor-se cumprida, completa em si mesma e exaustiva, nem as mais persistentes aprendizagens realizadas em determinadas situações se podem considerar válidas para quaisquer outros casos. Dessa forma impõe-se, à formação continuada, a exigência de se manterem vivas e de se atualizarem as aprendizagens anteriores.

A formação tida como um meio de fazer frente às crescentes demandas de atualização profissional também é uma preocupação manifestada por Tardif (2002), uma vez que tanto em suas bases teóricas, quanto em suas consequências práticas os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Para este autor, considerar o contexto do saber é fundamental, afirmando ser impossível compreendê-lo fora do âmbito dos ofícios e profissões, sem relacioná-lo com os condicionantes do trabalho.

Sendo assim, para que a utilização de qualquer recurso contribua de maneira significativa no processo de ensino aprendizagem é preciso que o gestor saiba utilizá-lo, é essencial que ele tenha a oportunidade de uma formação adequada. Ou seja, é condição necessária para o sucesso da formação a distância que os estudantes sejam capazes de expressar o seu pensamento e se relacionar com o outro proporcionando assim uma nova relação com o saber.

Esta é também uma forma de acabar com algumas resistências e desconfiças dos profissionais da área educacional. Fica evidenciada a necessidade de realizar investimentos na formação das lideranças do sistema educativo, que atuam nas secretarias de educação, de forma que estas possam criar condições para a efetivação da educação a distância como um instrumento para a aprendizagem contínua e ao longo da vida de professores, gestores, alunos e comunidade (ALMEIDA, 2009a).

No Brasil, as bases legais para modalidade de Educação a Distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), regulamentada pelo Decreto nº 5622/2005 e ainda no que se refere às normas para cursos de pós graduação *lato e stricto sensu* na Resolução nº1/2001 do Conselho Nacional de Educação. Entretanto, ao longo dos últimos anos a EaD tem demonstrado uma história de sucessos e fracassos. Se analisada a partir da educação por correspondência no final do século XVIII até as mídias eletrônicas e simuladores *online* de aprendizagem modernos percebe-se um

caminho sinuoso, no qual os resultados não são ainda suficientes para gerar um processo de aceitação governamental e social desta modalidade de ensino no Brasil (BELLONI, 2009).

Mesmo assim, a EaD tornou-se uma ferramenta necessária para que o Ministério da Educação pudesse efetivar programas, projetos e ações no sentido de proporcionar uma formação inicial e continuada para gestores escolares em função dos indicadores educacionais apresentados pelo país. Deste modo, o Censo Escolar de 2004, já delineava que a realidade da gestão escolar no País era bastante diversificada, os dados mostraram que nos estados das regiões norte, nordeste e centro-oeste 29,3% de gestores escolares possuíam formação em nível médio, nas regiões sul e sudeste, por outro lado, mais de 69,7% desses dirigentes tinham formação em nível superior, e menos de 22,9% possuíam curso de pós-graduação *lato sensu*/especialização (BRASIL, 2005b).

Dados mais recentes extraídos das informações sobre perfil do diretor do PDE Interativo⁷, demonstram que houve uma diminuição de diretores com ensino médio completo, ao mesmo tempo que houve um aumento de diretores com ensino superior completo. Em números, no que se refere ao perfil do gestor da unidade escolar, dos 77.366 respondentes 83,4% (64.532/77.366) tinham ensino superior completo, 16,1% (12.420/77.366) ensino médio completo, 0,5% (414/77.366) ensino fundamental completo e/ou incompleto. Entre os que possuíam nível superior completo, 90,1% (58.074/64.532) manifestaram interesse em participar de cursos à distância com ênfase em gestão escolar (BRASIL, 2012a). Isso demonstra a demanda existente no país de uma formação específica para o exercício do cargo de gestor escolar. Barreto (1997) destaca ainda, a relevância da qualificação em serviço, tanto do ponto de vista da formação geral, quanto específica para os processos de melhoria da qualidade do ensino básico, ressaltando assim, o importante papel da EaD nesta tarefa.

A necessidade de proporcionar aos gestores de escolas públicas uma formação continuada na perspectiva da gestão democrática tão premente estimulou a equipe do Ministério da Educação (MEC), em janeiro de 2006, a desenvolver o Programa Nacional Escola de

⁷ PDE Escola – Plano de Desenvolvimento da Escola é um programa destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. O PDDE Interativo (nome adotado a partir de 2014) é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação. Em maio de 2012 a plataforma foi disponibilizada para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar de 2013, no intuito de auxiliá-las na construção de um planejamento estratégico. O PDDE está disponível para todas as escolas no site do Ministério da Educação. Fonte: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/>

Gestores da Educação Básica, coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB). Para realizar a tarefa, o MEC contou com a colaboração da extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED) e também do apoio financeiro do Fundo de Fortalecimento da Escola⁸ (FUNDESCOLA), no intuito de juntamente com as Instituições de Ensino Superior e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação implementar e operacionalizar o Curso de Pós Graduação (*lato sensu*) em Gestão Escolar (BRASIL, 2005b).

Em Minas Gerais o curso de especialização em Gestão Escolar ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais apresentou em sua primeira turma (2008/2009) indicadores que se destacaram como uma experiência de sucesso para essa modalidade de ensino, dos 400 estudantes ocupantes das vagas disponíveis inicialmente 305 (305/400, 76,3%) foram aprovados após a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sendo que, destes 187 (187/305, 61,3%) concluíram em 12 meses e 118 (118/305, 38,7%) em 18 meses (o índice de desistência apresentado no curso foi 14,5% (58/400) e 9,3% (37/400) cursistas⁹ não obtiveram a pontuação mínima exigida em seus TCC's e foram reprovados (FIDALGO; SOUZA JUNIOR, 2010).

O censo da EaD de 2011(ABED, 2012) apontava a evasão como o grande obstáculo para a educação a distância, em média o percentual é de 20,5%, em cursos autorizados. E ainda, o percentual de conclusão em curso de pós-graduação (especialização) é em média de 24% (ABED, 2012), os resultados apresentados pelo curso implementado na FAE/UFMG sinalizam para uma experiência diferenciada. Tais resultados motivaram a realização da presente pesquisa.

⁸ O FUNDESCOLA compõe o leque de programas do FNDE com financiamento do Banco Mundial e do Tesouro Nacional com a adesão das secretarias estaduais e municipais de Educação, cujo foco é promover o desenvolvimento do ensino fundamental público das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Com vistas a garantir o fortalecimento da gestão escolar através da oferta de serviços, produtos e assistência que assegurem o acesso e permanência e a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, adota a metodologia de planejamento estratégico para atingir a eficácia, eficiência da gestão e do trabalho escolar. (OLIVEIRA; FONSECA; TOSHI, 2005)

⁹ A expressão *cursista* vem sendo utilizada como referência aos alunos participantes da Escola de Gestores, por isso optou-se por adotá-la nesta tese.

1.3.4 Gestão escolar democrática

A definição de Gestão escolar democrática vem sendo construída historicamente como fruto do embate com as visões gerencialistas e administrativas. De acordo com Frigotto (2009), essas últimas se pautam pelas determinações dos organismos internacionais representantes do capital mundial, para quem os problemas educacionais são oriundos da má gestão e apontam como solução a adoção de programas gerenciais da organização escolar baseados na qualidade total. E, de outro lado, uma visão calcada na luta dos movimentos sociais intensificados a partir da década de 70, que segundo Lima (2013) busca construir via gestão democrática participativa uma escola autônoma, cujo projeto educativo seja a expressão dos anseios da comunidade na qual está inserida.

Fonseca (2003), aponta para a existência de duas lógicas contraditórias que coabitam o espaço escolar em relação às experiências de gestão e organização da escola. Uma, que se refere à construção coletiva de uma gestão democrática participativa com construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) que sinaliza as aspirações e anseios da comunidade por uma escola mais autônoma. E outra, via Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) de caráter gerencial centrado na racionalidade de gastos e eficiência operacional.

Trata-se, segundo Oliveira, J (2009), de um embate teórico em meio a um cenário político e social imerso em contradições que buscam a seu tempo estabelecer um sistema educacional capaz de cumprir as demandas da sociedade, quer seja estabelecidas pelos grupos hegemônicos, quer seja, estabelecidas pelos anseios dos movimentos sociais. No primeiro caso, de acordo com Oliveira, J (2009), atenderia aos seguintes propósitos de orientação capitalista-liberal,

1 garantir a unidade nacional e legitimar o sistema; 2 contribuir com a coesão e o controle social; 3 reproduzir a sociedade e manter a divisão social; 4 promover a democracia da representação; 5 contribuir com a mobilidade e a ascensão social; 6 apoiar o processo de acumulação; 7 habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores para servir ao mundo do trabalho; 8 compor a força de trabalho, preparando, qualificando, formando e desenvolvendo competências para o trabalho; proporcionar uma força de trabalho capacitada e flexível para o crescimento econômico (OLIVEIRA, J, 2009, p. 238)

Nessa perspectiva, segundo Frigotto (2000, p.26) a “educação serviria para capacitar técnica, social e ideologicamente os trabalhadores, habilitando-os para o trabalho, ou seja, subordinando e controlando a função social da educação para responder às demandas da lógica de mercado e por conseguinte do capital.

No segundo caso, de acordo com Oliveira, J (2009), o propósito se assentaria na construção de um projeto educacional que atendesse as demandas da sociedade em consonância com os interesses da maioria.

1 transformar a sociedade de modo a eliminar as divisões sociais estabelecidas; 2 desbarbarizar a humanidade, no que concerne aos seus preconceitos, opressão, genocídio, tortura, etc.; 3 conscientizar os indivíduos, tendo em vista uma formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados; 4 desenvolver uma educação integral, que permita o desabrochar das potencialidades humanas; 5 apropriar-se do saber social, que permita uma socialização ampla da cultura e apreensão dos conhecimentos e saberes historicamente produzidos; 6 formar para o exercício pleno da cidadania. (OLIVEIRA, J, 2009, p. 238)

Em relação a essa segunda perspectiva, o que se almeja é construir um projeto de educação que enfatize a aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que privilegiem o desenvolvimento da compreensão da realidade. Para Frigotto (2000, p.26) diferentemente da perspectiva dominante, o foco aqui é a formação integral do homem e seu pleno desenvolvimento físico, político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo entre outros.

Deriva daí a necessidade de ampliação do acesso e do direito à educação, assim como ganha expressão e voz a melhoria das escolas, via movimentos sociais organizados, que apontam para a necessidade de se estabelecer na educação, uma perspectiva mais democrática (GADOTTI et cols, 2000), rompendo com a lógica conservadora e tecnicista da administração escolar. Segundo (VEIGA, 2013) é somente na década de 80, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que a gestão democrática e participativa se torna um princípio constitucional. Para a autora (op cit, 2013, p. 162) a gestão democrática exige uma ruptura na prática administrativa da escola com o enfrentamento das questões de exclusão, reprovação e não permanência do aluno na sala de aula”.

O debate para implantação da gestão democrática na educação perpassa assim os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 (dentre eles: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade, e gestão democrática) (BRASIL, 1988), como também na legislação que regulamenta a educação no país: por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/96 que estabelece a gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares nos artigos três e quinze (BRASIL, 1996).

E também, como previsto na LDBEN, na elaboração do Plano Nacional de Educação (art. 87) sendo que no primeiro, proposto para o decênio 2001-2010 (Lei nº10.172/2001), elaborado tendo em vista a democratização da educação brasileira, ainda trazia se “*corpus*” permeado pelas diretrizes e metas impostas pelo Banco Mundial (BRASIL, 2010). Já o segundo, aprovado em junho de 2014 (Lei nº 13.005/14) previsto para ser executado no decênio 2014-2024, apresenta como sua VI diretriz “a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” e ainda determina no Art. 9º o prazo de dois anos (ou seja até junho de 2016) para que Estados, o Distrito Federal e os Municípios aprovem leis específicas disciplinando a gestão democrática da educação pública, nos respectivos âmbitos de atuação. Neste plano, ainda a determinação, como décima nona meta

assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a **efetivação da gestão democrática** da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, p. 7) grifos nossos

Ainda assim, é possível perceber que mesmo determinando a gestão democrática como princípio constitucional e que os sistemas de ensino estabeleçam as normas para o seu desenvolvimento no âmbito escolar, existe a necessidade de primeiro: as normas estarem de acordo com as peculiaridades de cada sistema, e segundo: garantir a participação de toda comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico da escola (BORDIGNON; GRACINDO, 2004). Em outras palavras, há ainda um outro percurso a ser trilhado no sentido de se rever os padrões de gestão desenvolvidos hoje em dia em instituições engendradas pela burocracia, para uma vivência de se fazer a gestão de forma coletiva e

permanentemente em processo, processo que é mudança contínua e continuada, mudança que está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, que fundamentam a concepção de qualidade na educação e definem, também, a finalidade da escola (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p. 147).

Encontramos assim, nas discussões de Freire (1987,1996, 1997a, 1997b); Lima (1998, 2013); Ferreira (2006); Ferreira; Oliveira (2009); Gadotti (1993, 2000); Veiga (1995, 2013); Paro (1997, 2001); Dourado (2006, 2007); Krawczyk (1999); Sander (1995, 2007); Santos (2003) no âmbito educacional, que a gestão escolar democrática para ser efetivada nos sistemas de ensino e escolas deve garantir a instituição de processos coletivos de participação e decisão conjunta entre gestores, docentes, discentes funcionários administrativos e toda comunidade escolar. Só assim, com a participação efetiva de todos esses atores veremos a efetiva

transformação da realidade escolar, com a verdadeira implementação da gestão escolar democrática.

1.4 Estrutura da tese: distribuição dos capítulos

Organizamos a tese em cinco capítulos. O primeiro corresponde à Introdução na qual apresentamos a construção do caminho que nos permitiu aproximar do nosso objeto de estudo, assim como a justificativa da escolha do tema, sua relevância e nosso interesse e motivação em investigar e refletir sobre ele. Expomos nossos objetivos gerais e específicos bem como o diálogo com a teoria que sustenta nossas categorias de análise: avaliação da formação, efetividade social da formação, formação na modalidade à distância e gestão escolar democrática, por último, a distribuição da organização da estrutura da tese.

No segundo capítulo, apresentamos o curso de especialização em gestão escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica considerando-o como uma política de formação de gestores no cenário das descentralizações e arranjos compactuados entre os entes federados e organizações civis. Passando a seguir, para uma segunda parte, na qual apresentamos a forma como o curso foi implementado na FAE/UFG, e finalizamos com a revisão da literatura, na qual expomos as experiências de implementação do curso em outros estados brasileiros e seus resultados.

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia utilizada na pesquisa expondo o processo de planejamento e as justificativas teóricas da abordagem escolhida. Em seguida apresentamos os critérios utilizados para seleção de uma amostra que representasse o universo da população estudada, os egressos do curso de especialização em gestão escolar. Por fim, relatamos a elaboração dos instrumentos de pesquisa, para atender ao modelo de avaliação utilizado, bem como, expomos o processo de coleta e análise dos dados.

No quarto capítulo, através de um diálogo entre os dados empíricos e o referencial teórico adotado, apresentamos os resultados da avaliação da efetividade do curso. de acordo com o modelo de avaliação em quatro níveis proposto por Kirkpatrick e modificado por Hamblin, em termos de reação, aprendizagem, comportamento no cargo, mudanças na escola e resultado final.

E, finalmente, no quinto capítulo são apresentadas as Considerações Finais, nas quais são apresentadas algumas apreciações sobre a pesquisa realizada, ensaiam-se respostas às problematizações, explicitam-se se os objetivos propostos foram ou não atingidos e, por fim, propõem-se algumas recomendações para futuras investigações sobre o objeto deste trabalho.

2. ESCOLA DE GESTORES – O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

É esta percepção do homem e da mulher como seres "programados, mas para aprender" e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos.
(Paulo Freire)

Nesse capítulo apresentamos o curso de especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação enquanto uma política que integra um conjunto de políticas públicas de formação promovidas pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica, em parceria com os sistemas de ensino, Universidades e entidades. A seguir, descrevemos a forma como o curso foi implementado na UFMG e, finalizamos com a revisão da literatura realizada em livros, comunicações orais de eventos nacionais e internacionais e artigos de periódicos nacionais, nos quais foram relatadas algumas experiências de implementação do curso de gestão escolar em outros estados brasileiros e seus resultados.

2.1 O Curso de Gestão Escolar: dos primeiros passos à implementação da política de formação

Para uma melhor compreensão do objeto deste estudo, o curso de especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica do Ministério da Educação, nos foi proposto durante a qualificação que o apresentássemos em um capítulo separado da metodologia. Com o objetivo de expormos as bases do programa de formação e com isso, facilitarmos a compreensão da proposta do curso implantada como uma política concebida para ser desenvolvida em regime de colaboração da União, não somente com estados e municípios, mas também via interlocução com as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e entidades e organizações civis, dentre elas: Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País (FORUMDIR), União Nacional de Dirigentes

Municipais da Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Educação (CONSED), a título de melhor esclarecermos o leitor.

Fizemos então, a recuperação da trajetória de implementação da política de formação de gestores escolares via Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, ofertado na modalidade de Educação a Distância, que já apontava em suas diretrizes para primeira oferta, o objetivo de contribuir para a formação efetiva dos gestores das escolas públicas brasileiras. Isto, porque o Censo Escolar de 2004, mostrou que havia poucos gestores da educação básica do país, que possuíam cursos de pós-graduação lato sensu/especialização (BRASIL, 2005b).

Para atender não somente a demanda de formação de gestores, mas de professores da educação básica em geral o MEC instituiu a partir 2005, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. O objetivo da Rede era oferecer através de processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias um leque variado de formação continuada de qualidade, bem como, a implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais (BRASIL, 2006).

Dentre aquelas propostas de formações para educação básica se encontrava a proposta de formação de gestores na perspectiva da gestão democrática, no intuito de problematizar as concepções de gestão da escola gerencialistas, produtivistas e hierarquizadas. Para tanto, mesmo propondo, coordenando e financiando o curso o MEC procurou estabelecer um regime de colaboração com estados e municípios, convidando-os a participar de encontros e debates durante as etapas de formulação e preparação do curso de especialização. Ainda assim, mesmo tendo participado nos comitês inter-institucionais durante as diversas fases de implementação e operacionalização do curso, eram eles (os representantes das secretarias de educação dos estados e municípios), de acordo com Gomes; Santos; Melo (2009), quem muitas vezes facilitavam ou dificultavam a participação dos gestores no processo de formação.

É necessário explicitar que o curso de especialização para ser implementado e operacionalizado conta com três agências: (1) o MEC, como órgão proponente, coordenador e financiador; (2) os estados e municípios que participam do comitê inter-institucional em cada estado da federação e são responsáveis por autorizar e facilitar a participação no curso em

questão, dos gestores das respectivas escolas sob sua responsabilidade e (3) as Universidades Federais (IFES) como estruturas descentralizadas que implementam e coordenam o curso nos estados. Cabe destacar ainda, que a participação dos municípios no Comitê Inter-Institucional é realizada pela representação da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) de cada estado, que atua junto ao coordenador do curso na IFES debatendo, planejando e executando os encaminhamentos necessários ao andamento do curso, assim como auxiliando (antes do PDE Interativo) na pré-seleção dos gestores da educação básica de municípios e do estado (BRASIL, 2009).

É neste contexto de arranjos compactuados entre os entes federados: a União, via MEC; os estados, municípios e distrito federal, via representação das secretarias de educação e organizações civis, que em 2005, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foi implementado o curso piloto com duração de 100 horas, para 400 gestores escolares de 10 estados da federação, utilizando como suporte tecnológico o e-Proinfo¹⁰. A avaliação desta experiência comparada com a avaliação da experiência de outros programas¹¹ que compunham a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, voltados à formação de gestores escolares, fundamentou a reelaboração da proposta do curso para ser ofertada em larga escala nacional a partir de 2006 (BRASIL, 2008a).

Segundo os documentos oficiais da SEB do MEC, o programa Escola de Gestores nasceu da necessidade de efetivar uma formação para diretores e vice-diretores escolares “que contemple a concepção do direito à educação escolar em seu caráter público de educação e a busca de sua qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática”, buscando efetivar a inclusão social e a emancipação humana (BRASIL, 2009, p. 4). Entretanto,

¹⁰ e-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. Trata-se de *software* público, desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC) e licenciado por meio da GPL-GNU, Licença Pública Geral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=138:e-proinfo>

¹¹ Programa de Capacitação à distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO) para melhor compreensão sobre esse programa ver Araújo (2006); Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental (PROGED) sobre esse programa ver Lima (2011); Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores – CINFOP para conhecer a proposta acesse <http://cinfop.ufpr.br>; Programa de Formação de Gestores da Educação Pública – UFJF para conhecer a proposta acesse <<http://www.formacao.caedufjf.net>>

considerando-se a organização federativa da política de financiamento na regulação dos sistemas públicos que são responsáveis pela oferta de serviços destinados a efetivar o direito a educação básica e a uma educação de qualidade, percebe-se que há ainda um longo percurso até que a educação no Brasil seja de fato, o foco da agenda política.

A Constituição Federal de 1988 insere dentre seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. E ainda, no seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do estado, a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência (BRASIL, 1988).

Krawczyk (1999) ressalta que a partir da década de 1980, a gestão escolar volta à cena do debate político, mas agora no contexto de reforma do Estado, tendo a descentralização como aspecto principal. Supunha-se, por razões distintas, que as formas descentralizadas de prestação de serviços públicos seriam mais democráticas, fortalecendo e consolidando a democracia. As reformas do Estado nesse sentido viabilizariam a equidade, a justiça social, a redução do clientelismo e o aumento do controle social sobre o Estado.

Entretanto, conforme analisa Souza (1998) o papel do estado enquanto provedor de políticas econômicas e sociais passou por mudanças embaladas pelos mecanismos de mercado, fato esse que levou o governo federal a reduzir a provisão da infraestrutura e de serviços públicos locais e regionais para efetivar reformas econômicas voltadas ao controle da inflação. Em consequência, as montagens e sustentação das coalizações para governar o país ficaram comprometidas. Na esfera subnacional, devido às enormes desigualdades regionais existentes no país, o resultado da descentralização apresentou grande distorção.

Isso posto, Souza (1998) argumenta que os efeitos da descentralização sobre o federalismo e a formulação e implementação de políticas pública brasileiras notadamente na relação governo federal e estadual tem beneficiado a consolidação da democracia tornando o Brasil um país mais “federal”, com uma democracia mais consorciativa, visto que força a negociação entre governo federal e estados e municípios economicamente mais fortes. Ao mesmo tempo, baliza os limites que essa descentralização acarreta ao federalismo em países cujas heterogeneidades

regionais e sociais são marcantes, no que se refere a diminuição das desigualdades regionais, exatamente pelo enfraquecimento político e financeiro do governo federal (SOUZA, 1998).

A redemocratização do país e as políticas públicas criadas para viabilizar a garantia do direito da população brasileira à educação escolar com qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática, assegurada pela autonomia parcial conferida à escola para administrar o processo educativo e os recursos financeiros, conferiram à escola, segundo Fávero (2001), a oportunidade histórica de ser atora do processo de democratização da Educação. Todavia, comparado aos dados internacionais relativos à distribuição e aplicação de recursos, os dados brasileiros encontram-se bem abaixo da maioria dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e dos países da América Latina, demonstrando assim, que embora os discursos governamentais tenham afirmado seu importante papel na promoção do desenvolvimento, a educação ainda não está de fato no centro da agenda política brasileira (PINO et al, 2005).

Saviani (2011) aponta que os obstáculos a esta situação são de ordem econômica visto que a história registra a constante resistência da União em assumir fidedignamente as responsabilidades financeiras na manutenção do ensino no país, aplicando os recursos conforme determina a Constituição federal. Destaca também os obstáculos políticos ocasionados pelas constantes e sucessivas reformas educacionais que permeiam e se alternam na nossa história, desde que o Brasil se tornou independente de Portugal, evidenciando um processo de descontinuidade no qual se sucedem uma a outra, reformas centralizadoras e descentralizadoras, adiando indefinidamente a meta de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental (SAVIANI, 2011).

Além destes, Saviani (2011) ainda aponta os obstáculos de ordem filosóficos-ideológicos relativos à mentalidade pedagógica, compreendida como coesão entre a forma e conteúdo das ideias educacionais articulada com a visão geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade que nos traz até dias atuais com uma herança deficiente no que concerne ao atendimento das reais necessidades educacionais da população brasileira. E por fim, o autor aponta os obstáculos legais no que concerne à resistência, no plano da atividade legislativa, em estabelecer uma legislação coerente com os objetivos educacionais almejados pela população em detrimento dos interesses da elite nacional. Explicitando melhor, isto significa a dificuldade de se estabelecer no corpo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a garantia de um sistema nacional de educação apoiado por um Conselho Nacional de Educação

dotado de autonomia, representatividade e legitimidade imune aos critérios de renovação e periodicidade, distintos daqueles que vigoram no âmbito da política partidária brasileira.

Para nos ajudar a compreender a relação entre a política educacional brasileira e sua vinculação com as características do modelo federalista articulado no país e a repercussão destas nos estados, municípios e distrito federal, Oliveira; Santana (2010) apontam que a constituição de 1988 em seu artigo 211, dispõe “a União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988). Para Oliveira; Santana (2010) a educação, é colocada como responsabilidade de todos os entes federativos em regime de colaboração, que deve ser mútuo, composto de normas e finalidades gerais, mediante ações articuladas e compromissadas entre os entes federados na repartição de responsabilidades e competências na prestação dos serviços educacionais.

Ainda para Oliveira; Santana (2010) o federalismo, dependendo do ponto de vista analisado, apresenta-se sobre duas perspectivas: uma técnica, que proporciona o modo como o estado se organizará constitucionalmente, e outra ideológica, que observa o grau de liberdade, a ordem e a forma de governo. Qualquer que seja a perspectiva assumida estará relacionada com arranjo constitucional, que definirá o tipo de vínculo estabelecido entre os vários níveis de um governo, numa forma de “associação voluntária” de várias partes (no caso do Brasil a União, estados, municípios e distrito federal) para organizar-se como estado federativo, sendo a este confiado funções comuns quer sejam – emissão de moeda, defesa, representação do país no exterior, arbitragem de conflitos entre duas ou mais entidades – mas, sem contudo, tirar dos estados e municípios a autonomia de cuidar de aspectos inerentes a sua própria identidade.

No campo das políticas educacionais ressalta a possibilidade, em um regime federalista que se organiza constitucionalmente para tal, de exercer ações políticas compartilhadas ou autônomas entre os diferentes níveis de governo. Com isso é possível a elaboração de objetivos comuns que considere as características individuais de cada membro, ao mesmo tempo, em que são adaptados de acordo com características particulares de sua população e território. Em outras palavras, como proposto no texto da LDBEN que a União, estados e municípios organizem livremente seus sistemas de ensino obedecendo, entretanto, as prioridades propostas pela lei e ainda, estabelecendo aos municípios a atribuição de integrar seus órgãos e instituições oficiais às políticas e planos educacionais da União e dos estados, ressaltando a integração entre os sistemas mediante regime de colaboração (BRASIL, 1996).

Fica claro assim, que a organização dos estados sob o regime federalista é, pois, um arranjo complexo de poder da União sobre estados e municípios que se contrapõe ao Estado-único e carece, portanto, de constante aperfeiçoamento das relações cooperativas, a fim de evitar conflito de competências e supremacia de um poder sobre os demais (OLIVEIRA; SANTANA, 2010). E ainda, que o regime de colaboração é uma importante categoria, principalmente em um programa como a formação de gestores escolares na perspectiva da gestão democrática que busca contrapor-se à gestão autoritária e autocrática que marcou e marca a história da gestão escolar e ainda subsiste na grande parte dos estados e municípios brasileiros (FERREIRA, 2009).

Se consideramos então, as diretrizes para a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da gestão democrática explicitadas nos artigos 12, 13, 14 e 15 da LDBEN que direcionam a gestão educacional:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. **Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática** do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram **progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira**, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996, p.4-5) grifos nossos.

Concordamos com Bastos (2002) que afirma que a efetiva descentralização e autonomia das unidades escolares são condições mínimas para a ampliação da perspectiva de democratização da gestão escolar. A escola precisa ter a deliberação e o respaldo dos órgãos superiores para que possa instituir os mecanismos de representação e participação pública. É sob esse ponto de vista que ocorre um nítido divisor de águas entre as intenções dos agentes e suas práticas. “Não há canal democrático de gestão – a título de exemplo, os Conselhos de Escola – que possa ser viabilizado sem uma profunda alteração administrativa, das estruturas dos organismos ligados à educação: federais, estaduais e municipais” (BASTOS, 2002 p. 50).

E também, coadunamos com o entendimento de Souza (1998), que uma das dificuldades da descentralização é que, quando não é autêntica, a decisão da escola não é considerada pelas instâncias superiores, portanto, a gestão democrática não é possível num sistema autoritário. Mesmo estando destacada no Artigo 14 da LDBEN três aspectos principais para a gestão educacional democrática: a autonomia crescente dos sistemas e das escolas públicas, descentralização administrativa, e a participação da sociedade civil, a existência deste respaldo legal não garante que a escola seja democrática, pois a escola sofre as influências do modelo organizacional da sociedade capitalista (LIMA, 2013; FRIGOTTO, 2009). Mesmo com o avanço representado por esses dispositivos legais, ainda perdura nos modelos organizacionais das escolas o distanciamento entre o pedagógico e o administrativo, sobretudo no que concerne à eleição para diretores e vice-diretores (OLIVEIRA, 2002), o funcionamento dos conselhos de escolares e a gestão de seus próprios Projetos Político Pedagógicos (PARO, 1997; LÜCK, 2005) .

Isso posto, retomamos ao objeto do presente estudo de analisar a proposta do MEC, idealizada através do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e implementada no

curso de Especialização e Gestão Escolar, cujos objetivos são contrapor a formação da gestão democrática da educação às concepções centralizadoras, hierarquizadas e neotayloristas de gestão escolar. A análise da proposta conceitual do curso que apresentamos abaixo, busca estender os alicerces sociais da gestão democrática da escola, na acepção de produzi-la como um valor fundamental para a escola e para as práticas de gestão indissociável de uma concepção de educação como direito e com qualidade.

Os documentos fundamentais para compreendermos a estrutura conceitual do curso de especialização em gestão escolar são: Diretrizes Nacionais do Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar (BRASIL, 2005b) e o Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar (BRASIL, 2009), pois tratam-se do *corpus* resultante do exercício da experimentação e do debate que ocorreram entre atores os envolvidos, desde 2005, no Programa Nacional Escola de Gestores. Deste trabalho resultaram as diretrizes que orientam o curso de especialização na modalidade a distância para os gestores da educação básica descritos abaixo.

2.2 Os eixos estruturantes do curso: o conteúdo das salas ambiente

O curso está estruturado em três eixos vinculados entre si: 1) o direito à educação e a função social da educação básica; 2) políticas de educação e a gestão democrática da escola e ainda, 3) Projeto Político-Pedagógico e Práticas Democráticas na Gestão Escolar que passamos a apresentar abaixo.

Considerando o art. 206 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) na qual se afirmam todos os parâmetros para se efetivar em práticas concretas no espaço da escola o princípio da educação como dever de Estado e direito do cidadão tendo como pressuposto a gestão democrática do ensino, o curso de especialização em questão, em seu primeiro eixo, trabalha com o direito à educação e função social da educação básica. Essas temáticas são desenvolvidas nas salas ambientes Fundamentos do Direito à Educação e Projeto Vivencial (BRASIL, 2009).

Na sala Fundamentos do Direito à Educação (FDE) trabalham-se os processos que constituíram a educação como um direito universal; pressupostos teóricos e filosóficos que historicamente têm embasado este direito; a democracia; o direito a educação no Brasil, assim

como conhecimento, currículo e cultura escolar (BRASIL, 2005b). No Projeto Vivencial, que se intercala ao longo do curso com todas as outras salas ambientes, propõe-se um movimento de reflexão teórico/prático entre os conteúdos e atividades executadas nas demais salas com a realidade cotidiana das escolas. Esse movimento é fundamental para a elaboração ou atualização do projeto político pedagógico das escolas (BRASIL, 2005b).

Melo (1999), analisando os programas oficiais de formação de professores da Educação Básica já apontava a necessidade de se compreender a formação em uma perspectiva social de forma que se possibilitasse oferecer respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. Nessa mesma perspectiva Zárate (2009) considera também que a formação em serviço, quer seja presencial ou a distância, supere a titulação e adote ações que sejam comprometidas com uma formação profissional em uma perspectiva de qualidade social. A articulação entre o projeto vivencial e a sala FDE no curso busca desenvolver no gestor em formação a reflexão crítica e aos mesmo prover as ferramentas para o agir aparado na legislação em vigor necessários à garantia do direito dos aluno.

O segundo eixo trabalhado no curso focaliza as políticas de educação e gestão democrática considerando os aportes jurídicos e políticos que devem amparar a educação e a escola, assim como os planos e programas então vinculadas a elas, tendo em vista a produção do conhecimento (BRASIL, 2005b). O conteúdo desta sala estimula uma postura investigativa que guia a aprendizagem para a compreensão dos princípios e mecanismo da gestão democrática, dentre elas, as ações e decisões participativas e colegiadas.

A proposta do terceiro eixo é proporcionar o instrumental que permita aos gestores lidar com o planejamento, monitoramento e a avaliação durante a elaboração do Projeto Político-Pedagógico amparados nas políticas educacionais que buscam qualificar os currículos e melhorar o desempenho dos estudantes (BRASIL, 2005b). Dessa forma, busca-se ampliar a reflexão de conceitos e práticas fundamentais à gestão escolar democrática, para o enfrentamento dos desafios presentes na gestão do cotidiano das escolas públicas.

2.2.1 O ambiente virtual: organização espaço temporal das atividades na experiência implementada pela UFMG

Já em 1999, Lévy ressaltava que as tecnologias mudariam profundamente os rumos da educação e formação, construindo novos modelos de espaço de conhecimento mais abertos e contínuos, que pudessem se reorganizar de acordo com os objetivos e contextos dos diferentes sujeitos. Entretanto, a dificuldade de alguns estudantes da educação virtual em lidar com o computador é apontada por Teles (2009) como um dos problemas centrais vivenciados pelos professores dessa modalidade e ainda um obstáculo ao seu desenvolvimento.

Problematizando essa questão, Pretto e Riccio (2010), em pesquisa realizada sobre a formação continuada de docentes do ensino superior e sua relação com a Educação a Distância, apontam que muitos desses docentes que buscam a formação em cursos online, ainda que curiosos e desejosos de participar, se encontram barrados pelo despreparo em lidar com as tecnologias da informação e comunicação. Ainda que tenham o costume de utilizar o computador, alguns deles também se envolvem nessa modalidade de formação, seja como estudantes ou docentes, sem ter o conhecimento necessário para se apropriar das possibilidades trazidas pelas tecnologias de maneira intensa.

Nesse sentido, a forma como o ambiente do curso foi preparada possibilita ao sujeito em formação (que passaremos a nomear de cursista) um espaço de interação, colaboração e aprendizagem bastante flexível. As 400 horas do curso foram divididas entre $\frac{1}{4}$ presenciais e $\frac{3}{4}$ virtuais, sendo que essas últimas distribuídas da seguinte forma: uma sala ambiente com duração de 40 hs (Introdução ao Ambiente Moodle e ao Curso), 3 salas ambientes com 60 hs (Fundamentos do Direito à Educação, Políticas e Gestão na Educação e Planejamento e Práticas de Gestão Escolar), duas salas ambientes de 30 hs (Oficina Tecnológica e Tópicos especiais – Conselhos Escolares e Saúde na Escola) e uma sala ambiente com duração de 120 hs (Projeto Vivencial) na qual os cursistas elaboram ou re-elaboram o projeto político pedagógico das escolas que é simultânea à todas as outras salas ambiente, permanecendo aberta até o final do curso, cada sala ambiente corresponde a uma disciplina do curso (BRASIL, 2008a).

O ambiente virtual de aprendizagem utilizado para viabilizar o curso foi o Moodle, software livre, desenvolvido em 1999 por Martin Dougiamas e adaptado pela equipe do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica do Ministério da Educação para apoio e suporte ao processo ensino aprendizagem através da internet (ALVES, BARROS, OKADA,

2009). Segundo esses autores (2009) o Moodle é um espaço de colaboração em que estão dispostos recursos através do quais se pode intercambiar saberes, experimentar e criar estratégias para coordenar, comunicar e administrar o curso.

A coordenação do curso na UFMG optou por utilizar ferramentas que pudessem apoiar, organizar e subsidiar as ações da coordenação, desse modo estabeleceu uma disposição estratégica das turmas no ambiente do curso. Foram criados cinco modelos de turma diferentes no ambiente. O primeiro modelo de turma chamado de “Turma Informações Gerais”, no qual todos os professores e cursistas de todos os polos foram inseridos no intuito de facilitar a interação entre eles e, também, promover a troca informação sobre o andamento do curso. Nesse modelo de turma, foram disponibilizados os recursos de fórum e chats para circular os avisos e troca de dados mais gerais sobre o curso e sobre o trabalho nos diferentes polos. Essa turma foi considerada como ponto de encontro de todos os integrantes do curso independente de turma ou polo (FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010).

No segundo modelo de turma, muito semelhante à turma Informações gerais descrita anteriormente, foram inscritos apenas os alunos egressos do curso (Turma Egressos da Escola de Gestores). O objetivo desse modelo foi estabelecer um espaço de vínculo do egresso com o curso, assim, os cursistas permanecem em contato com os colegas e com a equipe de professores. O diferencial deste modelo é a inserção do recurso base de dados para possibilitar a troca de materiais entre eles, permitindo a realização de relato das experiências implementadas nas escolas após o curso de especialização. É o ponto de encontro dos ex-alunos (FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010).

O terceiro modelo de turma, no qual se enquadram às 12 turmas de alunos do curso, a turma Matriz e a turma Recuperação se equivalem em relação aos recursos e ferramentas instalados, sendo entretanto, diferentes em relação aos objetivos a que se destinam, conforme se explicita a seguir. Foram organizadas 12 turmas no curso, nas quais os cursistas foram distribuídos de acordo com a cidade a que pertencem, considerando a proximidade com as cidades polos no estado de Minas Gerais, onde o cursista poderia buscar o atendimento presencial (Região Metropolitana de Belo Horizonte, Região Central de Minas, Vale do Aço, Norte de Minas, Sul de Minas, Triângulo) (FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010), a região Zona da Mata foi acrescida a partir de 2010/2011 (SOUZA JUNIOR; FIDALGO et al, 2011).

Naquelas 12 turmas foram disponibilizados todos os conteúdos específicos de cada sala ambiente do curso; a biblioteca geral e específica para cada sala ambiente com material de apoio para os alunos, assim como os espaços para realização das atividades virtuais: fóruns para elaboração de trabalhos coletivos, o envio de tarefas, a base de dados para postagem das atividades e wikis para edição coletiva de textos. Além disso, foram utilizadas as ferramentas de comunicação usadas pelos professores e cursistas trocarem informação, como os fóruns para grupos de discussão específicos por assunto, chats para interação síncrona e mensagens individuais. Uma ferramenta interessante, o diário de bordo, foi disponibilizada para que o cursista relatasse a trajetória pessoal, seus avanços e dificuldades durante a realização do curso num processo de auto avaliação (FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010).

Neste mesmo modelo de turma descrita acima, foi nomeada uma décima terceira turma chamada de Matriz, nela entretanto, foram inseridos apenas os professores do curso. Essa turma servia ao mesmo tempo de laboratório para o professor acessar como aluno e realizar as atividades do curso para entender as dificuldades da atividade e dessa forma poder orientar melhor o cursista na execução dos passos da tarefa, como também, espaço de formação contínua e interação da equipe de professores. Neste espaço as dúvidas em relação ao conteúdo do curso eram discutidas diretamente com os professores coordenadores das salas ambientes, além do estabelecimento de estratégias pedagógicas a serem implementadas para ajudar os cursistas com dificuldades em relação ao conteúdo e forma de realizar as atividades. Trata-se de espaço de trocas colaborativas entre os professores no qual as informações sobre ações e estratégias pedagógicas implementadas nas turmas, que produziram bons resultados, eram socializados com todos. Ali também são discutidos os processos de avaliação das atividades e o andamento do cronograma do curso (FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010; SOUZA JUNIOR; FIDALGO et al, 2011).

Segundo Mill (2006), o trabalho docente na EaD se caracteriza por ser dividido entre uma equipe colaborativa, configurando um trabalho chamado por ele de polidocência. Em sua pesquisa, diversos teletrabalhadores¹² docentes evidenciaram a importância das trocas de

¹² Teletrabalhadores, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2011) é o trabalhador que efetua seu trabalho em lugar distante (no espaço e no tempo) do centro de produção, ou seja com separação física e com o uso de uma tecnologia facilitadora da comunicação. Mill (2006) caracteriza o trabalho do tutor virtual como um teletrabalho na educação a distância independente do modelo organizacional da proposta pedagógica em que ele atua.

saberes nos ambientes virtuais para se evitar o sentimento de solidão. As tecnologias de informação e comunicação, apesar de possibilitarem a comunicação, não a estimulam, por isso, esse intercâmbio de conhecimento depende, em grande parte, da iniciativa do grupo ou mesmo de cada trabalhador, deriva dessa situação a importância de um espaço de formação virtual no qual a equipe de trabalho possa interagir e aprender colaborativamente.

Por fim, estabeleceram ainda no mesmo modelo de turma descrito anteriormente, uma turma na qual foram inscritos os cursistas que não conseguiram finalizar as atividades das salas ambiente em tempo hábil, a chamada de “Turma de Recuperação”. A criação deste modelo de turma ocorreu, segundo a coordenação, devido à especificidade do público alvo do curso e considerando a necessidade de flexibilização dos prazos de entrega das atividades, tendo em vista tratar-se de uma formação em serviço, cuja carga horária de trabalho dos gestores da educação básica em formação, em sua totalidade, chegam a ultrapassar as 40 horas semanais. Muitos deles ainda, sem o devido apoio da gestão municipal. Assim, para atender a especificidade do público alvo, os cursistas que não conseguiram postar as atividades em tempo hábil foram transferidos temporariamente para uma turma, na qual pudessem inserir a tarefa em atraso e assim recuperar as atividades perdidas das salas ambientes já finalizadas em sua turma de origem. Nessa turma os alunos recebiam atendimento pelos professores que faziam a assessoria pedagógica do curso. Assim que finalizavam a atividade retornavam para a turma de origem (FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010).

Na EaD, segundo Loyolla (2009), a atenção ao estudante virtual deve ser persistente e contínua, sendo o suporte a ele de essencial importância. Esse amparo é tido pelo autor não apenas como um suporte tutorial atento, mas também algo de responsabilidade daqueles que criam e operam os cursos a distância, para que sejam oferecidos aos estudantes todos os recursos que possam ajudá-los a desenvolver seu processo de aprendizagem.

2.2.2 O atendimento presencial: o apoio nos polos na experiência implementada na UFMG

As informações apresentadas a seguir foram fruto da nossa experiência na coordenação de assistência do curso, retiradas do ambiente virtual de aprendizagem do curso e dos relatórios finais do curso (FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010; SOUZA JUNIOR; FIDALGO et al,

2011) encaminhado à Comissão Nacional de Acompanhamento e Avaliação dos Cursos de Especialização em Gestão Escolar (CONAEG).

No que se refere ao atendimento presencial a distribuição dos polos foi estratégica de forma que atendesse às demandas dos cursistas e ao mesmo tempo privilegiasse cidades que dispusessem de laboratórios de informática de fácil acesso e disponíveis, nos quais os professores assistentes¹³ pudessem realizar os plantões de atendimento semanais. As informações foram disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem com as respectivas formas de contato com o professor (*e-mail*, mensagens via ambiente ou telefone) e indicação de local e horário de atendimento. Sempre que necessário foram disponibilizados recursos financeiros para viagem dos professores de turma¹⁴ às cidades polos para encontros com os cursistas para trabalhar conteúdos específicos ou ainda realizar orientação para a elaboração do trabalho de conclusão de curso (FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010; SOUZA JUNIOR; FIDALGO et al, 2011).

Além disto, foram realizados encontros presenciais centralizados na FAE/UFMG para todos os cursistas. No primeiro presencial com duração de 20hs foram realizadas palestras para exposição da proposta curricular do curso e apresentação das regras institucionais para conhecimento dos cursistas. Neste presencial foram iniciadas as atividades da primeira sala ambiente “Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual” em oficinas nos laboratórios da faculdade(FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010; SOUZA JUNIOR; FIDALGO et al, 2011).

No segundo presencial, foram realizadas palestras, debates e oficinas de trabalho vinculadas às disciplinas do curso. Ao final das oficinas os cursistas realizavam as atividades avaliativas presenciais obrigatórias relacionadas a um conteúdo específico de cada sala ambiente. Um

¹³ Professores assistentes – são professores da educação básica indicados pelas secretarias municipais de educação do município polo do curso, que passaram por seleção e receberam formação específica da equipe de coordenação do curso na FAE/UFMG para dar orientações presenciais aos cursistas nos polos, sobre o ambiente virtual do curso, e ajudá-los a lidar com as dificuldades de manejo com o computador. Os Professores assistentes acompanharam a elaboração das atividades do projeto vivencial orientados pelo coordenador da sala ambiente.

¹⁴ Professores de turmas – são professores/alunos da pós-graduação em educação selecionados em edital pelo currículo e perfil para orientar os cursistas na realização das atividades virtuais do curso, estabelecendo uma interação com o cursistas no sentido de ajudá-lo a refletir sobre o material pedagógico do curso, contrapondo-os com as condições e possibilidades da gestão que realizava em suas escolas.

componente interessante deste segundo presencial foi que os cursistas das turmas virtuais foram misturados de forma aleatória, a fim de proporcionar uma nova interação entre os grupos de estudantes das diferentes turmas. Dessa forma, os cursistas tiveram a oportunidade de trocar experiências com outros estudantes de polos diferentes e assim, conhecer a conjuntura da educação municipal no Estado de Minas Gerais (FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010; SOUZA JUNIOR; FIDALGO et al, 2011).

No terceiro encontro presencial, era oferecida nova oportunidade para os alunos que faltaram às atividades presenciais do encontro anterior e, por isso não realizaram as avaliações presenciais obrigatória. Mas, o foco principal neste terceiro encontro eram as defesas dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e a solenidade de formatura dos alunos concluintes nessa primeira etapa. Ainda assim, houve um quarto encontro presencial no qual os alunos remanescentes do curso tiveram a oportunidade de defender seus TCCs e finalizar o curso (FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010; SOUZA JUNIOR; FIDALGO et al, 2011).

2.2.3 As atividades do Curso: modelagem pedagógica e avaliação implementadas na UFMG

O modelo e o método pedagógico utilizado em cada sala ambiente, embasado na teoria construtivista, foi organizado de forma a proporcionar ao cursista a visão do que seria estudado em cada unidade do curso e quais os objetivos deveriam ser alcançados em cada conteúdo. Observamos que foram explicitados no ambiente do curso, como os cursistas deveriam se organizar para executar as atividades quer seja individualmente, em dupla ou em grupos e ainda foram relacionadas nas instruções quais ferramentas seriam necessárias ao desenvolvimento da atividade (BRASIL, 2009; FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010; SOUZA JUNIOR; FIDALGO et al, 2011).

Outra preocupação relatada pela coordenação do curso foi com o dimensionamento do tempo que os cursistas teriam para ler o conteúdo em cada sala ambiente e para realizar as atividades e com a qualidade das mesmas (FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010; SOUZA JUNIOR; FIDALGO et al, 2011). Assim como, desde a primeira sala ambiente os cursistas foram orientados, no ambiente do curso, a realizar as atividades acadêmicas dentro das normas adotadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para trabalhos científicos,

no intuito facilitar a realização do trabalho de conclusão de curso (FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010; SOUZA JUNIOR; FIDALGO et al, 2011).

Desta forma, o cronograma do curso foi organizado de maneira que os cursistas tivessem duas semanas para ler o conteúdo da disciplina e depois uma semana para realizar cada uma das atividades propostas. Cada sala ambiente teve no mínimo três atividades virtuais avaliativas, com exceção da sala de “Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual” que foram dez atividades e a “Oficina Tecnológica” que foram duas (FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010; SOUZA JUNIOR; FIDALGO et al, 2011).

O curso foi disponibilizado no formato HTML como página web apresentando o conteúdo geral da sala ambiente, os objetivos e as atividades obrigatórias e complementares. Foram disponibilizados também arquivos de vídeos, textos em PDF¹⁵ para leitura obrigatória e complementar nas bibliotecas de cada sala ambiente, organizada como uma base de dados. Além disso, foi entregue a cada participante um arquivo de mídia (cdrom) com todo o material do curso para que o cursista tivesse acesso ao conteúdo *off-line*, sem a necessidade de estar conectado à internet (FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010; SOUZA JUNIOR; FIDALGO et al, 2011).

As atividades foram organizadas utilizando-se as ferramentas de envio de arquivo único, *offline*, base de dados e fóruns. Durante o curso buscou-se realizar um trabalho no qual o cursista pudesse apropriar-se das informações, construir o conhecimento, interagir nos espaços de troca e aplicar os conhecimentos construídos. Também foram organizados *chats*¹⁶ baseados na dialética entre a teoria e a prática, ao mesmo tempo em que se discutia a prática profissional gestor buscava problematizá-la via conhecimentos presente nos conteúdos do curso, em um momento de ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e

¹⁵ PDF significa Portable Document Format (Formato Portátil de Documento), trata-se de um formato de arquivo criado pela empresa Adobe Systems® para que qualquer documento seja visualizado, independente de qual tenha sido o programa que o originou, bastando para isso instalar o software leitor disponível gratuitamente na internet (SAWAYA, 1999 p. 12).

¹⁶ *Chat* conversa informal ou “bate papo” definido como uma forma de diálogo via internet que se processa em tempo real, ou seja síncrono, no qual o participante visualiza na sua tela todas as conversas que estão ocorrendo simultaneamente e participa colocando sua opinião ou apenas lendo as informações (SAWAYA, 1999 p. 76). No curso as sessões de chat foram pré-agendadas em horários variados de forma a facilitar a interação textual online entre professores de turma/assistentes e cursista. Também foram utilizadas para sanar dúvidas dos cursistas que agendavam reuniões on-line como professores de turma e/ou assistentes e ainda por ocasião do fechamento do curso com os professores orientadores de TCC.

problematização dessa prática, buscando soluções conjuntas. Coube ao currículo do curso de especialização projetado, portanto, propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir, oferecendo perspectivas de análise, para que os gestores escolares compreendessem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010; SOUZA JUNIOR; FIDALGO et al, 2011).

O cursista era estimulado a realizar as atividades avaliativas dentro do prazo previsto e após a correção das mesmas pelos professores era dada a oportunidade de refazer o trabalho para as avaliações que apresentassem um aproveitamento abaixo de 60%. Para os que estivessem entre 60% a 85% eram pontuados aspectos relevantes para melhoria nos próximos trabalhos e para os alunos cuja atividade atingiram 85% a 100% do aproveitamento esperado eram destacados os aspectos da atividade que primaram pela excelência ((FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010; SOUZA JUNIOR; FIDALGO et al, 2011).

Segundo Loyolla (2009), é importante ressaltar a necessidade de que haja um planejamento detalhado das regras, prazos e formas de comunicação a serem utilizados no decorrer do curso, de maneira a evitar que os estudantes se sintam frustrados ou ansiosos em função da propriedade assíncrona desta modalidade de educação, principalmente para aqueles em seu primeiro contato com ela.

A partir da segunda edição do curso foram estabelecidos critérios claros de avaliação a fim de evitar incoerências e comparação por parte dos alunos sobre a avaliação realizada pelos professores das diferentes turmas. Assim deveriam ser considerados 15% dos pontos para formatação dos trabalhos atentando-se para a adequação às normas ABNT para trabalhos científicos. O objetivo era familiarizar os cursistas com estas normas desde o início do curso para facilitar a escrita final do Trabalho de Conclusão de Curso. Para a avaliação do conteúdo desenvolvido na atividade deveriam ser considerados 75% dos pontos distribuídos de acordo com o conteúdo da introdução, desenvolvimento e conclusão da atividade, assim como, sua adequação ao que foi solicitado. Por fim os 10% restantes dos pontos da atividade deveriam ser destinados para a avaliação das referências utilizadas na realização das atividades do curso (SOUZA JUNIOR; FIDALGO et al, 2011).

Considerando-se que na abordagem construtivista de educação, a aprendizagem acontece na interação entre sujeitos (professores/cursistas) e entre estes sujeitos com os objetos (conteúdo do curso), ao propor situações desafiadoras para o aluno, de forma a fazê-lo repensar a

realidade à sua volta e buscar novas soluções para os problemas apresentados, desperta-se o interesse intrínseco por sua própria ação (MIZUKAMI, 2006). As atividades propostas durante o desenvolvimento de cada sala ambiente buscava orientar o cursista a relacionar o conteúdo trabalhado diretamente com sua prática cotidiana e para isso utilizar dados levantados em sua própria rotina.

Queremos aqui enfatizar a interação como elemento catalisador para a construção do conhecimento. Não uma interação determinística, de objetivos fechados, com desenrolar previsto por antecedência. Mas, uma relação que valoriza o diálogo, a negociação, a cooperação, enfim, a transformação mútua (PRIMO, 2001, p.13). Nessa perspectiva de cooperação mútua, o professor desempenharia o papel de “provocador”, enviando questões que pudessem desequilibrar as certezas do estudante, motivando a discussão de temas de interesse para sua prática, promovendo um ambiente de cooperação, negociação e construção coletiva do conhecimento. Conforme evidencia Almeida (2009b), em um ambiente de formação a distância a efetividade da aprendizagem ocorre em meio a experiências compartilhadas, que levem a (re)construção de conhecimento e que façam sentido nos contextos nos quais os estudantes atuam.

2.2.4 Quem é quem no curso: a perícia e a experiência envolvidas no desenvolvimento do curso

2.2.4.1 A equipe responsável pelo conteúdo para o ambiente virtual

O conteúdo pedagógico de cada sala ambiente do curso foi desenvolvido por uma equipe de especialistas de notório saber a convite do Ministério da Educação. A equipe teve como função proporcionar aos gestores um contato com a produção científica sobre os três eixos norteadores do curso: direito à educação e a função social da escola básica; políticas de educação e gestão democrática da escola; as práticas democrática na gestão escolar (BRASIL, 2005b; BRASIL, 2009).

Para tanto, o conteúdo deveria provocar uma reflexão sobre a prática dos gestores e ao mesmo tempo fomentar a percepção crítica dos aspectos que envolvem a gestão, quais sejam: os desafios, habilidades e papéis na gestão democrática que deveriam ser desempenhada no próprio contexto escolar. Os especialistas responsáveis pelo conteúdo de cada sala ambiente do curso, selecionaram dentre as produções nacionais os textos que viriam a constituir o

substrato para a formação do gestor na perspectiva da gestão democrática. A equipe (QUADRO 2) contou com os seguintes profissionais:

Quadro 2 - Créditos do Curso de Especialização em Gestão Escolar

Sala Ambiente	Coordenação	Colaboradores
Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual	Sonia Schechtman Sette	Cleoneide Brito Eduardo José Soares D. da Silva Maria de Fátima D. Angeiras Suzana de Andrade Ferreira
Projeto Vivencial	Roselane Fátima Campos (UFSC) Leda Scheibe (UFSC)	
Fundamentos do Direito à Educação	Alfredo Gomes (UFPE) Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE) Leda Scheibe (UFSC)	Ana Lúcia Félix dos Santos (UFPE) Ione Ribeiro Valle (UFSC)
Políticas e Gestão na Educação	João Ferreira de Oliveira (UFG) Karine Nunes de Moraes (UFG) Luiz Fernandes Dourado (UFG)	
Planejamento e Práticas da Gestão Escolar	Marcelo Soares Pereira da Silva (UFU)	Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (UFU) Karine Nunes Moares (UFG)
Tópicos Especiais: Conselhos Escolares	Márcia Ângela da Silva Aguiar (UFPE)	
Tópicos Especiais: A Qualidade da Educação Escolar	João Ferreira de Oliveira (UFG) Luiz Fernandes Dourado (UFG) Márcia Ângela da Silva Aguiar (UFPE) Karine Nunes Moraes (UFG)	
Tópicos Especiais: Saúde na Escola	Abigail B. L. Reis (Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa/MS)	
Oficinas Tecnológicas Construindo Sítios na Web	Sonia Schechtman Sette	Cleoneide Adolfo Brito Eduardo José Soares D. da Silva Suzana de Andrade Ferreira

Fonte: <<http://moodle3.mec.gov.br/ufmg>>

2.2.4.2 O corpo docente do curso na UFMG: coordenação e tutoria

A equipe de Coordenação das Salas Ambiente foi selecionada entre os professores doutores do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG, segundo disponibilidade e área de interesse. Os professores cuidaram da formação dos professores de turma em relação a conteúdo específico de cada sala ambiente. O processo de formação aconteceu em momentos presenciais específicos (nas reuniões mensais da equipe) e

virtualmente (na turma matriz). Os coordenadores de cada sala ambiente, também cuidaram da atualização dos respectivos conteúdos, de forma a garantir aos cursistas acesso a informações mais recentes em relação aos tópicos estudados (FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010; SOUZA JUNIOR; FIDALGO et al, 2011).

Assim para a primeira edição do curso turmas 2008/2009 (QUADRO 3) atuaram como coordenadores de sala ambiente os seguintes professores:

Quadro 3 - Equipe de coordenação de Sala Ambiente do Curso de Especialização em Gestão Escolar FAE/UFMG (2008/2009)

Equipe Coordenação Sala Ambiente 2008/2009	
Sala Ambiente	Coordenadores
Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual	Fernando Selmar Rocha Fidalgo Hormindo Pereira de Souza Junior
Fundamentos do Direito à Educação	Alexandre Borges Miranda
Políticas e Gestão na Educação	Livia Maria Fraga Vieira
Projeto Vivencial	Fernando Selmar Rocha Fidalgo Hormindo Pereira de Souza Junior
Planejamento e Práticas da Gestão Escolar	Antônia Vitória Soares Aranha
Tópicos Especiais	Hormindo Pereira de Souza Junior
Oficinas Tecnológicas	Fernando Selmar Rocha Fidalgo

Fonte: Relatório Final do Curso, 2010

Para a segunda edição do curso turmas 2010/2011, devido a compromissos assumido em outras atividades de docência, pesquisa e extensão, alguns professores foram substituídos na coordenação das salas ambientes, ficando o quadro de docentes (QUADRO 4) organizado conforme apontado na próxima página.

Cabe ressaltar que além destes professores coordenadores de sala ambiente, outros professores da instituição (FAE/UFMG) foram convidados a participar da equipe docente do curso e assim contribuir com o processo de formação dos cursistas, proferindo palestras e/ou oferecendo oficinas de formação durante os encontros presenciais, além de também participar como convidado em bancas de defesas de Trabalho de Conclusão de Curso, dessa forma o número de profissionais da instituição envolvido no curso superou o número de salas ambientes (FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010; SOUZA JUNIOR; FIDALGO et al, 2011).

Quadro 4 - Equipe de coordenação de Sala Ambiente do Curso de Especialização em Gestão Escolar FAE/UFMG (2010/2011)

Equipe Coordenação Sala Ambiente 2010/2011	
Sala Ambiente	Coordenadores
Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual	Hormindo Pereira de Souza Junior Fernando Selmar Rocha Fidalgo
Fundamentos do Direito à Educação	Alexandre Borges Miranda
Políticas e Gestão na Educação	Savana Diniz Gomes Melo Livia Maria Fraga Vieira
Projeto Vivencial	Hormindo Pereira de Souza Junior Fernando Selmar Rocha Fidalgo
Planejamento e Práticas da Gestão Escolar	Antônia Vitória Soares Aranha Shirley Aparecida de Miranda Moreira Cunha Daisy
Tópicos Especiais	Hormindo Pereira de Souza Junior Maria de Fátima Almeida Martins
Oficinas Tecnológicas	Rosilene Horta Tavares

Fonte: Relatório Final do Curso, 2011.

Em relação aos docentes do curso que atuaram como professores de turma e assistentes, conforme nota anterior, os primeiros foram selecionados através de um edital entre alunos do programa de pós-graduação em educação, mestrandos e/ou doutorandos com experiência prévia em educação a distância, cuja função era acompanhar a aprendizagem dos alunos em relação ao conteúdo desenvolvido em cada sala ambiente, assim como, orientar a realização das atividades avaliativas no ambiente virtual. Já os professores assistentes tinham como função acompanhar presencialmente e à distância cada aluno do curso em relação às dificuldades para lidar com o acesso ao ambiente virtual de aprendizagem e o manejo dos equipamentos tecnológicos. Os Professores assistentes foram selecionados para compor a equipe a partir do preenchimento dos seguintes critérios: ser professor da educação básica, como formação mínima pelo menos uma especialização na área de educação e conhecimento avançado em informática educativa (FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010; SOUZA JUNIOR; FIDALGO et al, 2011).

Assim sendo, o número de profissionais envolvido no curso nas duas edições do curso, bem como a titulação destes pode ser resumidas no quadro (5) abaixo:

Quadro 5 Distribuição de Profissionais envolvidos na equipe do Curso de Especialização em Gestão Escolar FAE/UFMG nas edições nos anos de 2008/2009 e 2010/2011

NÚMERO DE PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA EQUIPE 2008/2009		NÚMERO DE PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA EQUIPE 2010/2011	
Docente UFMG	17	Docente UFMG	15
Alunos da Pós-graduação – Doutorado	12	Alunos da Pós-graduação – Doutorado	05
Alunos da Pós-graduação – Mestrado	09	Alunos da Pós-graduação – Mestrado	09
Alunos Graduação	01	Alunos Graduação	03
Professores da Educação Básica	21	Professores da Educação Básica	22
Especialistas em TI	02	Especialistas em TI	03
Técnico-administrativos	02	Técnico-administrativos	03
TOTAL	64	TOTAL	60

Fonte: Relatório Final do Curso, 2010 e 2011.

2.3. Os resultados das experiências de formação de gestores em outros estados brasileiros

A implementação do curso de especialização em gestão escolar foi realizada de maneira estruturada e estendida gradualmente para os diferentes estados da federação. Fizeram parte da primeira etapa de oferta do curso, em 2007, as universidades federais dos seguintes estados: Santa Catarina (UFSC), Ceará (UFC), Pernambuco (UFPE), Bahia (UFBA), Piauí (UFPI), Rio Grande do Norte (UFRN), Mato Grosso (UFMT), Espírito Santo (UFES), Rio Grande do Sul (UFRGS) e Tocantins (UFT). A partir do ano de 2008, novas IFES foram agregadas e hoje a oferta é realizada por 31 universidades federais dentre elas, a de Minas Gerais, foco desta análise.

Deste leque de instituições com programas de pós-graduação credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) buscamos por trabalhos que apresentassem uma análise das diferentes experiências realizadas nos estados nos quais o curso é ofertado. Disponibilizados na página eletrônica do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, encontramos dois livros que relatam a experiência de implementação da Escola de Gestores e seus resultados diretos no estado do Espírito Santo¹⁷,

¹⁷ SCHWARTZ, C. M.; ARAÚJO, G. C.; RODRIGUES, P. S. (Orgs). Escola de Gestores da Educação Básica, Democracia, Formação e Gestão Escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo. 2a. Ed. Vitória:GM, 2010. 212p. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14770&Itemid=1053>

fruto da experiência de implementação do primeiro grupo de universidades convidadas a implementar o curso, e o segundo livro¹⁸, da Universidade Federal de Rondônia que ofertou o curso para a primeira turma em 2008.

O livro organizado por Schwart; Araújo; Rodrigues (2010) compõe um leque variado de artigos organizados de forma proporcionar uma visão dos desafios enfrentados na condução do processo de autorização do curso, sua implementação na universidade, na seleção e acompanhamento dos cursistas e professores, vistos sob a ótica da coordenação e vice-coordenação, que elencam as estratégias utilizadas na condução dos processos administrativos para organização do curso.

Passa também, pelo registro da experiência apreendida por professores que atuaram em diferentes momentos do curso e exibem uma visão particular do seus objetos de estudo, quer sejam, os aspectos do currículo e as práticas de avaliação utilizadas no curso, bem como, o próprio ambiente virtual visto como um espaço privilegiado para análise do gênero textual potencializado pelo artefato tecnológico (SCHWART; ARAÚJO; RODRIGUES, 2010).

Mas o melhor é sem dúvida a extensa produção dos egressos do curso. Uma coletânea de nove trabalhos de conclusão de curso que imprimem o resultado da aprendizagem percebida pelo egressos em aspectos da teoria que se aproxima de suas práticas cotidiana na gestão. Os textos apresentam as temáticas de elaboração dos projetos políticos pedagógicos, implementação de práticas de gestão democrática participativas e conselhos escolares, relatos de experiências para melhoria da qualidade do ensino e ações contra evasão e indisciplina, análise das políticas públicas da educação, importância da formação continuada que não deixam dúvidas dos efeitos positivos da formação para esses gestores (SCHWART; ARAÚJO; RODRIGUES, 2010).

Constamos ainda, que a produção dos egresso não se restringiu a ser apenas uma avaliação do resultado final da formação, mas antes, no incremento de transferência efetiva da aprendizagem ao respectivos postos de trabalho uma vez que se apresentam como diretores e

¹⁸ COLARES, M. L. I. S.; PACÍFICO, J. M.; ESTRELA, G. Q. (Orgs). Gestão Escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas. Curitiba: CRV, 2009. 206p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14770&Itemid=1053>

vice-diretores de escolas da Educação Básica, e também, uma parcela de ganho em nível pessoal, no que se refere a continuidade dos estudos após a finalização do curso. Observamos que dois egressos do curso apresentam-se como especialistas em Gestão Escolar e alunos de programa de pós-graduação *stricto sensu* (mestrandos). Salas; Cannon-Bowers (2001) destacam que a efetividade de uma formação não se restringe aos objetivos instrucionais alcançados e incrementos de determinadas competências aos sujeitos formados, mas a uma interação complexa de diferentes fatores em uma perspectiva macro, de forma tal, que o sucesso da formação possa ser percebido na motivação e interesse dos formados em transferir os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas de forma ampla e colaborativa aos respectivos postos de trabalho e, contudo, não se restringindo a ele apenas.

O livro organizado pelas Coordenadoras do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Universidade Federal de Rondônia (COLARES; PACÍFICO; ESTRELA, 2009) reúne uma coletânea de trabalhos de conclusão de curso de gestores egressos da especialização, escritos em parceria com os respectivos professores orientadores, cujo diferencial se encontra no diálogo estabelecido entre a teoria apreendida nas diferentes salas ambiente do curso e a prática cotidiana vivenciada por estes gestores nas escolas de Rondônia.

Segundo as autoras, o livro é fruto do desafio de se escrever um projeto de intervenção, durante o desenvolvimento da sala ambiente projeto vivencial do curso de especialização em gestão escolar, que atendesse a demanda direta da realidade em que cada gestor estivesse atuando. O primeiro capítulo versa exatamente sobre os êxitos e dificuldades observadas na elaboração do projeto de intervenção, tendo sido apontado inclusive, as implicações dos fatores externos de acesso à internet, de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem e as dificuldades com a tecnologia, como de grande impacto na organização e realização do curso e nos resultados alcançados (COLARES; PACÍFICO; ESTRELA, 2009).

O livro apresenta ainda como pano de fundo, mas nem por isso menos importante, um retrato da situação da educação na região norte do país, em que condições objetivas e subjetivas tão precárias se apresentam ao exercício da docência, da gestão e da aprendizagem em tais escolas (COLARES; PACÍFICO; ESTRELA, 2009). Desafios que precisam ser vencidos, não somente no que se refere a materialidade, a estrutura física e pedagógica, como também, as sociais que se impõem e interferem diretamente na gestão das escolas. Assim como é premente nos projetos de intervenções, a temática de participação coletiva de toda comunidade escolar na elaboração dos projetos políticos pedagógicos e na gestão escolar democrática. Através da

dimensão de luta impregnada nestes textos que contam uma história corajosa de construção da democracia participativa para vencer as barreiras e os entraves da falta de estruturas mínimas que se impõe é possível perceber a construção de uma educação que se quer e se deseja alcançar “de boa qualidade”. Constatamos assim a importância do curso trazer à tona a discussão de por em evidência a co-responsabilização de toda comunidade escolar com seu projeto de escola. Só o fato de levar o gestor a ouvir e intervir nas práticas cotidianas das escolas, o curso cumpre seu papel social de disseminar a mudança, de alterar verdades pré-estabelecidas e avançar na transformação de uma mentalidade de que “a escola é apenas um aparelho burocrático do Estado e não da comunidade” (GADOTTI et cols, 2000, p. 36)

Encontramos também diversas comunicações orais para congressos, encontros, seminários nacionais e internacionais em que o programa Escola de Gestores aparece no foco das análises. Com vistas a oferecer uma consolidação dos dados de revisão da literatura organizamos no quadro (6) uma síntese das experiências relatadas cujo foco foram os egressos e os resultados do curso:

Quadro 6 – Comunicações orais apresentadas em eventos nacionais e internacionais relacionados ao Curso de Especialização em Gestão Escolar (2009 a 2014)

Estado e IFES do Curso	Título	Autor(a) (es)(as)	Local apresentado	Resumo
Acre (UFAC)	O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica: uma análise da experiência desenvolvida no estado do Acre	Ednaceli Abreu Damasceno; Grace Gotelip; Lúcia de Fátima Melo e Tatiane Castro dos Santos	XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação 2009	As autoras realizaram uma análise dos documentos oficiais do programa, relatórios parciais das atividades desenvolvidas no curso e registros, depoimentos dos cursistas nos espaços de interação do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Concluíram que, os percursos de aprendizagens apresentam êxitos e dificuldades, e justificam a alta taxa de desistência (50%) pela falta de tempo a ser empregado nos estudos, falta de incentivos financeiros para concluir a pós-graduação e por se tratar de formação continuada em serviço. Além de questões de acesso a tecnologia e internet.
Pernambuco (UFPE)	Escola de Gestores: contribuições para a implementação da gestão democrática	Alice Miriam Happ Botler e Luciana Rosa Marques	XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação 2009	Análise das respostas aos questionários e dos temas dos trabalhos de conclusão de curso permitiram compreender que a avaliação do Programa é positiva. Destaque para a articulação teoria-prática que contribuiu na construção de práticas democrático-participativas nas escolas e possibilitou a democratização do acesso a um programa de pós-graduação A EaD foi valorizada como oportunidade de acesso a formação.
Goiás (UFG)	A Gestão Democrática nos Discursos dos Gestores das Escolas Públicas Goianas	Miriam Fábila Alves	XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação 2009	Análise da gestão democrática no estado de Goiás a partir dos discursos dos gestores das escolas públicas. Utilizou como fonte os textos redigidos pelos quatrocentos gestores aprovados para cursar a especialização a distância em Gestão Escolar. Concluiu que se configura, na voz dos gestores, um discurso hegemônico sobre a necessidade de se instituir a gestão democrática para a qualidade da escola pública brasileira.

Continua próxima página

Continuação da página anterior

Estado e IFES do Curso	Título	Autor(a) (es)(as)	Local apresentado	Resumo
Piauí (UFPI)	A Formação de Professores para a Gestão Escolar tendo como Princípio a Construção de Espaços Democráticos.	Josania Lima Portela; Teresa Christina Torres Silva Honório	V Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI 2009	O estudo buscou verificar a implantação dos conselhos escolares, bem como verificar se estes conselhos estão institucionalizados e cumprindo suas funções. Foram analisadas as falas dos sujeitos e confrontada com a observação a fim de fazer um paralelo entre o discurso e a prática. As informações coletadas demonstram as dificuldades diversas pelas quais os gestores passam na constituição dos princípios de gestão democrática. Destacam a necessidade de formação de todos os segmentos da escola.
Pernambuco (UFPE)	Formação do Gestor Escolar em Curso de Pós-Graduação: análise da experiência da escola de gestores da educação básica pública em Pernambuco	Darci Barbosa Lira de Melo	IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação Porto/Portugal 2014	A partir do debate sobre a gestão democrática da educação e da escola foram aplicados questionários aos coordenadores, professores e egresso do curso. Os resultados evidenciaram uma avaliação positiva do curso, e um entendimento de gestão escolar democrática voltada ao direito de todos à educação, bem como, a necessidade de implementar mecanismos de participação para os encaminhamentos administrativos e pedagógicos da escola.
Brasília (UNB)	O Programa de Formação Escola de Gestores: perspectivas formativas do gestor cursista	Kátia Augusta Curado Pinheiro da Silva, Sandra Valéria Limonta e Shirleide Pereira da Silva Cruz	IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação Porto/Portugal 2014	Com o objetivo de identificar mudanças na prática do gestor que participou do Curso de Gestão Escolar utilizaram a pesquisa exploratória. Os resultados revelam a percepção sobre as mudanças na prática dos gestores cursistas afirmando que Escola de Gestores contribuiu para a aquisição de conhecimentos e experiências, tornando o exercício da função de ser diretor mais qualificada. Concluiu destacando a necessidade de formação específica para o exercício do cargo de gestão.

Continua próxima página

Continuação da página anterior

Estado e IFES do Curso	Título	Autor(a) (es)(as)	Local apresentado	Resumo
Rio de Janeiro (UFRJ)	Programa Escola de Gestores: a formação à distância dos gestores das escolas públicas no estado do Rio de Janeiro	Daniela Patti do Amaral e Samara Reis de Souza	IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação Porto/Portugal 2014	Este trabalho teve a intenção de analisar os impactos da formação em gestão escolar a partir das percepções dos egressos do curso. Foram enviados questionários por <i>e-mail</i> , para os egressos. Dos 388 candidatos matriculados, 174 (45%) concluíram o curso. Dos 174 questionário enviados 22 foram devolvidos e nestes foi possível verificar que os egressos continuam atuando na educação básica sendo que 50% deles ainda na gestão da escola, aplicando o que foi apreendido.
Rio grande do Norte (UFRN)	Formação Continuada na Modalidade a Distância: perspectivas para a gestão escolar	Gercina Dalva	IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação Porto/Portugal 2014	A autora discute a importância da formação do gestor para a organização da ação escolar. Analisa os impactos dessa formação na gestão da escola a partir das percepções dos egressos do curso que responderam a um questionário <i>on line</i> . Como resultados, destaca os desafios e limites enfrentados pelos gestores para ampliar seus conhecimentos, considerados como condição fundamental à qualidade da educação e do ensino, além do reconhecimento das possibilidades suscitadas pela educação a distância.

Localizamos ainda, artigos publicados em periódicos nacionais e consideramos registrar aqui dois deles. O primeiro de autoria de Gomes; Santos; Melo (2009) cujo foco foi a análise do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica enquanto política de formação de gestores escolares. As autoras salientam que o processo de formulação e implementação do projeto do curso ainda que busque consolidar o princípio da gestão democrática e a concepção de educação como direito de todos nas práticas de gestão escolar em escolas de ensino básico, apresenta contradições e limitações políticas e de concepção, visto que é o MEC quem propõe, coordena e financia o curso de especialização. Além disso, por ser a escola o foco do curso e o gestor seu alvo, a consolidação dos princípios de gestão democrática demandará um tempo histórico, uma vez que o gestor escolar se posiciona na base de um sistema político sofrendo, portanto, a influência da política local e na maioria das vezes submetido aos desmandos desta. Até que esse

trabalho frutifique e possamos verificar a consolidação da participação democrática de fato na gestão escolar muito deverá ser feito no sentido de semear práticas de participação democrática. Ou seja, a implementação carece de uma pactuação efetiva no arranjo federativo do país, para se construir as condições necessárias à consolidação da gestão escolar democrática.

O segundo artigo, resultante de uma dissertação mestrado defendido na Universidade Federal de Rondônia, as autoras apresentam o resultado da análise feita via Projetos de Intervenção que foram apresentados pelos egressos do curso da Universidade Federal do Oeste do Pará (COLARES; LIMA, 2013) por ocasião da finalização da Sala Ambiente Projeto Vivencial do curso. No intuito de verificar as contribuições da elaboração, de tais projetos, para a prática da gestão escolar. As autoras se baseiam nas contribuições de autores ligados a gestão escolar democrática para analisar os documentos que regulamentam a proposta do curso e sustentar a importância destes conhecimentos teóricos adquiridos, em conjunto com as experiências da realidade escolar, para a tomada de decisão dos gestores. O estudo evidencia que o desenvolvimento de Projetos de Intervenção a partir da realidade da escola possibilitou de forma efetiva a interação teoria e prática, fortalecendo assim, o processo de reflexão/ação destes sujeitos, bem como a discussão com a comunidade escolar para a implantação da gestão democrática nas escolas públicas (COLARES; LIMA, 2013).

Por fim, cabe ressaltar que há nas bases de dados de dissertações e teses de diferentes programas de pós-graduação de instituições públicas e privadas, trabalhos cujo objeto investigado se relacionam direta ou indiretamente com o curso de especialização em Gestão Escolar. Realizamos uma busca em duas base de dados, a da CAPES¹⁹ e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁰. Para tanto, utilizamos como restrição o fator tempo, determinando para o ano de defesa o período de 2009 a 2014, e utilizamos como descritores para busca os termos “escola de gestores”. Do universo de aproximadamente 500 itens retornado pela pesquisa, selecionamos após a leitura dos resumos 15 trabalhos, sendo 14 dissertações e uma tese que foram defendidas em 2009 (1), 2010(1), 2011(4), 2012(6) e 2013(3). A maioria delas concluídas em instituição pública (14/15, 93,3%) e apenas uma (1/15, 6,7%) procedente de instituição privada.

¹⁹ O Banco de Teses da CAPES oferece informações a respeito dos trabalhos e pesquisas que são desenvolvidos junto aos programas de pós-graduação brasileiros e está disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/6>>

²⁰ A BDTD foi desenvolvida no âmbito do programa da Biblioteca Digital Brasileira, com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (Finep) e está disponível para consulta em <<http://bdtd.ibict.br/a-bdtd>>

Os objetivos dos estudos variaram bastante por isso optamos por relacioná-los abaixo de forma a ressaltar o universo de investigações que o programa proporciona:

- a identificação de fatores de satisfação no contexto de trabalho que interferem na gestão escolar;
- em três dissertações o foco foi a análise da formação em gestão escolar, sendo especificado a produção de resultados na melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e em consequência melhoria da qualidade do ensino, outra, analisou a contribuição dessa política de formação para a prática da gestão escolar democrática, e a terceira análise, buscou verificar se a formação prepara o gestor para utilizar os mecanismos de democratização da gestão;
- um trabalho buscou identificar entre os egressos do curso as representações sociais destes após o processo de municipalização da educação. E uma outra dissertação buscou compreender em que medida esse processo de municipalização propiciou uma desinstitucionalização do cargo de direção escolar;
- um estudo analisou a dimensão da subjetividade à luz da psicanálise para a constituição do gestor escolar a partir de sua trajetória educacional e atuação profissional;
- um estudo analisou a implementação do curso identificando as contribuições deste para as práticas gestoras e caracterizando as dificuldades enfrentadas pelos gestores no cotidiano escolar;
- um estudo analisou as matrizes teóricas do curso verificando o modelo de gestão incorporado nas mediações de gestão democrática propostas em seu conteúdo;
- um estudo investigou o conceito de inclusão digital implícito nas políticas públicas de formação continuada utilizando os egressos do curso de gestão como sujeitos da pesquisa;
- um estudo buscou compreender como os gestores escolares se organizam espaço-temporalmente para realizar a formação em serviço;
- um estudo analisou os processos de gestão escolar nos discursos dos egressos do curso presentes nos Trabalhos de Conclusão de Curso a partir da análise da Teoria das Competências;
- e por fim, a tese versou sobre a gestão escolar na contemporaneidade desvelando a relação complexa do trabalho do gestor através do seu fazer, suas ações, seus sentimentos e intencionalidades.

A metodologia utilizada nas investigações empreendida pelos autores destas dissertações e tese permearam a abordagem qualitativa (12/15, 80%) ou quali-quantitativa (3/15, 20%), dentre os instrumentos utilizados o questionário e a entrevista semi-estruturada, na maioria das vezes (12/15, 80%) foram utilizados em conjunto, além da análise documental (6/15, 40%), do discurso (3/15, 20%) e do conteúdo (2/15, 13%).

Depreendemos que a formação em gestão escolar suscita as mais diversas possibilidades de análise o que coaduna com Rodrigues; Rocha; Stoffel(2011) na pesquisa “Estado da Arte sobre Formação do Gestor Escolar” realizada no período de 2000 a 2009 nas bases de dados da CAPES e da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e também nos periódicos Educação e Sociedade e Revista Brasileira de Estudos Pedagógico. Os resultados apontam para a importância estratégica do gestor escolar na constituição do processo democrático, nas melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e no direcionamento das formações docentes da escola. Ainda que os resultados de tal pesquisa não possam ser generalizados ilustram, entretanto, a relevância de incentivar pesquisas em âmbito nacional sobre a formação do gestor escolar (RODRIGUES; ROCHA; STOFFEL, 2011).

Concordando com essa ideia Aguiar (2011) destaca que a investigação das questões relacionadas ao campo da gestão escolar ultrapassou os limites de curso de especialização, favorecendo desde o estudo sistemático do rol de atribuições ao gestor escolar, para alcançar um espaço mais amplo do conhecimento da realidade escolar brasileira. A autora destaca que interesse pela temática que aparece na produção acadêmica não somente de publicação de artigos e livros, mas também em dissertações de mestrado e teses de doutorado tem o papel de compartilhar e disseminar a concepção da gestão democrática para o aperfeiçoamento dos gestores escolares.

Foi nossa intenção a longo deste capítulo apresentar o campo no qual se insere a nossa investigação de forma a facilitar a compreensão do cenário no qual a pesquisa foi desenvolvida, no próximo capítulo apresentaremos a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA EMPÍRICA

“Os que se encantam com a prática sem a ciência
são como os timoneiros que entram no navio
sem timão nem bússola, nunca tendo certeza
do seu destino.”
(Leonardo da Vinci)

Nesse capítulo apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada no desenvolvimento da investigação empírica. Iniciamos explicitando o planejamento da investigação; o tipo de pesquisa, ou seja, abordagem escolhida e sua justificativa amparada pela literatura. Em seguida apresentamos a população pesquisada e os critérios empregados para a seleção da amostra pesquisada, bem como, a estratégia para realização da amostragem. Passamos pela descrição da elaboração dos instrumentos de pesquisa e finalizamos com informações sobre os procedimentos de coleta e análise dos dados.

3.1 Nosso percurso metodológico: planejamento da pesquisa

Para Yin (2005), quando se desenha o percurso metodológico de um estudo, o objetivo é fazer com que o pesquisador consiga responder de forma lógica e formal, sua questão problema. Assim, este capítulo apresenta o percurso metodológico utilizado no delineamento da pesquisa empírica e teórica. Tal delineamento é em si complexo entremado de desafios, tendo em vista, que se parte inicialmente dos objetivos com vistas a buscar finalizar tal trajetória com a apresentação dos resultados em um documento padrão (CRESWELL, 1994).

De posse do referencial teórico sobre avaliação da efetividade de formações a distância (QUADRO 1), nos colocamos diante de indagações sobre qual caminho metodológico deveríamos buscar para compreender o objeto da pesquisa. Quais seriam nossas escolhas em relação ao método? O quê nós deveríamos utilizar: métodos qualitativos ou quantitativos? Como faríamos para avaliar a apropriação, pelos egressos, dos conhecimentos adquiridos e ainda verificar se houve (ou não) diferença na gestão realizada por estes em suas escolas após a participação no curso?

Os textos sobre metodologia da pesquisa revelaram um embate teórico entre a pesquisa qualitativa e quantitativa (MINAYO; SANCHES, 1993; BOGDAN; BIKLEN, 1993;

TURATO, 2005). Conforme apontam Bauer; Gaskell; Allum (2002) é possível perceber em alguns autores a separação entre um método e outro, sendo que

a pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados e é considerada pesquisa *hard*. O protótipo mais conhecido é a pesquisa de levantamento de opinião. Em contraste, a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais e é considerada *soft*. O protótipo mais conhecido é, provavelmente, a entrevista em profundidade (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002 p. 22-23).

Na verdade a crítica que os autores (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002) fazem é que a separação entre pesquisas qualitativas e quantitativas como paradigmas antagonistas na pesquisa social é estéril, considerando que não há superioridade de um método em relação ao outro e vice-versa, para eles, não há quantificação sem qualificação. Concordamos com estes autores que no caso de uma investigação de caráter exploratório há necessidade do emprego do método quantitativo para a elaboração de indicadores que possam verificar a efetividade de uma formação e ao mesmo tempo, buscar na metodologia qualitativa aspectos que contribuam para revelar as peculiaridades da atuação dos gestores em seu campo de trabalho comparando-os antes e depois da participação no curso de especialização em gestão escolar.

Sobre isso, Bourdieu (2007) já destacava que o pesquisador deveria considerar diferentes fontes e formas de coleta dos dados em sua pesquisa, em detrimento de uma opção “monoteísta”, ou seja, de uma “filiação numa escola” metodológica (idem, p. 24-25). Ao desenhar um estudo o pesquisador deveria buscar “combinar a mais clássica análise estatística com um conjunto de entrevistas em profundidade ou de observações etnográficas (como fiz em *La Distinction*)” (BOURDIEU, 2007, p. 26). E nos alertava ainda que

é preciso desconfiar das recusas sectárias que se escondem por detrás das profissões de fé demasiado exclusivas e tentar, em cada caso, mobilizar todas as técnicas que, dada a definição do objeto, possam parecer pertinentes e que, as condições práticas de recolha dos dados, são praticamente utilizáveis. (BOURDIEU, 2007 p. 26).

Entretanto, para Bourdieu (2007) a liberdade de emprego de técnicas mistas na metodologia que defende com veemência não se desvincula da extrema vigilância que se deve ter com as condições em que essas técnicas são utilizadas, ou seja, tal liberdade metodológica não pode se contrapor ao “*rigor, vigilância das condições, e adequação ao problema.*” (idem p. 26) pois, para ele a pesquisa é uma atividade séria e complexa, que requer seriedade na sua condução, ou seja,

a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o rigor, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina – e das disciplinas vizinhas: etnologia, economia, história (BOURDIEU, 2007 p. 26).

Do mesmo modo, para Alves-Mazzotti (2004, p. 109), “não existe um modelo *bom* ou *ruim* ou mesmo único, para se obter conhecimentos confiáveis, mas sim modelos adequados e inadequados ao que se pretende investigar”. Na verdade, a autora aponta que as ciências sociais vêm desenvolvendo seus próprios modelos de investigação e propondo critérios que possam orientar o desenvolvimento de uma pesquisa, avaliando o rigor dos procedimentos adotados e a confiabilidade das conclusões assentadas sob uma sólida argumentação e evidências fortes. Neste caso, pareceu-nos oportuna a utilização de uma metodologia que compreendesse os aspectos tanto de uma abordagem quantitativa, quanto qualitativa dentro dos limites de suas especificidades, de forma tal, que pudessem ser complementares na interpretação e descrição dos fatos e da realidade observada.

Concordamos ainda com Minayo; Sanches (1993, p.240), que descrevem que

ambas as abordagens são necessárias, porém, em muitas circunstâncias insuficientes para abarcar toda a realidade observada. Portanto, elas podem e devem ser utilizadas, em tais circunstâncias, como complementares, sempre que o planejamento da investigação esteja em conformidade (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 240)

Tal fato é também ressaltado em Bourdieu (2007), que destaca que a utilização de diferentes técnicas (quali-quantitativas) demonstra o cuidado de um pesquisador no trato com o objeto do seu estudo. Ele nos convida ainda a realizar uma “conversão de olhar” (idem, p. 49) buscando com esse “novo olhar”, não só o domínio das técnicas de pesquisa e dos aportes teóricos, quanto uma aproximação com o objeto estudado. A fim de que a partir da construção deste olhar privilegiado, seja possível ao pesquisador, vislumbrar algo ainda oculto e assim motivá-lo a ir além do que já foi dito. Ele denomina isso de uma postura de “objetivação participante”(idem, 51), ou seja, cabe ao pesquisador evitar chegar ao objeto enrijecido por uma teoria, ou por seus interesse, de forma tal que isso o impeça de percebê-lo em seus aspectos objetivos e subjetivos, antes deve estar atento e aberto a novos olhares teóricos e a novas abordagens e técnicas metodológicas.

Considerando assim a relação entre o método quantitativo e qualitativo não como uma “oposição contraditória”²¹, mas sim como abordagens complementares e a luz dos aportes teóricos dos autores acima citados optamos por realizar um estudo de caso utilizando três fontes de evidência. A primeira quantitativa, para a qual utilizamos como estratégia a aplicação de um questionário e dentre as técnicas de pesquisas quantitativas optamos pelo *survey* que segundo Babbie (2001),

envolve a coleta e quantificação de dados. Os dados coletados se tornam fonte permanente de informações. Um corpo de dados de *survey* pode ser analisado depois da coleta e confirmar uma determinada teoria de comportamento social. Se a própria teoria sofrer modificações mais tarde, é sempre possível retornar ao conjunto de dados e reanalisá-los sob a nova perspectiva teórica. Esta nova análise não poderia ser realizada tão facilmente no caso de métodos de pesquisa menos rigorosos e menos específicos”. (BABBIE, 2001, p.86)

O questionário (APÊNDICE B) estruturado utilizado teve o propósito, tanto de traçar o perfil dos egressos, sua trajetória acadêmica e experiência profissional, quanto de extrair questões sobre as características da Gestão Escolar desenvolvidas pelos gestores antes e depois da realização do curso, e ainda, sobre os diferentes conteúdos trabalhados nas salas ambiente do curso de especialização analisado.

Gressler (2003) aponta como vantagem do uso de questionário a sua versatilidade e o grau de liberdade que confere ao sujeito, assegurado pelo anonimato, em expressar sua opinião, dando tempo necessário para refletir sobre a resposta. Por outro, lado a dificuldade de se obter retorno da resposta, em torno de 30% a 50%, de acordo com Gressler (2003), e problemas relacionados a incapacidade do respondente compreender o que está sendo questionado, bem como as dificuldades semânticas devem ser planejadas antecipadamente pelo pesquisador, a fim de se estabelecer estratégias para evitá-las (GRESSLER, 2003). No nosso caso duas estratégias foram utilizadas para contornarmos esses problemas: 1) realizamos um pré-teste do questionário para nos auxiliar na revisão e adequação ortográfica, gramatical e semântica do mesmo e, 2) estabelecemos como estratégia a manutenção de um canal de comunicação com os egressos enviando mensagens semanalmente por correio eletrônico, e por meio da rede

²¹ Estamos considerando que uma metodologia é a negação da outra.

social²², com solicitações e convites a colaboração dos mesmos, até que o *n* amostral necessário ao estudo fosse alcançado.

Após o procedimento de coleta de dados realizamos um exame cuidadoso da planilha com as informações coletadas, executando sua codificação, categorizando e ordenando de acordo com cada variável constante no questionário (por exemplo: sexo, ano de nascimento, formação e cargo ocupado durante o curso e assim sucessivamente), e procedemos a tabulação, ou seja, verificando as semelhanças, diferenças, relações e inter-relações entre as respostas. Os dados quantitativos obtidos pela aplicação dos questionários, foram então submetidos a análise e para isso usamos o software estatístico (R, versão 3.0.1)²³ que quantifica informações do *survey*.

Para a segunda e terceira fonte de evidência utilizamos a estratégia qualitativa e empregamos uma metodologia que, segundo Lüdke; André (1986, p.18), “é rica em dados descritivos, tendo um plano aberto e flexível e por focalizar essa realidade de forma complexa e contextualizada”. Nesse sentido, as informações que buscávamos necessitavam ser válidas e precisas, para tanto, precisávamos dispor de instrumentos de coleta de dados que pudessem conferir tal validade e precisão. Optamos pela análise documental, a entrevista e observação, para nos ajudar na obtenção de subsídios para decisões mais seguras e, nesse caso, as diferentes fontes de informação foram imprescindíveis para diminuir o grau de incerteza em relação a interpretação dos dados e seus cruzamentos posteriormente (GRESSLER, 2003).

Assim com o objetivo de compreendermos se o conteúdo trabalhado no curso foi aproveitado, de fato, pelos egressos em seus postos de trabalho optamos por utilizar a análise documental nos projetos políticos pedagógicos no intuito de verificar ali, a presença de inovações e características da gestão escolar democrática. Em relação ao roteiro de entrevistas

²² O curso de Especialização em Gestão Escolar implementado pela FAE/UFMG mantém uma página para contato e divulgação de informações para cursistas e egressos na rede social Facebook desde janeiro de 2013 - <<https://www.facebook.com/escola.degestores.9?ref=ts&fref=ts>>

²³ O R é um *software* de domínio publico, ou seja livre, construído por um time de colaboradores, isso significa que qualquer pessoa pode utilizá-lo e/ou modificá-lo implementando outros procedimentos. Por isso se torna uma excelente ferramenta para a manipulação de dados, pois com ele é possível realizar testes estatísticos paramétricos e não paramétricos, modelagem linear e não linear, análise de séries temporais, análise de sobrevivência, simulação e estatística espacial, entre outros e ainda elaborar diversos tipos de gráficos. Pode ser obtido gratuitamente em <http://cran.r-project.org>, nas versões adaptadas aos sistemas operacionais *UNIX*, *Windows* ou *Macintosh*. (R DEVELOPMENT CORE TEAM, 2011)

(APÊNDICE E) e o roteiro de observação (APÊNDICE F) partimos das questões delineadas no questionário para estruturá-los e com isso viabilizarmos a obtenção de informações complementares.

Gressler (2003) conceitua a entrevista como uma conversação face a face orientada com o propósito de se obter informações em uma investigação. Com o objetivo complementar as informações coletadas no questionário, estabelecemos um roteiro para explorar em profundidade os significados do curso de especialização para o egresso, buscando aclarar questões e encorajando o mesmo a fornecer informações mais completas, ao mesmo tempo, em que observávamos as suas reações buscando responder aos objetivos do estudo no que se refere a reação à formação, a aprendizagem obtida, o comportamento no cargo e as mudanças na gestão e na escola após a finalização do curso.

Dias (2000), nos lembra que a imersão do pesquisador no contexto das observações e a perspectiva problematizadora e interpretativa de condução da investigação são as principais características que tornam a pesquisa qualitativa apropriada quando um fenômeno de estudo é complexo, de natureza social que não tende à quantificação. Para essa autora, na pesquisa qualitativa, o pesquisador é um interpretador da realidade, pois desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir da análise dos dados, ao invés de apenas coletá-los para comprovar teorias, hipóteses ou modelos preconcebidos. Da mesma forma, para Bogdan; Biklen (1993) a observação dos locais de atuação dos investigado são oportunas para que se possa compreender melhor as ações dos sujeitos observados, no seu próprio ambiente habitual de ocorrência.

Assim sendo, utilizamos o roteiro de observação apenas para complementar e para nos ajudar a captar os aspectos da realidade na qual o egresso estava inserido, buscando identificar e anotar o que ocorreu e/ ainda ocorria(?) em seu local de trabalho após da realização do curso.

Os métodos qualitativos de uma forma geral são menos estruturados, têm o ambiente natural como sua forma direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que o produto; o significado que os sujeitos dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (ALVES-MAZZOTTI, 2004).

Diante do exposto acima, em razão das características e propósitos do estudo e das considerações dos autores revisados procuramos conduzir uma investigação utilizando abordagens quali-quantitativa que compreenderam as estratégias de análise documental, aplicação do questionário e realização das entrevistas e observações nas escolas em que as entrevistas ocorreram.

3.1.1 Tipo de estudo

Nossa investigação de caráter exploratório se enquadra segundo Gresseler (2003), como tipo de pesquisa - estudo de caso, no qual se estudam as interações ambientais (socioeconômicas, políticas e culturais) de um grupo selecionado, mediante sua especificidade e se configura como adequado para o campo das ciências sociais e humanas. Ou, como bem define Triviños (2001) uma pesquisa, na qual o foco é uma unidade que se analisa profundamente e, portanto, determina duas condições: a abrangência da unidade e sua complexidade. Ainda que utilize de uma combinação quali-quantitativa, o “estudo de caso, é útil para descrever os efeitos de um evento ou de uma intervenção, bem como explicar um fenômeno complexo” (GRESSLER, 2003 p. 56).

O estudo de caso é, portanto, uma das técnicas que melhor responde às necessidades desta pesquisa, vinculada ao campo da educação, uma vez que a maior vantagem dessa estratégia de investigação centra-se na possibilidade do aprofundamento que oferece, pois “os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando tal investigação submetida às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.156). Quando analisamos, as respostas ao questionário, os depoimentos colhidos na entrevista, os documentos e as impressões observadas dos gestores inseridos em sua realidade buscamos desvelar os efeitos da intervenção “formação em gestão escolar”, por um processo de triangulação de fontes de dados (YIN, 2005) conferindo maior confiança e validade às nossas conclusões, uma vez que várias fontes de evidências fornecem várias avaliações do mesmo fenômeno (idem, p. 128).

3.1.2 População investigada: critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos de pesquisa

Para Alves-Mazzotti (2004), a escolha do campo onde os dados serão colhidos assim como os sujeitos da pesquisa, é proposital, ou seja, o pesquisador opta por aqueles que atendem aos interesses do estudo e também de acordo com as condições de acesso e permanência no

campo bem como à disponibilidade dos sujeitos. Em nosso caso, nosso campo de pesquisa se refere ao Curso de Especialização em Gestão Escolar que foi implementado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais ao qual solicitamos e obtivemos a autorização (APÊNDICE A) de seu coordenador para ter acesso aos dados do curso e de seus egressos.

Consideramos inicialmente os requisitos para participação no curso de especialização em gestão escolar como ponto de partida para definição da população do estudo. Assim, os critérios do curso eram: a) ter concluído curso de graduação plena; b) ser gestor efetivo, em exercício, de escola pública municipal e/ou estadual de educação básica, incluído aqueles de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional; c) ter disponibilidade para dedicar-se ao curso; d) estar disposto a compartilhar o curso com o coletivo da escola e; e) evidenciar disposição para construir, com a comunidade escolar e local, o Projeto Político-Pedagógico no estabelecimento de ensino onde atua (BRASIL, 2009).

Isto posto, selecionamos a população do estudo entre os gestores da Educação Básica do estado de Minas Gerais, portadores de Graduação – Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento, que integravam a equipe gestora da escola em exercício nas redes estaduais e/ou municipais de ensino por ocasião da realização do curso de especialização em Gestão Escolar na FAE/UFMG. Incluímos no estudo, então, os gestores egressos do curso de Gestão Escolar que cursaram as edições de 2008/2009 e 2010/2011 independente de idade, sexo e que concordaram em participar do estudo assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES C e G) tanto para responder ao questionário, quanto para realizar a entrevista. Do mesmo modo, excluimos do estudo gestores egressos do curso de Gestão Escolar que por qualquer motivo não concluíram o curso em questão e aqueles que não concordaram em participar do estudo ou se recusaram a assinar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.1.2.1 Cálculo amostral

Entre as razões elencadas para uso do cálculo do tamanho de uma amostra na pesquisa científica, de acordo com Bastos (2013) estão: “(a) a utilização de amostras implica em redução dos custos da pesquisa; (b) fornecem resultados com acurácia elevada, e (c) minimizam erros e reduzem a heterogeneidade das variações” (idem, p.243).

Para o nosso estudo o tamanho da amostra foi definido considerando-se o número finito de egressos aprovados nas duas edições do curso, 2008/2009 e 2010/2011, conforme informado pela coordenação do curso, ou seja, 620 concluintes (FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010; SOUZA JUNIOR, FIDALGO et al, 2011) em relação à matrícula no curso nas duas edições que totalizavam 800 gestores. Neste caso, para que o estudo tivesse validade estatística, ou seja, para garantirmos a representatividade da população estudada, de forma tal, que as características de toda população de egressos do curso estivessem presentes na amostra a ser analisada (BASTOS, 2013), estabelecemos que a mesma tivesse um tamanho mínimo, calculado considerando um processo de estimativa de uma proporção (p) da população. Mais especificamente, a estimação do percentual de aprovação esperada no curso de especialização ministrado a distância em gestão escolar. Nesta situação, o cálculo do tamanho da amostra (n) utilizado foi baseado no trabalho de Hulley et al (2006).

$$n = \frac{z_{\alpha}^2 p(1-p)}{(E_0)^2}$$

no qual:

$Z_{\alpha} = 1,645$ para estimativas usando intervalos de 90% de confiança

$p =$ é a aprovação esperada ou proporção esperada de indivíduos no estudo 78%

$E_0 =$ é uma medida do erro amostral ou da precisão a ser aceita para o estudo 7%.

Sendo o cálculo do tamanho da amostra realizado supondo que uma taxa de 78% seria suficiente para representar o universo a ser estudado. O tamanho da amostra obtida sob esta suposição é máximo, suficiente para qualquer possível resultado que venha a ocorrer (HULLEY et al, 2006). Assim sendo a estimativa preliminar para a incidência de aprovação ($p = 0,78$), com uma margem de erro de sete por cento sobre esta estimativa ($E_0 = 0,07$ ou $E_0 = 7\%$) e o cálculo final de estimativa por intervalo de noventa por cento de confiança, concluímos que o n amostral necessário seria de, no mínimo, $n = 95$ egressos, mesmo assim para nossa investigação consideramos válidos os 92 questionários respondidos *online* pelos egressos. Dessa forma nosso n amostral considerado para a investigação foi de 92 egressos.

Interessante destacar ainda, que a amostra final também se mostrou suficiente ao realizarmos, durante a análise dos dados quantitativos, a verificação do poder do estudo. Dessa forma, ao conferirmos a capacidade dos dados em responder se houve diferença na gestão realizada pelos egressos do curso em suas escolas após a formação em gestão escolar com um nível de cinco por cento de significância e 95% de intervalo de confiança o n amostral se mostrou conveniente.

3.1.2.2 Amostragem

Para uma melhor compreensão sobre como selecionamos os sujeitos da pesquisa, apresentamos a seguir a forma como a amostragem foi realizada. Consideramos o número total de 620 egressos aprovados no curso nas duas edições analisadas. A partir da listagem fornecida pela coordenação do curso foi realizado um cálculo para divisão do número de egressos necessários em cada polo do curso, mantendo-se dessa forma uma proporcionalidade representativa. A listagem com nomes dos egressos foi então organizada em uma tabela para realização do sorteio aleatório dos nomes desta lista. Os egressos sorteados foram os sujeitos convidados a participar da pesquisa. Como critério de substituição do cursista que foi sorteado, mas não respondeu ao nosso convite, realizamos uma nova convocação chamando o próximo nome da lista de sorteio. Para o sorteio a tabela de números aleatórios foi gerada no item “números aleatórios” do software livre Br.Office.org Calc²⁴ (a função utilizada foi ALEATORIOENTRE). O ponto de início da tabela foi definido pelo lançamento de dois dados: o primeiro definiu a linha e o segundo a coluna. Assim, a organizamos a listagem e enviamos, aos nomes sorteados pela função matemática, o convite para participar da pesquisa.

Utilizamos o *e-mail* para enviar o convite com o endereço eletrônico do questionário e uma explicação sobre os objetivos da pesquisa, quando necessário, por fazíamos o contato também por telefone. Informávamos aos egressos os motivos do contato, os objetivos da pesquisa e solicitávamos a colaboração para responder ao questionário. O índice de recusa e não resposta ficou em torno de trinta por cento ($n=186$). Constatamos também, na listagem fornecida pela

²⁴ O *BrOffice* é um conjunto de produtos de *softwares* livre para escritório que funcionam de maneira integrada composto por um programa de planilha eletrônica (*BrOffice Calc*), um processador de texto (*BrOffice Write*), um editor de apresentação eletrônica (*BrOffice Impress*), um aplicativo para desenho vetorial (*BrOffice Draw*) e um editor de fórmulas matemáticas (*BrOffice Math*) e uma gerenciador de banco de dados (*BrOffice Base*). Atualmente foi renomeado para *LibreOffice*. Disponível para download em: < www.pt-br.libreoffice.org >

coordenação do curso, um elevado número de endereços de *e-mails* inválidos que retornaram em mensagem direta do serviço de *e-mail* (n=322).

No que se refere aos *e-mails* inválidos, tal situação pode ser justificada pelo fato de que durante o curso os gestores foram orientados a criar uma conta de *e-mail* exclusiva para o curso, segundo informações dadas pela secretaria do curso. Nesse caso, pode ser provável que eles tenham deixado de acessar a conta de *e-mail* após o curso, ou mesmo a tenham cancelado. Decidimos a partir daí, estabelecer também contato via rede social (*facebook*) para encontrar os egressos e convidá-los para participar da pesquisa, tal estratégia se mostrou acertada.

Assim que atingimos um número superior à amostra mínima necessária, encerramos o questionário finalizando essa etapa com 112 egressos na planilha com os dados da pesquisa. Utilizando os critérios de limpeza e organização do banco de dados foi necessário, ainda, desconsiderar vinte registros que continham dados incompletos ou respostas de questões consideradas como necessárias ao estudo deixadas em branco. A amostra final constou de 92 respostas de egressos consideradas válidas e suficientes para a investigação.

No passo seguinte, organizamos a listagem para extrair dentre os 92 egressos que responderam ao questionário *on line*, uma amostra aleatória simples e estratificada proporcional por polo. Nosso objetivo foi manter uma distribuição equitativa e representativa destes egressos por polos de funcionamento do curso. Para tanto, alguns procedimentos de preparação dos dados foram necessários dentre eles:

- 1) Preparação dos Dados – Identificação das cidades nas quais a amostra foi distribuída. Organizamos em ordem crescente, o arquivo de dados em função da variável CIDADE.
- 2) Filtragem – Em seguida utilizamos a ferramenta *autofiltro* do *software Br.Office Calc* para fazer a pré-análise dos dados. Realizamos primeiro buscas específicas por cidade a fim de corrigir eventuais erros ortográficos que incluía a mesma cidade em categorias diferentes. Nesta etapa foram corrigidos todos os nomes de cidade em que faltavam acentuação gráfica (Caetanopolis/Caetanópolis); cidade que foram acrescidas da sigla do estado (Frutal/Frutal/MG); cidades com palavras composta que foram abreviadas (Cel Fabriciano/Coronel Fabriciano) e cidades escrita com letra maiúscula e minúsculas (LAGOA DA PRATA/Lagoa da Prata), uniformizamos assim a variável cidade no banco de dados.

Interessante ressaltar que, na primeira edição do curso (2008/2009) havia cursistas de 68 diferentes municípios do estado de Minas Gerais, já na segunda edição (2010/2011) cem municípios de Minas foram atendidos na oferta. Entretanto, nessa segunda edição observamos a repetição de 21 municípios que também já haviam sido atendidos na primeira edição do curso. Isso significa que foram atendidos pelo curso implementado pela FAE/UFMG 17,2% (147/853) dos municípios do estado de Minas Gerais, e a representatividade destes na amostra foi de 35,4%(52/147). Estes município se localizavam nas proximidades das cidades nas quais o curso possuía um polo presencial, ou seja, na região metropolitana de Belo Horizonte, na região central de Minas Gerais, no sul de Minas Gerais, no norte de Minas, no Triângulo Mineiro, Vale do Aço e Zona da Mata, conforme informado pela secretaria e coordenação do curso.

Organizamos então a distribuição das cidades da amostra coletada de acordo com organização do atendimento por polo presencial do curso nas duas edições 2008/2009 e 2010/2011. A distribuição de egressos que responderam ao questionário por polos foi resumida na tabela (1) abaixo:

Tabela 1 - Distribuição de egressos por polo de atendimento presencial que responderam ao questionário da pesquisa

Polo de Atendimento Presencial	Questionários respondidos por egresso do polo
Centro de Minas Gerais	14
Norte de Minas	10
RMBH	33
Sul de Minas	14
Triangulo	3
Vale do Aço	14
Zona da Mata	2
Outros estados ¹	2
Total	92

Observação 1: Dois egressos do curso que responderam ao questionário residem atualmente em outro estado do país, por isso foram colocados em uma categoria em separado

Realizamos um novo sorteio aleatório para selecionar egressos por polo de atendimento do curso que pudessem participar da segunda etapa da pesquisa, concedendo a entrevista. Utilizamos os mesmos critérios de substituição chamando o próximo nome da lista de sorteio quando não obtivemos resposta favorável para concessão da entrevista, ou quando, mesmo com a anuência do egresso em participar da entrevista não foi possível acertar uma data para a sua realização. Foi o que sucedeu com os dois egressos do polo Zona da Mata, por isso nenhuma entrevista foi realizada com egressos desse polo. Assim mesmo, conseguimos

entrevistar dois egressos da região metropolitana de Belo Horizonte, um egresso dos respectivos polos: Região Central de Minas, Norte de Minas, Sul de Minas, Triângulo e Vale do Aço. Ocorre que por ocasião da visita da pesquisadora às cidades do polo Norte de Minas e Vale do Aço foi possível encontrar outros egressos do curso que se prontificaram a conceder entrevista para a pesquisa mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e por isso, essas entrevistas também foram consideradas para análise em nosso estudo.

O fluxograma da amostragem para a pesquisa pode ser resumida no seguinte esquema:

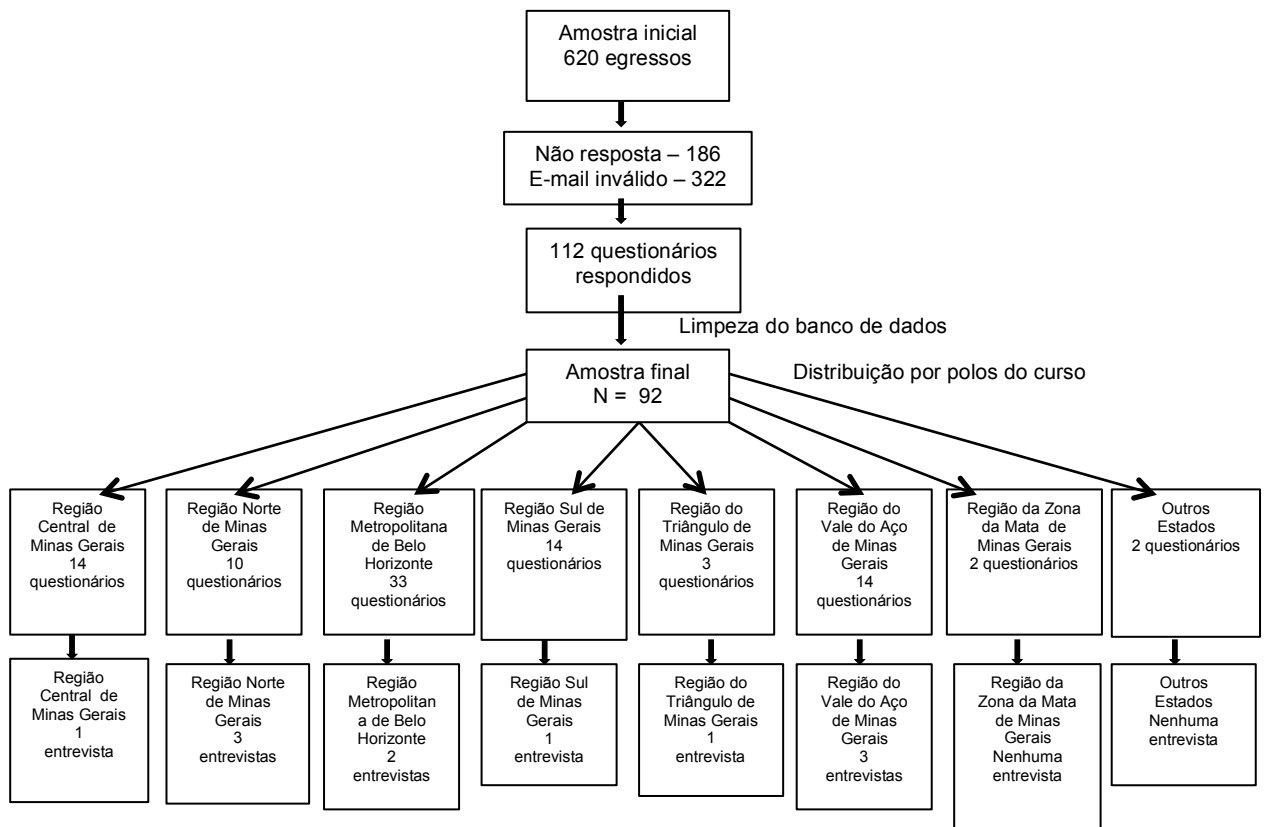


Figura 2 – Fluxograma da amostragem realizada para a seleção dos sujeitos da pesquisa

Procuramos assim com este processo de amostragem assegurar que a seleção da nossa amostra, tanto para responder ao questionário, quanto para a concessão da entrevista atendesse aos critérios propostos por Gressler (2003, p. 141) de ser “não tendenciosa e representativa ou completa”. Isto quer dizer que procuramos garantir que todo egresso das duas edições do curso (2008/2009 e 2010/2011) tivessem a mesma possibilidade de participar da pesquisa, utilizamos para isso, o sorteio aleatório, no qual o sujeito foi selecionado por um processo independente de qualquer aspecto subjetivo. Ao mesmo tempo, procuramos nos

certificar que a amostra fosse representativa da população de egressos do curso assegurando a presença de integrantes de diferentes polos presenciais do curso, mantendo a devida proporcionalidade.

Tais cuidados foram importantes no sentido de reduzirmos erros de seleção e garantirmos que o estudo não fosse invalidado devido a inadequações ou falta de representatividade da amostra. (GRESSLER, 2003).

Isto posto, as características dos 92 egressos que integram a amostra do estudo e responderam na primeira parte do questionário sobre perfil, trajetória acadêmica e experiência profissional, assim como aspectos da gestão escolar são apresentadas na tabela (2) abaixo

Tabela 2 – Número e proporção para as variáveis do perfil dos egressos, na amostra que respondeu ao questionário

Variáveis		N	%
Sexo	Feminino	83	90,2%
	Masculino	9	9,8%
Formação	Especialização	80	87,9%
	Mestrado e\ou Doutorado	11	12,1%
Cargo que ocupava na ocasião da Escola de Gestores	Coordenador (a)	13	14,3%
	Diretor (a)	58	63,7%
	Professor/Coordenador (Formação Continuada)	1	1,1%
	Supervisor (a)	2	2,2%
	Vice-Diretor (a)	17	18,7%
Formas de Acesso	Eleição	29	33,0%
	Indicação	56	63,6%
	Misto (concurso e eleição)	3	3,4%
Cargo que ocupa atualmente	Coordenador (a)	9	10,1%
	Diretor (a)	16	18,0%
	Vice-Diretor (a)	4	4,5%
	Professor (a)	33	37,1%
	Secretário Escolar (a)	2	2,2%
	Supervisor (a)	12	13,5%
	Outros ¹	13	14,6%
Forma de acesso a função de gestora (Diretor e Vice-Diretor)	Eleição	6	30,0%
	Indicação	12	60,0%
	Misto (concurso e eleição)	2	10,0%
Conclusão de algum outro curso de qualificação na área de gestão escolar	Não	64	69,6%
	Sim	28	30,4%

Observação 1: Outros questão aberta do questionário foi preenchida pelos egressos como cargos ocupados na Secretaria Municipal de Educação da cidade onde residem, tais como: diretoria de departamento, analista de educação, assessoria pedagógica, coordenação da educação básica, apoio pedagógico. Cargos exercidos fora da escola como coordenação de polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB). E também cargos em desvio de função como auxiliar de secretaria

Interessante destacarmos a representatividade do universo feminino de 90,2% (83/92) da amostra de egressos do curso. Primeiro, porque coaduna com o exposto acima quanto tratávamos da representatividade da amostra no sentido de que a mesma resguardasse as características da população da qual foi extraída, ou seja, considerando a partir dos 620 egressos aprovados do curso: na edição 2008/2009, 92,3% (369/400) dos inscritos eram do sexo feminino e, na edição de 2010/2011, 91% (364/400) dos inscritos eram do sexo feminino, de tal forma que a amostra é representativa da população no que se refere a variável sexo (GRESSLER, 2003).

Em segundo lugar, porque esse percentual que caracteriza o universo feminino na gestão de escolas da educação básica aparece nas pesquisas (SOUZA, 2006; CASTRO, 2000 e 2009; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010; CORRÊA, 2011) que discutem o perfil do gestores de escolas do ensino básico. Segundo Souza (2006), ao traçar o perfil da gestão, em 2006, no Brasil 78,2% das direções escolares eram ocupadas por mulheres e em 21,8% das escolas eram homens os diretores, o autor ressalta ainda, que escolas cujo atendimento se restringia apenas até o final do primeiro ciclo (antiga 4ª série), esse percentual subia para 83% de gestoras.

A pesquisa encomendada pela Fundação Victor Civita, realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), com 400 gestores de 14 capitais brasileiras, no intuito de delinear o perfil demográfico do gestor escolar também confirmou a figura feminina (80%) ocupando como principal protagonista a gestão de escolas. Ainda que ressalte o crescimento da presença masculina na gestão em escolas que atendem principalmente ao final do ciclo básico (antiga 5ª a 8ª séries) e mais acentuadamente, as escolas do ensino médio (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010).

Em relação a esta situação Corrêa (2011) destaca em seu trabalho uma questão bastante interessante ao analisar dados nacionais da Prova Brasil de 2007²⁵ e dados das eleições para gestores escolares na cidade de Curitiba em 2008. Segundo a autora, mesmo diante de um universo feminino (80%) presente na gestão, os homens têm mais vantagens na disputa pelas funções diretor e vice-diretor na gestão escolar, ainda que sejam mais jovens, menos experientes e menos qualificados do que as mulheres, e também, recebem salários mais altos, e conclui

em termos numéricos, as mulheres são superiores aos homens. A mulher profissional da educação não é uma vítima dos homens, ela é atuante neste processo histórico e age politicamente. Se há a manutenção da imagem da superioridade masculina e essa se reflete nas eleições, é porque as próprias mulheres ajudam a perenizar esses conceitos, auxiliando a criar e a manter para si mesmas, as barreiras quase invisíveis que as prejudicam na disputa de poder com os homens [...] o *glass*

²⁵ De acordo com o site do INEP a Prova Brasil é uma avaliação diagnóstica, realizada em larga escala, desenvolvida pelo INEP/MEC, a cada dois anos, a alunos de séries finais de ciclos da Educação Básica: 4a e 8a série do Ensino Fundamental (ou 5o e 9o ano). Seu objetivo é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324 >

*ceiling*²⁶, fenômeno presente em praticamente todas as áreas profissionais, também existe na Educação, e se revela na disputa pelas maiores funções. E persiste, apesar do número absolutamente superior das mulheres. Mesmo sendo a Educação uma profissão “feminizada”, os homens assumem os cargos de mando como se fosse o seu lugar natural, votados e incentivados pelos seus pares (CORRÊA, 2011, p.11) .

Já em relação à variável formação o total da amostra possui especialização, uma vez que todos são oriundos do curso de especialização em gestão escolar (embora um registro tenha sido deixado em branco, mas 12,1% (11/91) afirmaram possuir formação *stricto sensu*. Segundo Castro (2009), um dos pontos-chaves para efetividade da gestão escolar é a formação e a preparação dos gestores para o exercício da função, em seu estudo faz uma comparação entre o perfil de diretores escolares do estado do Rio Grande do Sul de 1994, como o perfil encontrado em 2007, quase vinte anos depois. No levantamento realizado em 1994, apenas 39,3% possuía curso superior e 10% possuía algum curso de especialização, acrescido o fato de que não havia nenhum gestor com mestrado ou doutorado em 1994 (CASTRO, 2009). No levantamento realizado em 2007 a quase totalidade possuía nível superior, 34,2% havia feito alguma especialização e havia ainda, oito diretores com mestrado e dois com doutorado (idem, 2009). A autora conclui que mesmo considerando o “aumento da oferta de cursos de formação o fator limitante ainda é o plano de carreira que na maioria das vezes não incentiva a continuação dos estudos em níveis mais avançados” (CASTRO, 2009, p. 119).

Em nossa pesquisa, mesmo 46,7% (42/90) dos gestores afirmarem ter obtido acréscimo financeiro na carreira, infelizmente, não verificamos se tal acréscimo se referia a progressão por aperfeiçoamento profissional, o que talvez pudesse incentivar a realização de mestrados e doutorados. Fato é, que nosso percentual ficou bem acima da média encontrada na literatura. No estudo realizado pelo Instituto Paulo Montenegro (2010) apenas cinco por cento dos entrevistados possuíam mestrado e um por cento doutorado, sendo que a pesquisa foi realizada com gestores das principais capitais brasileiras, onde se localizam centros universitário com curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Por outro lado, em relação a afirmação de que a realização de cursos na área de gestão faz diferença na atuação prática do gestor, nosso percentual (88/90, 97,8%) se aproxima ao da

²⁶ “*Glass ceiling* é como se denomina o fenômeno que se manifesta em forma de barreiras invisíveis que impedem o acesso das mulheres aos maiores cargos. Normalmente é estudado em profissões dominadas por homens” (CORRÊA, 2011 p. 11). Ou seja, barreiras invisíveis que impedem as mulheres de aceder a postos avançados na hierarquia das organizações de trabalho.

pesquisas do Instituto Paulo Montenegro (2010), na qual 89% do entrevistados afirmaram que os cursos de gestão escolar oferecidos pelas redes contribuíram para a melhoria do trabalho nas escolas. Isso se explica, segundo Souza (2006), no fato de que para esses gestores os aspectos da administração escolar é burocrático e complexo, portanto, demandam conhecimento e experiência para lidar com eles. Já para Castro (2000; 2009) a formação específica para o desenvolvimento da função gestora agrega conhecimento e são fundamentais para a implementação e êxito nas metas e propostas da escola. Estes dados podem ser complementados com os dados do estudo realizado pela SEB/MEC a partir das informações preenchidas no PDE Interativo (BRASIL, 2012a), no qual 90,1% (58.074/64.486) dos gestores afirmaram disposição para participar de um curso a distância com ênfase em gestão escolar, aliado ao fato de que 68,7% (35.366/51.500) destes gestores estavam com menos de cinco anos no exercício da função.

Por fim, cabe ressaltar a representatividade na amostra estudada em relação à comparação entre os cargos que ocupavam antes e depois do curso, bem como, a forma de acesso ao cargo, no intuito de com isso evitarmos vieses nos resultados do estudo. Assim, partindo do pressuposto que para ter sua inscrição homologada para o curso, o gestor deveria comprovar estar no exercício da gestão ou compor a equipe de gestão da escola, em nossa amostra observamos que 82,4% (75/91) dos gestores ocupavam o cargo de gestão; 16,5 % (15/91) compunham a equipe gestora da escola e 1,1% (1/91) a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação. Considerando ainda que 63,6% (56/88) destes tiveram acesso ao cargo via indicação e 33% (29/88) via eleição, a representatividade em relação ao depois do curso qual cargo que ocupava, mostrou-se coerente tendo em vista o tempo passado (dois a quatro anos) 22,5% (20/89) ainda se mantinham no cargo de gestor da escola, 37,1% (33/89) retornou ao cargo de professor; 25,8% (23/89) passou a compor a equipe gestora da escola e 14,6% (13/89) passou a compor a equipe das secretarias municipais de educação.

A literatura (DOURADO, 1990; CASTRO; WERLE, 1991; OLIVEIRA, D., 2002; PARO, 2003; DRABACH, 2013) que discute as formas de provimento ao cargo de gestor escolar e suas implicações na gestão da escola classifica as formas de acesso em diferentes categorias, optamos neste estudo pelos tipos propostos por Paro (2003) a saber: eleição, nomeação e concurso, estas últimas modificadas: de nomeação para "indicação" mais comumente usado no estado de Minas Gerais e, concurso para "misto (concurso e eleição)" para atender a especificidade das escolas estaduais do estado de Minas Gerais, cujo processo é misto, o

aspirante ao cargo necessita ter sido aprovado em exame de Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar realizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, para estar apto a participar do processo eletivo.

A indicação como forma de acesso mais frequente em nosso estudo (56/88, 63,6%) também coaduna com alguns achados na literatura que apontam essa forma como sendo a mais prevalente. É o que relata o estudo de Drabach (2013), que mesmo em processo de regressão, o percentual de diretores indicados continua sendo significativamente maior do que o de diretores eleitos. É o caso também, dos estudos realizados por Souza (2006) e Corrêa (2011) que demonstraram existir uma correlação entre a indicação para a função de gestor na esfera municipal, reduto no qual a política local age mais fortemente. Os autores evidenciaram que nas escolas municipais das cidades do interior dos estados, diferentemente do que ocorre nas escolas das capitais e/ou nas escolas estaduais, ocorrem menos eleições, devido a prática de indicação de políticos ser mais frequente. Fato este também evidenciado por Gomes; Santos; Melo (2009).

A indicação também se confirma nos dados do PDE Interativo (BRASIL, 2012b) que demonstram que 60,2% (38.841/64.502) do gestores tem acesso à função através desta forma de provimento ao cargo. Entretanto, no estudo do Instituto Paulo Montenegro (2010) a eleição aparece como mais prevalente (45%), porém a amostra se restringiu a gestores escolares das redes de ensino municipais e estaduais das principais capitais brasileiras, nas quais a prática da eleição ganhou força a partir da década de 80 (OLIVEIRA, D, 2002) e se estabeleceu como forma mais democrática de acesso ao cargo.

Ainda com o objetivo de verificarmos o grau de similaridade entre o perfil da amostra que respondeu ao questionário e o subconjunto que concedeu a entrevista em relação ao perfil dos gestores, sua trajetória acadêmica e experiência profissional, assim como aspectos da gestão escolar apresentamos na tabela (3) abaixo os dados dos egressos entrevistados.

Tabela 3 – Número e proporção para as variáveis do perfil dos egressos, na amostra que concedeu a entrevista

Variáveis		N	%
Sexo	Feminino	11	100%
Formação	Especialização	8	72,7%
	Mestrado e\ou Doutorado	3	27,3%
Cargo que ocupava na ocasião da Escola de Gestores	Cargo na SMED	1	9,1%
	Diretora	7	63,6%
	Vice-Diretora	2	18,2%
	Supervisora	1	9,1%
Formas de Acesso	Eleição	1	11,1%
	Indicação	8	88,9%
Cargo que ocupa atualmente	Cargo na secretaria de educação	2	18,2%
	Diretora	4	36,3%
	Vice-Diretora	1	9,1%
	Professora	2	18,2%
	Supervisora	1	9,1%
	Outros(Readaptação Funcional)	1	9,1%
Forma de acesso a função de gestora (Diretor e Vice-Diretor)	Eleição	3	60%
	Indicação	2	40%
	Misto (concurso e eleição)	0	0%
Conclusão de algum outro curso de qualificação na área de gestão escolar	Não	9	81,8%
	Sim	2	18,2%*

* Os cursos foram realizados após a conclusão do curso de Especialização em Gestão Escolar

A comparação da representatividade da amostra da entrevista em relação à amostra que respondeu ao questionário para variáveis sexo, formação, cargo antes de depois do curso e formas de acesso ao cargo podem ser melhor visualizadas no quadro (7) na próxima página.

Os dados demonstram uma proximidade entre os perfis dos egressos que responderam ao questionário com os egressos que concederam a entrevista garantindo boa representatividade para as análises. Um dado interessante a ser destacado se refere a forma de acesso a função gestora na amostra de egressos da entrevista. Após o curso observamos a inversão das proporções entre eleição e indicação. Antes do curso a maioria (8/11, 88,9%) acedeu ao cargo por indicação, após o curso a maioria (3/5, 60%) foi eleita para o cargo. Ocorre que dentre as gestoras que permaneceram no cargo após o curso de especialização (5/11, 45%), três delas pertence a um município, no qual desde 2011 são realizadas eleições para os cargos de gestor escolar

Quadro 7 – Comparativo do perfil dos egressos entre as amostras do questionário e da entrevista

Variável	Questionário	Entrevista
Sexo	90,2% (83/92) feminino	100% (11/11) feminino
Formação	87,9% (80/91) especialista 12,1% (11/91) mestrado/doutorado	72,7% (8/11) especialista 27,3% (3/11) mestrado/doutorado
Cargo durante o curso	63,7% (58/91) diretor 18,7% (17/91) vice-diretor 1,1% (1/91) equipe secretaria de educação 16,5% (15/91) equipe gestora escola,	63,6% (7/11) diretor 18,2% (2/11) vice-diretor 9,1% (1/11) equipe secretaria de educação 9,1% (1/11) equipe gestora escola,
Forma de acesso ao cargo	33% (29/88) eleição 63,6% (56/88) indicação 3,4% (3/88) mista	11,1% (1/9) eleição 88,9% (8/9) indicação
Cargo atual:	18,0% (16/89) diretor 4,5% (4/89) vice-diretor 37,1% (33/89) professor 25,8% (23/89) equipe gestora escola 14,6% (13/89) equipe secretaria de educação	36,3% (4/11) diretor 9,1% (1/11) vice-diretor 18,2% (2/11) professor 9,1% (1/11) equipe gestora escola 18,2% (2/11) equipe secretaria de educação 9,1% (1/11) outros (Readaptação funcional)
Forma de acesso ao cargo atual	30% (6/20) eleição 60% (12/20) indicação 10% (2/20) mista	60% (3/5) eleição 40% (2/5) indicação
Conclusão de algum outro curso de gestão?	69,6% (64/92) não 30,4% (28/92) sim	81,8% (9/11) Não 18,2% (2/11) Sim (após o curso da Escola de Gestores)

3.2 Coleta de dados: os instrumentos

Para realizarmos esta investigação elaboramos três instrumentos de pesquisa: o questionário, o roteiro de observação e o roteiro de entrevista semi-estruturados (APÊNDICES B, F e E). O processo de construção, o formato e o conteúdo destes documentos serão apresentados a seguir.

3.2.1 Questionário de Pesquisa

O questionário foi elaborado com base na literatura revisada (TABELA 1- Modelos de avaliação de cursos de Educação a Distância com evidência científica em primeiro plano), mais especificamente, na avaliação proposta por Kirkpatrick (1976; 2010) modificada por Hamblin (1978) na qual nos baseamos para organizar as questões que pudessem contribuir para alcançarmos o objetivo proposto no estudo.

De acordo com a recomendação de Merriam (1988) foi realizado um pré-teste com 5% (5/92) da amostra necessária ao estudo para avaliação da pertinência, coerência e adequação do

questionário. Após o término da versão final, convidamos cinco egressos do curso residentes em Belo Horizonte para responder ao questionário. Fizemos os seguintes levantamentos de problemas em relação às questões: proporção de respostas recusadas 0% (0/5), proporção de respostas “não sei” ou “não compreendo” 15% (6/42), número de qualificações ou comentários adicionais 30% (13/42), questões consideradas difíceis 20% (8/42), questões ambíguas e mal formuladas 5% (2/42) e questionamento do conteúdo 5%(2/42).

Realizamos novo contato com os egressos que responderam ao pré-teste, convidando-os a relatarmos as dificuldades em relação ao preenchimento do questionário e com isso verificamos a necessidade de realizar as seguintes alterações após a validação:

- 1) Necessidade da inserção de indicações aos respondentes da pesquisa para se orientarem nas respostas. Inserimos a seguinte instrução de preenchimento:
 - Leia atentamente as questões;
 - Marque apenas uma resposta por questão, a não ser que no título da questão seja orientado a marcar mais de uma resposta;
 - Não deixe nenhuma questão sem resposta;
 - Para responder este questionário, pedimos que se lembre do período em que participou do curso na “Escola de Gestores”.
- 2) Instrução para o preenchimento do contato telefônico. Inserimos a máscara do campo como sendo “(ddd) 9999.9999”, para garantir a inserção do DDD da cidade, e, com isso, evitarmos o acréscimo da pergunta sobre a cidade do respondente.
- 3) Destacamos com caixa alta e negrito as palavras **ANTES** e **DEPOIS** para sinalizar temporalmente que a resposta deveria ser em relação ao tempo antes da participação no curso e depois da participação no curso.
- 4) Inserimos notas explicativas nas questões 16, 20, 22, 23, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 e 39 com informações adicionais para o preenchimento das questões e evitarmos o viés de lembrança.
- 5) Algumas questões de suma importância para atingirmos o objetivo do estudo foram formatadas como sendo de preenchimento obrigatório, para evitarmos perda de informação importante ao estudo.

Além destas alterações, tivemos um cuidado especial com relação a correção ortográfica e gramatical das questões nominais para aumentar a adequação do instrumento de coleta, conforme proposto por Merrian (1998) e, com isso, tornar o questionário adequado a investigação que nos propusemos. Assim como, verificamos a adequação em relação ao nível de compreensão do respondente, subdividindo e organizando o questionário para contemplar

questões que caracterizam o perfil, a reação, a aprendizagem o comportamento no cargo, mudanças na organização e valor final, assim a distribuição final das questões em seções ficou definida da seguinte maneira:

- questões sobre o perfil dos egressos sua trajetória e experiência profissional (1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17)
- formas de contato para participar da segunda etapa da pesquisa, a entrevista (questões 3 e 4)
- questões relacionadas à reação a formação (15, 28)
- questões caracterizando a gestão escolar (antes e depois do curso) para verificarmos o comportamento no cargo (18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27)
- questões para avaliar o grau de assimilação (aprendizagem) dos conteúdos do curso, bem como, sua aproximação com a realidade na qual o egresso atuava (29, 31, 33, 35, 37, 39, 41)
- por fim, questões para identificar resultados em relação pertinência do Projeto Político Pedagógico considerando a sua importância para os índices de qualidade da educação básica e as inserções de práticas da gestão escolar democrática (18, 19, 28, 30, 32, 34, 36, 38, 40, 42).

3.2.2 Roteiros de entrevista e observação

O roteiro com questões semi-estruturadas para realização da entrevista foi elaborado a partir dos itens presentes no questionário, em sintonia com o modelo de avaliação (KIRKPATRICK, 1976, 2010; HAMBLIN, 1978) utilizado como referência em nossa investigação, no intuito de nos orientar durante a realização destas, sem contudo cercear o acréscimo de novas questões ou abordagens que nos permitisse explorar em profundidade aspectos relacionados a efetividade do curso de especialização em gestão escolar nas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos (GRESSLER, 2003).

Paralelamente, tínhamos por objetivo confirmar evidências coletadas no questionário de forma a elevar nosso grau de confiança e validade interna do estudo. Segundo Bauer e Gaskell (2008), a entrevista é um importante recurso da pesquisa qualitativa que proporciona uma maior profundidade na compreensão do objeto pesquisado e também no fornecimento de informações valiosas para explicar alguns achados específicos. A escolha da entrevista como

método complementar para a coleta de informações também se baseou na expectativa de que pudesse nos aproximar da subjetividade dos egressos, trazendo a tona com isso, suas percepções sobre os efeitos do curso após a sua conclusão.

Conforme exposto no item amostragem deste capítulo, realizamos onze entrevistas nos locais de trabalho do egressos do curso que concordaram em participar desta etapa da pesquisa e assinaram a autorização e o termo de consentimento (APÊNDICE D e G) para que pudéssemos ter acesso à escola em que ocorreram as entrevistas. Foi visível a disposição dos entrevistados em relatar sobre as experiências vivenciadas durante o curso e sobre os percursos empreendidos após a sua conclusão, não só no âmbito pessoal, como profissional. Tanto é verdade, que na maioria das vezes o tempo de duração da entrevista ultrapassou o limite planejado.

Para a realização da entrevista fizemos a leitura das questões respondidas pelo egresso no questionário *on line* e realizamos sua transcrição para um questionário impresso. Tal ação teve o intuito de nos preparar para a entrevista a partir das informações obtidas antecipadamente sobre o egresso e com isso estabelecer a coerência interna entre as respostas, utilizando o egresso como controle dele mesmo. Assim, conforme proposto por Gressler (2003), poderíamos destacar os pontos em que deveríamos aprofundar a busca por elementos esclarecedores e complementares. Cabe ressaltar também, que as entrevistas foram gravadas e transcritas imediatamente após a sua realização de forma a aproveitar a lembrança, trazendo à memória o tom emocional do sujeito entrevistado e mantendo a fala integral dos egressos, inclusive preservando a forma coloquial e eventuais erros, conforme proposto por Bauer; Gaskell (2008).

Durante a entrevista, o egresso foi estimulado a discorrer livremente sobre seu perfil e trajetória pessoal e profissional de forma a sinalizar temporalmente o que havia ocorrido antes e depois do curso. Assim que percebíamos sinais externos que entrevistado estava concluindo a fala, ou, estava repetindo informações, novas questões iam sendo propostas visando a obtenção de esclarecimentos, em relação a: a) como percebia os impactos do curso na vida pessoal, na vida profissional, b) quais foram as situações facilitadoras ou limitadoras proporcionadas pela secretaria municipal de educação e do próprio ambiente de trabalho (colegas, funcionários) durante a realização do curso, c) que sentimentos tiveram em relação a esse apoio ou não apoio, d) como o curso contribuiu em relação a esses aspectos, entre outras.

Para passar ao próximo item do roteiro da entrevista, características da gestão escolar antes e depois do curso, perguntávamos ao entrevistado se gostaria de acrescentar alguma informação adicional, encorajando-os tanto verbal, como não verbalmente. Assim estimulamos o aprofundamento das questões relevantes para a investigação em relação a: a) como foi e ainda é a elaboração do projeto político pedagógico da escola, b) qual era sua postura em relação aos aspectos pedagógicos, administrativos, gestão financeira e qual é sua postura agora, c) como era e é o seu relacionamento pessoal com sua equipe, d) se havia implementado práticas inovadoras no processo de planejamento e avaliação, e) o que pensa sobre isso, d) quem são seus parceiros na gestão da escola, entre outras.

Em relação às questões sobre o conteúdo do curso foram realizadas perguntas do tipo: a) o que você lembra da sala ambiente "tal", b) o que você colocou em prática da sala ambiente "tal", c) o que vem à cabeça em relação ao aspecto visto na sala "tal", d) você pode me dar um exemplo de algo que marcou no conteúdo da sala "tal", e) Resuma a experiência vivida na sala ambiente "tal" em uma palavra ou frase.

Assim, conduzimos a entrevista procurando ter o cuidado de abranger o maior número de informações presentes no questionário, de forma a localizar a internalização do conceito de gestão escolar democrática, verificando como o egresso percebeu a importância do curso na sua trajetória pessoal e na atuação como gestor. Ao final, fazíamos perguntas sobre dúvidas ou sugestões, ou ainda, se gostariam de acrescentar algum ponto sobre o curso que não havia sido contemplado, deixando os entrevistados a vontade para concluir o raciocínio e finalizar a entrevista. Foi possível percebermos, em vista da riqueza de dados apurados com a entrevista, que a escolha pelo método quali-quantitativo se mostrou acertada.

Concluída a entrevista passamos então, para a coleta de dados através da observação. Que neste caso se configurou, conforme Gressler (2003), uma observação não-participante, tendo em vista que o objetivo era presenciar e não interagir com o grupo observado. Ou, como ressalta Triviños (2001, p.86) para nos "manter atentos a toda manifestação que possam enriquecer os objetivos da investigação, ou que sugiram a formulação de novas hipóteses". Para tanto solicitamos ao entrevistado que nos conduzisse em uma visita pelas dependências da escola de forma que pudéssemos levantar dados que pudessem se confrontados com as informações apontadas no questionário e na entrevista sobre a atuação do egresso. Cabe ressaltar que apenas cinco egressos entrevistados permanecem na gestão e na mesma escola

da época do curso, os outros retornaram a função docente, compõe a equipe gestora de outra escola ou atuam na secretaria municipal de educação.

A observação, nesse caso, prescinde de planejamento ou controle prévios rigorosos (GRESSLER, 2003), tendo por objetivo anotarmos no caderno de campo as informações sobre a caracterização das escolas, e durante a visita, procedermos a coleta de informações sobre a comunidade escolar, relacionamentos com funcionários, alunos, e equipe docente, além de aspectos que pudessem revelar aspectos práticos da gestão escolar. Ao final da visita solicitávamos a disponibilização, dos documentos da escola, PPP anterior ao curso, PPP posterior ao curso e regimento escolar, entretanto devido a dificuldades estruturais (ausência de máquina de xerox), tivemos acesso apenas a seis documentos (três PPP anterior ao curso e três posterior ao curso) dos entrevistados que ainda permanecem na gestão.

Para Triviños (2001) as notas de campo representam um recurso adicional importante e indispensável para consulta e apoio durante o processo de análise dos dados, contribuindo para a reformulações e interpretações das informações e dos fatos. Para Gibbs (2009) elas contribuem para manter a memória da experiência vivida durante o processo de realização da coleta de dados guardando informações sobre os fatos, linguagem corporal, expressões, comportamentos entre outros, que podem ser facilmente esquecidos.

3.3 Análise dos resultados

Segundo Lüdke; André (1986) a análise em documentos se constitui como uma importante ferramenta para a investigação, no sentido de complementar informações obtidas por outras técnicas ou revelar aspectos que possam contribuir para a interpretação das informações. Em nosso caso, a leitura prévia dos documentos do curso teve o propósito de nos auxiliar na caracterização do curso e gerar subsídios para a construção do questionário e dos roteiros de entrevista e observação. Foram submetidos à análise documental, os documentos do curso de especialização em Gestão Escolar, que foram disponibilizados pela coordenação do programa

nacional (disponíveis no site do MEC²⁷; BRASIL, 2005b; BRASIL, 2008a, BRASIL, 2009) e do curso na FAE/UFMG (FIDALGO; SOUZA JUNIOR et al, 2010; SOUZA JUNIOR; FIDALGO et al, 2011), que nos ajudaram a conhecer os objetivos do programa, métodos, processos de ensino, currículo, resultados apurados, entre outros.

Também foram submetidos à análise os seis Projetos Políticos Pedagógicos das escolas dos egressos entrevistados, sendo três de período anterior ao curso e três de período posterior ao curso. Neste caso, realizamos uma comparação entre os projetos antes/depois do curso buscando verificar a presença/ausência da perspectiva emancipatória e democrática preconizadas no curso na Sala Ambiente Projeto Vivencial para a construção do PPP. Sendo elas:

- Na dimensão conceitual, o referencial teórico expresso nas concepções política, filosófica da escola com relação à função social da escola
- Na dimensão metodológica, expressos na finalidade, estrutura organizacional, currículo, organização espaço-temporal, processos de decisão, relações de trabalho e avaliação

Já no que se refere a análise dos dados do questionário, após a coleta de dado e a limpeza do banco de dados para verificarmos a presença de dados incompletos e/ou faltantes, as informações foram transferidas para o programa estatístico R, versão 3.0.1 utilizado realizar as análises estatística. No programa foram realizados os seguintes procedimentos:

- **Análise descritiva dos dados:** para descrição do perfil dos gestores, sua trajetória acadêmica e experiência profissional, assim como aspectos da gestão escolar e da análise dos conteúdo do curso de especialização em gestão escola;
- **Análise comparativa dos itens antes e depois do curso:** utilizamos os Teste de *McNemar*²⁸ para compararmos as questões sobre o projeto político pedagógico da escola, as questões sobre quem consultava antes de tomar decisões na gestão da escola e sobre órgãos colegiados presentes na escola antes e depois do curso de especialização. Este teste analisa e compara a frequência de duas amostras, no caso as

²⁷ Disponível em Ministério da Educação – Escola de Gestores da Educação Básica <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12337&Itemid=693>

²⁸ AGRESTI, A. **Categorical Data Analysis**. New York: Wiley, 2002. 744p.

medidas relacionadas ao antes e depois da realização do curso, em que cada indivíduo é utilizado como seu próprio controle, dessa forma foi possível avaliarmos as alterações da situação após, em relação a situação de antes (AGRESTI, 2002). E utilizamos o Teste de *Wilcoxon*²⁹ para compararmos as questões sobre o nível de participação nas atividades, as questões sobre a avaliação de aspectos da escola durante a própria gestão, antes e depois do curso de especialização, no qual, a variável observada em todos os indivíduos antes e depois do curso, são ordenadas com o objetivo de compararmos se houve diferença entre a observação inicial e final em cada um deles. Os valores absolutos das diferenças foram então ordenados do menor para o valor maior, sendo o teste de hipótese de igualdade entre os grupos antes e depois do curso baseado na soma dos postos das diferenças negativas e positivas (HOLLANDER; WOLFE, 1999).

- **Análise dos Componentes Principais**³⁰: para criarmos índices capazes de representar o nível geral de frequência nas atividades: 1)reforço de aprendizagem, 2)iniciativa para conter a evasão, 3)formação continuada para docentes, 4)reunião de pais, 5)monitoramento do desempenho escolar e 6)divisão de responsabilidade antes e depois do curso. E também para representar a avaliação dos aspectos da escola dos egressos antes e depois do curso: 1)disciplina/comportamento dos estudantes, 2)desempenho escolar dos estudantes, 3)relacionamento dos estudantes com o corpo docente, 4)relacionamento com da escola com as famílias, 5)relacionamento dos docentes com o gestor e 6)qualidade do ensino em sua escola antes e depois do curso utilizamos a Análise de Componentes Principais (MINGOTI, 2007). Nessa análise convertemos uma matriz de dados X (no caso o conjunto de seis variáveis listadas acima para frequência na atividades e avaliação dos aspectos da escola) variáveis , com N observações (antes e depois do curso conforme respondidas pelos egressos) de K indicadores (ou seja, reduziremos as 6 variáveis para uma que explique a mudança em relação ao antes e depois do curso), em um conjunto novo de K ($K < X$) variáveis ortogonais, de modo que a primeira delas tenha a máxima variância possível

²⁹ HOLLANDER, M.; WOLFE, D.A. **Nonparametric Statistical Methods**. 2 ed. New York: John Wiley & Sons, 1999. 785p.

³⁰ MINGOTI, S. A. **Análise de Dados através de Métodos de Estatística Multivariada uma Abordagem Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. 297p.

(NAGAR; BASU, 2002)³¹. Dessa forma, na Análise de Componentes Principais, substituímos o conjunto das atividades por um número igual de componentes principais, de forma que a variância total dos indicadores fosse representada por esses componentes. Para a criação do índice utilizamos somente a primeira componente (CP1), pois somente ela foi capaz de explicar aproximadamente 61% no primeiro e 67.4% no segundo, da variabilidade total dos dados. Para padronizar o índice do nível de frequência nas atividades estabelecemos uma escala de 0 a 100, sendo os maiores valores indicativos de uma maior frequência (sempre/muito bom) e os menores valores obtidos, indicativos de uma menor frequência (nunca/muito ruim), utilizamos a seguinte equação:

$$\text{índice do nível de frequência} = 100 \times \left[\frac{CP1_k - \min(CP1_k)}{\max(CP1_k) - \min(CP1_k)} \right]$$

Para verificarmos a qualidade dos índices utilizamos o critério de *Kaiser*³² para constatar a unidimensionalidade e o *Alfa de Cronbach*³³ para verificar a sua consistência.

- **Metodologia da Modelagem Estatística:** para verificarmos a influência das variáveis: perfil dos gestores, sua trajetória acadêmica e experiência profissional, assim como aspectos da gestão escolar e a contribuição da aprendizagem dos conteúdos do curso de gestão escolar, sobre os indicadores criados na análise de componentes principais, referentes ao comportamento no cargo como a frequência nas atividades e à avaliação da mudanças em alguns aspectos da escola durante a própria gestão, foram utilizadas **Regressões Marginais Lineares**³⁴, sendo que para selecionar

³¹ NAGAR, A. L.; BASU, S. R. Weighting Socio-economic Indicator of Human Development: a latent variable approach. **Handbook of applied econometrics and statistical inference**, 2002. Disponível em: <http://graduateinstitute.ch/files/live/sites/iheid/files/sites/mia/users/Rachelle_Cloutier/public/Stats1/Nagar-Basu-Statistical%20Handbook%20vol165.pdf>

³² KAISER, H. F. An Index of factorial Simplicity. **Psychometrika**, Colorado, v. 39, n. 1, p. 31-36, Mar. 1974. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02291575#pages-1>>

³³ CRONBACH, L. J. Coefficient Alpha and the Internal Structure of Test. **Psychometrika**, Colorado, v. 16, n. 3, p. 297-334, Sep. 1951. Disponível em: <http://psych.colorado.edu/~carey/courses/psyc5112/readings/alpha_cronbach.pdf>

³⁴ FITZMAURICE, G. M.; LAIRD, N. M.; WARE, J. H. **Applied Longitudinal Analysis**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2011. 740p.

as variáveis, foi empregado o algoritmo de seleção *Stepwise*³⁵. O método *Stepwise* é um dos métodos mais utilizados para seleção de variáveis no contexto de análise de regressão, podemos defini-lo como uma mescla dos métodos *Backward* e *Forward*. Para o método *Forward*, utilizamos Regressões Marginais Lineares Univariadas. Para o método *Forward* adotamos um nível de significância de 25%. As variáveis selecionadas a partir deste nível de significância entraram na Regressão Marginal Linear Múltipla, sendo aplicado nessa etapa o método *Backward*. Nesse caso, adotamos um nível de 5% de significância. Para acomodarmos a estrutura de dependência das medidas realizadas no mesmo indivíduo ao longo do tempo, utilizamos uma matriz de trabalho simétrica composta. **As Regressões Marginais**³⁶ conhecidas também por método GEE (*Generalized Equations Estimating*) podem ser consideradas uma extensão de Modelos Lineares Generalizados³⁷ que permitem incorporar a correlação esperada entre as medidas realizadas no mesmo indivíduo (antes e depois). As Regressões Marginais por sua facilidade na interpretação e ausência de suposições distribucionais têm sido preferidas como extensão dos Modelos Lineares Generalizados para dados longitudinais (FITZMAURICE; LAIRD; WARE, 2011).

Por fim, analisamos os dados das entrevistas e optamos pelo método construtivo–interpretativo proposto por Bardin (2011, p. 121) ou seja, realizamos a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados para a inferência e interpretação. Dessa forma, depois de transcritas realizamos uma “leitura flutuante” para apreensão das informações condizentes como os objetivos e hipóteses do estudo, isto foi facilitado pelo fato de termos realizado a transcrição e portanto, possuímos conhecimento prévio das entrevistas. Realizamos, então, uma nova leitura já codificando os dados a partir dos seguintes critérios:

- Reação – Nível de satisfação com o curso, identificamos: a importância do curso para a vida profissional, importância do curso para vida pessoal, satisfação com formação a

³⁵ EFROYMSON, M. A, Multiple Regression Analysis. In: RASTON, A.; WILL, H.S (Eds). **Mathematical Methods for Digital Computers**. New York:1960. 293p.

³⁶ LIANG K. Y.; ZEGER, S. L. Longitudinal Data Analysis Using Generalized Linear Models. **Biometrika**, Great Britain, v. 73, n. 1, p. 13-22, Apr. 1986. Disponível em: <<http://biostat.jhsph.edu/~fdominic/teaching/bio655/references/extra/liang.bka.1986.pdf>>

³⁷ McCULLAGH, P.; NELDER, J. A. **Generalized Linear Models**. London: Chapman and Hall, 1986. 261p

distância, satisfação com a instituição (FAE/UFMG), satisfação com a coordenação do curso, satisfação com a coordenação sala ambiente, satisfação com professor de turma, satisfação com professor assistente, satisfação com a metodologia do curso, satisfação com o conteúdo trabalhado no curso, incentivo a dar continuidade a formação profissional, satisfação pelas oportunidades profissionais surgidas após a conclusão do curso, satisfação com o trabalho realizado na gestão da escola a partir o conhecimento adquirido no curso, satisfação com o apoio dado pelos órgão municipais de educação durante o curso e ainda como reações de insatisfações: a intensificação do trabalho no período de realização do curso, falta de apoio da secretaria para realização do curso, falta de incentivo financeiro pelo aperfeiçoamento profissional;

- Aprendizagens – ampliação dos conhecimentos em relação à gestão, sobre PPP, na utilização da pesquisa como fonte de informação, na Sala FDE sobre legislação e currículo, na Sala PGE sobre práticas de gestão democrática e planejamento financeiro, na Sala PPGE sobre avaliação e planejamento do trabalho pedagógico, na Sala PV sobre PPP, na Sala TE sobre Conselhos Escolares, na Sala OT sobre Comunicação Virtual;
- Comportamento no Cargo – desejos de mudança, conhecimentos sobre o que fazer e como fazer, ambiente favorável à mudança e recompensas intrínsecas ou extrínsecas, relacionados com a elaboração/atualização do PPP da escola, instituição de inovações na gestão, instituição de transparência na gestão da escola, instituição de práticas inovadoras no planejamento e avaliação, houve mudança da atitude como gestor, houve mudança no relacionamento com a comunidade, houve mudança no relacionamento interpessoal equipe na escola, passou a usar práticas colegiadas de gestão, passou a usar a tecnologia no cotidiano da escola, passou a usar tecnologia na resolução de problemas, passou a incentivar a formação continuada da equipe, estabeleceu parcerias interinstitucionais;
- Mudança Organização PPP atualizado, construído por toda comunidade escolar, implementação da gestão escolar democrática, presença de órgão colegiados, percepção sobre a melhoria dos resultados da escola;
- Valor Final – efeitos finais no nível profissional para o sistema educacional da cidade, como implementação do PPP e dos conselhos escolares, e efeitos finais em termos pessoais advindos como a conclusão do curso (mudança de postura, mudanças de cargo, acesso outros cargos, reconhecimento profissional e autoestima aumentada).

Concluímos desta fase que os textos das entrevistas foram complementares em relação aos resultados apontados pela análise quantitativa, e também apresentavam representatividade e homogeneidade como os objetivos da pesquisa.

3.4 Aspectos Éticos

Inserimos o projeto na Plataforma Brasil para ser analisado pelo Comitê de Ética em pesquisa da UFMG sobre o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 14012313.8.0000.5149 tendo sido aprovado em 26/04/13, além disto, cumprimos todas as diretrizes reguladoras da pesquisa com seres humanos estabelecidas na Resolução nº 466/12 (BRASIL, 2012b). Todos os egressos que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a coleta dos dados para a nossa investigação.

3.4.1 Riscos

A pesquisa envolveu riscos mínimos aos seus participantes. Em todos os instrumentos de pesquisa um código substituiu o nome dos participantes. Todas as informações obtidas foram tratadas e mantidas de forma confidencial. As informações obtidas serão usadas em publicações da área de educação sobre o assunto pesquisado, porém a identidade dos participantes não será revelada de forma alguma. Os participantes tiveram o direito de acesso aos próprios dados assegurados. Assim também, buscou-se garantir a utilização de procedimentos que não prejudicassem as pessoas, inclusive em termos de autoestima e prestígio. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo³⁸ e não de uma pessoa. Dessa forma, o sujeito não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

3.4.2 Benefícios

Já o benefício da participação em uma pesquisa é difuso, atinge uma coletividade visto que os resultados dessa pesquisa poderão contribuir para área do conhecimento em que se situa,

³⁸ Optamos assim tratar os participantes da pesquisa como "egressos", ainda que o universo da amostral seja essencialmente feminino, com isso garantimos a confidencialidade e anonimidade de todos os participantes que colaboraram com nossa investigação voluntariamente.

contribuindo também para comparações futuras com outras análises/avaliações de políticas públicas de formação de trabalhadores da educação através da Educação a Distância, em especial Cursos de Especialização em Gestão Escolar. Os resultados da supracitada pesquisa estarão disponíveis para acesso integralmente.

Apresentamos neste capítulo o percurso realizado durante o planejamento e execução da pesquisa para a coleta e análise dos dados, procuramos delinear cada passo do processo, desde a escolha do objeto analisado, passando pela definição da população e amostra até a descrição dos instrumentos utilizados na coleta de dados, de forma a facilitar a compreensão de outros pesquisadores e auxiliá-los no planejamentos de futuras pesquisas. Passaremos então a apresentação dos resultados encontrados e à discussão destes, a luz da teoria.

4 EFETIVIDADE DA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA

“Pesquiso para constatar, constatando,
intervenho, intervindo, educo e me educo.
Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço
e comunicar ou anunciar a novidade.”
(Paulo Freire)

Neste capítulo apresentamos o modelo de avaliação utilizado para avaliar os resultados do curso de especialização em gestão escolar subdividindo-os nos níveis em que são propostos no modelo, ou seja, apresentamos o que foi verificado na investigação em termos de efetividade da formação a distância em cada um dos níveis. Dessa forma, como reação ao curso consideramos a satisfação e a motivação dos egressos com formação em gestão escolar. Como aprendizagem consideramos a percepção dos egressos em relação à contribuição dos conhecimentos que compuseram o rol de conteúdos do curso, para o aprimoramento das habilidades no desempenho da função gestora. Como comportamento no cargo observamos se os conhecimentos e habilidades adquiridos foram transferidos para a função que ocupavam/ocupam após o curso. Por fim, verificamos os efeitos do curso em termos de mudanças na escola e resultado final para as dimensões pessoais e profissionais. Por uma opção didática discutimos os resultados com a literatura na medida em que foram apresentados.

4.1 O modelo de avaliação

O modelo que utilizamos para avaliar a efetividade da formação a distância se baseou no modelo proposto por Kirkpatrick (1976, 2010) modificado por Hamblin (1978) por considerarmos conforme apontado na literatura (ABBAD, 1999, BURGESS; RUSSEL, 2003, ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010, RUHE; ZUMBO, 2013) como o que melhor se adaptava à nossa investigação. Ainda que houvessem modelos mais atuais disponíveis (ver QUADRO 1) que propunham diferentes formas de avaliar, contudo, o modelo escolhido já havia sido testado em estudos de avaliação de formação em serviço a distância (SALLORENZO et al, 2004, RUHE; ZUMBO, 2013) e se adequava a educação a distância (HORTON, 2010).

E, ainda que houvessem poucos estudos associando todos os níveis do modelo (ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010), optamos por utilizá-lo já que se adequava a nossa proposta metodológica, que aliava também a coleta de dados qualitativos a fim de verificarmos duplamente o desempenho do modelo de avaliação escolhido. Horton (2010) destaca que se o foco é o resultado e não os mecanismos para alcançá-los o modelo é eficaz. Em nossa investigação, estamos avaliando não as ferramentas ou metodologias de aprendizagem utilizadas no curso, mas o resultado final da especialização em gestão escolar. Nesse caso, como o resultado final da aprendizagem do curso reside nos sujeitos e não nos objetos do curso, sendo assim o modelo de avaliação se adapta adequadamente (HORTON, 2010).

Isto porque os pressupostos teóricos do modelo de avaliação (KIRKPATRICK, 1976, 2010; HAMBLIN, 1978) supõem a relação de causalidade ou correlação positiva e estatisticamente significativa entre as diferentes dimensões da avaliação (reação, aprendizagem, comportamento no cargo, mudança na organização e valor final). Entretanto, outros estudos (ALLIGER; JANAK, 1989; SALAS; CANNON-BOWERS, 2001) demonstraram que a efetividade de um curso em uma determinada dimensão não produz essencialmente o mesmo resultado em dimensões subsequentes. Ou seja, para esses autores as evidências demonstraram uma correlação baixa entre a dimensão reação e demais as dimensões, isso significa dizer que um egresso satisfeito poderá não aplicar os conhecimentos na função. Ou ainda, correlações baixas entre aprendizagem, comportamento no cargo, mudança organizacional e valor final, de forma que mesmo tendo obtido conhecimento na formação e aprendido, o egresso poderá não aplicar as novas habilidades na função exercida. Isto pode ocorrer, por motivos internos ou externos à vontade do sujeito formado, que não estão previstas no modelo de avaliação utilizado no estudo.

Por isso, nossa avaliação não se restringiu apenas aos dados quantitativos e aos resultados do modelo. Compreendemos que a aprendizagem não depende apenas da metodologia e conteúdo utilizado no curso, está relacionada com outras características como o perfil do sujeito (idade, formação, cargo, motivações pessoais, etc.), e do próprio local de trabalho (acessibilidade das pessoas na escola, na comunidade e apoio da secretaria de educação, etc.) conforme já havia sido também verificado também por Abbad (1999) em sua pesquisa.

Os resultados quantitativos e qualitativos para as cinco dimensões avaliadas em nosso estudo serão apresentados e discutidos neste capítulo da tese.

4.1.1 A reação à formação: a satisfação dos egressos com o curso

Nos propusemos a utilizar o modelo para avaliar a efetividade da formação em termos de **reação**, considerando a satisfação e a motivação dos egressos com o curso. De acordo com Hamblin (1978), ao avaliarmos uma formação, é preciso obter informações sobre as mudanças que foram provocadas por ela, refletindo sobre os tipos de efeitos gerados e ainda em qual sequência ocorrem.

Segundo o mesmo autor (1978), as reações são imediatas à formação e consistem na resposta dada pelo sujeito em relação ao professor, ao tema abordado, ao método e ao cenário na qual a formação se desenvolveu. Tais reações podem ser percebidas pelo estado de ânimo e humor do sujeito e, também, do conhecimento e atitude em relação aos componentes internos (local, professores, material do curso) e externos (encontros presenciais, no polo e na universidade). Destaca igualmente, o fato das reações serem complexas e mutáveis e propõe que sejam determinados os objetivos de reações, quer sejam, os aspectos das reações que se deseja investigar sob risco de obter dados irrelevantes, caso esse cuidado não seja levado em consideração (HAMBLIN, 1978).

Horton (2010) ressalta que embora as avaliações de reação sejam criticadas por não demonstrarem correlação com a aprendizagem, ou seja, o fato do sujeito ter reagido bem à formação não significa que aprendeu algo, ainda assim, em relação à educação a distância deve ser considerada. Isso porque, segundo o autor (2010), o curso a distância costuma ser uma experiência nova e precisa vencer o ceticismo das pessoas com ela. As avaliações de reação nos ajudarão a conhecer a aceitação emocional da educação a distância e a perceber sua importância como modalidade de ensino.

Nosso objetivo então foi verificar a satisfação por ter realizado curso a distância, na UFMG. Verificar a satisfação com o conteúdo trabalhado no curso. Verificar a satisfação com o tema estudado e se deram continuidade aos estudos buscando por exemplo, a pós-graduação *stricto sensu*. Conhecer as possibilidades advindas com a conclusão do curso de especialização, entre elas, acesso a outros cargos na gestão municipal e, também, acesso as atividades de docência no ensino superior e se isso era importante para eles. Além de verificar se estavam satisfeitos com próprio trabalho realizado na escola, após a formação. Os resultados apurados na análise quantitativa (TABELA 4) e qualitativa (QUADRO 8) expressam a reação ao curso:

Tabela 4 - Reação ao curso em relação a atuação como gestor, incremento financeiro e melhoria da qualidade da escola

Variáveis		N	%
O Curso de Especialização em Gestão Escolar fez diferença na atuação prática como gestor	Não	2	2,2%
	Sim	88	97,8%
Finalizado o curso houve alguma melhoria financeira para sua carreira	Não	48	53,3%
	Sim	42	46,7%
Acredita que depois da Escola de Gestores a qualidade de sua escola melhorou	Não	4	4,5%
	Sim	85	95,5%

Passamos a apresentar os componentes subjetivos em relação a **reação** percebida pelos egressos do curso investigado. Na abordagem qualitativa adotada os dados foram coletados através das entrevistas individuais. Como resultado da análise identificamos quatorze categorias que se relacionam com a satisfação positiva e três que se relacionam a insatisfações apontadas pelos entrevistados. A seguir, elas serão apresentadas no quadro (8) e comentadas posteriormente.

Quadro 8 – A reação ao curso resumo das respostas obtidas nas entrevistas

REAÇÃO AO CURSO CATEGORIA	RECORTES DA ENTREVISTA
Importância para a vida Profissional	1 Norteou o trabalho na escola 2 Esclareceu dúvidas 3 Ampliou a visão sobre gestão escolar 4 Forneceu ferramentas 5 Ajudou na compreensão das leis educacionais 6 Ensinou a pesquisar 7 Nos fez refletir sobre a prática e agir 8 Proporcionou ferramentas para reformular o PPP 9 Proporcionou ferramentas para organizar o trabalho na escola 10 Modificou postura em nível administrativo e pedagógico 11 Forneceu argumento para discutir direito a educação 12 Valorização profissional
Importância para vida Pessoal	1 Melhorou a autoestima 2 Me deu autonomia 3 Me deu mais confiança 4 Me fez crescer como pessoa 5 Passei a delegar mais 6 Ensinou a lidar com a tecnologia 7 Me motivou a continuar estudando 8 Passei a ter uma postura mais crítica 9 Passei a questionar e argumentar

Continua próxima página

Continuação da página anterior

REAÇÃO AO CURSO CATEGORIA	RECORTES DA ENTREVISTA
Satisfação com formação a distância	1 Passei a acreditar nela e a fazer outros cursos 2 Na EaD me senti mais próxima do professor 3 Não tive vergonha de colocar minhas dúvidas 4 Fluência e rapidez na comunicação 5 Se não fosse a EaD eu não faria o curso 6 Extremamente interessante 7 Mais rico que o curso presencial 8 Aprendi a organizar o tempo de estudo 9 Despertou a vontade de utilizar a EaD na formação continuada dos docente aqui no município
Satisfação com a Instituição (FAE/UFMG)	1 Sonho realizado 2 Sinto orgulho de ser egressa da UFMG 3 Valoriza nosso currículo 4 Acreditação – nome forte 5 Ensino de qualidade 6 Instituição conceituada
Satisfação com a Coordenação do Curso	1 Presença constante 2 Retorno rápido às nossas demandas
Satisfação com a Coordenação Sala Ambiente	1 Acesso facilitado 2 Atenção individualizada 3 Disposição para nos ensinar a encontrar as respostas através da pesquisa
Satisfação com Professor de Turma	1 Acessíveis 2 Retorno rápido às demandas 3 Comentários pertinentes na avaliação 4 Exigentes 5 Disponibilidade para esclarecer dúvidas
Satisfação com Professor Assistente	1 Atenciosos 2 Prestativos 3 Atendimento Individualizado 4 Sempre presentes e em contato constante 5 Resposta rápida às dúvidas
Satisfação com a metodologia do curso	1 Desafio grande, mas estimula autonomia 2 Atividades difíceis, mas relacionava teoria/prática 3 Resolução de problemas associados com o cotidiano escolar
Satisfação com o conteúdo trabalhado no curso	1 Volume muito grande, mas muito rico e atual 2 Vídeos excelentes 3 Excelente relação teoria X prática
Continuidade na formação profissional	1 Fiz outros cursos, todos a distância 2 Gostaria de fazer mestrado (EaD) 3 Fiz mestrado na mesma área a distância
Satisfação oportunidades profissionais	1 Oportunidade de tutoria em cursos a distância 2 Oportunidade de trabalho em faculdade particular 3 Acesso a cargo em comissão na Secretaria de Educação 4 Acesso outros cargos na Secretaria de Educação 5 Acréscimo financeiro ao salário 6 Avaliação de desempenho positiva

Continua próxima página

Continuação da página anterior

REAÇÃO AO CURSO CATEGORIA	REAÇÃO AO CURSO
Satisfação com o trabalho na gestão	1 Aplicação direta dos conhecimentos do curso no trabalho 2 Atualização do PPP da escola 3 Inserção de práticas de gestão democrática 4 Inserção de inovação administrativa 5 Inserção de inovações pedagógicas 6 Melhoria da qualidade do ensino 7 Melhoria das relações interpessoais 8 Orgulho do trabalho realizado na gestão 9 Mudança na realidade da escola
Satisfação com o apoio das secretarias de educação	1 Apoio logístico durante a realização do curso 2 Apoio financeiro durante a realização do curso (passagem/diárias) 3 Apoio estrutural – laboratório de informática com acesso a internet
Insatisfação: intensificação do trabalho apoio das secretarias incremento financeiro	1 Sacrifício do tempo de lazer 2 Nenhum tempo para dedicar aos estudos 3 Sobrecarga no volume de trabalho 4 Município não tem plano de carreira 5 Município não ofereceu apoio logístico, financeiro e estrutural 6 Aprimoramento acadêmico não é valorizado 7 Desrespeito à legislação federal (eleições direta) e municipal (prevê afastamento remunerado para mestrado/doutorado mas não ocorre)

Os resultados apontam um alto grau de satisfação dos egressos com o curso realizado que se relacionam diretamente com os objetivos gerais e específicos da especialização em gestão escolar. Há evidências de ganhos e reflexos positivos tanto no âmbito pessoal, quanto no campo profissional. A maioria dos egressos reage positivamente a realização do curso apontando satisfação pela aplicação direta dos conhecimentos apreendidos no cotidiano e nas práticas escolares, principalmente, no que se refere a diferença antes/depois na atuação na função gestora (88/90, 97,8%), como também, na realização/atualização do PPP da escola; inserção de práticas de gestão democrática; inserção de inovações pedagógicas; melhorias do clima organizacional e melhoria da qualidade da escola (85/89, 95,5%),

Da mesma forma, observamos um sentimento de reconhecimento profissional perante os pares, devido ao fato do curso ter sido realizado a distância na UFMG, propiciando assim, o acesso de gestores de diferentes municípios do estado a uma instituição federal de ensino superior de qualidade, reconhecida nacionalmente. E, por isso, a maioria (8/11, 72,7%) dos

entrevistados relatou que o curso funcionou como um acelerador da motivação para retornar a vida acadêmica, quatro deram continuidade aos estudos realizando outras especializações a distância, um fez mestrado a distância (Mestrado Profissional na Universidade Federal de Juiz de Fora) após o curso e três manifestaram o desejo de cursar o mestrado posteriormente, nesse caso, se houver a possibilidade de que seja a distância também.

Cabe ressaltar que, embora não tenha sido feita nenhuma pergunta diretamente relacionada aos componentes internos (Coordenação do curso, coordenação de sala ambiente, professor de turma, professor assistente, metodologia utilizada no curso) eles apareceram espontaneamente nas falas. Revelaram a satisfação com a competência da equipe que ministrou o curso por sua acessibilidade, disponibilidade e habilidade para sanar rapidamente as dúvidas. Em relação a metodologia e conteúdos do curso destacaram as dificuldades iniciais, com o volume e densidade dos textos, atendidas a tempo pela equipe do curso, e, em seguida elogiaram a qualidade do material disponibilizado por sua atualidade e associação, nas atividades, da teoria com a prática desenvolvida nas escolas.

As oportunidades profissionais ampliadas após a finalização do curso, concretizadas ou não, foram reveladas nas falas dos egressos incluindo: acesso a cargos nas secretarias municipais de educação, comissionados ou não; oportunidades de trabalho no ensino superior e na tutoria de curso a distância em instituições públicas e privadas. Para alguns houve ganhos diretos como a aquisição de vantagem financeira por avaliação de desempenho e/ou aperfeiçoamento profissional, ainda que se ressalte, que mais da metade (48/90) 53,3% afirmaram não ter recebido qualquer vantagem salarial. Muitos municípios não possuem plano de carreira e/ou, não reconhecem a especialização realizada a distância para fins de progressão na carreira, por isso não houve incremento financeiro ao salário após o curso.

Observamos também uma contradição entre a satisfação de alguns egressos com o apoio logístico, financeiro e estrutural recebidos das respectivas secretarias municipais durante a realização do curso, em contrapartida com a insatisfação de outros egressos que tiveram que arcar, por conta própria, com as despesas de transporte, alimentação e hospedagem, acrescido com os custo com equipamentos e acesso a internet.

A insatisfação se revelou, em geral, muito mais em relação aos fatores externos, do que internos ao curso. A sobrecarga e/ou intensificação do trabalho (alguns gestores trabalham mais de 40 horas semanais e tinha que usar o tempo livre para realizar as atividades do curso),

sacrifício do tempo de lazer (a maioria usava os finais de semana para estudar e postar as atividades), falta de incentivos financeiros e apoio das secretarias municipais à realização da formação foram as queixas mais comuns. Mas o sentimento de insatisfação que mais nos impressionou se revelou na indignação de alguns egressos com o não cumprimento das legislações federais e municipais que se referem a realização das eleições diretas para o cargo de gestor, e no caso específico de um município, no que se refere a uma lei do quadro de pessoal do magistério que prevê afastamento remunerado para aperfeiçoamento profissional, na qual a lei serve apenas às exceções, o direito não é estendido a todos.

4.1.1.1 Discussão dos resultados da reação à formação

Avaliar a reação à formação é traduzir a satisfação dos sujeitos com o processo de formação ao qual foi submetido. E isso é importante porque fornece um retorno valioso para a instituição que ministrou o curso se auto-avaliar e a partir desta avaliação buscar aprimorar ainda mais o curso, e ao mesmo tempo, também sinaliza ao sujeito em formação o quão importante é a opinião dele no processo formativo (KIRKPATRICK; KIRKPATRICK, 2010). Nossos resultados demonstraram que os egressos do curso reagiram positivamente à formação recebida em relação a diferentes aspectos. Apontaram um sentimento de evolução pessoal e profissional, associado a melhoria da autoestima, superação das dificuldades que levaram a uma nova percepção do trabalho na gestão escolar.

Para Gatti (2008) as reações à formação são positivas ou são melhores avaliadas pelo público alvo, quando a responsabilidade do curso está a cargo dos poderes públicos. Ou, quando se trata de programas que são desenvolvidos para um público alvo específico que se encontra em regiões com pouca oferta de serviços educacionais de qualidade. Em contrapartida, segundo a autora (idem, 2008), avaliações menos positivas são encontradas quando o público alvo se encontra em regiões mais desenvolvidas socioeconômica e educacionalmente.

Isso foi percebido em nosso estudo, porque trata-se de uma política de formação para gestores escolares desenvolvida pelo MEC, com aval de especialistas nacionalmente reconhecidos ligados a entidades que realizam pesquisa sobre gestão escolar. E ainda, por ter sido implementada por instituição federal de ensino superior que imprime um caráter “simbólico” de qualidade e excelência. Para os egressos analisados na investigação, a imagem da UFMG é marcada, por sua reputação no campo da educação e pelo reconhecimento profissional. Bourdieu (2011) nos ajuda compreender essa imagem simbólica atrelada à honra e ao reconhecimento através do conceito de capital simbólico, segundo o autor,

o capital simbólico é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor (BOURDIEU, 2011, p. 107).

Ou seja, o capital simbólico é determinado pela forma como o sujeito percebe através das categorias de percepção o objeto, sendo o Estado, segundo Bourdieu (2011, p. 108), “o lugar por excelência da concentração e do exercício do poder simbólico”, e a estrutura com capacidade de atribuir os princípios duráveis de visão e divisão de valor e mérito aos objetos e coisas.

Gatti (2008), ainda destaca, que as avaliações positivas aos cursos como o que estamos analisando, ou seja, abalizado por iniciativa dos órgãos públicos se relacionam com a gratuidade, a qualidade do conteúdo disponibilizado, o papel dos tutores e professores no curso, a utilização de mídias digitais, a oportunidade de contato com especialista da área, seja virtualmente, ou pessoalmente e o estabelecimento de uma rede de trocas com os pares nos encontros presenciais, como fundantes para a satisfação dos egressos.

Da mesma forma, o fato do curso ser a distância gera reações positivas nas avaliações de egressos, isto porque o acesso ao curso na modalidade presencial, não se daria devido a questões geográfica que impediria o acesso a ele. A satisfação nesse caso se refere à oportunidade de acesso de profissionais a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar, proporcionada pela modalidade a distância, conforme verificado também por Gatti (2008) em sua pesquisa, fato também evidenciado em nossa análise.

As reações negativas, em nosso estudo, estiveram mais relacionadas com aspectos externos ao curso, tais como a intensificação, sacrifício do tempo de lazer, falta de apoio logístico das secretarias. Da mesma forma Gatti (2008), em sua revisão aponta como aspectos críticos que geram insatisfação nos egressos de formações, os problemas relacionados com a infraestrutura, além de problemas pontuais como relacionamento com tutores, dificuldade com o conteúdo, mas de modo geral, são poucas as avaliações muito ou totalmente negativas nos programas estudados por ela.

Em um estudo sobre as necessidades de formação para o cargo de gestor na Espanha, Toledo; Agudo (2008) verificaram que a maioria (78,7%) dos gestores analisados consideram primordial a realização de formação para o exercício do cargo e se mostraram bastante satisfeitos com a formação recebida. Ressaltaram, entretanto, que a formação deve ser

garantida com condições acessíveis em termos de valores e com tempo remunerado para que os participantes possam se dedicar aos estudos (TOLEDO, AGUDO, 2008).

Ponto este devidamente abordado por Aguiar (2011) em sua avaliação sobre o curso de especialização em gestão escolar, na qual ressalta a insuficiência de tempo disponível para dedicação ao curso, por parte dos gestores. Segundo a autora as secretarias de educação não dispensavam os gestores do trabalho na escola para a realização dos estudos, prejudicando o cumprimento das atividades e leituras prevista no curso, algumas delas inclusive, para serem realizadas colaborativamente em grupos de discussão, o que demandava tempo de dedicação.

Aguiar (2011) também revela um ponto importante em relação ao processo de implementação do curso. Por ser uma política que envolveu parcerias federais, municipais e estaduais, segundo a autora a forma como "cada secretaria se relacionou com o MEC e com as universidades determinou, em grande parte, uma configuração particular do curso no respectivo estado" (idem, p. 78). Isso significou uma participação ativa, limitada ou ausente no que se refere ao planejamento e execução de todo processo.

A revisão realizada por Abbad; Zerbini; Souza (2010) sobre o panorama das pesquisas em EaD, confirma a insatisfação está ligada a falta de apoio da instituição, nas quais os participantes do curso trabalham, implicando em motivos que podem levar à evasão nos cursos a distância. As evidências em nosso estudo mostraram que as secretarias que abraçaram o projeto, se movimentaram no sentido de apoiar sua execução, em nível municipal, provendo recursos e garantido a participação dos gestores, os resultados em relação à satisfação dos egressos foram muito positivas. Ao passo que as secretarias que não acompanharam o processo e tinha por objetivo apenas não gastar recursos para oferecer formação continuada, a insatisfação foi percebida nas voz dos egressos.

Para Machado (2000), é indiscutível a importância da formação dos profissionais da educação como condição para a implementação de mudanças e êxitos das metas propostas pela política pública em educação. Não é diferente em relação a formação dos gestores escolares. Entretanto, segundo Dourado (2006) há que se cuidar para que a formação seja de qualidade e possa de fato produzir efeitos que se sobreponha a forte desigualdade social e educacional e para isso não há milagre, é aliar a vontade política e garantir a ampliação dos recursos destinados à educação pública nacional (DOURADO, 2009).

4.1.2 A aprendizagem dos egressos com o curso

Na concepção de Hamblin (1978, p. 20) uma formação é “qualquer atividade que procura, deliberadamente, melhorar a habilidade de uma pessoa no desempenho de um cargo”. Para realizarmos a avaliação do nível de aprendizagem no modelo utilizado (KIRKPATRICK, 1976, HAMBLIN, 1978) consideramos, na análise quantitativa, a percepção dos egressos em relação à contribuição dos conhecimentos que compuseram o rol de conteúdo do curso. Em nosso estudo a formação envolvia a aprendizagem para o exercício da função gestora na perspectiva da gestão democrática e aliava, entre outros conteúdos, principalmente, aqueles que favorecessem a compreensão das ferramentas para a efetivação da gestão democrática na escola e a (re)elaboração do PPP, distribuídas entre as seis salas ambientes.

De acordo com Kirkpatrick (1976) a avaliação no nível aprendizagem objetiva a observação de mudança de atitude, aumento de conhecimentos, ou ainda, melhorias na habilidade do sujeito para exercer a função para a qual recebeu a formação. Para o autor sempre que se observa, após a formação, um ou mais fatores acima a aprendizagem foi alcançada. A mensuração desta aprendizagem vai depender se os objetivos específicos da formação foram atingidos. No curso que estamos investigando os objetivos específicos eram: refletir sobre a gestão democrática, desenvolver de práticas colegiadas de gestão no ambiente escolar, propiciar a aprendizagem de ferramentas tecnológicas, propiciar o estabelecimento de práticas inovadoras no planejamento e avaliação da gestão escolar, ampliar a capacidade de analisar e resolver problemas, ampliar a capacidade de desenvolver projetos, propiciar o desenvolvimento da compreensão da dimensão pedagógica da gestão escolar e estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e organização do trabalho pedagógico que contribuam para a melhoria do desempenho escolar (BRASIL, 2008a).

Assim, na análise qualitativa, nosso objetivo foi conhecer os elementos do conteúdo do curso que ainda estavam presentes na ação dos egressos, considerando o tempo passado entre a conclusão do curso (2010/2011 e 2008/2009) e, a realização da pesquisa (2013), de dois a quatro anos respectivamente. Dessa forma, nosso intuito foi verificar se houve aprendizagem e como esta era atribuída pelo sujeito em relação aos conhecimentos sobre gestão escolar democrática, conhecimentos sobre PPP, utilização da pesquisa como fonte de informação para resolução de problemas e se utilizavam para isso, de recursos tecnológicos. E também, identificar os conteúdos de cada sala ambiente do curso que ainda se faziam presentes na memória dos egressos, resultantes da aprendizagem no curso.

Os resultados da avaliação da contribuição de cada uma das salas ambientes do curso, segundo a percepção dos egressos, coletadas a partir das seis questões elaboradas com escala em cinco níveis (de “não me recordo” até “contribuiu bastante”), são apresentadas na tabela (5) e no quadro (9), respectivamente a seguir.

Tabela 5 – Frequência para a avaliação da contribuição dos conteúdos das salas ambientes do curso

Avaliação do Conteúdo	Não me recordo		Não Contribuiu		Contribuiu em parte		Contribuiu muito		Contribuiu bastante		Nº total de resposta
	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Sala FDE	1	1,1%	0	0,0%	2	2,2%	41	45,1%	47	51,6%	91
Sala PGE	2	2,2%	0	0,0%	3	3,4%	31	34,8%	53	59,6%	89
Sala PPGE	1	1,1%	1	1,1%	2	2,2%	32	35,6%	54	60,0%	90
Sala PV	0	0,0%	0	0,0%	4	4,4%	32	35,2%	55	60,4%	91
Sala TE	2	2,3%	0	0,0%	9	10,2%	39	44,3%	38	43,2%	88
OT	2	2,2%	2	2,2%	18	19,8%	33	36,3%	36	39,6%	91

Notas: FDE - Fundamentos do Direito à Educação; PGE - Políticas e Gestão na Educação; PPGE - Planejamento e Práticas da Gestão Escolar; PV - Projeto Vivencial; TE - Tópicos Especiais e OT - Oficina Tecnológica

No quadro (9) abaixo apresentamos o recorte das falas encontradas nas entrevistas. Elas foram organizadas em seis categorias que estão relacionadas com os conteúdos trabalhado nas salas ambiente do curso e duas que agrupam os conhecimentos, habilidades e/ou atitudes ligadas a gestão escolar e a utilização da pesquisa como ferramenta. Após o quadro, os resultados serão comentados.

Quadro 9 – A aprendizagem no curso resumo das respostas obtidas nas entrevistas

APRENDIZAGEM NO CURSO CATEGORIA	RECORTES DA ENTREVISTA
Aprendizagens sobre gestão escolar	1 Aprendi ouvir o outro 2 Passei a ter noção dos diferentes aspectos que envolve a gestão democrática 3 Fiquei mais profissional e menos amadora 4 O leque abriu, a gente era muito limitada, expandiu nossa visão porque até então só ficava naquilo que era “imposto” 5 Deu ferramentas para resolver situações problemas 6 Aprendi a importância da comunicação clara e registrada, 7 Não sabia o que era gestão democrática, eu tinha a prática da gestão sem conhecer os fundamentos. 8 Me fez ter certeza de que o que eu estava fazendo era correto, me deu segurança 9 Enxergar a importância de cada um no desempenho da sua função

Continua próxima página

Continuação da página anterior

APRENDIZAGEM NO CURSO CATEGORIA	RECORTES DA ENTREVISTA
Aprendizagens sobre pesquisa	1 Aprendi a pesquisar 2 Aprendi a buscar a legislação para amparar minha argumentação com a secretaria, vou toda embasada agora . 3 Aprendi a não aceitar tudo pronto como verdade absoluta, checo toda informação que eu recebo 4 Investigo com um olhar mais crítico 5 Acesso a mais material para estar ainda mais fundamentada para discutir questões da mudança na escola 6 Possibilidade de achar as respostas 7 O conhecimento abre muitas portas 8 Ferramenta poderosa
Aprendizagem Sala FDE – Legislação	1 Fui familiarizando com a legislação educacional, sozinha é difícil 2 Me ajudou na compreensão das leis, era muito dependente da secretaria 3 Agora sei questionar com a lei na mão, o que é investido em educação não é favor é direito 4 Agora que eu não aceito não como resposta, ta aqui é direito da escola e do aluno 5 Agora não aceito não como resposta chego com o pedido totalmente amparado pela legislação 6 A argumentação melhorou bastante
Aprendizagem Sala FDE – Currículo	1 Compreendi a importância do currículo contextualizado com a realidade da escola 2 O referencial teórico contribuiu para eu entender melhor a questão 3 Eu tenho que atender a minha realidade, não posso pegar de outra escola e colocar aqui, sendo realidades tão diferentes
Aprendizagem Sala PGE – Política Educacional	1 Conhecimento acerca dos programas do governo federal 2 Me ajudou a vencer o desafio de entender o financiamento da educação 3 Facilidade para compreender a dinâmica para acesso a informação e como utilizá-la para efetivar a gestão democrática na escola 4 Aprendi a organizar meu tempo e a equilibrar o administrativo com o pedagógico 5 Foi legal botou todo mundo pra repensar a sua prática
Aprendizagem Sala PGE – Planejamento Financeiro	1 Eu não sabia nada sobre gestão administrativa e financeira 2 Não sabia como lidar com as verbas que a escola recebia 3 Aprendi a dar transparência à prestação de contas da escola

Continua próxima página

Continuação da página anterior

APRENDIZAGEM NO CURSO CATEGORIA	RECORTES DA ENTREVISTA
Aprendizagem Sala PPGE – Avaliação	1 Importância da avaliação institucional interna e externa 2 Ajudou em relação a avaliação, focamos mais na interna, nós tínhamos problemas com o fluxo (muita distorção série/idade) agora só temos um aluno nessa situação 3 Compreendi a importância de analisar a avaliação interna e externa para enxergar a escola, PPGE, mudou a rotina da escola, a avaliação tem que ser contínua e processual 4 Aprendi que avaliação deve ser constante não só da aprendizagem do aluno, mas do PPP também
Aprendizagem Sala PPGE – Planejamento do Trabalho Pedagógico	1 Antes do curso eu achava que minha função não tinha nada a ver com o pedagógico, era só lidar com o administrativo 2 Nos fez repensar as nossas propostas pedagógicas
Aprendizagem Sala PV – PPP	1 Aprendi sobre o PPP, não sabia nada de PPP, não sou pedagoga 2 Agora é assim tudo que vai fazer verificamos no PPP, se não tem anotamos para discutir para o próximo PPP 3 Não tinha a mínima noção, aproveitei integralmente os conhecimentos adquiridos e apliquei aqui 4 Fazer o PPP, destaco maior experiência que eu tive na gestão 5 Construir o PPP com o apoio de todo mundo, entendi a importância da participação 6 Mesmo sendo pedagoga eu tinha uma visão muito pequena do PPP, aprendi a sua importância 7 Aprendi que é a alma da escola e dá o norte ao nosso trabalho 8 A cereja do bolo, compreendi sua importância e aprendi a fazer
Aprendizagens Sala TE - Conselhos Escolares	1 Passei a valorizar mais a participação da comunidade na escola 2 Aprendi sobre os conselhos escolares, me ajudou bastante e ainda ajuda no meu trabalho aqui 3 Me possibilitou um aprofundamento sobre o tema, o material serviu para incentivar a participação da comunidade 4 Não tinha noção do que era o conselho 5 Aprendi a importância de estabelecer parcerias com o entorno da escola
Aprendizagens Sala OT - Uso de tecnologias da comunicação e informação	1 Aprendi a criar um blog, mas manter atualizado foi difícil porque na escola não tinha acesso a internet 2 Não sabíamos usar o computador, tivemos que aprender, hoje tudo é o computador 3 Não sabia nada, hoje uso ela pra tudo

Notas: FDE - Fundamentos do Direito à Educação; PGE - Políticas e Gestão na Educação; PPPGE - Planejamento e Práticas da Gestão Escolar; PV - Projeto Vivencial; TE - Tópicos Especiais e OT - Oficina Tecnológica

Os resultados quantitativos nos revelam a percepção dos egressos em relação a contribuição do conteúdo trabalhado nas diferentes salas ambiente do curso. Com destaque para o conteúdo das salas ambiente PGE, PPGE, PV assinaladas por 60% (53/89; 54/90; 55/91

respectivamente) dos egressos e, também FDE assinalada por 51,6% (47/91) deles, como “contribuiu bastante”. Interessante ressaltar que as quatro salas, destacadas pelos egressos como as que mais contribuíram, agregam os conteúdos centrais que estruturam o curso e incluem a finalidade de formar um profissional capaz de compreender a educação como direito social e instrumento de emancipação humana. Assim como, compreendem as ferramentas para atuar na gestão da escola, visando a efetivação da gestão escolar democrática por meio de práticas caracterizadas pelo trabalho colaborativo, participativo e com transparência para toda comunidade escolar.

Os resultados revelaram também que, dentre os egressos que responderam às questões (nesse item consideramos 91 respondente, pois, um deixou em branco), apenas oito deles (8,9%) não se recordavam dos conteúdos das salas ambiente e, apenas três (3,3%) avaliaram que os conteúdos do curso não contribuíram para a prática na gestão da escola. Outro ponto a ser destacado se refere à avaliação feita pelos egressos de que o conteúdo da sala Tópicos Especiais – Conselhos Escolares e Oficina Tecnológica, contribuiu em parte, sendo avaliados em 10,2% (9/88) e 19,8% (18/91) respectivamente. Conteúdos estes traduzidos como dificuldades pelos egressos entrevistados, a saber, a efetivação do Conselho Escolar nas escolas e também a manutenção do blog da escola elaborado no período do curso (citado como problema o acesso a internet e falta de tempo).

Já os dados qualitativos nos ajudaram a aprofundar na compreensão das falas dos egressos no sentido de revelar a efetividade da aprendizagem. Assim, os dados evidenciaram que a aprendizagem não se restringiu à simples memorização dos conteúdos das salas ambientes do curso, mesmo porque, os relatos expressaram muito mais a experiência que foi construída a partir da realização do curso. E também, enunciaram que houve reflexão. Os conhecimentos teóricos visto no curso, segundo os egressos, propiciaram a reflexão sobre a prática, deram segurança para exercer a função gestora desempenhando o trabalho com maior profissionalismo, confiança e eficiência. Observamos sentimentos de felicidade com a segurança que os conhecimentos do curso agregaram ao agir dos egressos, tanto no nível pessoal, como no nível profissional, expressos, por exemplo, na melhoria da capacidade de argumentação com as secretarias de educação do município.

Observamos também que as aprendizagens suscitaram nos egressos sentimentos de motivação, satisfação, orgulho e autoestima, a partir da ampliação do leque de conhecimentos que os conteúdos das salas ambientes do curso proporcionaram. Tais sentimentos se associam

a autonomia, quando expressam a suficiência na realização das atividades inerentes ao cargo, decidindo e agindo em questões que são da competência da gestão. Isso é expresso por eles no sentimento de evolução pessoal, ampliação da competência e nova percepção do trabalho a ser desempenhado com planejamento e gerenciamento do tempo pessoal e profissional, e também com o desenvolvimento do PPP da escola.

Os egressos descreveram mudanças de atitude, quer sejam, na relação com o pares que se revela na capacidade de ouvir e de se comunicar de forma mais transparente, com vistas, a integrar a equipe da escola e a melhorar também o relacionamento com a comunidade. Quer seja, no maior compromisso ético com a gestão da escola, responsabilizando-se com o trabalho de conduzir a participação da comunidade escolar no processo de elaboração de sua proposta pedagógica, empenhando-se em garantir a efetivação do direito à uma educação com qualidade aos seus alunos. Isso transparece nas falas denotando uma segurança no agir amparada pela legislação educacional.

A aprendizagem de ferramentas para a resolução de situações problema, como a realização de pesquisa e uso da tecnologia da informação e comunicação, também foram relatadas, ainda que, para poucos a dificuldade para lidar com o computador ainda permanecesse. E também, falaram sobre outras habilidades adquiridas a partir do curso, tais como, uma melhor compreensão da legislação educacional, currículo contextualizado com a realidade escolar, políticas educacionais e programas do governo federal de apoio à educação, sobre o financiamento da educação e gestão financeira da escola, sobre a importância da avaliação institucional e sobressaindo-se à todas as anteriores, a aprendizagem sobre como fazer o PPP e implantar os conselhos escolares. Este último, segundo os egressos, ainda não totalmente efetivo, devido a diferentes problemas, mas em processo de discussão com a comunidade escolar. Referem-se pois às habilidades necessárias e inerentes ao cargo de gestão, atribuídas à aprendizagem obtida a partir do curso de especialização em gestão escolar.

4.1.2.1 Discussão dos resultados da aprendizagem no curso

Na avaliação da aprendizagem obtida em cursos de formação buscamos compreender se os objetivos foram alcançados. Objetivos esses traduzidos na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que irão compor a mudança na forma de agir após a exposição do curso (HAMBLIN, 1978). Em nosso estudo, os dados sugerem que aprendizagem ocorreu e foi possível percebê-la tanto, na aquisição de conhecimentos e habilidades que apontaram

mudanças de atitude dos egressos em seus postos de trabalho, como no atendimento aos objetivos específicos do curso analisado.

Segundo Haccon; Saks (1998) a avaliação no nível da aprendizagem, no modelo que estamos analisando, se baseia no conhecimento apreendido declarado pelos sujeitos em formação, e apontam isso como sendo uma dificuldade em termos de predizer suficientemente se houve a aprendizagem ou não. Na verdade, ela pode ser tanto maior, quanto menor, sendo o ideal analisá-la junto com a mudança no comportamento ou implementar medidas complementares para verificação, tais como, a realização de medidas de avaliação comparando o antes e o depois (HACCON; SAKS, 1998). Em nosso estudo, estabelecemos uma avaliação na perspectiva das situação ocorridas antes e após o curso e utilizamos outras medidas de avaliação (qualitativas) para confrontar os dados, tais como a observação.

Freire (1996, p. 11-12) é categórico ao afirmar que não há validade no ato de ensinar (formar) que não resulte em aprendizagem, na qual o sujeito formado não seja “capaz de recriar ou refazer o ensinado”, ou ainda, na qual o que não foi apreendido da formação, não fosse de fato para ser aprendido pelo sujeito em formação. Ainda que possamos questionar os meios como se processa a formação no curso de especialização em gestão escolar, por exemplo, o fato de ser formação em serviço o que determina uma sobrecarga de atividades aos gestores que precisam realizar as atividades do curso a noite e nos finais de semana sem liberação por parte das secretarias de educação, e ainda, o fato de que está além do alcance de um curso de formação promover a democracia no interior das escolas, devido a falta de estruturas necessárias, que dependem muito mais da vontade política de gestores municipais, estaduais e federais em oferecê-las. Ainda, assim concordamos com Freire (1996, p. 12) quando ele assinala a capacidade do sujeito de “dar a volta por cima” e aproveitar-se da aprendizagem daquilo que lhe foi ensinado.

Trata-se pois, de um desafio e Machado (2000), destaca que a implementação da formação de gestores na atualidade deve ser cuidadosa, posto que, a gestão da educação está diretamente relacionada com o desenvolvimento institucional, social e humano. Isto requer, segundo a autora, uma formação calcada nas concepções de educação com vistas à formação para a autonomia das pessoas e das instituições. Nesse mesmo sentido, Wittmann (2000) aponta ainda, a necessidade de uma formação que compreenda os avanços teóricos e práticos na área da administração educacional, em sentido amplo, que contemple a política, o planejamento, a gestão e a avaliação da educação. Ou seja, com os conhecimentos (saber) necessários que

possibilitem o desenvolvimento de habilidades cognitivas (saber fazer) e atitudes (como fazer) que formam o alicerce da função do gestor (WITTIMANN, 2000).

Isto posto, retornarmos aos resultado da nossa investigação, no sentido de discutirmos as contribuições da formação dos gestores do curso analisado, em relação ao nível aprendizagem do modelo estudado. Buscamos por elementos que sugiram a efetividade da aprendizagem no curso, ou seja, verificamos que houve uma relação direta dos conteúdos trabalhados no curso com a aprendizagem revelada nas respostas dos egressos. Da mesma forma, constatamos que conteúdo trabalhado no curso foi traduzido em ações no cotidiano da escola, revelado nas mudanças implementadas após a sua realização.

Silva; Limonta; Cruz (2014) analisando também uma experiência do curso de gestão escolar, em outro estado brasileiro, verificaram que houve aprendizagens significativas após o curso em questão. Segundo as autoras os egressos revelaram ter aprendido sobre: legislação, conhecimento teórico sobre gestão, gestão técnica-administrativa, planejamento, sistematização dos saberes da prática, avaliação institucional, respeito a diversidade e à subjetividade, expressando assim, a efetividade do curso na compreensão e reelaboração de concepções e práticas de gestão.

Por outro lado, Souza (2010) analisando outra experiência do curso de gestão escolar verificou que o curso contribuiu com a melhoria da prática de gestão entre participantes, ainda que em níveis diferenciados, devido as dificuldades de infraestrutura (acesso a rede e computadores) necessárias ao curso a distância, no estado onde foi implementado. O autor (2010) revela a construção e/ou reelaboração do projeto político pedagógico e a mudança na postura dos gestores egressos em relação à participação da comunidade escolar na escola, como pontos fortes da mudança, e ainda que não tenha sido um experiência exitosa, devido aos problemas citados acima, houve aprendizagem no curso. Em nosso estudo verificamos que as dificuldades de acesso à internet e dificuldades para manusear o computador também foram registradas por alguns egressos. No tocante a participação da comunidade, foram relatadas mudanças de atitudes, mas o processo de implantação dos conselhos escolares, ainda é uma dificuldade presente nas falas.

Por fim, verificamos um elemento importante a ser destacado que se refere a mudança de atitude dos egressos a partir da aprendizagem no curso. Nos relatos observamos uma maior autonomia na forma de agir pessoal e profissionalmente e na forma de resolver situações

problemas na escola apoiados no projeto político pedagógico construído com toda comunidade escolar. Para Lück (2000), ainda que a escola se situe em uma relação de interdependência central (dos órgãos de gestão municipal, estadual e federal) e local (da comunidade escolar) é possível construir a sua autonomia, por meio da ampliação das instâncias de decisão colegiadas com a participação da comunidade. Nesse caso, a autora (2000) destaca que a autonomia da escola, para além da dimensão financeira, deve ser expressa na dimensão política e pedagógica, na capacidade de tomar decisões compartilhadas usando o talento e a competência na resolução de problemas e desafios escolares que são postos. Nesse caso, é possível sugerir que o curso contribuiu com os egressos fornecendo as ferramentas teóricas e práticas necessárias ao agir no desempenho da função gestora de forma mais autônoma.

4.1.3 O comportamento no cargo após a formação

O modelo utilizado em nossa investigação propõe para esse nível de avaliação buscarmos determinar até que ponto mudanças de comportamento ocorrem no cargo, após a conclusão de uma formação. Ou seja, segundo Kirkpatrick (1976) não há como determinar o resultado final da formação, sem antes verificarmos se houve mudança no comportamento, e se conhecimentos e as habilidades adquiridos durante a formação, estão presentes no trabalho do gestor formado.

O autor ressalta ainda, que a transferência da aprendizagem para o trabalho, depende de vários fatores que implicam na dificuldade da avaliação deste nível. Primeiro, o tempo decorrido entre a formação e a avaliação, pois a mudança de comportamento, pode ocorrer logo após a formação ou nunca ocorrer. Segundo, depende em grande parte do superior hierárquico do sujeito formado, pois este é quem deve estimular a aplicação da formação obtida no desempenho do trabalho que o formado realiza, ou pelo menos, não deveria desestimulá-la. E, terceiro, pode ocorrer do sujeito adotar o novo comportamento e permanecer nele, ou não, retornando ao comportamento anterior por falta de estímulos (KIRKPATRICK, 1976). No caso dos egressos do curso, a Secretaria de Educação, é quem deveria incentivar os gestores formados a aproveitar o que foi aprendido no curso, aplicando estes conhecimentos na escola e, até mesmo, incentivando que ele seja um multiplicador dos conhecimentos apreendidos no curso, entre os outros gestores do município, compartilhando seus saberes.

Além disto, Kirkpatrick (1976) estabelece quatro requisitos a serem observados na avaliação. São eles, o desejo de mudar, o conhecimento sobre o que fazer e como fazer, um ambiente

favorável à aplicação do que foi aprendido, e as recompensas pela mudança, que podem ser internas (sentimentos de satisfação, orgulho em aplicar o que aprendeu) ou externas (reconhecimento profissional, vantagens financeiras).

Já Hamblin (1978) observa que o sujeito formado pode ter aprendido, mas não aplicar o que aprendeu. Nesse caso as avaliações realizadas nas dimensões reação e aprendizagem podem ajudar na identificação dos fatores limitantes da transferência de aprendizagem da formação para o cargo ou posto de trabalho, e ainda, esclarecer o que precisa ser melhorado na formação.

Nosso objetivo ao avaliarmos o comportamento dos egressos foi verificar se houve diferença na gestão realizada após a conclusão do curso decorridos entre dois a quatro anos. Para tanto buscamos por aspectos característicos da gestão estabelecendo o tempo, antes e depois, para comparação em relação ao projeto político pedagógico e frequência nas atividades relacionadas à gestão administrativa e pedagógica da escola durante a própria gestão. Os resultados apurados na análise quantitativa, em relação a forma com o PPP era/é realizado, expressam diferença significativa em relação ao comportamento no cargo após a realização do curso, e serão apresentados (TABELA 6) abaixo.

Tabela 6 – Comparação entre PPP antes e o PPP depois do Curso de Especialização em Gestão Escolar

O projeto político pedagógico de sua escola	Curso de Especialização			
	Antes		Depois	
	(n)	%	(n)	%
Modelo encaminhado pela Secretaria de Educação	22	24,4%	0	0,0%
Pela equipe de gestão	11	12,2%	2	2,2%
Pela equipe de gestão com participação dos professores	17	18,9%	14	15,6%
Pela equipe de gestão com participação dos professores e comunidade escolar	12	13,3%	73	81,1%
Não existe projeto político pedagógico na minha escola	10	11,1%	0	0,0%
Desenvolvido pela gestão anterior	11	12,2%	-	-
Não sei como foi desenvolvido	7	7,8%	-	-
Permaneceu Inalterado	-	-	1	1,1%
Total	90	100%	90	100%

Se considerarmos que um dos objetivos centrais na proposta da especialização em gestão escolar, tido como ferramenta essencial à realização da gestão democrática na escola, é a (re)elaboração do Projeto Político-Pedagógico nossos resultados comprovam que houve mudanças após a formação. Tendo em vista que antes 24,4% (22/90) dos projetos pedagógicos eram modelos encaminhados pela secretária de educação, produzidos sem nenhum tipo de discussão coletiva, enquanto que depois do curso de especialização, 81%

(73/90) deles passaram a ser realizados pela equipe de gestão, com participação dos professores e comunidade escolar. E ainda, se antes em 11,1% (10/90) das escolas dos egressos não havia PPP, depois do curso todas passaram a ter.

Para comprovarmos se a mudança foi significativa, submetemos os dados coletado na pergunta como era o PPP antes e depois da realização do curso ao teste de McNemar³⁹, utilizamos nesse caso, cada egresso como seu próprio controle. O resultado do teste pode ser observado na tabela (7).

Tabela 7 Análise da elaboração do PPP antes e o depois do Curso de Especialização em Gestão Escolar

Tabela 7. Análise da elaboração do PPP antes e o depois do Curso de Especialização em Gestão Escolar					
O projeto político pedagógico de sua escola	Curso de Especialização				Valor-p
	Antes		Depois		
Pela equipe de gestão	11	12,2%	2	2,2%	0,016
Pela equipe de gestão com part. dos professores	17	18,9%	14	15,6%	0,663
Pela equipe de gestão com part. dos professores e comunidade	12	13,3%	73	81,1%	0,000
Outros	50	55,6%	1	1,1%	0,000

Valor-p calculado pelo teste de McNemar. Em outros foram agrupados os dados de "Modelo encaminhado pela secretaria, Não existe projeto político pedagógico na minha escola, Desenvolvido pela gestão anterior, Não sei como foi desenvolvido"

O resultado do teste demonstra que diminuiu significativamente ($p=0,016$) e ($p=0,000$) o percentual de PPP realizados sem a discussão coletiva com a comunidade escola, depois do curso de especialização. E ainda, que aumentou significativamente (valor- $p=0,000$) o percentual de PPP realizados pela equipe de gestão com participação de toda comunidade escolar. Tal fato corrobora para rejeição da hipótese de homogeneidade e/ou semelhança entre a situação de antes e de depois do curso em relação ao projeto político pedagógico da escola, o valor-p abaixo de 0,05 significa que o PPP não permaneceu o mesmo, ocorreram mudanças

Ainda no sentido de avaliarmos a presença de práticas coletivas de tomada de decisão, antes/após o curso, perguntamos quais instâncias o egresso consultava para tomar decisões durante sua gestão na escola. Os resultados são apresentados na gráfico 1 abaixo.

³⁹ O teste desenvolvido por McNemar serve para analisar frequências (proporções) entre duas amostras relacionadas entre si, medidas em situação "antes" e "depois", de forma tal que cada indivíduo é utilizado como o seu próprio controle (AGRESTI, 2002)

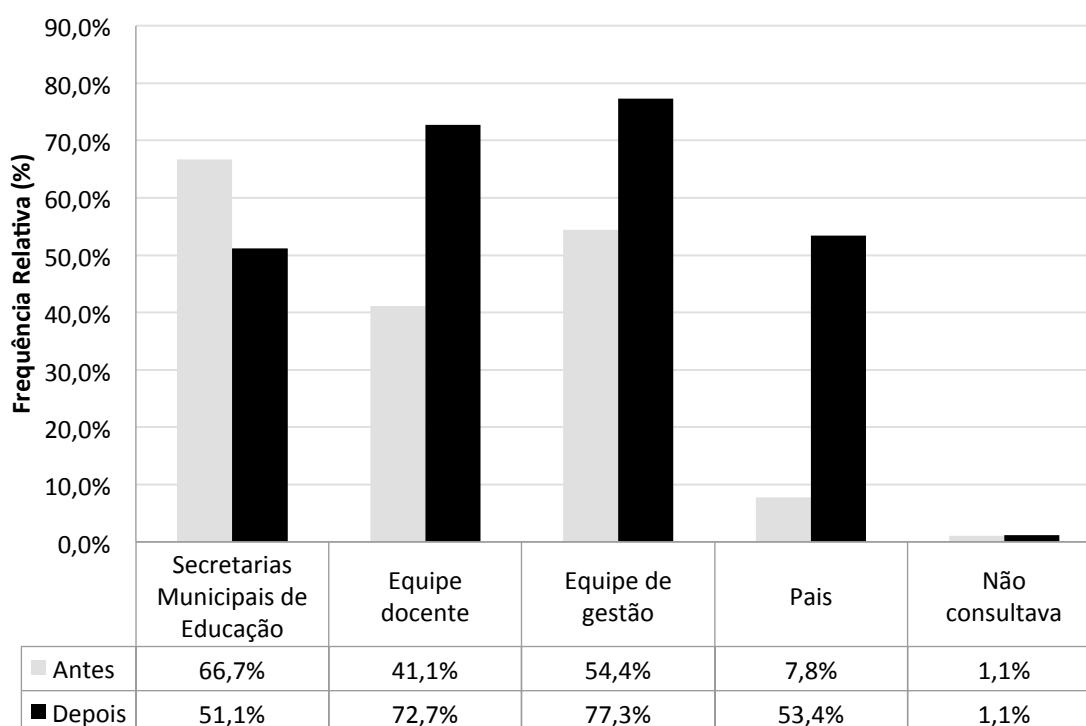


GRAFICO 1 – Instâncias consultadas para tomada de decisões na gestão da escola dos egressos

Os resultados corroboram para conclusão de que houve uma mudança em relação à tomada de decisões na gestão da escola em favor de instâncias mais coletivas de decisão. Ressalta aos olhos a diferença da participação dos pais e professores, diferença essa no sentido positivo de 45,6% (53,4% - 7,8%) e 31,6% (72,7% - 41,1%) respectivamente, entre o quanto eram consultados antes e após a conclusão do curso. Tal postura tem um significado importante no que se refere ao comportamento no cargo. Após a conclusão do curso o egresso se tornou mais democrático e aberto a mecanismos de divisão de poder na tomada de decisão, privilegiando a opinião da comunidade escolar, sem contudo, deixar de buscar o amparo também com as secretarias municipais de educação.

Isso pode ser verificado quando submetemos os dados ao teste estatístico de McNemar. O resultado obtido foi significativo para diferença antes/depois do curso para equipe docente (valor-p = 0,000), equipe de gestão (valor-p = 0,000) e pais (valor p = 0,000) e para secretaria de educação (valor-p = 0,012), ou seja, houve mudança em favor de práticas coletivas de tomada de decisão nas escolas dos egressos.

No intuito de verificarmos se houve mudança de comportamento no cargo em relação à participação na gestão pedagógica da escola perguntamos aos egressos com que frequência

eram realizadas as seguintes atividades antes e depois do curso: reforço de aprendizagem, iniciativas para conter a evasão, formação continuada para docentes, reuniões de pais, monitoramento do desempenho escolar e divisão de responsabilidades, apresentadas na tabela (8) abaixo:

Tabela 8 – Frequências e médias para a participação dos egressos na gestão pedagógica da escola antes e depois do Curso de Especialização em Gestão Escolar

Frequência nas Atividades	Curso	Nunca (0)		Raramente (25)		Às vezes (50)		Frequentemente (75)		Sempre (100)		Médias	Valor-p
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Reforço de Aprendizagem	Antes	4	4,4%	13	14,4%	22	24,4%	22	24,4%	29	32,2%	66,39	0,000
	Depois	0	0,0%	1	1,1%	4	4,5%	30	33,7%	54	60,7%	88,48	
Iniciativa para conter a evasão	Antes	3	3,3%	13	14,4%	23	25,6%	28	31,1%	23	25,6%	65,28	0,000
	Depois	1	1,1%	1	1,1%	3	3,4%	29	32,6%	55	61,8%	88,20	
Formação Continuada para os Docentes	Antes	1	1,1%	13	14,4%	37	41,1%	23	25,6%	16	17,8%	61,11	0,000
	Depois	0	0,0%	4	4,5%	15	16,9%	36	40,4%	34	38,2%	78,09	
Reuniões com os pais	Antes	0	0,0%	3	3,3%	18	20,0%	43	47,8%	26	28,9%	75,56	0,000
	Depois	0	0,0%	0	0,0%	2	2,2%	37	41,6%	50	56,2%	88,48	
Monitoramento do desempenho escolar	Antes	0	0,0%	8	8,9%	25	27,8%	30	33,3%	27	30,0%	71,11	0,000
	Depois	0	0,0%	0	0,0%	1	1,1%	33	37,1%	55	61,8%	90,17	
Divisão de responsabilidades	Antes	1	1,1%	12	13,5%	34	38,2%	20	22,5%	22	24,7%	64,04	0,000
	Depois	0	0,0%	0	0,0%	6	6,8%	24	27,3%	58	65,9%	89,77	

Valor p calculado pelo Teste de Wilcoxon.

Podemos verificar que a mudança de comportamento no cargo foi significativa entre as atividades proposta nas questões 20 (antes) e 21(depois) do questionário. Ou seja, realização destas atividades aumentaram significativamente (valor- $p < 0,05$) após o curso. Criamos então um índice capaz de representar o nível geral de participação nas atividades utilizando a Análise de Componentes Principal⁴⁰. Assim a variância explicada do índice deveria ser de pelo menos 50%, no nosso caso ela ficou acima (61%). Pelo critério de Kaiser verificamos que o índice foi unidimensional, ou seja, as seis variáveis medidas estão correlacionadas. Por fim, o índice foi testado em termos da sua confiabilidade pelo Alpha de Cronbach ($> 0,70$) e se mostrou consistente. Na tabela (9) apresentamos o peso atribuído a cada uma das atividades (reforço de aprendizagem, iniciativas para conter a evasão, formação continuada

⁴⁰ A matriz (X) de seis variáveis (X = 1reforço de aprendizagem, 2)iniciativas para conter a evasão, 3)formação continuada para docentes, 4)reuniões de pais, 5)monitoramento do desempenho escolar e 6)divisão de responsabilidades) com as observações realizadas no mesmo indivíduo (N) antes e depois do curso foi reduzida para um único indicador ($K < X$). Ou seja, criamos um índice no qual utilizamos a primeira componente (CP1) que foi capaz de explicar 61% da variabilidade das seis. O índice foi padronizado para variar de zero (nunca) a cem (sempre), sendo o índice igual a zero para os indivíduos que marcaram nunca para todas as variáveis e o índice igual a 100 para os indivíduos que marcaram 100 para todas as variáveis.

para docentes, reuniões de pais, monitoramento do desempenho escolar e divisão de responsabilidades) para a formação do índice, na qual a variabilidade geral das variáveis explicadas pelo índice (60,93%), a unidimensionalidade medida pelo critério de Kaiser e o nível de confiabilidade medido pelo alpha de Cronbach, nos permite dizer que houve mudança no comportamento do egresso, em relação a sua atuação mais ser frequente na dimensão pedagógica após o curso.

Tabela 9 – Coeficiente, dimensionalidade e confiabilidade do índice referente ao nível de participação dos egressos nas atividades da dimensão pedagógica da escola antes e depois do Curso de Especialização em Gestão Escolar

Fonte	PCA – 1	
	Coeficientes	Pesos
Reforço de Aprendizagem	0,391	16,0%
Iniciativa para conter a evasão	0,408	16,7%
Formação Continuada para os Docentes	0,344	14,1%
Reuniões com os pais	0,386	15,8%
Monitoramento do desempenho escolar	0,459	18,8%
Divisão de responsabilidades	0,451	18,5%
Variância Explicada	60,93%	
Critério de Kaiser	Unidimensional	
Alfa de Cronbach	0,864	

PCA-1 Análise de Componente Principal

O índice criado foi usado para compararmos a frequência da participação do egresso nas seis atividades acima que agregam aspectos da dimensão pedagógica e organização do trabalho na escola, antes de depois da realização do curso. Antes do curso de especialização o índice apresentou uma média de 59,55 e depois do curso essa média aumentou para 84,38. O resultado representado na tabela (10) abaixo:

Tabela 10 – Medidas descritivas para o índice referente ao nível de participação dos egressos nas atividades da dimensão pedagógica antes e depois do Curso de Especialização em Gestão Escolar

Curso	N	Média	E.P.	1ºQ	2ºQ	3ºQ	Valor-p
Antes	89	59,55	2,52	41,61	60,03	77,13	0,000
Depois	88	84,38	1,46	72,90	89,16	95,78	

Valor-p calculado pelo teste de Wilcoxon. E.P. = erro padrão, Q. = quartil

A diferença da participação nas atividades pelo gestor depois do curso foi significativa, de forma que podemos concluir que houve transferência da aprendizagem para o cargo, após o curso de especialização em gestão escolar.

No intuito de verificarmos quais variáveis do estudo influenciavam o indicador criado acima, ao longo do tempo, realizamos a Regressão Marginal Linear (FITZMAURICE; LAIRD; WARE, 2011) utilizando o método *Stepwise* (EFROYMSON, 1960) para selecionar as variáveis. A regressão realizada passo a passo conseguiu nos mostrar de forma conjunta através da análise multivariada quais variáveis preditoras entrando (Método *Forward*) e saindo (Método *Backward*) do modelo alteravam ou não o índice (APÊNDICE H). A essência da análise de regressão é prever o resultado a partir de uma ou várias variáveis preditoras (FIELD, 2009), na nossa análise para ser selecionada a variável teve que apresentar um valor-p menor que 0,25 em seu efeito individual ou na interação. Isso porque o efeito individual significativo de uma variável expressa que o aumento desta variável deve impactar positivamente ou negativamente no índice, enquanto que uma interação significativa com o tempo implica que esse impacto foi diferente antes/depois do curso de especialização, evidenciando assim, que a diferença do índice antes e depois do curso aumenta ou diminui dependendo da variável que apresentou interação com o tempo. Esse resultado pode ser visto na tabela (11).

Tabela – 11 Regressão marginal linear *stepwise* para o índice do nível de participação dos egressos nas atividades da dimensão pedagógica da escola

Fonte	O Curso em Gestão Escolar fez diferença na sua atuação prática como gestor	Acredita que depois da Escola de Gestores a qualidade de sua escola melhorou	Motivos para o cargo de gestão: Para melhorar o desempenho da escola	β	E.P.(β)	Valor-p
Tempo=Depois	Sim	Sim	Sim	38,02	20,71	0,066
	Não	Sim	Sim	-2,08	4,83	0,666
	Sim	Não	Sim	57,92	20,37	0,004
	Não	Não	Sim	17,83	4,59	0,000
	Sim	Sim	Não	48,07	20,10	0,017
	Não	Sim	Não	7,97	3,87	0,039
	Sim	Não	Não	67,98	19,66	0,001
	Não	Não	Não	27,88	2,93	0,000
Como você avalia Conteúdo da Sala PV = Contribuiu bastante				9,12	2,934	0,001
Tempo na função de gestor				1,04	0,401	0,009

Corr (Yi, Yj) = 0,175 (0,061)

O índice criado para verificarmos se houve mudanças no comportamento dos egressos em relação às atividades da dimensão pedagógica da escola evidenciou uma diferença após a realização do curso. O índice aumentou em relação ao tempo anterior ao curso, ou seja, apontando para uma mudança de comportamento do egresso após o curso. Já a regressão nos revela que as variáveis preditoras que mais influenciaram este aumento foram o tempo na

função de gestor e contribuição do conteúdo da sala ambiente do Projeto Vivencial ($p\text{-valor} < 0,05$). Assim sendo, a cada um ano que se aumenta na variável “tempo na função de gestor” ocorre em média um aumento de 1,04 unidades no índice referente ao nível de participação nas atividades. Em relação ao conteúdo da sala PV, quando os egressos avaliaram como “Contribuiu bastante” isso representou 9,12 unidades acima no índice referente ao nível de participação dos egressos nas atividades da dimensão pedagógica da escola.

Observamos na tabela (11) também, que houve interação significativa do tempo antes/depois com as variáveis “o curso em Gestão Escolar fez diferença na sua atuação prática como gestor”, “acredita que depois da Escola de Gestores a qualidade de sua escola melhorou”, “qual motivo para o cargo de gestão: para o item - *para melhorar o desempenho da escola*” expressas em diferentes cenários. Cabe ressaltar que sempre que o egresso afirmou SIM para a questão “o curso em Gestão Escolar fez diferença na sua atuação prática como gestor” o índice aumenta bastante (38,02; 57,92; 48,07 e 67,98). Ao passo que aqueles egressos que consideraram que o curso não fez diferença, o índice diminuiu bastante (-2,08; 17,83; 7,97 e 27,88) em relação às outras duas variáveis “acredita que depois da Escola de Gestores a qualidade de sua escola melhorou”, “qual motivo para o cargo de gestão: para o item *para melhorar o desempenho da escola*”. Ou seja, o que aconteceu depois do curso foi ou não diferente do que acontecia antes da realização do curso.

E ainda, os gestores que afirmaram SIM, para o curso de especialização em gestão escolar fez diferença na sua atuação prática como gestor, que afirmaram NÃO, para acreditam que depois da escola de gestores a qualidade da escola melhorou e afirmaram que NÃO assumiram o cargo de gestão pelo motivo de melhorar o desempenho da escola, foram os que apresentaram o maior aumento no índice (67,98) o que corrobora com a conclusão de que houve diferença no comportamento no cargo após o curso de especialização em gestão escolar

Entretanto, para os gestores que afirmaram SIM, para acreditam que depois da escola de gestores a qualidade da escola melhorou e afirmaram que SIM, assumiram o cargo de gestão pelo motivo de melhorar o desempenho da escola, evidenciamos um aumento (38,02) que não foi significativo ($p\text{-valor} = 0,066$) em relação ao tempo depois no índice de participação nas atividades após o curso de especialização.

Apresentamos a seguir os dados da análise qualitativa no quadro (10) que resumem o que foi expresso pelos egressos entrevistados em relação à transferência da aprendizagem ocorridas após o curso de especialização em gestão escolar.

Quadro 10 – O comportamento no cargo resume das respostas obtidas nas entrevistas

COMPORTAMENTO NO CARGO CATEGORIA	RECORTES DA ENTREVISTA
Desejo de mudar	1 Precisava resolver o problema de evasão 2 Quando estava na direção da escola via tanta dificuldade, tantos entraves que me vi muito limitada, precisava estudar mais 3 A realidade aqui exige que a gente estude 4 Precisávamos atender o tempo integral tirar as crianças do convívio com situação de risco, violência física e sexual 5 Questão do relacionamento interpessoal o grupo estava muito desmotivado, hoje eu noto a diferença na sala dos professores todo mundo rindo e conversando 6 Tinha PPP, mas na hora que eu vi, eu não acreditei. Não tinha a mínima estrutura, nem visual. Então vou começar do zero 7 Vontade de mudar e fazer uma proposta a cara da escola 9 Trabalhamos em torno de 40 horas e muitas vezes usamos muito mais o coração do que a razão, porque amo o que eu faço 10 São coisas que despertam vontades, pois faz parte da vida na escola independente da função que você ocupa 11 Eu quis melhorar o desempenho e a estrutura da escola
Conhecimento sobre o que fazer e como fazer	1 Quando a gente ocupa a função entende o tanto que o trabalho é difícil 2 A experiência na gestão me ensinou muito, hoje sou um apoio para diretora desta escola 3 Converso com as colegas sobre a importância de todas ajudarem, não ficar só jogando pedra 4 Usei o que aprendi no curso, a relação interpessoal melhorou bastante 5 Passamos a monitorar e estudar os resultados das avaliações internas e externas, mostramos os gráficos com os resultados obtidos pelos alunos destacando o que foi alcançado e buscando soluções conjuntas para resolver o que não foi atingido 6 Fazemos o atendimento individualizado do professor, trabalhamos a formação do professor 7 Como a escola só tem diretora (por conta no número de alunos) ela conta comigo para dar uma força na gestão. 8 Para trazer os pais para discutir a proposta tinha que ser sábado a tarde ou domingo, e outra coisa o ônibus tinha que buscar, a distância da escola é grande para eles virem a pé. Para eles virem tinha que buscar 9 Foi uma construção dialogada com a comunidade toda 10 A definição de como o dinheiro será gasto é feita mediante planejamento prévio com toda comunidade escolar

Continua próxima página

Continuação da página anterior

COMPORTAMENTO NO CARGO CATEGORIA	RECORTES DA ENTREVISTA
Conhecimento sobre o que fazer e como fazer	11 Toda prestação de contas fica disponível para a comunidade escolar e afixada na sala dos professores 12 A partir do curso passamos a analisar juntos com os docentes o resultados das avaliações externas 13 Me fez ver que eu não precisava fazer tudo sozinha que eu podia ter parceiros na gestão da escola 13 Todas as instâncias estão envolvidas, o conselho tutelar, o Centro de Referência de Assistência Social e o Núcleo de Apoio à Saúde da Família, tudo pela inclusão
Ambiente favorável à mudança	1 São coisas que o curso abriu pra mim, o curso deu suporte para intervir na realidade da escola 2 Temos nos organizado mais para isso, para discutir situações de aprendizagem de nossos alunos 3 Eu tenho que mostrar a comunidade o trabalho que é realizado aqui 4 Tudo que eu aprendia no curso eu levava para a escola e dividia com os professores 5 Eu fiz o curso e passei todo o entusiasmo para os alunos 6 Eu tentei manter o blog atualizado, mas a escola não tinha internet e em casa nunca dava tempo 7 Ela vem impor o regime dela e não o que está determinado em nosso PPP, aí não tem jeito 8 O Estado nos da "autonomia" desde que não fuja das orientações dispostas na diretriz (risos), então adequamos à nossa realidade 9 Eu percebo às vezes certa resistência, talvez não da prefeitura, mas da secretaria de educação, da família participar ativamente da vida escola 10 Não é fácil buscar pessoas na comunidade para participar do conselho escolar, mas o material do curso me ajudou 11 Na verdade não deu tempo de concluir o PPP, quando eu terminei o curso já havia sido exonerada 12 Então é assim mudou a política, mudou tudo, fomos exoneradas e o PPP não foi finalizado 13 A gente vai desanimando a expressão correta é eu não estou feliz, não consigo aplicar o que aprendi por falta de condições. E pra falar amém (pra secretaria) tá difícil. 14 Você vai fazendo a "coisa" sabendo que não vai dar certo, isso me tira do sério
Recompensas Intrínsecas e Extrínsecas	Intrínsecas 1 A escola como um todo melhorou bastante. Ninguém queria estudar lá hoje tem fila de espera, o que foi implantado lá depois do curso, estão colhendo frutos até hoje 2 Foi muito interessante, foi um trabalho super feliz e fiz cada passo dele. Eu diria que fazer o PPP foi a minha experiência de gestão mais importante 3 Eu consegui transformar uma escola com 33 alunos em uma instituição com PPP 4 Hoje eu sou reconhecida por isso, eu tenho esse reconhecimento, como se eu fosse uma referência para a escola pelo curso que eu fiz 5 Consegui fortalecer os laços com a comunidade Extrínsecas 1 O conteúdo do curso me ajuda a preparar as aulas para faculdade onde leciono hoje 2 Aqui não tem plano de carreira para aperfeiçoamento profissional, mas oferece ajuda de custo para participação em cursos e eventos. 3 O município tem plano de carreira eu recebi essa vantagem, mas perdi quando fui cedida para essa nova função. Eu não recebo o plano de carreira, só a extensão de jornada como diretora, foi um acordo e eu aceitei assim mesmo 4 Na verdade de fato acumulo duas funções, mas recebo pagamento por apenas um cargo

Conforme dito anteriormente, o modelo de avaliação que utilizamos nesta investigação prevê quatro condições necessárias à mudança de comportamento no cargo. Organizamos então a apresentação da análise qualitativa utilizando as condições previstas no modelo, de forma a validar os achados. Entretanto, podemos observar que estão contemplados ali, todos os objetivos previstos para mudança de comportamento no cargo que nos propomos a investigar.

A mudança foi operada a partir do desejo de melhorar o desempenho da escola e dedicação à função gestora. A partir do conhecimento apreendido no curso, com condições favoráveis, as ações de mudança foram realizadas. Algumas resultaram em recompensas internas, como a satisfação de ver o trabalho realizado rendendo bons frutos, outras externas, por acréscimo financeiro e reconhecimento profissional.

Verificamos nas falas duas situações em relação a elaboração do PPP, egressos que tiveram condições de realizá-lo e o fizeram com maestria e egressos que não tiveram condições para implementá-los por desestímulo, falta de condições objetivas ou porque foram exonerados, após a mudança na política local⁴¹. Observamos também, que os egressos reorganizaram sua prática, instituindo parcerias com outras instituições e instituindo inovações na gestão, realizando o planejamento via ações coletivas a partir das avaliações interna e externa da escola, discutindo coletivamente com a equipe docente e comunidade escolar, embora não sem dificuldades. As falas apresentaram ainda, o estabelecimento de uma prática mais transparente em relação a gestão financeira da escola e mudança de atitude em relação ao papel do gestor. Em relação à formação continuada e uso da tecnologia, os dados revelaram obstáculos estruturais e falta de condições objetivas para uma adequada aplicação do que foi aprendido no curso, ser colocado em prática na escola.

Todos esses aspectos também foram comprovados na observação realizada nas escolas visitas, encontramos professores, funcionários e alunos satisfeitos com a gestão do egresso, sentido parte integrante do processo de gestão e cientes do papel que desempenham na escola. Em todas as escola havia prestação de contas exposta na sala dos professores, assim como os gráficos das avaliações externa da escola. Em relação à infraestrutura todas as escolas

⁴¹ O curso realizado em 2008/2009 coincidiu com as eleições para prefeitos no ano de 2008. Muitos egressos perderam o cargo em 2009, ficando por isso, impedidos de finalizar a construção do PPP, nas escolas em que eram gestores.

estavam bem pintadas, sem nenhum tipo de depredação e muito limpas, as salas de aula em tamanhos ideais com material didático e pedagógico disponíveis aos estudantes, além da presença de quadras esportivas, bibliotecas, salas de vídeo, salas de informática, hortas e canteiros com flores e árvores. Em três delas observamos espaço condizente para a realização das oficinas (percussão, teatro, dança, tae-kwon-do, etc.) para atendimento do tempo integral, e em todas equipamentos e espaços próprios para atendimento da inclusão. Foi possível observar que as escolas estão localizadas em bairros da periferia da cidade, com a exceção de uma que se encontra no centro e que todas atendem a comunidades de classe média e baixa.

4.1.3.1 Discussão dos resultados do comportamento no cargo

Nosso objetivo em relação à avaliação do nível três do modelo foi verificar se o que o egresso aprendeu no curso foi aplicado na escola na qual exercia sua função no momento da nossa investigação, ou seja, se houve diferença entre o que fazia antes do curso e o que passou a fazer. Os dados quantitativos revelaram uma diferença significativa em relação à forma de elaboração do PPP, que passou a ser coletiva, privilegiando a participação de todos os setores da escola e da comunidade escolar. Elaboração essa, dita como imprescindível por Lima (2013), para quem a construção de um projeto de gestão escolar democrática, passa necessariamente pela participação ativa de professores, alunos, funcionários, famílias, enfim toda comunidade escolar, em um trabalho contínuo de progressiva abertura de espaços para a tomada de decisões via instâncias coletivas.

Decisões coletivas estas, que nossos resultados também indicaram, como o deslocamento da ação gestora centralizada, em favor de mecanismos que privilegiavam a divisão do poder na tomada de decisões na escola. O que é considerado por Paro (1987), como o primeiro passo rumo à reorganização da autoridade no interior das escolas. Segundo o autor (1987), quando o gestor escolar divide a responsabilidade de uma decisão com toda comunidade escolar, quem ganha autonomia é a própria escola. E, exatamente aí reside a força de argumentação frente aos escalões superiores “quando um diretor reivindica, é fácil dizer-lhe “não”, tornar-se-á, muito mais difícil dizer “não”, entretanto, quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo que represente outros grupos” (PARO, 1987 p. 3).

Cóssio et al (2010), analisando as relações de poder que permeiam as decisões políticas no campo educacional, na perspectiva de uma gestão democrática que envolvia práticas decisórias coletivas, em três escolas do sul do país, concluem que não há somente um caminho a seguir, ou seja, uma única forma de se gerir a escola. Mas há, sobretudo processos

de experimentações sociais baseadas na construção histórica de cada instituição, na qual cada passo dado é objeto de reflexão para o passo seguinte. Não se constituem em modelos acabados, mas em experiências, “como práticas emergentes de democracia” que devem ser trabalhadas diuturnamente em conjunto, em comunidade pelo fim comum (CÓSSIO, et al, 2010 p.9).

Do mesmo modo para Gadotti et cols (2000) não há somente uma forma para se alcançar êxito na ação educativa da escola. Isto porque cada escola possui particularidades únicas em um dado contexto histórico que a torna diferente das demais, assim sendo a condição para que o modelo de gestão possa ser implementado é construí-lo coletivamente, ou ainda experimentado de forma aberta, em seu fazer a criação de mecanismos e instrumentos que viabilizem a participação da comunidade na gestão da escola (GADOTTI et cols, 2000)

Nesse sentido concordamos com os autores acima pois, observamos que o curso de especialização constituiu-se como um agente catalizador para implementação de processos mais democráticos no interior das escolas. Talvez, ainda não como resultado final, mas com certeza, como o primeiro passo na construção de práticas mais democráticas no espaço escolar. Como também afirma Lima (2013, p. 42),

a escola não é democratizável simplesmente pela democratização de suas estruturas organizacionais e de gestão, nem apenas através da eleição de diretores ou outros responsáveis; o acesso e o sucesso escolar dos alunos, a pedagogia, o currículo e a avaliação, a organização do trabalho na escola, numa escola pública como local de trabalho, as suas formas de intervenção cívica e sociocultural com a comunidade, representam, entre outros, elementos de que depende, também, essa democratização (LIMA, 2013 p. 42).

Nesse sentido, observamos que, dentre alguns aspectos ditos pelo autor acima como necessários à prática de uma gestão escolar mais democrática, quer seja em relação a atuação do egresso no que se refere às questões de aprendizagem e monitoramento do desempenho dos alunos, garantias de permanência deste na escola, processos de formação contínua para equipe docente, participação da família na aprendizagem dos seus filhos e na divisão de responsabilidades na organização do trabalho na escola, passaram a ser trabalhados de forma mais frequente após o curso de especialização em gestão escolar. Observamos ainda, que o índice criado para comparar frequência da participação (nunca, raramente, às vezes, frequentemente, sempre) do gestor nas atividades acima, antes e depois do curso mostrou que tal diferença foi significativa. Isto representa dizer que o curso abriu caminho para uma reflexão sobre os processos necessários à democratização da escola. Propiciando ferramentas

para que o gestor repensando o seu papel experimentasse novas maneiras de partilhar o poder e a decisão em suas escolas.

Processos que foram revelados também na análise qualitativa das entrevistas que realizamos. Nelas o desejo de mudanças se sobressai, assim como a construção de uma prática de gestão colegiada ganha contornos reveladores da aplicação na função gestora, das aprendizagens que foram vivenciadas pelos egressos durante a participação no curso analisado. Podemos perceber também que se trata de um processo de reflexão inacabado, em constante (re)construção da identidade da escola, visto haver ainda, algumas práticas tradicionais que precisam ser questionadas.

Tal reflexão deve ser, conforme destaca Veiga (2013), realizada de forma ampliada de dentro para fora da escola, de modo a permitir a reorganização de todas as dimensões da gestão escolar em uma perspectiva mais participativa, que busque anular a separação entre concepção e execução. Isto porque de acordo com Fonseca (2009) mesmo em face da relevância atribuída pela legislação, que confere legitimidade ao processo de sua elaboração, a realidade mostra que a comunidade escolar ainda desconhece o alcance do PPP. Desconhece também a sua importância como instrumento que irá possibilitar a concretização da gestão escolar democrática nas escolas.

E para isso, de acordo com Ferreira, (2009) os cursos de formação dos gestores precisam, muito mais do que ensinar sobre as formas de se elaborar o PPP, é especificar de forma clara as condições concretas para sua realização, via formação política de todos os seus agentes (equipe docente, equipe de funcionários, famílias entre outros) para um agir mais consciente. Para que isso ocorra, segundo a autora é imprescindível a garantia do tempo e espaço para a realização do trabalho coletivo, ou mesmo individuais, no interior das escolas, ou pelo menos a garantia do que determina a Lei nº 11.738, de 2008 que estabeleceu o Piso Salarial Nacional e reorganizou a jornada de trabalho do professor (BRASIL, 2008b), de forma que, em parte dela (1/3) sejam desenvolvidas em atividades fora da regência para, entre outros, realizar o planejamento, avaliação, reuniões pedagógicas, atualizações e aperfeiçoamento dos profissionais da escola.

Nas entrevistas com alguns egressos (3/11) é possível verificar que nem sempre tais condições estão presentes. A implementação do PPP e das práticas inovadoras de gestão

quando ocorrem, não são sem dúvida, sem resistências impostas pelas condições objetivas e subjetivas de trabalho e com uma cota de sacrifício e dedicação, por parte destes profissionais.

O que nos leva a segunda condição colocada pela autora (FERREIRA, 2009), a valorização dos trabalhadores da educação (desde o vigia à equipe gestora), estabelecendo garantias que assegurem sua estabilidade previsto em um plano de carreira que proponha estratégias de crescimento horizontal e vertical, seja pelo tempo de serviço e, também por aperfeiçoamento profissional, tais garantias contribuirão para aumentar ainda mais o comprometimento desses profissionais com o papel social da educação. Em nossa investigação, é possível perceber a importância de tais garantias para a aplicação no cargo dos conhecimentos que foram apreendidos no curso, houve situações em que a transferência da aprendizagem para o cargo ficaram comprometidas, por exemplo, porque os gestores foram exonerados após mudanças na política local.

Fato é que a transformação da escola em um espaço democrático norteadas por um projeto político pedagógico, não pode ser uma responsabilidade somente da escola, ou do gestor e sua equipe, mas sim de toda sociedade. Mesmo porque segundo Cunha (2009, p.121) a administração das políticas educacionais seguem um processo “*zigue-zague*” causado por “eleitorismos, experimentalismos pedagógicos e voluntarismo político”. O autor descreve eleitorismo como sendo a forma que o agente político estabelece suas políticas educacionais com vistas a causar impactos que possam contribuir com o retorno positivo nas urnas, ou seja, o ideal que move a mudança é a chance de manutenção do poder (CUNHA, 2009). Estabelece então metas absurdas a fim de apresentar estatísticas que possam convencer a população dos efeitos de seus atos e usam como instrumentos os profissionais, muitas vezes levados à exaustão de ter que dar conta de executar um trabalho que não foi concebido por eles e para o qual, não foram ao menos consultado “você vai fazendo a coisa sabendo que não vai dar certo, isso me tira do sério” (fala extraída da entrevista).

Já para Cunha (2009) o experiencialismo pedagógico é a apropriação acrítica de propostas curriculares elaboradas sem base científica, tidas como suficientes para resolver todos os problemas educacionais e estendidas a todas as escolas, de uma rede de ensino, independente do perfil de cada comunidade em que está inserida, antes de serem testadas adequadamente, ou pelo menos, adaptadas a cada realidade, “ela vem impor o regime dela e não o que está previsto em nosso PPP, aí não tem jeito (fala extraída da entrevista).

Por fim o voluntarismo político expresso pelo autor (CUNHA, 2009) como sendo o desejo convertido em atos para acabar com todos os males da educação e até da sociedade, no curto prazo de uma administração. Dessa forma, o processo é aligeirado, em favor da finalização em curto prazo de produto final, que obviamente não terá garantida sua qualidade, “a gente vai desanimando a expressão correta é não estou feliz, não consigo aplicar o que aprendi por falta de condições. E pra falar amém, tá difícil”, “então é assim mudou a política, mudou tudo” (falas extraídas da entrevista).

Apresentamos assim, os limites e possibilidades da transferência da aprendizagem para o cargo ocupado pelo egresso que compõem o modelo de avaliação que estamos utilizando. Entendemos que a efetividade da formação para a implementação de uma gestão escolar democrática, mesmo em face a seus limites, está relacionada com o fato de ter suscitado o debate na comunidade escolar dos mecanismos de participação de cada segmento na construção do projeto político pedagógico, e por conseguinte, por estimular o primeiro passo para construção de uma escola aberta a novas formas de organizar suas práticas pedagógicas, sua gestão e a participação de todos neste processo, em constante (re)construção.

4.1.4 O resultado em termos de mudanças na escola e valor final

Resultados são definidos por Kirkpatrick (1976), como efeitos obtidos devido à participação do sujeito em um programa de formação. Nas instituições, de uma maneira geral, eles são visíveis na redução de custos de produção, na redução de acidentes, no incremento das vendas, melhorias na qualidade dos produtos e processos, além de lucros mais altos e retorno do investimento. No campo educacional, e ainda, na modalidade a distância, como é o caso da nossa investigação, os resultados da formação, são mais difíceis de serem medidos, isto porque, raramente têm uma única causa e pode demorar muito para se manifestar, sendo necessários alguns cuidados na mensuração destes resultados (HORTON, 2010). Como por exemplo, verificar os efeitos finais produzidos em termos profissionais e pessoais, por meio de indicadores de resultado ou mudanças no desempenho e atitudes do egresso após o curso, na escola.

Neste sentido, optamos por utilizar a modificação do modelo, que foi proposta por Hamblin (1978), que divide a avaliação do nível resultados em dois outros níveis para verificarmos os efeitos da mudança de comportamento do egresso sobre o funcionamento da escola (mudança

na organização) e a partir de então, procurarmos descobrir se a formação foi efetiva em termos de critérios finais (valor final), para o egresso e para a comunidade escolar com a qual ele trabalha.

Assim Hamblin (1978) estabelece para o primeiro nível, que ele nomeia de “efeitos de organização”, a avaliação dos efeitos das mudanças de comportamento dos sujeitos formados sobre a instituição, na qual a investigação se concentra. Os efeitos que a formação provocaram (ou não) no funcionamento da instituição, em relação às práticas que eram presentes/ausentes antes e compará-las com o que ocorreu depois do curso. Ou seja, os efeitos no chão da escola verificados após o curso, por isso passaremos a usar o termo escola ao invés de organização. Dito isso, retornarmos aos objetivos do curso para estabelecermos quais seriam os “objetivos da escola” (idem, p.40), selecionamos então as informações necessárias à avaliação neste nível, quer sejam, a elaboração e/ou atualização do PPP e implementação da gestão democrática na escola.

No segundo nível, valor final, o autor relaciona a avaliação de critérios utilizados para mensurar a eficácia e o sucesso da formação em termos de objetivos da própria instituição ou em termos pessoais (HAMBLIN, 1978). Esses critérios podem ser medidos em termos econômicos-financeiros ou por indicadores não financeiros relacionados às metas pessoais do próprio sujeito formado, ou ao atendimento dos fins sociais em termos de instituição (MOURÃO; BORGES-ANDRADE, 2005).

O autor ressalta ainda que avaliar os níveis de mudança da escola, valor final e às vezes comportamento no cargo não é tarefa fácil, devido às dificuldades de se estabelecer um parâmetro relativo à formação, em contraponto às demais atividades da instituição (HAMBLIN, 1978). Isso porque muitas vezes a formação tem por objetivo, não a instituição, mas sim as pessoas para as quais foi definida. E também, porque a formação é apenas um dos métodos pelos quais a instituição pode alçar para atingir seus fins e objetivos (HAMBLIN, 1978). Quando estabelecemos os objetivos da avaliação nesses níveis, avaliamos na verdade os objetivos institucionais (ou a própria instituição) como um todo. Entretanto, podemos optar por realizar a avaliação destes níveis, sem contudo nos envolver nas esferas globais da instituição, definindo com precisão os objetivos para cada nível, no qual desejamos verificar a influência da formação no resultado (HAMBLIN, 1978). Segundo o autor

o problema consiste, pois, em encontrar a quantidade certa de avaliação para adaptar-se à situação: o suficiente para tirar o treinamento de seu isolamento e

construir elos eficazes entre treinamento e outras atividades, mas não o bastante para colocar o treinamento numa camisa-de-força, inibindo sua liberdade de ação e, também, imaginar processos de avaliação que sejam em si flexíveis e reativos à mudança (HAMBLIN, 1978, p. 47).

Mesmo que o modelo utilizado nos forneça um esquema de como avaliar a formação é indispensável que façamos adaptações, pois cada sujeito/instituição reage de maneira diversa à uma formação (HAMBLIN, 1978). Por isso, uma reformulação foi necessária principalmente em relação às estratégias de avaliação, que definiram a maneira de avaliar, levando em conta recursos disponíveis e a capacidade de estipular objetivos de formação que fossem mensuráveis. Dessa forma, entre os ajustes necessário estão realizar a coleta num período após a formação, preferencialmente muito tempo depois para que seja possível avaliar os impactos (MOURÃO; BORGES-ANDRADE, 2005). Em nossa investigação há um espaço de tempo de no mínimo dois anos e no máximo quatro anos. A outra estratégia seria a inclusão de um grupo controle, ou seja gestores que não haviam realizado o curso de especialização em gestão escolar, deveriam ser consultados utilizando-se para isso os mesmos instrumentos de coleta de dados, modificados para análise atemporal (MOURÃO; BORGES-ANDRADE, 2005). Em nossa investigação não utilizamos grupo controle porque o foco da investigação foi a avaliação da formação a distância, não faria sentido incluir um grupo de pessoas que não tivessem realizado o curso.

Como vimos, a literatura aponta a utilização de estratégias para evitar os vieses em relação as análises dos níveis mudança na escola e valor final (MOURÃO; BORGES-ANDRADE, 2005) entretanto, entendemos que a metodologia escolhida, utilizando indicadores quantitativos e qualitativos, foi eficiente para testar a nossa hipótese inicial de que houve diferença na gestão realizada pelo egresso na escola após a realização do curso e, também para responder aos nossos objetivos. Mesmo assim seremos cautelosos em relação as interpretações destes dois últimos níveis devido as dificuldades de mensuração apresentadas acima.

Isto posto, apresentamos a seguir os resultado para o nível de mudanças na escola. Nosso objetivo foi verificar se houve alteração nos aspectos da escola relacionados na tabela (12)

Tabela 12 – Frequência e médias para a avaliação de mudança em aspectos da escola dos egressos antes e depois do curso de Especialização em Gestão Escolar

Avaliação durante sua gestão	Curso	Muito Ruim (0) Ruim (25) Regular (50) Boa (75) Muito Bom (100)										Médias	Valor-p
		n	%	N	%	N	%	n	%	n	%		
Disciplina comport. dos estudantes	Antes	1	1,1%	8	9,1%	22	25,0%	43	48,9%	14	15,9%	67,33	0,000
	Depois	0	0,0%	0	0,0%	10	11,5%	44	50,6%	33	37,9%	81,61	
Desempenho escolar dos estudantes	Antes	0	0,0%	5	5,7%	35	39,8%	41	46,6%	7	8,0%	64,20	0,000
	Depois	0	0,0%	0	0,0%	11	12,6%	53	60,9%	23	26,4%	78,45	
Relação dos estudantes com o corpo docente	Antes	0	0,0%	3	3,4%	13	14,9%	60	69,0%	11	12,6%	72,70	0,000
	Depois	0	0,0%	0	0,0%	2	2,3%	43	49,4%	42	48,3%	86,49	
Relação da escola com as famílias	Antes	1	1,1%	5	5,7%	32	36,4%	41	46,6%	9	10,2%	64,77	0,000
	Depois	0	0,0%	0	0,0%	4	4,6%	30	34,5%	53	60,9%	89,08	
Relação dos docentes com você	Antes	0	0,0%	0	0,0%	11	12,5%	53	60,2%	24	27,3%	78,69	0,000
	Depois	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	30	34,5%	57	65,5%	91,38	
Qualidade do ensino em sua escola	Antes	0	0,0%	3	3,4%	31	35,2%	45	51,1%	9	10,2%	67,05	0,000
	Depois	0	0,0%	0	0,0%	7	8,0%	46	52,9%	34	39,1%	82,76	

Valor p calculado pelo Teste de Wilcoxon.

Do ponto de vista dos egressos que responderam ao questionário houve uma mudança significativa na escola nos aspectos “1) Disciplina/comportamento dos estudantes, 2) Desempenho escolar dos estudantes, 3) Relação dos estudantes com o corpo docente, 4) Relação da escola com as famílias, 5) Relação dos docentes com você e 6) Qualidade do ensino em sua escola”, em relação ao tempo antes e depois do curso. Com a finalidade de reduzirmos as seis variáveis listadas acima de maneira a evitarmos eliminações de sobreposição que a análise individual de cada uma das variáveis acima implicaria, aplicamos o método de análise de componentes principais (MINGOTI, 2007) para criação de um índice que fosse capaz de representar o nível geral de frequência de avaliação da mudança nos aspectos da escola, antes e depois do curso.

Na criação do índice utilizamos somente a primeira componente (CP1), pois somente ela foi capaz de explicar aproximadamente 67% da variabilidade total dos dados, ou seja a relação entre as características extraídas dos dados, sendo assim a primeira componente foi o arranjo que melhor representou a distribuição dos dados.

No passo seguinte, procedemos a padronização do índice para uma escala de zero (muito ruim) a cem (muito bom), sendo os maiores valores indicativos de uma avaliação positiva para todas as seis variáveis e os menores valores indicativos de uma pior avaliação, ou seja o egresso marcou muito ruim para todas as variáveis antes e depois do curso e assim

sucessivamente. O índice criado apresentou um alto nível de consistência interna (alpha de Cronbach $> 0,70$) e foi unidimensional (pelo critério de Kaiser). Na tabela (13) apresentamos o peso atribuído a cada uma das seis variáveis analisadas para a formação do índice

Tabela 13 – Coeficiente, dimensionalidade e confiabilidade do índice referente à avaliação dos aspectos da escola dos egressos antes e depois do Curso de Especialização em Gestão Escolar

Fonte	PCA – 1	
	Coeficientes	Pesos
Disciplina comportamento dos estudantes	0,414	16,9%
Desempenho escolar dos estudantes	0,433	17,7%
Relação dos estudantes com o corpo docente	0,416	17,0%
Relação da escola com as famílias	0,431	17,7%
Relação dos docentes com você	0,339	13,9%
Qualidade do ensino em sua escola	0,409	16,8%
Variância Explicada	67,44%	
Critério de Kaiser	Unidimensional	
Alfa de Cronbach	0,901	

Testamos a capacidade do índice para avaliar as mudanças na escola em relação às seis atividades acima citadas. Verificamos que foi significativa ($p\text{-valor}=0,000$), uma vez que antes do curso o índice apresentou uma média de 59,59 e após o curso de especialização, essa média aumentou para 75,58, conforme aparece na tabela (14)

Tabela 14 – Medidas descritivas para o índice referente à avaliação dos egressos das mudanças na escola antes e depois do Curso de Especialização em Gestão Escolar

Curso							
	N	Média	E.P.	1ºQ	2ºQ	3ºQ	Valor-p
Antes	87	50,59	2,43	36,34	53,31	65,43	0,000
Depois	87	75,58	1,98	59,48	79,27	92,86	

Valor-p calculado pelo teste de Wilcoxon. E.P. = erro padrão, Q = quartil

Os dados foram também submetidos à regressão marginal linear *stepwise* para verificarmos quais variáveis preditoras (APÊNDICE H) influenciavam o aumento ou a diminuição do índice referente à avaliação dos egressos em relação às mudanças na escola, em relação ao tempo antes e depois do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Para ser selecionada a variável deveria apresentar em seu efeito individual ou na interação um valor-p menor que 0,25. Logo, o efeito individual significativo de uma variável determinaria que seu aumento deveria alterar positiva ou negativamente o índice, enquanto que em relação a interação com o tempo denotaria que esse impacto fosse distinto antes/depois do curso de especialização, demonstrando assim, que a diferença do índice antes e depois do curso acresce ou decresce

dependendo da variável que apresentou interação com o tempo. O resultado da regressão, para esse índice pode ser observado na tabela (15).

Tabela 15 – Regressão marginal linear *stepwise* para o índice referente à avaliação feita pelos egressos das mudanças na escola antes e depois do Curso de Especialização em Gestão Escolar

Fonte	O Curso em Gestão Escolar fez diferença na sua atuação prática como gestor	Acredita que depois da Escola de Gestores a qualidade de sua escola melhorou	β	E.P. (β)	Valor-p
Tempo=Depois	Sim	Sim	23,17	3,18	0,000
	Não	Sim	2,54	2,07	0,221
	Sim	Não	46,69	0,01	0,000
	Não	Não	26,06	2,41	0,000
Como você avalia Conteúdo da Sala PPGE = Contribuiu bastante			7,69	3,60	0,033
Tempo na função de gestor			1,58	0,43	0,000

Corr (Yi, Yj) = 0,395 (0,000)

De maneira semelhante ao índice anterior, verificamos que houve mudanças, no caso uma diferença nos aspectos da escola dos egressos antes do Curso de Especialização em Gestão Escolar em relação a após a realização do curso.

Ou seja, o índice aponta que foram implementadas mudanças na escola do egresso em relação aos aspectos avaliados acima, após o curso. Já em relação às variáveis preditoras que mais influenciaram este aumento na regressão foram o tempo na função de gestor e a contribuição do conteúdo da sala ambiente do Planejamento e Práticas da Gestão Escolar (p-valor < 0,05). Assim sendo, a cada um ano que se aumenta na variável “tempo na função de gestor” ocorre em média um aumento de 1,58 unidades no índice referente mudanças nos aspectos da escola. Em relação ao conteúdo da sala PPGE, quando os egressos avaliaram como “Contribuiu bastante” isso representou 7,69 unidades acima no índice também. O conteúdo da sala PPGE se relaciona diretamente com o planejamento do trabalho pedagógico no cotidiano da escola e as avaliações institucionais internas e externas.

Analisando a tabela (15) verificamos também que houve interação significativa do tempo antes/depois com as variáveis “o curso em Gestão Escolar fez diferença na sua atuação prática como gestor”, “acredita que depois da Escola de Gestores a qualidade de sua escola melhorou”, em diferentes cenários. Os egressos que afirmaram SIM para a questão “o curso em Gestão Escolar fez diferença na sua atuação prática como gestor” e que afirmaram NÃO, para “acreditam que depois da escola de gestores a qualidade da escola melhorou”, foram os

que apresentaram o maior aumento no índice referente à mudanças na escola durante a própria gestão após o curso de especialização. Entretanto quando os gestores afirmaram NÃO, para “acreditam que depois da escola de gestores a qualidade da escola melhorou” e afirmaram que SIM, para “acreditam que depois da escola de gestores a qualidade da escola melhorou” não evidenciamos um aumento significativo no índice referente à mudanças na escola durante a própria gestão após o curso de especialização.

Ainda em relação aos efeitos de mudança na escola, nas questões 26 e 27 do questionário aplicado aos egressos, perguntamos sobre a existência de órgãos colegiados antes e depois da participação no curso de especialização. Os resultados podem ser visualizados no gráfico (2) abaixo.

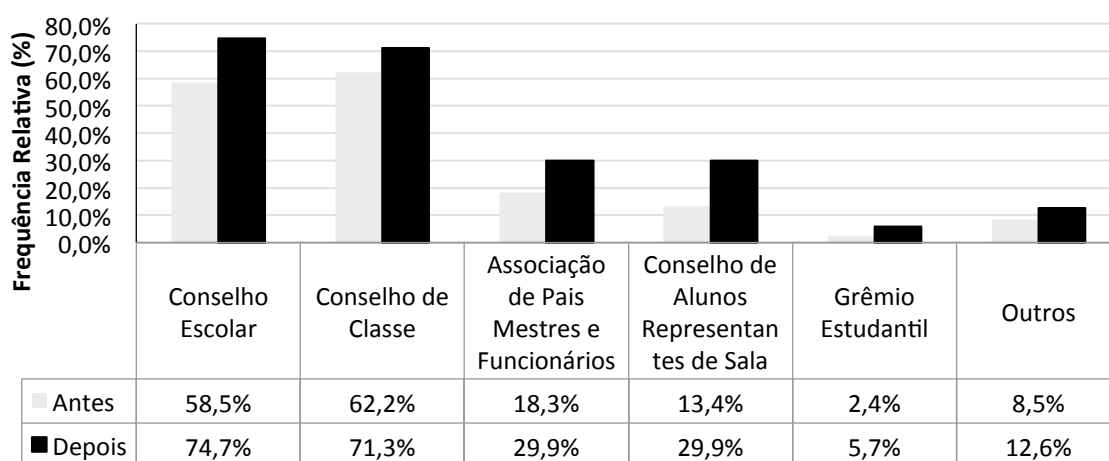


GRAFICO 2 – Existência de órgãos colegiados na escola dos egressos antes e depois da participação no Curso de Especialização e m Gestão Escolar

Observação: Na opção outros, foram especificados o Colegiado Escolar e o Caixa Escolar

Analisando o gráfico (2) acima podemos verificar que de uma maneira geral houve um aumento no percentual de órgãos colegiados nas escolas dos egressos depois do curso de especialização em gestão escolar. Interessante destacar que, após a realização do teste de McNemar para calcularmos o valor-p, os quatro primeiros foram significativos ($p\text{-valor} < 0,05$), apenas o grêmio estudantil e outros não apresentaram significância. Em relação ao grêmio estudantil, nossa amostra de gestores que responderam ao questionário, se inscreve no universo das modalidades de ensino da educação infantil e fundamental séries iniciais, nas quais a idade máxima dos estudantes alcança os dez e/ou onze anos, e até essa faixa etária, tradicionalmente, não é comum os discentes se organizarem para participar dos processos

decisórios da escola, que geralmente fica a cargo dos pais e/ou responsáveis. Os grêmios estudantis são mais prevalentes nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Em relação ao item outros, foram agrupadas as respostas especificadas pelos egressos, o colegiado escolar e o caixa escolar como órgãos colegiados presentes na escola. Tanto um, quanto o outro são órgãos coletivos para tomada de decisão dentro da escola, acreditamos que seja um limite da nossa pesquisa não termos inserido esses dois órgãos na lista de opções da questão, sendo por isso lembrado apenas por alguns egressos.

Buscamos também verificar nas entrevistas quais os resultados, em termos de mudanças na escola, os egressos revelaram. Apresentamos no quadro (11) o resumo destas análises organizadas a partir dos objetivos do curso e relacionadas com as mudanças implementadas nas escolas durante a gestão do egresso em relação à situação do PPPs, implementação da gestão democrática, presença de órgão colegiados e melhorias nos resultados da escola após a conclusão do curso de especialização em gestão escolar.

Quadro 11 – Mudanças na escola resumo das respostas obtidas nas entrevistas

MUDANÇAS NA ESCOLA	RECORTES DA ENTREVISTA
Situação do PPP	1 O PPP ficou grande mas a gente fez um diagnóstico elaborou o perfil da comunidade traçou metas para ser alcançadas a curto, médio e longo prazo e estabelecemos os projetos norteadores que a comunidade pensava ser importante para o bairro 2 A partir do curso mantemos o PPP constantemente atualizado, nos ajuda a fazer intervenções na escola, aquilo que não consta no PPP será anotado para ser discutido no próximo com a comunidade escolar 3 Rediscutimos com a comunidade e incluímos propostas que atenderam ao que eles queriam, a quadra por exemplo fica aberta para eles no final de semana como previsto direitinho no PPP 4 Eu usava o modelo pronto da secretaria, depois do curso nosso PPP ficou muito amplo, foi um construção a mil mãos e está disponível aqui para consulta de todos a qualquer momento. Nada de armário, é em cima da mesa para acesso a todos 5 O PPP foi construído através do diagnóstico realizado com todos os envolvidos na escola 6 Fizemos o PPP junto com o curso, ia aprendendo lá e aplicando aqui, fiz todo o processo de desenvolvimento de um PPP com toda a comunidade participando do processo, foi uma construção dialogada em processo constante de atualização 7 Até a crianças montaram seus conselhos participando dizendo o que elas queriam pra escola, as propostas, isso foi fruto da abertura que a escola teve pra pensar na época do curso da escola de gestores 8 Ficou incompleto não terminamos iniciamos o curso em 2008 antes de terminar já estávamos exonerados, não deu pra terminar 9 Foi a partir da elaboração do PPP que a comunidade abraçou a causa da escola e hoje estamos com um prédio novo, foi uma conquista nossa a partir da elaboração do PPP.

Continua próxima página

Continuação da página anterior

MUDANÇAS NA ESCOLA	RECORTES DA ENTREVISTA
Implementação da Gestão Democrática	1 A partir do curso a gente definiu que a comunidade deveria sim, fazer parte da vida escolar 2 Passei a delegar e a não fazer mais tudo sozinho 3 Foi a hora de buscar ajuda para resolver nossos problemas, fomos atrás de parcerias 4 Fui socializando os conhecimentos adquiridos no curso abrindo portas pro grupo me receber e me ajudar 5 O relacionamento com as famílias é muito bom, principalmente com aqueles que tem compromisso com a educação dos filhos, participam bastante nos ajudam muito 6 A escola não tem vigia, quem cuida é a comunidade em frente da escola, estão sempre prontos ajudar basta você se abrir pra eles 7 Estou observando que a comunidade tem participado mais depois do curso 8 A escola tem que estar aberta para a família 9 A definição de como o dinheiro será gasto é feito mediante planejamento prévio pela comunidade escolar representada no Conselho Escolar, a decisão é conjunta 10 A gente nem fala diretor, fala equipe diretiva porque a gestão é bem compartilhada, todo mundo participa de todas as ações e sempre no consenso 11 O planejamento da escola é feito assim colaborativamente com todos 12 A gente não tem quem manda, todos mandamos 13 Gestão democrática cadê eleições diretas para diretores e vice, até hoje nada, gestão democrática como?
Presença de órgão colegiados	1 Temos o colegiado, o caixa escolar não deu pra implantar o conselho escolar, mas a diferença é que eu consegui tornar o colegiado mais atuante. Não tinha grêmio estudantil, porque basicamente é primeiro ciclo, mas toda sala escolhia o seu representante de turma. 2 Nós tínhamos implantado o colegiado, depois do curso nos implantamos o conselho de classe com a família os alunos e os professores. 3 Eles estão mais atuantes, o colegiado, o conselho de classe, tenho notado que os professores tem se organizado para discutir as situações de aprendizagem de nossos alunos na reunião de conselho de classe. 4 A implementação do conselho escolar está devagar em razão até eu penso, pelo fato da administração atual (se referindo à secretaria de educação) ser um pouco fechada nesse sentido 5 Em relação aos conselhos escolares a prefeitura até faz uma coisa boa, se os funcionários participam dos conselhos escolares de tempos em tempos tem um incentivo financeiro no salario. Sei que não é muito correto mas tem ajudado a aumentar a participação 6 A gente não tinha colegiado nem conselho escolar vai ser implantado esse ano, dependia de vontade política 7 Não conseguimos implantar o conselho escolar, mas mantemos nosso colegiado atuante, e ele acaba fazendo um pouco do que o conselho faria, só não temos a participação do aluno porque aqui é educação infantil, mas a representatividade dos pais é muito grande, há também a participação dos outros segmentos da escola 8 Temos o conselho escolar, conselho de classe e caixa escolar implantados e funcionando

Continua próxima página

Continuação da página anterior

MUDANÇAS NA ESCOLA	RECORTES DA ENTREVISTA
Melhorias nos resultados da escola	1 Passei a dar muito apoio ao pedagógico, implementamos grupos de estudos de apoio ao discente 2 Quando eu assumi a gestão a evasão era enorme, a escola melhorou muito desde então 3 A escola hoje é monitorada o tempo inteiro discutimos os resultados das avaliações no dia "D" destacando todos os limites e possibilidades 4 O resultado da escola é de todos, é trabalho de todos, estamos todos juntos nisso 5 Eu percebo que o professor as vezes fica desanimado porque a aprendizagem aqui é muito devagar, o ganho é pequeno, as vezes dá um passo pra frente e três pra trás, mas não podemos desanimar, e comemorar qualquer ganho como uma vitória enorme. 6 Então eu mudei isso as famílias hoje participam muito mais 7 Hoje a maioria dos pais reconhece e apoia o trabalho da escola ao contrário do início que enfrentamos muitas ameaças 8 Eu digo com certeza o curso contribuiu para mudar a realidade da escola 9 A qualidade da escola depois do curso melhorou bastante porque o curso me ajudou a organizá-la, me fez ver que eu não estava sozinho que eu podia ter pares na gestão da escola, os pais, as famílias, me ensinou a envolver a todos neste processo 10 Os pais passaram a participar mais da escola melhorando a gestão também e consequentemente a qualidade da escola

A avaliação do nível mudança na escola que aparece retratada nas falas dos egressos entrevistados evidencia que o PPP passou a ser de fato instituído como uma prática comum nas escolas, após o curso de especialização em gestão escolar, a exceção ocorre devido à fatores externos à vontade dos egressos que foram exonerados antes da finalização do curso, ficando por isso impedidos de terminá-lo. A elaboração ou atualização do PPP ocorre ainda com o envolvimento de toda a comunidade escolar o que representa um avanço para escolas em que não tinham esse documento, ou se tinham ele não era elaborado em conjunto com toda comunidade escolar e não representava a realidade das escolas.

Em relação a implementação da gestão democrática é possível perceber que os egressos se empenham para instituir uma gestão mais participativa focada em atender aos anseios da comunidade escolar, mas ainda assim, entremeada em alguns lugares, por aspectos não democráticos como a falta de um conselho escolar instituído e também, ausência de eleições para diretores e vice-diretores escolares, o que torna a escola ainda muito dependente do poder local, que é quem indica as pessoas para ocupar os cargos de diretor e vice-diretor para as escolas.

Nesse mesmo sentido, a gestão nos parece caminhar entre dois extremos, ora amparada por órgãos colegiados que passaram a compor com a gestão e a participar dos processos

decisórios na escola, ora desamparada pela ausência destes mesmos órgãos, cuja implementação depende, em parte, da colaboração das secretarias municipais de educação.

Mesmo assim os egressos apontam que algumas melhorias foram implementadas nas escolas após o curso. Por exemplo, medidas para conter a evasão escolar, monitoramento da avaliação externa e interna, uma maior atenção ao pedagógico da escola, melhor organização do processo de trabalho do gestor que se traduziram em melhores resultados para escola, conforme já apontava os dados analisados a partir das respostas dos egressos ao questionário. Somando-se a isso a participação mais efetiva de todos os envolvidos na escola levando ao reconhecimento da mudança, não somente pelos pares, mas principalmente pela comunidade escolar que passou a apoiar mais a escola e se fazer presente em momentos diversos.

Se os resultados em termos de mudanças na escola sinalizam para uma avaliação positiva do curso, no que se refere ao aproveitamento na escola daquilo que o egresso apreendeu da formação, da mesma forma, em relação aos resultados de valor final. Nosso intuito na análise em termos de valor final se restringiu a verificação do PPP implementado e da presença dos conselhos escolares como indicadores de resultado final no nível profissional e as mudanças de postura, acesso a outros cargos, reconhecimento profissional e melhorias na autoestima, no nível pessoal. Isso talvez, pela dificuldade de avaliarmos os sistemas de ensino aos quais pertencem as escolas do egresso como um todo, dado os limites da metodologia utilizada. O ideal para detectarmos tais efeitos no sistema municipal seria investir na prospecção de dados das próprias secretarias municipais de educação, mas o nosso foco não foi esse, nos restringimos a avaliar as mudanças em termos de valor final para o egresso do curso em sua dimensão pessoal e profissional.

Diante do exposto, apresentamos a seguir os resultados obtidos na investigação para o nível valor final na qual realizamos a comparação entre os PPPs das escolas dos egressos de antes do curso em relação ao que foi (re)elaborado depois da participação na formação. Para essa análise consideramos a presença ou não dos aspectos que foram preconizados na sala ambiente do projeto vivencial, bem como as orientações para elaboração de PPPs apresentadas por Veiga (1998) que estão organizadas o quadro (12) abaixo.

Quadro 12 – Comparação entre os projetos políticos pedagógicos das escolas dos egressos elaborados antes e depois do Curso de Especialização em Gestão Escolar

		Dimensão Conceitual			Dimensão Metodológica						
		Referencial Teórico	Concepção Política	Concepção Filosófica	Finalidade	Estrutura Organizacional	Currículo	Organização Espaço-Temporal	Processo de Decisão	Relações de Trabalho	Avaliação
Escola 1	Antes	A	A	A	A	P	A	P	P	A	A
	Depois	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Escola 2	Antes	A	A	A	A	P	A	P	A	P	P
	Depois	P	P	A	P	P	P	P	P	P	P
Escola 3	Antes	P	A	A	A	P	P	P	A	A	P
	Depois	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P

A = ausente P = presente

Observamos diferenças na organização estrutural e conteúdo dos projetos analisados, não apenas no que se refere ao número de páginas, mas também na forma e exposição das informações. Os que se referem ao período anterior ao curso se apresentam de maneira aligeirada, com textos descritivos e breves, sem fundamentação teórica. Se organizam como um apanhado de metas e estratégias para suprir atividades diversas da escola não apontando indícios de construção coletiva. Entretanto, a estrutura organizacional e a organização espaço-temporal estão sempre presentes, isso significa que o trabalho no ambiente escolar estava organizado, ainda que, sem uma concepção filosófica e política a orientar e qualificar esse trabalho.

De forma a explicitar o que foi analisado nos projetos, detalharemos abaixo os dois projetos da escola 1. Esses projetos se referem aos anos 2001 (antes) e 2012 (depois). No projeto de 2001, a escola é identificada, traz a missão, a justificativa do projeto, um breve histórico de sua constituição, o organograma da escola com a composição administrativa pedagógica, o organograma com a organização do tempo escolar e a distribuição do 1º e 2º ciclos de atendimento, o quadro de funcionários em exercício na escola, a descrição da organização espaço-temporal, uma breve caracterização da comunidade atendida e das atividades pedagógicas, seguida de nove folhas com as prioridades, metas e estratégias de ação prevista para serem executadas. Sendo elas para integração da comunidade, formação continuada,

relacionamento interpessoal, projetos institucionais, normas disciplinares, educação inclusiva, construção do prédio novo, uso da informática aplicada à prática educativa, criação de uma biblioteca, extensão gradativa da oferta de escolaridade, montagem do gabinete dentário, aquisição de máquina copiadora. Finalizando apresentam as considerações finais e referências bibliográficas (que não são citadas em nenhum lugar no corpo do texto do projeto). Em anexo, expõem os gráficos de rendimento dos alunos nos níveis de leitura e escrita, e também o gráfico de rendimento para conteúdos das disciplinas do 1º e 2º ciclos. Há ainda três instrumentos de diagnóstico para alunos, família e professores, entretanto, em nenhuma parte do projeto aparecem os resultados deste diagnóstico.

O projeto de 2012 inicia fazendo a apresentação do documento expondo seu objetivo de ser o guia na busca por uma educação mais igualitária e mais justa e ser um projeto de educação que favoreça o exercício de competências e habilidades necessárias para a vida num mundo em constante transformação, amparados pela legislação vigente. Em seguida expõem a fundamentação teórica que irá sustentar sua elaboração, seguido do relato histórico da instituição, sua identificação e diagnóstico apontando o marco situacional que expressa a percepção da comunidade escolar nos diferentes aspectos sociais, político, econômico, cultural e educacional, seguido de um consolidado dos pontos significativos e das dificuldades apontadas pelo diagnóstico realizado com toda comunidade escolar. Apresentam a estrutura organizacional, a missão e objetivos da instituição, seguidos dos princípios norteadores e finalidades básicas embasados na legislação vigente e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, assim também os fundamentos epistemológicos, didáticos pedagógicos, éticos nos quais a escola se norteia. Em seguida descrevem a gestão e sua organização administrativa e pedagógica detalhando as competências para cada área: a pedagógica (formada pela equipe pedagógica, equipe docente e conselho de classe), a administrativa (formada pela secretaria escolar, auxiliares de serviço e conselho escolar) e financeira (formada pelos gestores e conselho escolar). Do mesmo modo, descrevem o processo educativo a partir da organização do tempo e espaço escolares, o fluxo escolar, os programas curriculares e a avaliação da aprendizagem. Apresentam ainda os plano de ação didático-pedagógico e administrativo, seguido dos processo de decisão e relações de trabalho, apontando as normas de convivência e as ações para integração família e escola. Por fim apresentam a avaliação externa da instituição e sua análise como direcionadora do trabalho a ser realizado, os órgãos colegiados de apoio à gestão e as propostas de formação continuada dos profissionais da escola, seguido das considerações finais e referências citadas no corpo do

projeto. Anexam o organograma da escola, o projeto institucional – Educando e semeando valores com ética e cidadania, o diagrama do IDEB da escola com resultados e metas (a escola a partir de 2009 está acima da meta projetada) e a matriz curricular para o ensino fundamental e educação infantil.

Como observado o PPP de 2012 da escola, implementado após o curso e detalhado acima, se apresenta articulado com as dimensões políticas, filosóficas e pedagógicas preconizadas no curso. Isto porque em sua dimensão política anuncia o compromisso com os interesses da comunidade em que se insere e estabelece a intencionalidade das ações que serão desenvolvidas na escola, durante o período de vigência do projeto. Em sua dimensão filosófica apresenta uma reflexão sobre a concepção de escola que desejam construir e sua relação com o mundo. Por fim, em sua dimensão pedagógica se alinha às dimensões anteriores para definir coletivamente as ações educativas necessárias ao cumprimento de seus propósitos e intenções. Interessante destacar ainda, que o município ao qual a escola pertence os conselhos escolares estão implementados, assim como as eleições diretas para diretores e vice-diretores escolares.

Em relação à implementação dos conselhos escolares de acordo com os egressos que responderam ao questionário, antes do curso estava presente em 58,5% (48/92) das escolas e após o curso em 74,7% (65/92), entretanto em relação aos egressos entrevistados, apenas 36,4% (4/11) relataram a existência de conselhos escolares atuantes nas escolas, embora dois tenham mencionado que esteja em processo de implementação em seus município.

Esses dados nos revelam a importância destes mecanismos para a efetivação da gestão escolar democrática o que coaduna com a literatura. Tanto o conselho escolar, como as eleições diretas para os cargos de gestores escolares, ainda que com os limites que um processo eleitoral em uma sociedade na qual a cultura autoritária se faz presente, são tidos como fundamentais para a autonomia da escola, pois propiciam a participação coletiva nos processos decisórios da escola, ao mesmo tempo em que coíbem o clientelismo e a ingerência da gestão municipal na gestão escolar.

Por fim, apresentamos os resultados da avaliação do nível valor final no que se refere ao egresso do curso, no sentido de expormos, em termos pessoais, quais foram os resultados do curso para eles. Nesse caso, organizamos os resultados em torno dos objetivos no nível

pessoal que poderiam ser estimados, ou seja, mudanças de postura, acesso a outros cargos, reconhecimento profissional e autoestima aumentada.

Em relação as mudanças de postura, os egressos relataram que a partir do curso se tornaram mais autônomos frente aos desafios da gestão da escola e da própria vida pessoal, tomando consciência de que poderiam caminhar com autonomia na realização das atividades do cargo. Assim como passaram a ter uma visão mais crítica, procurando investigar as informações antes de considerá-las válidas.

Com o curso percebemos que as escolas têm autonomia para certas coisas e começamos a procurar. Hoje até o embate nas reuniões de direção melhorou muito, porque hoje nós discutimos muito mais do que discutíamos antes, pois estamos embasados em legislações. Então eu acho que esse foi o ganho principal (Egresso do curso em entrevista).

Depois do curso eu passei a ter mais autonomia por conhecer melhor sobre como trabalhar, não só quando você está na direção, mas também na sua função porque você descobre, vai descobrindo outras capacidades que você achava que não tinha e tem, além de ser mais respeitado dentro do local de trabalho, porque as pessoas não descartam e não desinteressam daquilo que você pode estar contribuindo (Egresso do curso em entrevista).

Veja bem a gente recebia pronto da secretaria, mas será que estava correto, hoje eu tenho esse hábito de checar toda informação que recebo. Eu considero isso uma mudança no âmbito pessoal adquirido após o curso. De não aceitar tudo pronto como uma verdade absoluta, mas buscar investigar com um olhar mais crítico o que está sendo repassado para mim e ir a luta (Egresso do curso em entrevista).

Os relatos revelaram também que após o curso os egressos ampliaram o poder de argumentação. Houve ganhos na convicção das potencialidade pessoais para se mostrar ao mundo e enfrentar os desafios que geraram reflexos favoráveis à autoestima.

O curso me deu a segurança que eu não tinha para argumentar o meu ponto de vista e defender o meu ponto de vista. O curso me fez acreditar que eu era capaz e que eu iria conseguir (Egresso do curso em entrevista).

O curso me ajudou a enfrentar muitas barreiras, até então eu ficava quietinho lá, olha onde que eu já estou, eu fui longe, cidade grande, com maior oferta de oportunidades, buscando meu espaço. Esse crescimento veio com o curso da escola de gestores (Egresso do curso em entrevista).

O curso me ajudou eu venci esse medo que eu tinha de conversar com uma pessoa e defender o meu ponto de vista, eu era muito inseguro (Egresso do curso em entrevista).

O reconhecimento profissional advindos com as oportunidade de acesso a outros cargos e empregos, bem como a valorização pelos pares se revelaram na expressão do orgulho de se tornarem referências em relação ao conhecimento adquirido.

Em termos financeiros aqui nenhum, nosso plano de cargos e salários não prevê acréscimos por aperfeiçoamento profissional, mas em relação a questão de reconhecimento e oportunidade de trabalho em outras instituições isso me ajudou bastante, eu passei a dar aulas em uma universidade aqui e hoje eu não estou mais na escola, eu trabalho na secretaria municipal de educação como diretor de departamento (Egresso do curso em entrevista).

O curso ajudou bastante, mas nas aulas que eu dou na universidade em que passei a trabalhar. Eu terminei o curso e as oportunidades que surgiram pra mim foi na iniciativa privada, depois do curso surgiu outras oportunidades, justamente por causa do curso, da especialização em gestão escolar (Egresso do curso em entrevista).

É como se eu fosse uma referencia. As pessoas valorizam esse conhecimento que a gente tem, e esse é o fato, a gente tem o diferencial por ter passado por esse curso tão bem conceituado (Egresso do curso em entrevista).

Entretanto as oportunidades também não estiveram ao alcance de todos. Não houve o reconhecimento por parte da gestão municipal da competência dos egressos o que levou ao questionamento da aplicabilidade direta dos conhecimentos do curso no ambiente de trabalho.

Depois do curso não que a gente não quisesse tentar uma outra oportunidade ou experiência em outra universidade ou num outro tipo de ensino, mas é que as oportunidades são difíceis, elas não são para todos não (Egresso do curso em entrevista).

Então você faz um curso como esse e não tem valorização nem pessoal nem financeira, pelo contrário o que a gente observa é que quando alguém fala assim: eles (os egressos) fizeram o curso da escola de gestores, eles (os gestores municipais) falam isso não importa não. E contratam gente de fora para fazer o que nós fomos capacitados pra fazer. Não valorizam "a prata da casa" (Egresso do curso em entrevista).

Mas ainda assim, para outros egressos o curso fortaleceu as convicções, inspirou confiança, motivou a solidariedade e com isso houve o reconhecimento profissional. Estes aspectos contribuíram para aumentar a autoestima e gerar melhorias na atuação profissional.

E se antes eu era determinado (risos) eu chegava pra Secretária de pedia determinada coisa e não sossegava enquanto não tivesse a solução, agora fiquei pior, já chego com o pedido totalmente amparado pela legislação... (risos) Agora que não aceito não como resposta de jeito nenhum. Está aqui é direito eu preciso ter isso na minha escola (Egresso do curso em entrevista).

Eu trouxe minha experiência do curso associada à experiência na gestão para essa nova escola e aplico não só na sala de aula, como atuo junto à direção propondo um nova reorganização do PPP, sugiro mudanças via colegiado, atuo nas decisões do caixa escolar. Acredito que quando me designaram para vir pra cá, a intenção era essa, de multiplicar os conhecimentos na rede, já que a diretora daqui não fez o

curso e poderia aproveitar a minha experiência para ajudar aqui (Egresso do curso em entrevista).

Como vimos a avaliação em termos de valor final proposta por Hamblin (1978) determina que coleta de dados a respeito dos resultados da formação priorize a análise das mudanças provocadas por ela. Em nosso caso a finalidade da formação foi a de gerar aprendizagens que pudessem se traduzir em mudanças nas escolas e nos gestores. Assim sendo, verificamos acima que a especialização em gestão escolar, em termos de valor final é relatada como uma experiência pessoal marcante, na qual alguns egressos demonstram ter se apropriado dos conhecimentos e habilidades apreendidos no curso para modificar suas atitudes em relação a vida pessoal e profissional. Tendo finalizado a apresentação dos resultados passaremos a discussão com a literatura.

4.1.4.1 Discutindo os resultados das mudanças na escola e valor final

Observamos que as mudanças na escola e o resultado final da formação em gestão escolar para os egressos podem ter ocorrido, gerado mudanças na forma de conduzir a gestão das escolas, a partir dos conhecimentos adquiridos, assim como podem ter provocado mudanças internas que foram capazes de elevar a satisfação do egresso com seu crescimento pessoal e/ou profissional após o curso. Ou ainda, para outros pode não ter ocorrido. Isso se considerarmos que para alguns deles a formação se restringiu ao aspecto pessoal e não alcançou de fato a realidade da escola, nesse caso, a formação não gerou valores para os egressos e não foi suficiente para provocar mudanças na instituição.

De acordo com Hamblin (1978) isso ocorre porque mesmo que a formação seja capaz de gerar mudanças, algumas delas não são suficientemente mensuráveis ou não foram capazes de contribuir para que os objetivos com os quais a formação foi delineada fossem atingidos. Para Scorsolini-Comin; Inocente; Miura (2011) quando a avaliação é aplicada à educação a distância dependerá ainda mais da forma como o processo ensino aprendizagem foi construído, se favorecendo ou dificultando, a relação do sujeito formado com o conhecimento. Ou seja, quanto mais o sujeito for colocado como protagonista da formação, mais ele tenderá a desenvolver o senso crítico e consequentemente a utilizar-se das ferramentas apreendidas aplicando-as em seu favor.

De acordo com Aguiar (2011) o curso de especialização em gestão escolar se insere entre estratégias do MEC para promover a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas

do país a partir do fortalecimento da gestão escolar democrática nas escolas, a fim de com isso elevar os resultados dos sistemas de avaliação da educação básica a patamares aceitáveis. Entretanto, a autora elenca alguns obstáculos que minimizam seu efeito positivo e que coadunam com os dados observados em nosso estudo. Entre os obstáculos citados pela autora estão a falta de apoio de algumas secretarias municipais ou estaduais de educação e o suporte tecnológico para o acesso ao curso (AGUIAR, 2011). Em nossa investigação percebermos que os resultados são mais efetivos, quando os egressos têm o apoio das secretarias de educação, tanto para realizar o curso, como para implementar as mudanças, seja na elaboração do PPP, seja na implementação da gestão democrática e dos órgãos colegiados, na escola.

Para compreendermos porque tal situação acontece, devemos considerar de acordo com Cury (2002, p. 198) as implicações do pacto federativo, pois este evidencia "um regime de decisões nacionalmente centralizadas e de execuções de políticas sociais subnacionalmente desconcentradas em que se percebe uma situação de competitividade recíproca (guerra fiscal) entre os subnacionais". Dessa forma observamos a ausência de alinhamento entre a proposição da política de formação de gestores para implementação da gestão democrática nas escolas de um lado, e um sistema municipal de ensino fragilizado técnica e financeiramente buscando se afirmar enquanto poder local, de outro (GADOTTI et cols, 2000).

Para Dourado (2007) essa lógica ainda está presente no cenário da educação nacional

na medida em que não se elaborou a lei complementar que definiria o regime de colaboração recíproca entre os entes federados, manteve-se a indução de políticas, por meio de financiamento de programas e ações priorizadas pela esfera federal, e não se adotou o Plano Nacional de Educação (PNE) como referência-base para as políticas educacionais (DOURADO, 2007 p. 928)

Deriva desta situação a dificuldade para que as políticas nacionais se concretizem no âmbito dos sistemas de ensino locais de forma mais efetiva. Este distanciamento entre a proposição e a materialização das políticas resulta em efeitos incipientes aquém do que se poderia esperar (DOURADO, 2007).

Além disto, não podemos esquecer os interesses do capital em promover a articulação do sistema educativo com os sistemas políticos e produtivos de forma a estabelecer uma lógica à organização escolar, na qual a escola seja eficiente e democrática para formar o novo cidadão para a atuar na era globalizada (KRAWCZYK, 1999). Obviamente essa lógica pode ser

traduzida conforme analisa Araújo (2012) como uma pseudo-democracia, ou ainda, a democracia possível já que em um sistema capitalista, pois submete a escola à lógica do mercado instituindo uma gestão amparada em estratégias gerenciais.

Numa lógica oposta Freire (1997b) defende uma educação democrática descentralizada e autônoma com participação efetiva de quem quer que seja que esteja direta ou indiretamente ligado ao ato de educar.

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um **espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos** como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o **do acatamento às decisões tomadas pela maioria** a que **não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade**. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (FREIRE, 1997b p.60) Grifos nossos

O que Freire (1997b) propõe é a transformação do espaço escolar em um espaço autônomo capaz de decisões coletivas e de elaboração de projetos que estejam em sintonia com as necessidades da comunidade. Pois de acordo com Lima (2013, p. 47) “a educação para e pela cidadania democrática não é algo que possa ser restringido à escola, aos atores escolares, ou somente aos alunos, curricularizável e avaliável ao estilo escolar mais convencional.” Trata-se pois, a gestão democrática de uma construção, como um embrião em permanente gestação, demandando ser alimentada constantemente com zelo, pelo engajamento, clareza política, coerência, decisão e ética.

Na medida em que congrega gestores, equipe docente, equipe técnica, auxiliares de escola, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para debater, deliberar e acompanhar a construção de um projeto político pedagógico a escola dá o primeiro passo rumo a implementação da gestão democrática. Entretanto, esse é apenas o primeiro passo. A gestão democrática também perpassa por um processo democrático de escolha de diretores e vice-diretores de forma a fortalecer sua autonomia e ao mesmo tempo neutralizar as práticas de clientelismos comuns às atividades políticas. E também, pela implementação dos conselhos escolares que desempenham um papel relevante como órgão co-responsável pela gestão administrativa e pedagógica da escola.

Os resultados da nossa investigação coaduna com o exposto acima, visto que os elementos constitutivos da gestão democrática, tais como a implementação de conselhos escolares, eleições diretas para os cargos de gestores escolares e a construção coletiva do PPP, ainda não estão presentes em alguns dos municípios que compuseram a amostra do estudo.

Nesse sentido verificamos resultados em cenários diversos. Há municípios em que mecanismos democráticos estão presentes nas escolas promovendo a participação efetiva da comunidade escolar nos processos decisórios e na elaboração dos seus projetos políticos pedagógicos. Neste caso, encontramos egressos aplicando os conhecimentos apreendidos no curso, envolvidos nas questões pedagógicas da escola, descentralizando as decisões da gestão e satisfeitos com os resultados do trabalho realizado sendo reconhecidos e respeitados pelos pares e pela própria comunidade.

De outro lado, encontramos egressos em municípios em que tais mecanismos não estão presentes, entretanto conseguem utilizar os conhecimentos apreendidos no curso pra promover práticas de gestão escolar democrática, descentralizado as decisões para estâncias coletivas e conclamando toda comunidade escolar a definir seu projeto político pedagógico.

Ainda que em menor número, observamos egressos insatisfeitos realizando uma gestão engessada em municípios nos quais os conselhos escolares ainda não foram implementados e também, submetidos às pressões e convivendo com as contradições pelo fato de terem sido indicados ao cargo pelo poder local e para os quais a formação não resultou efetiva.

Tais cenários demonstram que há unicidade nos resultados que qualificam a efetividade da formação em gestão escolar. Conforme aponta Lima (2013, p. 42) “a escola não é democratizável simplesmente pela democratização de suas estruturas organizacionais e de gestão, nem apenas através da eleição de diretores ou outros responsáveis”. A mudança não ocorre igual para todos, mas o primeiro passo foi dado a semente foi lançada, resta esperar que em terreno fértil, possa germinar.

Em relação às dificuldades relacionadas aos suportes materiais e técnicos de acesso às tecnologias da comunicação e informação (equipamentos, rede elétrica, pontos de acesso a internet entre outros) verificamos que mesmo o egresso se mostrando motivados em acompanhar o curso de formação, muitas vezes as condições oferecidas não foram adequadas para pudessem participar adequadamente. As dificuldade de acesso à internet nas escolas, a

falta de equipamentos muitas vezes acabavam por desestimular o egresso e com isso diminuir a efetividade da formação.

Se a prerrogativa do MEC é oportunizar formações contínuas a distância como uma premissa para introduzir mudanças estruturais no sistema educacional, os investimentos em aparatos tecnológico que estendam o acesso à rede em todas as regiões do país, devem ser prioritários. E mais, oferecer condições reais para que os profissionais possam aplicar os conhecimentos apreendidos na formação nas escolas.

E ainda considerar que a preparação dos profissionais da educação para a utilização das novas tecnologias implica muito mais do que somente fornecer conhecimento sobre computadores. Implica também um processo de ensino que crie condições para a apropriação ativa de conceitos, habilidades e atitudes, que ganham sentido na medida em que os conteúdos abordados na formação possuam relação direta com os objetivos pedagógicos e com o contexto social, cultural destes profissionais nas escolas (VALENTE, 1999). Segundo este mesmo autor, as condições devem ser dadas para que o profissional saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vividas durante a sua formação para a sua realidade compatibilizando as necessidades da escola e os objetivos pedagógicos a que se dispõem a atingir tal formação (VALENTE, 1999).

Apresentamos assim a análise dos dados obtidos na investigação com os egressos do curso de especialização em gestão escolar. Nosso objetivo foi compreender a efetividade da formação para os egressos e para as escolas em que exercem suas funções, após a finalização do curso em questão, procuramos desvelar a reação do egresso, sua aprendizagem, bem como, os resultados e impactos do curso na mudança de postura do gestor egresso e para a implementação da gestão escolar democrática.

Procuramos também, investigar como esses egressos utilizam os conhecimentos apreendidos no curso pessoal e profissionalmente, revelando as estratégias que construíram para utilizá-los. Além disto, identificamos o modo como os gestores incorporaram os conhecimentos sobre a construção coletiva do PPP, gestão escolar democrática e ainda a opinião destes sobre às condições de implementação dos órgãos de gestão colegiada e eleições para gestores escolares.

Buscamos, sempre que possível, confrontar os dados obtidos no questionário, com a observação e as informações obtidas na entrevista, com o intuito de mostrar de forma

fidedigna a avaliação da formação em sua complexidade, conforme os objetivos já descritos anteriormente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Visível que é imediatamente percebido
esconde o invisível que o determina.
Assim a verdade é uma interação
nunca está nela mesma
tal qual ela se oferece à observação.”
(Pierre Bourdieu)

Neste capítulo, retornamos aos objetivos iniciais propostos para a investigação para verificarmos se as respostas aos nossos questionamentos foram respondidas. Dessa forma, apresentamos nossas considerações em relação à avaliação da efetividade da formação a distância em gestão escolar, ensaiamos respostas às questões levantadas no início da pesquisa, e ainda consideramos algumas reflexões sobre a implementação da gestão escolar democrática no contexto educacional atual.

Nossa investigação teve por objetivo avaliar a efetividade da formação a distância para gestores da educação básica a partir de um modelo de avaliação de formação em níveis de reação, aprendizagem, comportamento no cargo, mudanças na escola e resultado final apontado como referência (HORTON, 2010) quando o que se deseja mensurar é o efeito após a formação para os egressos.

Trata-se de um estudo de caso e assim sendo, restrito ao caso específico analisado em profundidade, não tendo, entretanto, pretensão de comparar ou mesmo transpor sua análise sobre os efeitos do programa federal de formação de gestores escolares como um todo. Nosso anseio é que nosso estudo possa motivar outros pesquisadores a avançar na discussão sobre processos de formação de profissionais da educação realizados a distância, pesquisando outros modelos de avaliação.

O modelo utilizado orientou um conjunto de atividades de avaliação que nos permitiu verificar a percepção dos egressos em relação a efetividade da formação em gestão escolar nos níveis, pessoal e profissional. Assim como, a metodologia escolhida permitiu a identificação dos efeitos do curso de forma abrangente, demonstrando a validade e a confiabilidade de se agregar métodos quantitativos com métodos qualitativos.

Os resultados de reação do egresso ao curso confirmaram nossas expectativas revelando a satisfação e a motivação destes com o curso. De uma forma geral, o curso foi avaliado como positivo pelos egressos em relação: à oportunidade de acesso a formação em gestão escolar

feita a distância em instituição reconhecida pelo lugar de excelência que ocupa. Satisfação que se refletiu no processo de trabalho, imprimindo maior confiança na gestão realizada, tanto durante, como após o curso. E ainda, no aumento da autoestima suscitada pelo reconhecimento profissional, adquirido após a experiência de formação que ampliou as oportunidades de acesso a outros cargos na gestão municipal e no acesso a postos de trabalho no ensino superior, assim como estimulou alguns a dar continuidade aos estudos, buscando outras especializações, ou o mestrado. Os egressos também avaliaram positivamente o conteúdo, a metodologia e a equipe de coordenação e de professores do curso emitindo opiniões espontâneas sobre tais aspectos, durante a realização das entrevistas.

Entre as reações de insatisfação percebemos que se relacionaram a fatores externos ao curso como a falta de apoio das secretarias de educação e a intensificação do trabalho durante e após a formação realizada em serviço. Oliveira (2002) também constatou que a sobrecarga administrativa na rotina escolar de trabalho dos profissionais no exercício da direção somada as condições materiais das escolas provoca uma intensificação brutal que não raro, trazem consequências a saúde destes trabalhadores. Em nosso estudo, dois egressos relataram o afastamento do cargo de gestor por problemas de saúde. Tal sobrecarga se relaciona ao descontrole sobre o próprio tempo, ao trabalho sem planejamento, ao imediatismo das demandas da escola, ao sentimento de impotência para lidar com as exigências da legislação e dos programas que adentram a escola, bem como, as atividades de formação em serviço. Essa situação, segundo Oliveira (2002), absorve o tempo do gestor minando sua capacidade crítica e analítica reduzindo-o a um cumpridor de tarefa. A sensação de esgotamento e insatisfação diante dessa situação pode ser percebida na fala de um egresso entrevistado "A gente vai desanimando a expressão correta é eu não estou feliz, não consigo aplicar o que aprendi por falta de condições. E pra falar amém (pra secretaria) tá difícil". Observamos assim, concordando com Aguiar (2011), a importância da participação efetiva das secretarias de educação municipal e/ou estadual, no processo de acompanhamento das atividades dos gestores, durante a realização do curso, além do compromisso e apoio financeiro para as atividades presenciais, reconhecendo e valorizando o aprimoramento profissional.

Com relação aos conteúdos do curso analisado, foi possível identificar também a apropriação pelos egressos de diferentes ferramentas, com o propósito de consolidar habilidades e atitudes democráticas frente à gestão das escolas. Tais conteúdos que formam a matriz curricular das seis salas ambientes foram analisados pelos egressos como responsáveis pela efetividade da

aprendizagem no curso. Traduzidos, pelos egressos, no nível de avaliação da aprendizagem obtida na formação no modelo utilizado em nossa investigação. Tanto em números, como em palavras os dados revelaram que os egressos foram capazes de aproveitar os conteúdos para lidar com os diferentes aspectos da gestão escolar, fazer pesquisa, aprender sobre legislação, currículo, política educacional, planejamento financeiro, avaliação, planejamento pedagógico, e ainda aprender como fazer o projeto político pedagógico e como instituir os conselhos escolares. Esses dois últimos indicados pela literatura (VEIGA, 1995, 2013; PARO, 1987, 1997; LÜCK, 2000, 2005; DOURADO, 2007, 2009) como ferramentas necessárias à implementação da gestão escolar. Os resultados evidenciaram que a aprendizagem foi significativa, dado o tempo decorrido desde o término da especialização, mostrando que o conhecimento construído durante a formação ainda está presente na ação/reflexão no cotidiano da gestão da escola, para os egressos do curso.

Historicamente a formação para gestores escolares insere-se entre duas realidades, uma que se aloja no atual processo de reestruturação produtiva do capitalismo, que determina via agências de financiamento internacionais um modelo de gestão na lógica gerencial, orientado por um referencial neoliberal que adota mecanismos de avaliação de resultados e se utiliza de instrumentos destinados a aumentar a eficiência e a produtividade, e ainda, a reduzir os gastos públicos com a educação, numa lógica na qual o produto é mais importante que o processo. E outra realidade, sobrevinda com o processo de descentralização adotado a partir dos anos 90, que estabeleceram uma maior autonomia para as escolas, implicando com isso também, uma maior responsabilidade e competência dos gestores escolares para lidar com diferentes programas e ainda promover a gestão escolar democrática sendo um bom líder, sabendo se comunicar e negociar, resolvendo problemas, trabalhando em equipe e instituído o projeto político pedagógico da escola e as instâncias colegiadas para tomada de decisão, características estas que a formação inicial da grande maioria não abrange.

Posto que a formação inicial dos profissionais que acedem ao cargo de gestor escolar não alcança tal amplitude, a oferta de cursos de capacitação realizados pelos sistemas de ensino municipais e estaduais, e de cursos de especialização em gestão educacional realizados por instituição de ensino superior passaram a suprir, ainda que insuficientemente, essa demanda de formação. É neste cenário que observamos a inserção da proposta que analisamos, cujo intuito era minimizar a carência de formação dos gestores que se encontravam exercendo a função nas escolas. Para tanto, foi proposta como formação na modalidade a distância,

elaborada para se contrapor ao modelo gerencial de gestão, e assim orientar o gestor na implementação da gestão escolar democrática. A proposta foi estruturada de forma que o egresso pudesse promover a integração da comunidade com a escola, planejasse e implementasse o projeto político pedagógico com a participação de toda comunidade escolar, estabelecesse práticas de tomada de decisões coletivas, além de ampliar habilidades e atitudes para resolução dos problemas da escola.

Cabe ressaltar a opção acertada do MEC no sentido de estabelecer uma proposta de formação no formato de especialização *lato sensu*, cuja metodologia empregada estimulou a reflexão a partir da prática e do cotidiano das escolas, em lugar de optar por formações aligeirada em cursos de curta duração com conteúdo fragmentado e sem conexão com a realidade escolar na qual os gestores estão inseridos.

Isso pode ser observado em nossos resultados no nível aprendizagem, que constatarem a pertinência dos conteúdos presentes na proposta interdisciplinar do curso, que compreendeu os componentes essenciais à implementação da gestão escolar democrática contribuindo assim para a aprendizagem dos egressos. Embora também, mereça ser observado que a formação sozinha não é garantia fundante para que a gestão democrática seja implantada nas escolas. Há que se considerar ainda influências externa que também precisam ser trabalhadas no estabelecimento da lógica democrática e em uma compreensão mais profunda do conceito de autonomia.

Isto posto, retornamos as questões que guiaram nossa investigação, ou seja, identificar os efeitos do curso na realidade em que interveio, no cargo e na escola do egresso. Nossos resultados assinalam que houve implementação no cargo de gestor escolar das aprendizagens percebidas no curso ratificando assim a efetividade da formação, quando as condições externas foram favoráveis. Constatamos nos resultados evidências significativas de que houve diferença na gestão implementada pelo egresso após a conclusão do curso. Isso se refletiu na elaboração dos PPPs que após o curso passaram a ser realizados pela equipe de gestão com participação dos professores e da comunidade escolar, se refletiu ainda, na mudança de atitude em relação a tomada de decisão na escola, na forma como egresso passou a consultar mais a equipe de professores e pais, dividindo com eles a responsabilidade da gestão da escola. Da mesma maneira, em que foi expresso através do índice criado para verificar a participação do gestor nos aspectos relacionados à dimensão pedagógica da escola, antes e depois do curso.

Se considerarmos a definição de Lück (2009, p. 69) que “a escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos”. Podemos inferir que o curso em gestão escolar ensaiou os primeiros passos dos egressos no percurso para efetivação da gestão escolar democrática. Entretanto, é preciso estar ciente de que esse percurso é longo e esconde armadilhas entre as propostas que se superpõem no ambiente escolar (OLIVEIRA, J, 2009; FONSECA, 2009).

Cabe ressaltar que o egresso inspirado pelo desejo de melhorar o desempenho da escola utilizou o conhecimento construído durante a especialização para reorganizar a própria prática e implementar mudanças na instituição que administrava, para tanto buscou parcerias com a comunidade escolar para (re)elaborar o PPP, passando a acompanhar mais de perto o desempenho dos alunos, estimulando a aprendizagem e garantindo a permanência destes na escola evitando a evasão, assim como, incentivando a participação da família e a formação contínua dos docentes.

Por fim, devemos considerar a efetividade da formação, em relação aos níveis de resultados para, mudanças na escola e valor final. A riqueza dos dados coletados nos leva a ponderar que os efeitos das mudanças que ocorreram nas escolas e para os gestores não tiveram o mesmo peso. Isso porque houve efeitos mais positivos para alguns e para outros nem tanto que guardam estreita relação com a conjuntura externa à escola, tais como a política educacional do município ou do estado. Foi possível observar três cenários: mudança na escola e valor final positivos; mudança na escola parcialmente positivo e valor final positivo e ainda mudança na escola negativo e valor final negativo.

Esses resultados, no entanto, não desqualificam a efetividade da formação, observamos que os objetivos delineados para a formação em si foram alcançados e avaliados positivamente pela maioria dos egressos do curso. Entretanto, alguns limites podem ser destacados, o primeiro se refere ao fato de termos fixado a avaliação apenas no ponto de vista do egresso do curso. Esse fato restringiu a análise e dificultou a avaliação no que se refere o valor final. Nesse caso, sugerimos que em estudos futuros sejam avaliados os efeitos do curso com os egressos de um único município, utilizando um grupo controle formado por gestores do município, que não participaram do curso, para uma melhor compreensão dos efeitos em termos de valor final para o sistema municipal de educação. Outro limite, se relaciona ao fato de não termos ouvido as secretarias de educação, principais interessadas na efetividade da formação em relação aos efeitos do curso em termos de valor final. Nesse caso, sugerimos que estudos futuros

considerem estender a coleta de dados para o âmbito das secretarias realizando uma prospecção nas informações sobre a implementação de práticas de gestão escolar democrática nas escolas do município, antes e depois do curso.

Por fim, em que pese tais limites, esperamos ter contribuído para o debate sobre formação de profissionais da educação realizados a distância, tendo em vista a importância que tal modalidade assume ao ser o meio de acesso ao saber historicamente produzido para os sujeitos que se encontram distantes dos grandes centros educacionais.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. S. **Um Modelo Integrado de Avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho**: IMPACT. 1999. 262f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.
- ABBAD, G. S.; ZERBINI, T.; SOUZA, D. B. L. Panorama das Pesquisas em Educação a Distância no Brasil. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 15, n. 3, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13/01/2015.
- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2011**, São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. 86p.
- AGRESTI, A. **Categorical Data Analysis**. New York: Wiley, 2002. 744p.
- AGUIAR, M. A. S. Formação em Gestão Escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **RBPAE**. Recife, v. 27, n. 1, p. 67-82. Jan/Abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br>> Acesso em: 10/12/13
- ALLIGER, G. M.; JANAK, E. A. Kirkpatrick's Levels of Training Criteria: thirty years later. **Personnel Psychology**, Hoboken, v.42, n. 2, p. 331-342, 1989. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-6570.1989.tb00661.x/>>. Acesso em: 14/11/14
- ALMEIDA, M.E. B. A Educação a Distância na Formação Continuada de Gestores para a Incorporação de Tecnologias na Escola. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.186-202, Jun. 2009a.
- ALMEIDA, M.E. B. A As Teorias Principais da Andragogia e Heutagogia. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 105-111, 2009b.
- ALVES, L.; BARROS D.; OKADA, A. (Orgs.). **MOODLE: estratégias pedagógicas e estudos de caso**. Salvador/BA: EDUNEB, 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. As Ciências Sociais são Ciência. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2004. cap. 5. p. 109-128.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *et al.* Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n. 68, p. 301-309, Dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12/07/13.
- APPLE, M.W. Relações de Classe e de Gênero e Modificações no Processo de Trabalho Docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14. Fev. 1987.

ARAÚJO, M. A. M. L. **O "PROGESTÃO" no Contexto da Modernização do Estado Brasileiro:** mediação para a democratização da gestão escolar ou para a implantação da lógica gerencial na escola?. 2006. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

ARAÚJO, M. A. M. L. **A GESTÃO PREMIADA: a experiência de gestão do C.E.E.M.R.C. São Francisco Xavier em Abaetetuba – Pará.** 2012. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

ARRUDA, E. P.; GONÇALVES, I.A. Educação a Distância: uma inovação do saber pedagógico? **Paidéia** (Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC), Belo Horizonte, v.2, n. 3, p.179-196. 2005. Disponível em: < <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/915>> Acesso em: 28/10/13.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa de Survey.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. 519p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011. 229p.

BARRETO, E. S. S. Capacitação a Distância de Professores do Ensino Fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n.59, p. 308-329. Ago. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301997000200005&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 25/04/13.

BASTOS, J. B. (Org). **Gestão Democrática.** Rio de Janeiro: DP&A SEPE, 2002. 144p.

BASTOS, M. Amostragem na Pesquisa Médica. In: PEREIRA, J. C. C. **Iniciação à Bioestatística Médica.** 2ª ed. Belo Horizonte: FEPMVZ Editora, 2013. cap. 20, p. 242-259.

BATES, A. **Technology, Open Learning and Distance Education.** London: Routledge. 1995. 266p.

BAUER, M.W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Quantidade, Qualidade e Interesses do Conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Ed.) **Pesquisa Qualitativa Com Texto, Imagem e Som: um manual prático.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. cap. 1, p. 17-37.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Ed.) **Pesquisa Qualitativa Com Texto, Imagem e Som: um manual prático.** 7 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. 516p.

BELLAGER, F.; JORDAN, D. H. **Evaluation and implementation of distance learning: technologies, tools and techniques.** Hershey, PA: Idea Group. 2000. 246p.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância.** 5ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009. 35p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação:** fundamentos, métodos e técnicas. Porto: Porto Editora, 1993. 336p.

BORDIGAN, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.) **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004, p. 147-176.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 316p.

BOURDIEU, P. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. 9 ed. Campinas: Papirus, 2011. 232p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 03 de abril de 2001. Conselho Nacional de Educação. Estabelece as normas para a pós graduação *lato e stricto sensu* na modalidade a distância. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 03 abr. 2001b.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 20 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dez. 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento Diretrizes Nacionais do Curso de Pós Graduação em Gestão Escolar**. Brasília: MEC/SEB, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Gerais. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Brasília: MEC/SEED, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Gerais do Curso de Especialização em Gestão Escolar**. Brasília: MEC/SEB, 2008a.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional para profissionais da educação básica e reorganiza a jornada de trabalho do professor. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 jul. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Projeto do Curso de Pós Graduação em Gestão Escolar**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação Básica: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. 2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>> Acesso em: 01/07/2010

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **I Boletim do PDE Interativo**. Brasília: DAGE/CGGE, 2012a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução 466/12** do Conselho Nacional de Saúde/MS. Institui diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, 12 de dez. 2012b.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BURGESS, J. R. D.; RUSSELL, J. E. A. The Effectiveness of Distance Learning Initiatives in Organizations. **Journal of Vocational Behavior**, Maryland Heights, MO, n. 63, p. 289-303, Feb. 2003. Disponível em: < <http://www.qou.edu/arabic/research/Program/distanceLearning/effectivenessDistance.pdf>>. Acesso em: 28/12/2014.

CAMARGO, P. Um Clique para a Formação. **Escola Pública**. São Paulo, ano IV, n. 25, p. 24-31, Fev/Mar. 2012.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**: a era da informação economia, sociedade e cultura. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 574p. 1 v. Trad. Roneide Venâncio Majer e Col. Klauss Brandini Gerhardt.

CASTRO, M. L. S.; WERLE, F. O. C. Eleição de diretores: reflexões e questionamento de uma experiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 3, p. 103-112, Jan./Jun. 1991.

CASTRO, M. L. S. A Gestão da Escola Básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 71-87. Fev/Jun. 2000.

CASTRO, M. L. S. A Formação do Diretor de Escola do Estado do Rio Grande do Sul **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 114-121. Mai./Ago. 2009.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005. 160p.

CHATTERJI, M. Evidence on “what works”: an argument for extended-term mixed method (ETMM) evaluation designs. **Educational Researcher**. Thousand Oaks, v. 34, n.5, p. 14-24, 2005. Disponível em:<<http://faculty.tc.columbia.edu/upload/mb1434/O.EvidenceonWhatWorks.pdf>> Acesso em: 25/07/2012.

COLARES, M. L. I. S.; PACÍFICO, J. M.; ESTRELA, G. Q. (Orgs). **Gestão Escolar**: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas. Curitiba: CRV, 2009. 206p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14770&Itemid=1053> Acesso em: 28/02/2012.

COLARES, M. L. I. S.; LIMA, G. S. N. Formação em Gestão Escolar na Perspectiva Democrática. **Imagens da Educação**, Maringá, Paraná ,v. 3, n. 1, p. 71-79, Jan/Abr. 2013. Disponível em:< <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/19454>> Acesso em 07/11/14.

CONTRERAS, J. **Autonomia dos Professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 295p.Trad. Sandra Trabucco Valenzuela.

CORREIA, V. S. A. Gênero e Poder: a força do *glass ceiling* na gestão escolar brasileira. XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAE, 2011, 31p Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0533.pdf>> Acesso em: 15/11/14.

CÓSSIO, M. F.; HYPÓLITO, A. M.; LEITE, M. C. L.; DALL'IGNA, M. A. Gestão Educacional e Reinvenção da Democracia: questões sobre regulação e emancipação. **RBPAE**.

Recife, v. 26, n. 2, p. 325-341. Mai/Ago. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br>> Acesso em: 10/12/13

CRESWELL, J. W. **Research Design**: qualitative & quantitative approaches. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1994. 248p.

CRONBACH, L. J. Coefficient Alpha and the Internal Structure of Test. **Psychometrika**, Colorado, v. 16, n. 3, p. 297-334, Sep. 1951. Disponível em: <http://psych.colorado.edu/~carey/courses/psyc5112/readings/alpha_cronbach.pdf>

CUNHA, L. A. As Políticas Educacionais entre o Presidencialismo Imperial e o Presidencialismo de Coalisão. In: FERREIRA, E.B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Cap.5, p. 121-139.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200. Set. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 19/12/2014.

DAVOK, D. F. Qualidade em Educação. **Avaliação (Campinas)**. Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 505-513, Sep. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf>> Acesso em: 13/12/2012.

DEMO, P. **Ciências Sociais e Qualidade**. São Paulo: ALMED, 1985. 183p.

DEMO, P. **Educação e Qualidade**. 6.ed. São Paulo: Papirus, 2001. 160p.

DIAS, C. Pesquisa Qualitativa: características gerais e referências. Maio. 2000. Disponível em: <www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf> Acesso em 23/05/2008.

DOURADO, L. F. **Democratização da escola**: eleições de diretores, um caminho?. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1990.

DOURADO, L. F. A Escolha de Dirigentes Escolares: políticas e gestão da educação no Brasil, In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 4, p. 77-95.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 921-945. Out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 19/06/2012.

DOURADO, L. F (Org.). **Políticas e Gestão da Educação no Brasil**: novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009. 192p.

DOWBOR, L. Educação, Tecnologia e Desenvolvimento. In: BRUNO, Lúcia (Org). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996. Cap 1, p.17-39.

DRABACH, N. P. As Formas de Provimento à Função de Diretor Escolar no Brasil a Partir da Reforma do Estado de 1995. XXVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais...** Recife: ANPAE, 2013, 15p Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/NadiaPedrottiDrabach-ComunicacaoOral-int.pdf> > Acesso em: 15/11/14.

EFROYMSON, M. A. Multiple Regression Analysis. In: RASTON, A.; WILL, H.S (Eds). **Mathematical Methods for Digital Computers**. New York:1960. 293p.

ENGUITA, M. F. A Ambiguidade da Docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação** – Dossiê: Interpretando o Trabalho Docente, Porto Alegre, n. 4, p.41-61, Jan.1991.

FANFANI, E. T. **La Condición Docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. SigloXXI Editores: Buenos Aires, Argentina. 2005. 324p.

FANFANI, E. T. Algumas Dimensões da Profissionalização dos Docentes. Representações e temas da agenda política. **Revista PRELAC**. UNESCO, Chile, a. 1, n. 0, p.85-103, Ago. 2004.

FÁVERO, O. (Org). **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. 2. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001 (Coleção Memória da Educação). 302p.

FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 119p.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 315p.

FERREIRA, E. B. Gestão Democrática da Escola Pública e a Participação Emancipável. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 4, p. 211-223, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 20/12/2013.

FERRETI, C. J. (org). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 220p.

FIDALGO, F. S. R. **Relações Sociais, Corporativismo e Trabalho Docente**: avaliação crítica e proposições conceituais para o estudo dos processos de profissionalização e proletarização dos professores. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte,1993.

FIDALGO, F. S. R.; MACHADO, L. R. S.; Universidade Federal de Minas Gerais. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/NETE, 2000. 414p.

FIDALGO, F. S. R.; SOUZA JUNIOR, H. P.; et al. 2010. Relatório Final do Curso de Especialização em Gestão Escolar para Comissão Nacional de Acompanhamento e Avaliação dos Cursos de Especialização em Gestão Escolar - CONAEG. Belo Horizonte, FAE/UFMG. v. 1, 120p. (Relatório Técnico).

FIELD, A. **Descobrimos a Estatística usando o SPSS**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 688p.

FITZMAURICE, G. M.; LAIRD, N. M.; WARE, J. H. **Applied Longitudinal Analysis**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2011. 740p

FONSECA, M. O Projeto Político-pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, Dez. 2003.

FONSECA, M. O. É Possível Articular o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola? Reflexões sobre a Reforma do Estado e a Gestão da Escola Básica. In: FERREIRA, E.B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Cap.12, p. 271-286.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 92p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997a. 127p.

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d' Água, 1997b. 84p.

FRIGOTTO, G. A Formação e a Profissionalização do Educador: novos desafios. In: SILVA, T. T. e GENTILI, P. (orgs.) **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo. CNTE. Brasília, 1996. p. 75-100.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000. 231p.

FRIGOTTO, G. A. Política e Gestão Educacional na Contemporaneidade. In: FERREIRA, E.B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Cap.3, p. 65-80.

GADOTTI, M. **Organização do Trabalho na Escola**. Alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1993. 108p.

GADOTTI, M. et cols. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 294p.

GARCÍA ARETIO, L. Hacia una definición de Educación a Distancia. **Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a distancia**. Madri, año 4, n. 18, p. 4. Abr. 1987.

GARCÍA ARETIO, L. Educación a Distancia Hoy. Madrid: UNED, 1994. 645p.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999. 272p. (Coleção Ciências da Educação Século XXI). Trad.: Isabel Narciso.

GATTI, B. A. Análise das Políticas para Formação Continuada no Brasil, na Última Década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.13, n. 37, p. 57-70. Jan/Abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em 12/01/2015.

GIBBS, G. **Análise de Dados Qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 198p.

GOMES, A. M.; SANTOS, A. L. F.; MELO, D. B. L. Escola de Gestores: política de formação em gestão escolar. **RBPAE**. Recife, v. 25, n. 2, p. 263-281. Mai/Ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br>> Acesso em: 15/11/12

GRESSLER, L. A. **Introdução à Pesquisa**: projetos e relatórios. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 295p.

HAMBLIN, A. C. **Avaliação e Controle do Treinamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978. 294p.

HACCON, R. R.; SAKS, A.M. Training in the 21st Century: some lesson from the last one. **Canadian Psychology**, v. 39., n.1-2, p. 33-51. Fev/May. 1989. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1037/h0086793>> Acesso em: 23/01/2015.

HARGREAVES, A. **Os Professores em Tempos de Mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa : Mc Graw-Hill, 1998. 308p.

HOLLANDER, M.; WOLFE, D.A. **Nonparametric Statistical Methods**. 2 ed. New York: John Wiley & Sons, 1999. 785p.

HORTON, W. Em que o E-Learning se Difere de outras Modalidade de Ensino? In KIRKPATRICK, D. L.; KIRKPATRICK, J. D. **Como Avaliar Programas de Treinamento de Equipes**: os quatro níveis. Rio de Janeiro:SENAC Rio, 2010. cap.11 p. 111-128.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. CD-ROM.

HUGHES, J.; ATTWELL, G. A **Framework for the Evaluation of e-Learning**. Paper presented to a Seminar Series on Exploring Models and Partnerships for e-Learning in SME's. Held in Stirling, Scotland and Brussels, Belgium, 2002. Disponível em: <http://www.theknownet.com/ict_smes_seminars/papers/Hughes> Acesso em: 15/08/13.

HYPÓLITO, A. M. Processo de Trabalho na Escola: algumas categorias de análise. **Teoria & Educação** – Dossiê: Interpretando o Trabalho Docente, Porto Alegre, n. 4 p.3-21, Jan. 1991.

HYPÓLITO, A. M. Trabalho Docente e Profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? VEIGA, I.P.A.; CUNHA, M. I. **Desmistificando a Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-100.

HULLEY, S. B.; CUMMINGS, S. R.; BROWNER, W. S.; GRADY, D.; HEARST, N.; NEWMAN, T. B. **Delineando a Pesquisa Clínica**: uma abordagem epidemiológica. ARTMED. Porto Alegre, ed. 2, 106p. 2006.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Gestão Escolar nas Escolas Públicas de Ensino Básico das Principais Capitais Brasileiras: o perfil do protagonista. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Estudos & Pesquisas Educacionais: estudos realizados 2007, 2008, 2009. São Paulo: Fundação Victor Civita, n.1, mai. 2010. p.211-240. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-gestao-montenegro.pdf>> Acesso: 16/10/2014.

KAISER, H. F. An Index of factorial Simplicity. **Psychometrika**, Colorado, v. 39, n. 1, p. 31-36, Mar. 1974. Disponível em:<<http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02291575#pages-1>>

KARSENTI, T. Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a Atitude, a Motivação e a Mudança nas Práticas Pedagógicas dos Futuros Professores. In.: TARDIF, M.; LESSARD,C. (orgs.). **O Ofício de Professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.181-199.

KENSKI, V. M. As Novas Tecnologias de Comunicação e Informação e as Mudanças Necessárias nas Instituições Educacionais. **Educação & Linguagem**. São Paulo:UMESP, v.3, n.3, 2000.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP:Papirus, 2007. 141p.

KIRKPATRICK, D. L. **Evaluation of Training**. In: CRAIG, R.L. (Org.) **Training and Development Handbook**. 2. ed.New York:McGraw-Hill, 1976. p. 18.1-18.27.

KIRKPATRICK, D. L.; KIRKPATRICK, J. D. **Como Avaliar Programas de Treinamento de Equipes**: os quatro níveis. Rio de Janeiro:SENAC Rio, 2010. 388p. Trad. José Henrique Lamensdorf.

KRAWCZYK, N. A Gestão Escolar: um campo minado ... análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 67. P. 112-149, Ago. 1999. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 24/06/2013.

LAM, P. McNAUGHT, C. Building an Evaluation Culture and Evidence Base for e-Learning in Three Hong Kong Universities. **British Journal of Educational Technology**. Oxford, v. 36, n. 4, p. 599-614, 2005. Disponível em: <<http://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/JOURNALS/J050720M.pdf>> Acesso em: 30/08/2013.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999. 340p.

LIANG K. Y.; ZEGER, S. L. Longitudinal Data Analysis Using Generalized Linear Models. **Biometrika**, Great Britain, v. 73, n. 1, p. 13-22, Apr. 1986. Disponível em: <<http://biostat.jhsph.edu/~fdominic/teaching/bio655/references/extra/liang.bka.1986.pdf>>

LIMA, G. A. **O Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica (PROGED)**: uma política de formação dos profissionais da educação no contexto da REDE nacional. 159 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

LIMA, L. C. **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Braga: Universidade do Minho, 1998. 630p.

LIMA, L. C. **Organização Escolar e Democracia Radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 127p.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora34, 1999. 206p.

LOJKINE, J. **A Revolução Informacional**. São Paulo: Cortez, 2002. 315p.

LOYOLLA, W. O Suporte ao Aprendiz. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 148-152, 2009.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33. Fev/Jun. 2000.

LÜCK, H., et al. **A Escola Participativa**: o trabalho do gestor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 159p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 100p.

MACHADO, L.R.S. Eficácia, Eficiência e Efetividade Social na Implementação dos PEQs. Anais do Seminário Nacional sobre Avaliação do PLANFOR: uma política pública de educação profissional. **Cadernos UNITRABALHO**, São Paulo: Fundação n.2, p. 93-102.1999.

MACHADO, M. A. M. Desafios a serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112. Fev/Jun. 2000.

MARQUES, M. O. A Ação/Formação no Exercício da Profissão. In: MARQUES, M. O. **Formação do Profissional da Educação**. 4.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. Cap.5, p. 203-213.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro III O Processo Global da Produção capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974. 350p. Trad. Reginaldo Sant' Anna.(a)

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo:Boitempo,2004. 175p.

McCULLAGH, P.; NELDER, J. A. **Generalized Linear Models**. London: Chapman and Hall, 1986. 261p

MELO, M. T. L. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 45-60. Dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17/12/12.

MERRIAN, S. B. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. 304p.

MILL, D. **Educação a Distância e Trabalho Docente Virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. 297f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MINAYO, M.C.S; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, Jul/Set. 1993.

MINGOTI, S. A. **Análise de Dados através de Métodos de Estatística Multivariada uma Abordagem Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. 297p.

MIRANDA, C.E. A; PRADO, G.V.T. Experiência de EAD na Formação de Gestores Educacionais: educação visual e construção de narrativas. ETD – **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 310-329, Jun. 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. 15ª reimpr. São Paulo:EPU, 2006. 119p.

MOORE, M. G., KEARSLEY, G. **Distance Education**: a systems view. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996. 290p.

MORAN, J. M. Novos Caminhos do Ensino a Distância. I Rio de Janeiro: **Informe CEAD - SENAI**, v. 1, n. 5, p. 1-3. Out/Dez. 1994.

MORAN, J. M. O Que é um Bom Curso a Distância. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação** Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, p.146-148. 2005. Disponível em: < <http://www.acerp.org.br/salto/>> Acesso em: 6/04/2013.

MORAN, J. M. EAD - porque não? **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 54-70. Jun. 2009.

MOURÃO, L.; BORGES-ANDRADE, J. E. Avaliação de TD&E no Nível do Valor Final: possibilidades de mensuração. In: XXIX ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 29., 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: EnANPAD, 2005.13p.

NAGAR, A. L.; BASU, S. R. Weighting Socio-economic Indicator of Human Development: a latent variable approach. **Handbook of applied econometrics and statistical inference**, 2002. Disponível em: < http://graduateinstitute.ch/files/live/sites/iheid/files/sites/mia/users/Rachelle_Cloutier/public/Stats1/NagarBasuStatistical%20Handbook%20vol165.pdf>

NASCIMENTO, F.; CARNIELLI, B. L. Educação a Distância no Ensino Superior: expansão com qualidade? **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. 1, p.84-98. Nov. 2007. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/etd>>. Acesso em: 20 jul.2010.

NÓVOA, A. Para o Estado Sócio-histórico da Gênese e Desenvolvimento da Profissão Docente. **Teoria & Educação** – Dossiê: Interpretando o Trabalho Docente, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, Jan.1991.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, (temas de Educação 1), Set., 1992. p.15-34.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Manual de Buenas Prácticas en Teletrabajo**. 1ra. ed. Buenos Aires: Oficina Internacional del Trabajo, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Unión Industrial Argentina, 2011. Disponível em: < www.oit.org.ar> Acesso em 25/08/2014.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na Organização e na Gestão do Trabalho na Escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Org.) **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-143.

OLIVEIRA, D. A. Política Educativa, Crise da Escola e a Promoção de Justiça Social. In: FERREIRA, E.B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Cap.1, p. 17-32.

OLIVEIRA, J. F. A Função Social da Educação e da Escola Pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E.B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Cap.10, p. 237-252.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M.; TOSHI, M.S. O Programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 127-147. Jan/Abr. 2005. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>> Acesso em 17/12/14.

- OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W (Orgs). **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. 300 p.
- PARO, V. H. A Utopia da Gestão Escolar Democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.60, p. 51-53, Fev. 1987.
- PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997. 119p.
- PARO, V. H. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã. 2001. 150p
- PARO, V. H. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2003. 135p.
- PEREIRA, J.C.C. **Iniciação a Bioestatística Médica**. 2^a. Ed. Belo Horizonte: FEPMVZ Editora, 2013. 267p.
- PINO, I et al (Orgs). Políticas Públicas de Regulação: problemas e perspectivas da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n.92, p. 715-1150. Especial – Out. 2005.
- POPKEWITZ, T. S. (Ed.) Ideologia y Formación Social en la Educación del Profesorado. In: **Formación del profesorado**: tradición, teoría, práctica. Valencia: Universitat de Valencia. 1990. Cap. 1, p. 5-34 (Col·lecció: Educació. Estudis)
- POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 35-50.
- POPKEWITZ, T. S. El Estado y la Administración de la Libertad a Finales del Siglo XX: descentralización y distinciones Estado/Sociedad Civil. In: PEREYRA, M. A. et al (compl.) **Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos**: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada. Ediciones Pomares-Corredor, S.A. Barcelona, Espanha, 1996. p. 119-168.
- POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional**: uma política sociológica. Poder e Conhecimento em Educação. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997. 294p.
- PRESTES, E. M. T. Avaliação do PLANFOR: reflexões sobre fundamentos e metodologias. Anais do Seminário Nacional sobre avaliação do PLANFOR: uma política pública de educação profissional em debate. **Cadernos UNITRABALHO**, 41-56. 1999.
- PRESTES, E. M. T. A Avaliação de Políticas Sociais: questões teóricas, metodológicas e políticas. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, n.22, p.85-101. Out/Dez. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502012000300006&lng=pt&nrm=iso > Acesso em 23/11/14.
- PRETTO, N. L.; RICCIO, N. C. R. A Formação Continuada de Professores Universitários e as Tecnologias Digitais. **Educar: Ed. UFPR**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, Mai/Ago. 2010.
- PRIMO, A. Ferramentas de Interação em Ambientes Educacionais Mediados por Computador. **Revista Educação da PUCRS**, Porto Alegre v. 24, n. 44, p. 127-149, 2001. Disponível em:<http://www.pesquisando.atraves-da.net/ferramentas_interacao.pdf> Acesso em:19/07/12.

R DEVELOPMENT CORE TEAM. R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. 2011. ISBN 3-900051-07-0, Disponível em: <<http://www.R-project.org/>> Acesso 02/02/2013.

RODRIGUES, S. F. P.; ROCHA, S. A.; STOFFEL, T. M. Estado da Arte sobre Formação do Gestor Escolar. **InterMeio**, Campo Grande, v.17, n.34, p.94-109, Jul/Dez. 2011.

RUHE, V.; ZUMBO, B. D. **Avaliação de Educação a Distância e E-Learning**. Porto Alegre: Penso, 2013. 334p.

SALAS, E.; CANNON-BOWERS, J.A. The Science of Training: a decade of progress. **Annual Review of Psychology**. Palo Alto, CA, v.52, p. 471-499, Fev. 2001.

SALLORENZO, L. H. **Avaliação de Impacto de Treinamento no Trabalho: analisando e comparando modelos de predição**. 95f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

SALLORENZO, L. H.; ABBAD, G.; BOTELHO, F. V. U.; SILVA, M. L. B. **Avaliação de Efetividade de Cursos a Distância**: a experiência da Universidade Católica de Brasília. 11º Congresso Internacional de Educação a Distância. ABED: Salvador. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/043-TCB2.htm>> Acesso em 12/05/2012.

SANCHO, J. M. De Tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In.: SANCHO, J. M; HERNÁNDEZ, F.. (org.). **Tecnologia para Transformar a Educação**.. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.

SANDER, B. Administração da educação no Brasil: é hora da relevância. **Educação Brasileira**, Brasília, v.4, n. 9, p. 8-27, jul./dez. 1982. Disponível em <http://www.bennosander.com/publicacao_detalhe.php?cod_texto=21> Acesso em 16/10/13.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP : Autores Associados, 1995. 209p

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Líber Livros, 2007. 135p.

SANTOS, B. S. **Democratizar a Democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 678p.

SANTOS, O. J. Organização do Processo de Trabalho Docente: uma análise crítica. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte: Revista do Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG. n. 10. p.28-30. Jul/Dez. 1989.

SAVIANI, D. Sistema de Educação: subsídios para a conferência nacional de educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, Brasília, DF. **Anais...** Brasília: DF. MEC/CONAE 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação, 2011. v. 2, 31p.

SAWAYA, M.R. **Dicionário de Informática e Internet**. São Paulo: Nobel, 1999. 545p.

SCANLON, A. J., BARNAR, J., THOMPSON, J., CALDER, J. Evaluating Information and Communication Technologies for Tearning. **Educational Technology & Society**. Alberta,

v.3, n. 4. P. 101-107. Out. 2000. Disponível em <http://www.ifets.info/others/journals/3_4/scanlon.html> Acesso em 23/07/2012

SCHWARTZ, C. M.; ARAÚJO, G. C.; RODRIGUES, P. S. (Orgs). **Escola de Gestores da Educação Básica, Democracia, Formação e Gestão Escolar**: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo. 2a. Ed. Vitória: GM, 2010. 212p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14770&Itemid=1053> Acesso em: 25/03/12.

SCORSOLINI-COMIN, F.; INOCENTE, D. F. ; MIURA, I. K. Avaliação de Programas de Treinamento, Desenvolvimento e Educação no Contexto Organizacional: modelo e perspectivas. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**. Brasília, v. 11, n. 1, p. 37-53. Jan/Jun. 2011. Disponível em: < <http://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpot/index>>. Acesso em 13/01/2015.

SCRIVEN, M. **Evaluation Thesaurus**. 4.ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991. 393p.

SILVA, S. P. Universalização da Banda Larga: contexto internacional e o cenário brasileiro. In: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil [livro eletrônico]: **TIC Domicílios e Empresas 2012**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. p. 107-114. Disponível em: < <http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/tic-domicilios-e-empresas-2012.pdf>> Acesso em: 23/04/2014.

SILVA, K. A. C. P. C.; LIMONTA, S.V.; CRUZ, S.P.S. O Programa de Formação Escola de Gestores: perspectivas formativas do gestor cursista . In: V CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO / VII CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 5., 2014, Porto, Portugal. **Anais...** Porto, Portugal: ANPAE, 2014. 11p. Disponível em < http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/KatiaAugustaCuradoPinheiroCordeirodaSilva_GT4_integral.pdf>. Acesso em: 2/11/2014.

SIQUEIRA JUNIOR, F.A.B. **Aspectos que Influenciam a Efetividade das Políticas e Práticas de Treinamento, Desenvolvimento e Educação na Área de Tecnologia de uma Instituição Financeira**. 241f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SOUZA, C. Federalismo, Descentralização e Desigualdades Regionais no Brasil. In: XXII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 22., 1998, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, Minas Gerais: ANPOCS, 1998. 25p Disponível em: < http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=5049&Itemid=359> Acesso em: 15/11/12.

SOUZA, A. R. **Perfil de Gestão Escolar no Brasil**. 2006. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, B. J. R. **Programa Escola de Gestores no Estado do Piauí**: pertinência e eficácia na visão de participantes. 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

SOUZA JUNIOR, H. P.; FIDALGO, F. S. R.; et al. 2011. Relatório Final do Curso de Especialização em Gestão Escolar para Comissão Nacional de Acompanhamento e Avaliação dos Cursos de Especialização em Gestão Escolar - CONAEG. Belo Horizonte, FAE/UFMG. v. 1, 33p. (Relatório Técnico).

STUFFLEBEAM, D.L. **Evaluation Models**. In: New Directions for Evaluation, n. 89, p. 7-98. San Francisco: Jossey-Bass, A Publishing. 2001. Disponível em: <<http://www.seachangecop.org/sites/default/files/documents/2001%2002%20Models%20for%20program%20evaluation.pdf>> Acesso em: 25/07/2012.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 325p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005. Trad. João Batista Kreuch. 317p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Ofício de Professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. Trad Lucy Magalhães. 325p.

TELES, L. A Aprendizagem por e-Learning. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 72-80.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. v, IV. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001. 151 p.

TOLEDO, S. V.; AGUDO, J. L. B. Necesidades Formativas del Director: análisis de la formación inicial en la Comunidad Autónoma de Aragón. In: GAIRÍN, J.; ANTÚNEZ, S. (ed.) **Organizaciones Educativas al Servicio de la Sociedad**. Madri: Wolter Kluwer España, 2009. Cdrom cap. XXVII. n.79.

TURATO, E. R. Métodos Qualitativos e Quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 3, n. 39, p. 507-514, Jun. 2005. Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102005000300025&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 12/07/11.

VALENTE, J. A. **Computadores e Conhecimento**: repensando a educação. Campinas, SP., Gráfica Central da UNICAMP, 1993. 418p.

VALENTE, J. A. **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999. 156p.

VAN SLYKE, C.; KITTNER, M.; BELANGER, F. Distance Education: A telecommuting perspective. **AMCIS 1998 Proceedings**. Paper 223. p. 666-668, 1998. Disponível em: <<http://aisel.aisnet.org/amcis1998/223>> Acesso em 23/07/12

VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 23 ed. Campinas: Papirus, 1995. 192p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VEIGA, I. P. A. A Escola em Debate: gestão projeto político-pedagógico e avaliação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 19/11/2013.

WITTMANN, L. C. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96. Fev/Jun. 2000.

YIN, R K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. Trad. Daniel Grassi. 212p.

ZAHARIAS, P. V. Developing a Usability Evaluation Method for E-learning Applications: from functional usability to motivation to learn. 2003 Athens University of Economics and Business. Disponível em: <http://www.dmst.aueb.gr/Documents/PhD/Phd_thesis/Zaharias.pdf> Acesso em 28/08/2013.

ZÁRATE, D. C. M. F. **Formação de Professores em Serviço e a Distância**: *um estudo de caso do Pró Licenciatura – MEC – UFMG*. 2009. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação) - CEFET-MG, Belo Horizonte, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE SOLICITAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Ilmo. Sr. Hormindo Pereira de Souza Júnior

Coordenador do Curso de Especialização em Gestão Escolar

Nós, Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo e Jacqueline de Castro Laranjo estamos realizando a pesquisa Avaliação da Efetividade da Formação Lato Sensu na Modalidade a Distância para Gestores da Educação Básica em Minas Gerais. Nesta pesquisa, pretendemos investigar se há diferença na gestão realizada pelos egressos do curso em suas escolas após a formação *lato sensu em* gestão escolar. O objetivo desse estudo é avaliar a efetividade da formação lato sensu na modalidade a distância para gestores da Educação Básica do estado de Minas Gerais, egressos do curso coordenado pelo senhor e implementado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Nos comprometemos a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso e esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição biotética para execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e dessa forma nos comprometemos a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão utilizados. Concordamos, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. Comprometemos, igualmente, a fazer divulgação dessas informações coletadas somente de forma anônima.

Na expectativa de contar com sua autorização, agradeço antecipadamente.

Prof. Jacqueline de Castro Laranjo
Doutoranda

Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo
Orientador

DE ACORDO: _____

DATA: ____/_____/2013.

Contatos COEP/UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha – Unidade Administrativa II 2º andar – Sala 2005
CEP 31.270-901-Belo Horizonte - Minas Gerais Fones: (31) 3409-4592 e-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

PESQUISA - ESCOLA DE GESTORES

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO:

- Leia atentamente as questões;
- Marque apenas uma resposta por questão, a não ser que no título da questão seja orientado a marcar mais de uma resposta;
- Não deixe nenhuma questão sem resposta;
- Para responder este questionário, pedimos que se lembre do período em que participou do curso na “Escola de Gestores”.

Perfil do Gestor, Trajetória Acadêmica e Experiência Profissional

1) Sexo:

☐ Feminino

☐ Masculino

2) Ano de Nascimento:

3)E-mail:

4)Telefones para contato: Favor inserir telefone de contato na escola e celular no formato (ddd) 9999.99999

5) Formação:

☐ Pós-graduação (Mestrado e/ou Doutorado)

☐ Pós-graduação (Especialização)

6) Cargo que ocupava na ocasião em que fez o Curso da Escola de Gestores:

☐ Diretor(a)

☐ Vice-Diretor(a)

☐ Coordenador(a)

- ☐ Supervisor(a)
- ☐ Orientador(a)
- ☐ Secretário(a) Escolar
- ☐ Professor(a)
- ☐ Secretário(a) Municipal de Educação
- ☐ Outro:

7) Forma de acesso a função de gestora:

- ☐ Concurso
- ☐ Eleição
- ☐ Indicação
- ☐ Misto (concurso e eleição)
- ☐ Outro:

8) Tempo que exerce (exerceu) a função de gestora: Considerar tempo em anos\meses

9) Tempo de atuação como professor na educação básica: Considerar tempo em anos\meses em que atuou como professor

10) Tempo de atuação na equipe gestora da escola:

Somente responda se ocupou cargo como coordenador pedagógico, supervisor e orientador

11) Cargo que ocupa atualmente:

- ☐ Diretor(a)
- ☐ Vice-Diretor(a)
- ☐ Coordenador(a)
- ☐ Supervisor(a)
- ☐ Orientador(a)
- ☐ Secretário Escolar(a)
- ☐ Professor(a)
- ☐ Secretário(a) Municipal de Educação
- ☐ Outro:

12) Forma de acesso a função de gestora: Responda apenas se na questão anterior optou por Diretor(a) ou Vice-Diretor(a)

- ☐ Concurso
- ☐ Eleição

- ☐ Indicação
- ☐ Misto (concurso e eleição)
- ☐ Outro:

13) Qual é a sua carga horária semanal no cargo de gestão?

14) Concluiu algum outro curso de qualificação na área de gestão escolar, além do curso da Escola de Gestores?

☐ Não

☐ Sim

Qual?

15) Você considera que o Curso de Especialização em Gestão Escolar - Escola de Gestores - fez diferença na sua atuação prática como gestor de sua escola?

☐ Não

☐ Sim

Como? Exemplifique destacando uma mudança de sua prática que considera relevante?

16) Aponte os motivos que levaram você a assumir o cargo de gestão: Marque mais de uma opção se necessário

- ☐ Pelo Salário
- ☐ Pela posição na hierarquia escolar
- ☐ Por estímulo dos colegas de trabalho
- ☐ Por estímulo dos familiares
- ☐ Por desejo de deixar a docência
- ☐ Para melhorar o desempenho da escola
- ☐ Para melhorar a estrutura da escola
- ☐ Outro:

17) Depois de finalizado o curso houve alguma melhoria/acréscimo financeiro para sua carreira. Algumas Secretarias de Educação possuem plano de carreira para o magistério, no qual está previsto o recebimento de vantagens/gratificações, ou mudanças de nível salarial por aperfeiçoamento profissional. O objetivo desta questão é verificar se há incentivo da gestão municipal para a formação em serviço.

- ☐ Sim
- ☐ Não

CARACTERÍSTICA DA GESTÃO ESCOLAR

18) O projeto político pedagógico de sua escola **ANTES** de sua participação Curso de Especialização em Gestão Escolar - Escola de Gestores:

- ☐ era adotado o modelo encaminhado pela Secretaria de Educação
- ☐ era desenvolvido pela equipe de gestão
- ☐ era desenvolvido pela equipe de gestão com participação dos professores
- ☐ era desenvolvido pela equipe de gestão com participação dos professores e comunidade escolar
- ☐ era o mesmo desenvolvido pela gestão anterior
- ☐ não sei como foi desenvolvido
- ☐ não existia projeto político pedagógico na minha escola

19) O projeto político pedagógico de sua escola **DEPOIS** de sua participação Curso de Especialização em Gestão Escolar - Escola de Gestores:

- ☐ é adotado o modelo encaminhado pela Secretaria de Educação
- ☐ foi desenvolvido pela equipe de gestão
- ☐ foi desenvolvido pela equipe de gestão com a participação dos professores
- ☐ foi desenvolvido pela equipe de gestão com a participação dos professores e da comunidade escolar
- ☐ permaneceu inalterado
- ☐ a escola não tem um projeto político pedagógico

20) Com que frequência era promovido em sua escola as atividades abaixo, **ANTES** de sua participação Curso de Especialização em Gestão Escolar - Escola de Gestores?

Para as questões 19 e 20, considere como <sempre> se a atividade ocorria pelo menos uma vez por mês; <frequentemente> se a atividade ocorria a cada dois ou três meses; <as vezes> se a atividade ocorria uma vez por semestre, <raramente> uma vez por ano e <nunca> se não ocorria.

	Sempre	Frequentemente	As vezes	Raramente	Nunca
Reforço de Aprendizagem	☐	☐	☐	☐	☐
Iniciativa para conter a evasão	☐	☐	☐	☐	☐
Formação Continuada para os Docentes	☐	☐	☐	☐	☐
Reuniões com os pais	☐	☐	☐	☐	☐
Monitoramento do desempenho escolar	☐	☐	☐	☐	☐
Divisão de responsabilidades	☐	☐	☐	☐	☐

21) Com que frequência é promovido em sua escola as atividades abaixo, **DEPOIS** de sua participação Curso de Especialização em Gestão Escolar - Escola de Gestores?

	Sempre	Frequentemente	As vezes	Raramente	Nunca
Reforço de Aprendizagem	☐	☐	☐	☐	☐
Iniciativa para conter a evasão	☐	☐	☐	☐	☐
Formação Continuada para os Docentes	☐	☐	☐	☐	☐
Reuniões com os pais	☐	☐	☐	☐	☐
Monitoramento do desempenho escolar	☐	☐	☐	☐	☐
Divisão de responsabilidades	☐	☐	☐	☐	☐

22) Quais dos aspectos listados abaixo **MAIS** toma (ou **MAIS** tomava) o seu tempo de trabalho na gestão da escola? Marque apenas uma opção

- ☐ Gestão de pessoal (administração das relações internas)
- ☐ Gestão administrativa (aspectos técnicos, financeiros)
- ☐ Aspectos Pedagógicos (desempenho, comportamento)
- ☐ Relações externas (envolvimento com os pais)

23) Antes de tomar decisões na gestão da escola a quem consulta (ou consultava) ? Pode marcar mais de uma opção

ANTES do Curso

- ☐ Equipe de gestão
- ☐ Equipe docente
- ☐ Pais
- ☐ Secretarias Municipais de Educação
- ☐ Não consultava

DEPOIS do Curso

- ☐ Equipe de gestão
- ☐ Equipe docente
- ☐ Pais
- ☐ Secretarias Municipais de Educação
- ☐ Não consulto

24) Como avalia os seguintes aspectos da escola durante sua gestão, **ANTES** de sua participação Curso de Especialização em Gestão Escolar - Escola de Gestores?

	Muito boa	Boa	Regular	Ruim	Muito ruim
Disciplina/comportamento dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
Desempenho escolar dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☐

	Muito boa	Boa	Regular	Ruim	Muito ruim
Relação dos estudantes com o corpo docente	☐	☐	☐	☐	☐
Relação da escola com as famílias	☐	☐	☐	☐	☐
Relação dos docentes com você	☐	☐	☐	☐	☐
Qualidade do ensino em sua escola	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

25) Como você avalia os seguintes aspectos da escola durante sua gestão, **DEPOIS** de sua participação Curso de Especialização em Gestão Escolar - Escola de Gestores?

	Muito boa	Boa	Regular	Ruim	Muito ruim
Disciplina/comportamento dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
Desempenho escolar dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
Relação dos estudantes com o corpo docente	☐	☐	☐	☐	☐
Relação da escola com as famílias	☐	☐	☐	☐	☐
Relação dos docentes com você	☐	☐	☐	☐	☐
Qualidade do ensino em sua escola	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

26) Assinale abaixo as opções de órgãos colegiados presentes em sua escola, **ANTES** de sua participação no Curso de Especialização em Gestão Escolar - Escola de Gestores ? Assinale mais de uma opção se necessário.

- ☐ Associação de Pais, Mestres e Funcionários;
- ☐ o Grêmio Estudantil;
- ☐ o Conselho de Classe;
- ☐ o Conselho de Alunos Representantes de Sala;
- ☐ o Conselho Escolar
- ☐ Outro:

27) Assinale abaixo as opções de órgãos colegiados presentes em sua escola, **DEPOIS** de sua participação no Curso de Especialização em Gestão Escolar - Escola de Gestores ? Assinale mais de uma opção se necessário.

- ☐ Associação de Pais, Mestres e Funcionários;
☐ o Grêmio Estudantil;
☐ o Conselho de Classe;
☐ o Conselho de Alunos Representantes de Sala;
☐ o Conselho Escolar
☐ Outro:

28) Acredita que depois do **DEPOIS** de sua participação Curso de Especialização em Gestão Escolar - Escola de Gestores a qualidade de sua escola melhorou?

- ☐ Sim
☐ Não

Sobre o Curso de Especialização em Gestão Escolar - Escola de Gestores

29) Como você avalia que conteúdo trabalhado na Sala Ambiente Fundamentos do Direito a Educação (FDE) contribuiu para sua prática a frente da gestão de sua escola? Recordando na sala ambiente FDE foram trabalhados: 1) Processos que constituíram a educação como um direito universal; pressupostos teóricos e filosóficos que historicamente têm embasado esse direito; a democracia e o direito à educação no Brasil. e; 2) Conhecimento, currículo e cultura escolar: as práticas de produção e de divulgação do conhecimento e seus vínculos com os saberes escolares; processos culturais, políticos e práticas curriculares; diversidade e cultura escolar.

	1 Contribuiu bastante	2 Contribuiu muito	3 Contribuiu em parte	4 Não contribuiu	5 Não me recordo
Conteúdo da Sala FDE	☐	☐	☐	☐	☐

30) Gostaria de destacar algum aspecto positivo e/ou negativo que vivenciou durante a leitura e realização das atividades do curso em relação a Sala Ambiente FDE Relate suas impressões sobre o conteúdo da sala ambiente FDE e a pertinência deste conteúdo para sua prática como gestora.

31) Como você avalia que conteúdo trabalhado na Sala Ambiente Políticas e Gestão na Educação (PGE) contribuiu para sua prática a frente da gestão de sua escola? Recordando na sala ambiente PGE foram

trabalhados: a gestão escolar democrática, englobando definições, princípios e mecanismos de sua implementação; assim como a organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática, com ênfase na análise dos sistemas de ensino, órgãos normativos, deliberativos e executivos, e, ainda, nos elementos do regime de colaboração, o que inclui os programas, projetos e ações das esferas administrativas da educação brasileira. Além de três assuntos importantes: o financiamento da educação básica: seus limites e possibilidades; a gestão financeira descentralizada: o planejamento, a aplicação e acompanhamento de recursos financeiros recebido pela escola e por fim; a participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e da escola, que trouxe elementos para compreensão das bases de efetivação da democratização da gestão educacional e escolar (administrativa, pedagógica e financeira), destacando a importância do Projeto Político Pedagógico e do redimensionamento do papel do conselho escolar.

	1 Contribuiu bastante	2 Contribuiu muito	3 Contribuiu em parte	4 Não contribuiu	5 Não me recordo
Conteúdo da Sala PGE	☐	☐	☐	☐	☐

32) Gostaria de destacar algum aspecto positivo e/ou negativo que vivenciou durante a leitura e realização das atividades do curso em relação a Sala Ambiente PGE. Relate suas impressões sobre o conteúdo da sala ambiente PGE e a pertinência deste conteúdo para sua prática com gestora.

33) Como você avalia que conteúdo trabalhado na Sala Ambiente Planejamento e Práticas da Gestão Escolar (PPGE) contribuiu para sua prática a frente da gestão de sua escola? Recordando na sala ambiente PPGE foram trabalhados temas e questões relativos ao planejamento e à avaliação em educação, tanto no âmbito dos sistemas de ensino quanto no âmbito das unidades escolares. Foram trabalhadas duas unidades a de Planejamento: trabalho pedagógico e o cotidiano escolar e Avaliação Institucional e da Aprendizagem.

	1 Contribuiu bastante	2 Contribuiu muito	3 Contribuiu em parte	4 Não contribuiu	5 Não me recordo
Conteúdo da Sala PPGE	☐	☐	☐	☐	☐

34) Gostaria de destacar algum aspecto positivo e/ou negativo que vivenciou durante a leitura e realização das atividades do curso em relação a Sala Ambiente PPGE. Relate suas impressões sobre o conteúdo da sala ambiente PPGE e a pertinência deste conteúdo para sua prática com gestora.

35) Como você avalia que conteúdo trabalhado na Sala Ambiente Projeto Vivencial (PV) contribuiu para sua prática a frente da gestão de sua escola? Recordando na sala ambiente PV foram trabalhados: o papel do gestor escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP), principal instrumento da gestão democrática da escola, abordando seus fundamentos teórico-metodológicos, etapas de elaboração, de implementação e de avaliação. Durante o desenvolvimento da Sala PV você elaborou ou reelaborou um PPP.

	1 Contribuiu bastante	2 Contribuiu muito	3 Contribuiu em parte	4 Não contribuiu	5 Não me recordo
Conteúdo da Sala PV	☐	☐	☐	☐	☐

36) Gostaria de destacar algum aspecto positivo e/ou negativo que vivenciou durante a leitura e realização das atividades do curso em relação a Sala Ambiente PV. Relate suas impressões sobre o conteúdo da sala ambiente PV e a pertinência deste conteúdo para sua prática com gestora.

37) Como você avalia que conteúdo trabalhado na Sala Ambiente Tópicos Especiais (TE) contribuiu para sua prática a frente da gestão de sua escola? Recordando na sala ambiente TE foram trabalhados: elementos teóricos e metodológicos que permitiram aprofundar os conhecimentos teórico-práticos da gestão escolar, de cunho democrático, especialmente no tocante aos Conselhos Escolares, vistos como um dos mecanismos de democratização da gestão da escola básica.

	1 Contribuiu bastante	2 Contribuiu muito	3 Contribuiu em parte	4 Não contribuiu	5 Não me recordo
Conteúdo da Sala TE	☐	☐	☐	☐	☐

38) Gostaria de destacar algum aspecto positivo e/ou negativo que vivenciou durante a leitura e realização das atividades do curso em relação a Sala Ambiente TE. Relate suas impressões sobre o conteúdo da sala ambiente TE e a pertinência deste conteúdo para sua prática com gestora.

39) Como você avalia que o conteúdo trabalhado na Oficina Tecnológica (OT) contribuiu para sua prática a frente da gestão de sua escola? Recordando na oficina tecnológica buscou-se promover uma reflexão sobre o uso dos recursos tecnológicos no ambiente escolar e auxiliá-los na construção e publicação de um blog de sua escola na Web.

	1 Contribuiu bastante	2 Contribuiu muito	3 Contribuiu em parte	4 Não contribuiu	5 Não me recordo
Conteúdo da Oficina Tecnológica	☐	☐	☐	☐	☐

40) Gostaria de destacar algum aspecto positivo e/ou negativo que vivenciou durante a leitura e realização das atividades do curso em relação a Oficina Tecnológica. Relate suas impressões sobre o conteúdo da Oficina Tecnológica e a pertinência deste conteúdo para sua prática com gestora.

41) Qual a situação do site/blog da escola elaborado durante a Oficina Tecnológica

- ☐ Permanece disponível para comunidade escolar e ativo sendo atualizado constantemente;
- ☐ Permanece disponível para comunidade escolar, mas sem atualização;
- ☐ Foi desativado;
- ☐ Outro:

42) Você pode, por gentileza, disponibilizar o endereço do site/blog de sua escola no espaço abaixo:

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O QUESTIONÁRIO

AValiação da Efetividade da Formação Lato Sensu na Modalidade a Distância para Gestores da Educação Básica em Minas Gerais

Prezado(a) Senhor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa educacional, que desenvolverá uma investigação sobre a efetividade da formação *lato sensu* na modalidade a distância para gestores da educação básica em Minas Gerais. Você está sendo consultado (a) sobre a sua participação voluntária, para responder **um questionário anexado a este e-mail** com questões relativas a seu perfil e sobre sua atuação como gestor antes e depois da sua participação no Curso de Especialização e Gestão Escolar - Escola de Gestores.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar participar do estudo, preencha os campos Nome, Número de Identidade e Cidade ao final deste documento. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Você poderá retirar esse consentimento a qualquer momento sem qualquer penalidade, via correio, telefone ou *e-mail* para o contato dos pesquisadores abaixo.

Título do Projeto: Avaliação da Efetividade da Formação Lato Sensu na Modalidade a Distância para Gestores da Educação Básica em Minas Gerais
 Pesquisadores Responsáveis: Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo (Orientador)
 Profa. Ms. Jacqueline de Castro Laranjo (Doutoranda)
 Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 - Prédio da Faculdade de Educação -
 Campus Pampulha Belo Horizonte MG CEP 31.270-901 Gabinete - 1519
 Telefones para contato: (31) 3409.6137
e-mails: jacquelinefae@ufmg.br

O objetivo desse estudo é avaliar a efetividade da formação *lato sensu* na modalidade a distância para gestores da educação básica do estado de Minas Gerais egressos do curso implementado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

As atividades de investigação constarão da aplicação deste questionário e se concordar também será consultado posteriormente, para autorizar uma entrevista com a equipe gestora da escola em que atua/atuou como diretora. Para a entrevista será solicitado a autorização para coleta de dados na escola e também será apresentado um outro termo de consentimento livre e esclarecido.

Em todos esses instrumentos um código substituirá o nome dos participantes. Todas as informações obtidas serão mantidas de forma confidencial arquivadas em CDs, que serão destruídos depois de finalizada a pesquisa. As informações obtidas poderão ser usadas em publicações da área de educação sobre o assunto pesquisado, porém a identidade dos participantes não será revelada de forma alguma. Os participantes têm o direito de acesso aos próprios dados. Serão assegurados procedimentos que garantem a não utilização das informações de modo que prejudiquem você, inclusive em termos de autoestima e prestígio. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

Reitero que todos os cuidados serão adotados no sentido de manter a confidencialidade dos dados de identificação do participante levantados pela pesquisa de forma a evitar possíveis constrangimentos. Informamos ainda que o benefício em participar de uma pesquisa é difuso, atinge uma coletividade visto que os resultados dessa pesquisa poderão contribuir para área do conhecimento em que se situa, contribuindo também para a análise/avaliação de políticas públicas de formação de trabalhadores da educação através da Educação a Distância, em especial do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Os resultados da supracitada pesquisa poderão ser consultados na respectiva tese que estará disponível a partir de fevereiro de 2015.

Desejo ser informado do resultado final deste estudo:

- () Sim
 () Não

Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone 31 3409-4592 ou pelo endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 – Campus Pampulha Belo Horizonte – MG – CEP 31.270-901 ou ainda pelo correio eletrônico *e-mail*: coep@prpq.ufmg.br. O COEP trata-se de um grupo de pessoas com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para o (a) mantê-lo (a) seguro e proteger seus direitos.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Li e entendi as informações fornecidas pelos pesquisadores e sinto-me esclarecido(a) para participar da pesquisa. Participo da pesquisa, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

- () Sim, dou meu consentimento para participar deste estudo, apenas respondendo ao questionário *on line*.
() Sim, dou meu consentimento para participar deste estudo, respondendo ao questionário *on line* e se sorteado concedendo a entrevista em minha escola.

Nome: _____

Documento de Identidade (RG): _____

Escola: _____

Cidade: _____

Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo
(Orientador)

Doutoranda Jacqueline de Castro Laranjo
(Orientanda)

Contatos COEP/UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha – Unidade Administrativa II 2º andar – Sala 2005
CEP 31.270-901 - Belo Horizonte - Minas Gerais Fones: (31) 3409-4592 *e-mail*: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Ilmo. Sr. Diretor
Escola Municipal

Estamos realizando a pesquisa Avaliação da Efetividade da Formação Lato Sensu na Modalidade a Distância para Gestores da Educação Básica em Minas Gerais. Nesta pesquisa pretendemos investigar se há diferença na gestão realizada pelos egressos do curso em suas escolas após a formação *lato sensu em gestão escolar*. O objetivo desse estudo é avaliar a efetividade da formação lato sensu na modalidade a distância para gestores da educação básica do estado de Minas Gerais egressos do curso implementado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

As atividades de investigação serão a observação, análise documental e a entrevista semi-estruturada. Na observação, buscar-se-á desvelar em que medida o curso contribuiu para a gestão democrática, buscando indicadores como a presença de conselhos escolares, grêmio escolar, associação de pais, relação com a comunidade no entorno da escola, e forma de provimento do cargo de gestão. Será usado um caderno de campo no qual a pesquisadora registrará suas observações. Será realizado uma análise documental no projeto político pedagógico da escola buscando destacar as inovações nos processo de planejamento e avaliação. Na entrevista pretende-se compreender se há ou não diferença entre a atitude do gestor antes e depois da realização do curso. Serão selecionados profissionais que compõe a equipe de gestão da escola. A entrevista será gravada em um dispositivo digital (MP3) e será transcrita posteriormente pela pesquisadora.

Em respeito ao que determina o item IV, da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisa envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Autorização, para que eu possa realizar a pesquisa nesta escola.

Esclareço que meu projeto está devidamente aprovado pelo Colegiado de Pós-Graduação da FaE e pelo Departamento de Administração Escolar ao qual pertence meu orientador, Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo.

Na expectativa de contar com sua autorização, agradeço antecipadamente.

Prof. Jacqueline de Castro Laranjo
Doutoranda

Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo
Orientador

DE ACORDO: _____

DATA: ____/_____/2013.

Contatos COEP/UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha – Unidade Administrativa II 2º andar – Sala 2005
CEP 31.270-901 - Belo Horizonte - Minas Gerais Fones: (31) 3409-4592 e-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE E– ROTEIRO DE ENTREVISTA

Durante a entrevistas serão utilizados como roteiro as questões do questionário no que se refere:

- 1) Perfil do gestor
- 2) Trajetória Acadêmica
- 3) Experiência Profissional
- 4) Características da Gestão Escolar – Antes e Depois da realização do curso
 - a. Situação do Projeto Político Pedagógico (apresenta inovações)
 - b. Aspectos Pedagógicos
 - c. Aspectos Administrativos
 - d. Aspecto da Gestão Financeira
 - e. Relações Pessoais
 - f. Práticas inovadoras no processo de planejamento e avaliação da gestão
 - g. Presença/ausência de órgãos colegiados na escola
 - h. Site/Blog da escola ativo/inativo
- 5) Relação do conteúdo do Curso de Especialização em Gestão Escolar - Escola de Gestores com a prática da gestão democrática na escola em seu cotidiano.

APÊNDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1 – Gestão Escolar

Caracterização da Escola (Tipo de prédio, conservação externa e interna, limpeza externa e interna, dependências de merenda, banheiros, biblioteca, salas-ambiente, laboratório, sala de vídeo, salas de informática, sala dos professores, zeladoria, etc. Observação se o ambiente é agradável/ desagradável).

Caracterização da Comunidade Escolar (características socioeconômica e cultural da comunidade escolar atendida pela escola)

Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola (observar quantos PPPs foram elaborados ou reelaborados, verificar se há inovações geradas nos PPPs)

Análise do Regimento Escolar

Verificar presença/ausência de órgãos colegiados para

2 – Efetividade na Gestão Escolar

Observar se o gestor conseguiu envolver o corpo docente e a coordenação pedagógica de modo a incidir ações no trabalho pedagógico. Se houve estímulo no desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem mais efetiva dos alunos e se houve melhoria no índice de desempenho escolar.

3 – A Formação Continuada a Distância

Verificar se há garantias de processos de qualificação em condições adequadas às necessidades dos profissionais da escola. O acesso a essa formação é garantido a todos ou existem critérios para participar dela.

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTAS

AValiação da Efetividade da Formação Lato Sensu na Modalidade a Distância para Gestores da Educação Básica em Minas Gerais

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa educacional, que desenvolverá uma investigação sobre a efetividade da formação *lato sensu* na modalidade a distância para gestores da educação básica em Minas Gerais. Você está sendo consultado (a) sobre a sua participação voluntária, para responder **uma entrevista** com questões relativas a seu perfil e sobre sua atuação como gestor antes e depois da sua participação no Curso de Especialização e Gestão Escolar - Escola de Gestores.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar participar do estudo, você deverá assinar este documento e rubricar esta página. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Você poderá retirar esse consentimento a qualquer momento sem qualquer penalidade, via correio, telefone ou *e-mail* para o contato dos pesquisadores abaixo.

Título do Projeto: Avaliação da Efetividade da Formação Lato Sensu na Modalidade a Distância para Gestores da Educação Básica em Minas Gerais
 Pesquisadores Responsáveis: Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo (Orientador)
 Profª. Ms. Jacqueline de Castro Laranjo (Doutoranda)
 Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 - Prédio da Faculdade de Educação -
 Campus Pampulha Belo Horizonte MG CEP 31.270-901 Gabinete - 1519
 Telefones para contato: (31) 3409.6137
e-mail: jacquelinefae@ufmg.br

O objetivo desse estudo é avaliar a efetividade da formação *lato sensu* na modalidade a distância para gestores da educação básica do estado de Minas Gerais egressos do curso implementado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

A atividade de investigação consistirá da aplicação de uma entrevista semi estruturada que será gravada em dispositivo digital (MP4) e terá a duração de 60 minutos. Depois de transcrita a entrevista será armazenada juntamente com os dados da pesquisa em dispositivo de Cdrom em local seguro.

As informações obtidas poderão ser usadas em publicações da área de educação sobre o assunto pesquisado, porém a identidade dos participantes não será revelada de forma alguma. Os participantes têm o direito de acesso aos próprios dados. Serão assegurados procedimentos que garantem a não utilização das informações de modo que prejudiquem você, inclusive em termos de autoestima e prestígio. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

Reitero que todos os cuidados serão adotados no sentido de manter a confidencialidade dos dados de identificação do participante levantados pela pesquisa de forma a evitar possíveis constrangimentos. Informamos ainda que o benefício em participar de uma pesquisa é difuso, atinge uma coletividade visto que os resultados dessa pesquisa poderão contribuir para área do conhecimento em que se situa, contribuindo também para a análise/avaliação de políticas públicas de formação de trabalhadores da educação através da Educação a Distância, em especial do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Os resultados da supracitada pesquisa poderão ser consultados na respectiva tese que estará disponível a partir de fevereiro de 2015.

Desejo ser informado do resultado final deste estudo:

- () Sim
 () Não

Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone 31 3409-4592 ou pelo endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 – Campus Pampulha Belo Horizonte – MG – CEP 31.270-901 ou ainda pelo correio eletrônico *e-mail*: coep@prpq.ufmg.br. O COEP trata-se de um grupo de pessoas com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para o (a) mantê-lo (a) seguro e proteger seus direitos.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Li e entendi as informações fornecidas pelos pesquisadores e sinto-me esclarecido(a) para participar da pesquisa. Participo da pesquisa, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

() Sim, dou meu consentimento para participar deste estudo. (Favor preencher os dados abaixo, assinar e rubricar a página anterior):

Nome:

Documento de Identidade (RG):

Cidade:

(Assinatura)

Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo
(Orientador)

Doutoranda Jacqueline de Castro Laranjo
(Orientanda)

Contatos COEP/UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha – Unidade Administrativa II 2º andar – Sala 2005
CEP 31.270-901 - Belo Horizonte - Minas Gerais Fones: (31) 3409-4592 e-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE H – MODELAGEM ESTATÍSTICA

Apresentamos nas páginas seguintes as análises para seleção de variáveis preditoras durante o processamento das regressões marginais lineares

Tabela 1 - Análise de desvio sobre modelos marginais lineares para selecionar os potenciais preditores para o índice referente ao nível de participação nas atividades da dimensão pedagógica

Análise de Desvio (Modelos Univariados)		G.L.	χ^2	Valor-p
Sexo	Variável	1	0,274	0,601
	Interação com o Tempo	1	0,709	0,400
Formação	Variável	1	0,429	0,512
	Interação com o Tempo	1	0,004	0,950
Cargo que ocupava na ocasião da Escola de Gestores	Variável	1	0,080	0,778
	Interação com o Tempo	1	0,498	0,480
Forma de acesso a função de gestora	Variável	1	0,073	0,787
	Interação com o Tempo	1	0,049	0,826
Conclusão de algum outro curso de qualificação na área de gestão escolar	Variável	1	1,046	0,306
	Interação com o Tempo	1	0,397	0,529
Conclusão de algum outro curso de qualificação na área de gestão escolar	Variável	1	0,127	0,722
	Interação com o Tempo	1	3,602	0,058
O Curso de Especialização em Gestão Escolar fez diferença na sua atuação prática como gestor	Variável	1	2,572	0,109
	Interação com o Tempo	1	4,932	0,026
Finalizado o curso houve alguma melhoria financeira para sua carreira	Variável	1	0,227	0,634
	Interação com o Tempo	1	0,382	0,537
Quais dos aspectos mais toma o seu tempo de trabalho na gestão da escola	Variável	1	0,157	0,691
	Interação com o Tempo	1	2,723	0,099
Acredita que depois da Escola de Gestores a qualidade de sua escola melhorou	Variável	1	0,722	0,395
	Interação com o Tempo	1	18,589	0,000
Tempo na função de gestor	Variável	1	5,140	0,023
	Interação com o Tempo	1	0,001	0,970
Tempo de atuação como professor	Variável	1	0,234	0,628
	Interação com o Tempo	1	0,061	0,804
Motivos que levaram assumir o cargo de gestão: Salário	Variável	1	1,385	0,239
	Interação com o Tempo	1	1,475	0,225
Motivos que levaram assumir o cargo de gestão: Por estímulo dos colegas de trabalho	Variável	1	21,937	0,000
	Interação com o Tempo	1	9,261	0,002
Motivos que levaram assumir o cargo de gestão: Por estímulo dos familiares	Variável	1	0,687	0,407
	Interação com o Tempo	1	1,998	0,157
Motivos que levaram assumir o cargo de gestão: Por desejo de deixar a docência	Variável	1	0,003	0,957
	Interação com o Tempo	1	0,283	0,595
Motivos que levaram assumir o cargo de gestão: Para melhorar o desempenho da escola	Variável	1	0,061	0,805
	Interação com o Tempo	1	2,372	0,124
Motivos que levaram assumir o cargo de gestão: Para melhorar a estrutura da escola	Variável	1	0,887	0,346
	Interação com o Tempo	1	1,680	0,195
Avaliação do conteúdo da Sala FDE	Variável	1	0,122	0,727
	Interação com o Tempo	1	0,762	0,383
Avaliação do conteúdo da Sala FGE	Variável	1	2,453	0,117
	Interação com o Tempo	1	0,159	0,690
Avaliação do conteúdo da Sala PPGE	Variável	1	0,160	0,689
	Interação com o Tempo	1	2,096	0,148
Avaliação do conteúdo da Sala PV	Variável	1	7,712	0,005
	Interação com o Tempo	1	0,223	0,637
Avaliação do conteúdo da Sala TE	Variável	1	0,109	0,742
	Interação com o Tempo	1	5,356	0,021
Avaliação do conteúdo da Sala OT	Variável	1	2,747	0,097
	Interação com o Tempo	1	0,041	0,839

Foi ocultado o efeito individual do tempo, uma vez que em todos os modelos univariados o efeito do tempo foi significativo. G.L – graus de liberdade, χ^2 – qui-quadrado

Tabela 2 - Análise de desvio sobre o modelo marginal linear *stepwise* para índice referente ao nível de participação nas atividades da dimensão pedagógica

Fonte	G.L.	χ^2	Valor-p
Tempo na função de gestor	1	9,80	0,002
Como você avalia Conteúdo da Sala PV	1	9,70	0,002
Tempo	1	95,50	0,000
Motivos para o cargo de gestão: Para melhorar o desempenho da escola	1	0,00	0,905
O Curso em Gestão Escolar fez diferença na sua atuação prática como gestor	1	2,50	0,117
Acredita que depois da Escola de Gestores a qualidade de sua escola melhorou	1	1,40	0,240
Tempo * Motivos para o cargo de gestão: Para melhorar o desempenho da escola	1	4,40	0,035
Tempo * O Curso em Gestão Escolar fez diferença na sua atuação prática como gestor	1	4,20	0,040
Tempo * Acredita que depois da Escola de Gestores a qualidade de sua escola melhorou	1	22,20	0,000

G.L – graus de liberdade, χ^2 – qui-quadrado

Tabela 3 - Análise de desvio sobre os modelos marginais lineares para selecionar os potenciais preditores para o índice referente à avaliação dos aspectos da escola antes e depois do curso

Análise de Desvio (Modelos Univariados)		G.L.	χ^2	Valor-p
Sexo	Variável	1	0,741	0,389
	Interação com o Tempo	1	0,124	0,725
Formação	Variável	1	2,120	0,145
	Interação com o Tempo	1	0,137	0,711
Cargo que ocupava na ocasião da Escola de Gestores	Variável	1	1,490	0,223
	Interação com o Tempo	1	1,900	0,168
Forma de acesso a função de gestora	Variável	1	2,060	0,151
	Interação com o Tempo	1	0,000	0,984
Conclusão de algum outro curso de qualificação na área de gestão escolar	Variável	1	0,687	0,407
	Interação com o Tempo	1	0,719	0,396
Conclusão de algum outro curso de qualificação na área de gestão escolar	Variável	1	4,390	0,036
	Interação com o Tempo	1	1,210	0,272
O Curso de Especialização em Gestão Escolar fez diferença na sua atuação prática como gestor	Variável	1	10,000	0,002
	Interação com o Tempo	1	85,100	0,000
Finalizado o curso houve alguma melhoria financeira para sua carreira	Variável	1	1,020	0,311
	Interação com o Tempo	1	0,075	0,785
Quais dos aspectos mais toma o seu tempo de trabalho na gestão da escola	Variável	1	0,317	0,573
	Interação com o Tempo	1	0,188	0,665
Acredita que depois da Escola de Gestores a qualidade de sua escola melhorou	Variável	1	0,835	0,361
	Interação com o Tempo	1	75,000	0,000
Tempo na função de gestor	Variável	1	16,400	0,000
	Interação com o Tempo	1	1,020	0,313
Tempo de atuação como professor	Variável	1	1,190	0,276
	Interação com o Tempo	1	0,000	0,995
Motivos que levaram assumir o cargo de gestão: Salário	Variável	1	0,134	0,715
	Interação com o Tempo	1	0,091	0,763
Motivos que levaram assumir o cargo de gestão: Por estímulo dos colegas de trabalho	Variável	1	0,704	0,401
	Interação com o Tempo	1	0,035	0,852
Motivos que levaram assumir o cargo de gestão: Por estímulo dos familiares	Variável	1	2,790	0,095
	Interação com o Tempo	1	0,299	0,585
Motivos que levaram assumir o cargo de gestão: Por desejo de deixar a docência	Variável	1	0,173	0,677
	Interação com o Tempo	1	0,014	0,907
Motivos que levaram assumir o cargo de gestão: Para melhorar o desempenho da escola	Variável	1	0,167	0,682
	Interação com o Tempo	1	1,840	0,175
Motivos que levaram assumir o cargo de gestão: Para melhorar a estrutura da escola	Variável	1	0,072	0,788
	Interação com o Tempo	1	0,018	0,894
Avaliação do conteúdo da Sala FDE	Variável	1	4,910	0,027
	Interação com o Tempo	1	0,003	0,957
Avaliação do conteúdo da Sala FGE	Variável	1	3,950	0,047
	Interação com o Tempo	1	0,028	0,867
Avaliação do conteúdo da Sala PPGE	Variável	1	8,420	0,004
	Interação com o Tempo	1	1,050	0,306
Avaliação do conteúdo da Sala PV	Variável	1	6,830	0,009
	Interação com o Tempo	1	0,011	0,916
Avaliação do conteúdo da Sala TE	Variável	1	3,810	0,051
	Interação com o Tempo	1	0,148	0,701
Avaliação do conteúdo Oficina Tecnológica	Variável	1	1,910	0,167
	Interação com o Tempo	1	0,012	0,914

Foi ocultado o efeito individual do tempo, uma vez que em todos os modelos univariados o efeito do tempo foi significativo. G.L – graus de liberdade, χ^2 – qui-quadrado

Tabela 4 - Análise de desvio sobre o modelo marginal linear *stepwise* para o índice referente à avaliação dos aspectos da escola antes e depois do curso

Fonte	G.L	χ^2	Valor-p
Conclusão de algum outro curso de qualificação na área de gestão escolar	1	5,40	0,020
Tempo na função de gestor	1	16,10	0,000
Como você avalia Conteúdo da Sala PPGE	1	4,60	0,033
Tempo	1	119,60	0,000
O Curso em Gestão Escolar fez diferença na sua atuação prática como gestor	1	4,00	0,044
Acredita que depois da Escola de Gestores a qualidade de sua escola melhorou	1	0,20	0,679
Tempo * O Curso em Gestão Escolar fez diferença na sua atuação prática como gestor	1	82,20	0,000
Tempo * Acredita que depois da Escola de Gestores a qualidade de sua escola melhorou	1	54,80	0,000

G.L – graus de liberdade, χ^2 – qui-quadrado

ANEXO A - GLOSSÁRIO DE TERMOS ESTATÍSTICOS

D.P. – Desvio Padrão: é uma das principais medidas de dispersão dos dados. Pode ser definida como a raiz quadrada da variância. Sua medida representa o quanto os dados se afastam da média.

E.P. – Erro Padrão: é uma medida de precisão da média amostral. O erro padrão é obtido dividindo o desvio padrão pela raiz quadrada do tamanho da amostra.

1º Q. – 1º Quartil: é uma medida de posição que representa que pelo menos 25% das respostas são menores que ele.

2º Q. – 2º Quartil: também conhecido como mediana é uma medida de posição que representa que pelo menos 50% das respostas são menores que ele.

3º Q. – 3º Quartil: é uma medida de posição que representa que pelo menos 75% das respostas são menores que ele.

P-valor – é uma estatística utilizada para sintetizar o resultado de um teste de hipóteses. Formalmente, o p-valor é definido como a probabilidade de se obter uma estatística de teste igual ou mais extrema que aquela observada em uma amostra, assumindo como verdadeira a hipótese nula. Como geralmente define-se o nível de significância em 5%, um p-valor menor que 0,05 gera evidências para rejeição da hipótese nula do teste.

β – letra grega utilizada para se referenciar aos coeficientes de uma regressão.

E.P. (β) – erro padrão do Beta.

χ^2 – Estatística do Teste de Chi-Quadrado.

G.L. Graus de Liberdade.

Fonte: Adaptado a partir das informações colhidas em PEREIRA, J.C.C. Iniciação a Bioestatística Médica. 2ª. Ed. Belo Horizonte: FEPMVZ Editora, 2013.