

ELISÂNGELA FERREIRA SENTANIN

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA:**
análise do curso de especialização em gestão
escolar, oferecido pela UFSCar em parceria com o
MEC



ARARAQUARA – SP
2017

ELISÂNGELA FERREIRA SENTANIN

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA:**
análise do curso de especialização em gestão
escolar, oferecido pela UFSCar em parceria com o
MEC

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

ARARAQUARA – S.P.
2017

Sentanin, Elisângela Ferreira

Formação continuada na modalidade a distância:
análise do curso de especialização em gestão escolar,
oferecido pela UFSCar em parceria com o MEC /
Elisângela Ferreira Sentanin – 2017

138 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Ricardo Ribeiro

1. Educação a distância. 2. Formação docente. 3.
Carreira profissional. 4. Gestão escolar. I. Título.

ELISÂNGELA FERREIRA SENTANIN

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA:**
análise do curso de especialização em gestão
escolar, oferecido pela UFSCar em parceria com o
MEC

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

Data da defesa: 01/08/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro
Universidade Estadual Paulista - FCLAr

Membro Titular: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti
Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Profa. Dra. Emília Freitas de Lima
Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Profa. Dra. Márcia Regina Onofre
Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato
Universidade Estadual Paulista - FCLAr

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho aos meus pais João e Cléria, por todo carinho e apoio. Ao meu esposo Odemilson, por sempre me ajudar e incentivar em todos os momentos da minha vida e, também ao meu filho Fernando pela compreensão, pelos constantes sorrisos e alegria que renovavam minhas energias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de vida...

Ao meu orientador inicial Professor Doutor Cláudio Benedito Gomide de Souza (*in memoriam*), por ter acreditado em mim, na importância deste trabalho e por todo apoio inicial.

Ao meu orientador atual Professor Doutor Ricardo Ribeiro, também por ter acreditado na importância deste trabalho e ter aceitado dar continuidade às orientações em um momento difícil nesta caminhada. Agradeço por todo apoio e paciência nesta trajetória.

Ao Professor Doutor Celso Luiz Aparecido Conti, pela grande ajuda e disponibilidade incondicional nas constantes discussões que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

A professora Doutora Emília Freitas de Lima por todas as contribuições pertinentes em minha qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLAr/UNESP por terem contribuído de forma significativa para minha formação acadêmica e profissional.

À UFSCar, em especial à UAC, por me disponibilizarem um tempo de estudo para a concretização deste trabalho e por acreditarem na melhoria da qualidade do ensino.

Aos meus irmãos e todos os familiares, pela paciência, ajuda, conselhos, confiança, incentivo e amor que deles recebi.

A todos que, de forma direta e indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço a todos. Meu muito obrigada.

RESUMO

SENTANIN, E. F. (2017). **Formação continuada na modalidade a distância: análise do curso de especialização em gestão escolar, oferecido pela UFSCar em parceria com o MEC, 2017.** 138 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

O presente trabalho tem por objetivo analisar o curso de especialização em gestão escolar, oferecido pela UFSCar em parceria com o MEC, na modalidade a distância, a fim de compreender a perspectiva dos cursistas em relação a esse tipo de formação continuada. Ao contextualizar o processo de formação de professores no Brasil verifica-se, na literatura, a necessidade e urgência de políticas de formação voltadas à área educacional, envolvendo professores e gestores. A educação a distância tem feito este papel de formadora no sentido de proporcionar uma formação em serviço, com alternativas de abrangência geográfica e flexibilidade do tempo aos profissionais. Partindo deste contexto, destaca-se a política instituída pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica que, por meio do Curso de Especialização em Gestão Escolar, visa uma formação continuada de gestores em serviço da educação básica pública. Mas, ao mesmo tempo em que os cursos de formação são disponibilizados como forma de proporcionar conhecimento e evolução profissional e pessoal, por meio de uma educação a distância que possibilita a flexibilidade de tempo, espaço e localização geográfica, nota-se que poucos profissionais concluem esse tipo de formação. Sendo assim, para atingir os objetivos propostos neste trabalho, quanto à perspectiva dos gestores escolares acerca da sua formação continuada no formato de curso de especialização, na modalidade a distância, a partir de uma fundamentação teórica, utilizou-se uma abordagem metodológica baseada em uma pesquisa qualitativa. Como parte da abordagem qualitativa optou-se pelo método do estudo de campo, que foi realizado com um grupo de gestores da educação básica concluinte da terceira edição do curso de especialização em gestão escolar, ofertado no Estado de São Paulo, pela Universidade Federal de São Carlos. Para a coleta de dados foi utilizada a técnica de entrevista com grupos focais. Os resultados apresentam a evolução na carreira em termos de progressão salarial e da manutenção do cargo de gestor, como a principal perspectiva do gestor escolar. Porém, os participantes enfrentam muitos obstáculos na formação continuada na modalidade a distância. Com o levantamento das dificuldades elencadas pelos cursistas, foi possível identificar os fatores que podem levar os profissionais a desistência de cursos de formação continuada a distância e em serviço e assim, subsidiar as políticas públicas de formação de professores na definição das estruturas dos cursos.

Palavras-chave: Educação a distância. Formação docente. Carreira profissional. Gestão escolar.

ABSTRACT

SENTANIN, E. F. (2017). Continuing education in the distance modality: analysis of the specialization course in school management, offered by UFSCar in partnership with the MEC, 2017. 138 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

The present work aims to analyze the specialization course in school management, offered by UFSCar in partnership with the MEC, in the distance modality, in order to understand the perspective of the trainees in relation to this type of continuing education. In contextualizing the process of teacher education in Brazil, the literature shows the need and urgency of training policies directed to the educational area, involving teachers and managers. Distance education has played the role of trainer in providing training in service, with alternatives of geographical scope and flexibility of time for professionals. Starting from this context, we highlight the policy instituted by the National School Program of Basic Education Managers, which, through the Specialization Course in School Management, aims at a continuous training of managers in service of public basic education. At the same time, however, training courses are made available as a means of providing professional and personal knowledge and development, through distance education that allows flexibility of time, space and geographical location, it is noted that few professionals conclude This type of training. Thus, in order to achieve the objectives proposed in this study, regarding the perspective of the school managers about their continuing education in the format of a specialization course, in the distance modality, based on a theoretical foundation, a methodological approach was used based on a qualitative research. As part of the qualitative approach, we opted for the field study method, which was carried out with a group of managers of basic education concluding the third edition of the specialization course in school management, offered in the State of São Paulo, Federal University of São Carlos. For data collection, the interview technique with focus groups was used. The results show the evolution in the career in terms of salary progression and the maintenance of managerial position, as the main perspective of the school manager. However, participants face many obstacles in continuing training in distance learning. With the survey of the difficulties highlighted by the trainees, it was possible to identify the factors that can lead the professionals to drop out of distance and in-service training courses and thus, to subsidize the public policies of teacher training in the definition of the structures of the courses.

Keywords: Distance education. Teacher training. Professional career. School management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura do trabalho	19
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelo conceitual da pesquisa	81
Quadro 2 - Caracterização do grupo de cursistas/gestores participantes da pesquisa que concluíram o curso de especialização em gestão escolar	82
Quadro 3 - Questões aplicadas no final do primeiro grupo focal	88
Quadro 4 - Questões aplicadas no final do segundo grupo focal	92
Quadro 5 - Questões aplicadas no final do terceiro grupo focal	95
Quadro 6 - Questões aplicadas no final do quarto grupo focal	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Objetivos	16
Abordagem metodológica	16
Estrutura do trabalho	18
1 REFERENCIAIS TEÓRICOS	20
1.1 Educação a distância	20
1.1.1 A contextualização da educação a distância.....	20
1.1.2 A evasão nos cursos de formação a distância.....	27
1.1.3 Formação profissional no contexto da EaD	31
1.2 Formação docente	37
1.2.1 As fundamentações teóricas e a contextualização do processo de formação de professores.....	37
1.2.2 As políticas de aligeiramento e os impactos na formação docente	42
1.2.3 O gestor escolar no contexto da formação continuada.....	47
1.3 Carreira profissional.....	50
1.3.1 A carreira profissional do docente e do gestor escolar.....	50
1.3.2 A importância da autonomia e do professor reflexivo na carreira profissional.....	58
1.3.3 O acesso ao cargo de gestor escolar na trajetória da carreira profissional	64
1.3.4 A carreira profissional no contexto da gestão democrática.....	66
2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	71
2.1 Ambiente de pesquisa.....	71
2.1.1 O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e o curso de especialização em gestão escolar	71
2.1.2 Perfil do curso de especialização em gestão escolar	73
2.1.3 Organização curricular do curso.....	74
2.1.4 O Trabalho de Conclusão de Curso.....	77
2.1.5 O processo de avaliação da aprendizagem	77
2.1.6 O perfil do profissional que se deseja formar com o Programa	78
2.1.7 O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado de São Paulo por meio do curso de Especialização em Gestão Escolar	79
2.2 Metodologia de pesquisa	80
2.2.1 Modelo conceitual	80
2.2.2 Caracterização do grupo de cursistas participantes da pesquisa e da terceira edição do curso de especialização em gestão escolar oferecido no Estado de São Paulo	81
2.2.3 Técnica de entrevista com grupo focal.....	82
3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	97
3.1 Análise do perfil dos cursistas participantes da pesquisa.....	97
3.2 Análise dos grupos focais.....	103
3.2.1 Primeiro encontro.....	104
3.2.2 Segundo encontro.....	110
3.2.3 Terceiro encontro	119
3.2.4 Quarto encontro.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a busca pela qualidade do ensino tem sido alvo de debates entre educadores e estudiosos da área. Essa qualidade está expressa em um ensino que garanta uma formação profissional competente a todos os cidadãos, para atuarem de forma crítica no mundo do trabalho. Esse olhar, com uma perspectiva voltada à concepção de um ser humano que preencha vários requisitos para viver em uma sociedade altamente competitiva, torna-se um desafio às instituições de formação. As escolas de educação básica, principalmente as dos anos iniciais do ensino fundamental, são as principais responsáveis por alicerçar um conhecimento que será útil ao homem no decorrer da sua vida. São conhecimentos que fundamentarão e ajudarão na descoberta de novos saberes e que, se forem privados de qualidade neste processo inicial de escolarização, afetarão o aluno de maneira significativa no decorrer de suas formações posteriores.

O contexto da educação brasileira vem sendo discutido no sentido de transformar concepções transcorridas desde o século passado, mas que ainda continuam fazendo parte do atual contexto educacional brasileiro. Deve-se considerar que o mundo passou por transformações políticas, econômicas e tecnológicas radicais que alteraram, na mesma proporção, o modo de vida do ser humano no campo profissional, social, educacional e político, e as expectativas por novas formas de aprendizagens nessa sociedade de mudanças foram crescentes. Essas influências tornaram-se desafios e dificuldades para as instituições escolares no sentido de responderem às necessidades apresentadas pela sociedade e até mesmo aos interesses ideológicos e políticos do Estado. Dentro deste cenário se destaca a educação a distância que se desenvolveu junto às tecnologias no país, tornando-se uma modalidade atraente e impactando em uma acelerada expansão, afetando principalmente as formações iniciais e continuadas de professores. Os espaços virtuais tornaram alternativas para o processo de ensino e aprendizagem, mas é necessário ter cautela para que as tecnologias da informação e comunicação não sejam visualizadas somente como produtoras de uma formação de massa.

As mudanças de paradigmas, associadas aos novos valores que se estabelecem, demandam das escolas uma nova maneira de repensar o seu contexto de formação, desafiando os antigos princípios e estabelecendo novos significados para a visão de mundo. Por um lado, vemos a necessidade de uma educação voltada às pessoas para viverem e participarem de uma sociedade moderna, mas por outro se destaca a realidade

das escolas com as dificuldades que enfrentam para atingir a tão almejada qualidade de ensino, proporcionando aos cidadãos essa vivência e participação.

Um dos aspectos que revestem o contexto da educação brasileira pode associar-se à questão da ausência de uma formação integral de docentes, que vem sendo registrada pelas mais variadas situações.

Para se atingir os parâmetros de qualidade de ensino, dentro de uma sociedade em constantes mudanças de valores e paradigmas, são necessárias políticas que se voltem para área educacional propondo novos modelos de formação inicial e continuada aos docentes, dando-lhes condições de proporcionar um ensino de qualidade desde a educação básica. Ao contextualizar o processo de formação de professores no Brasil verifica-se, na literatura, a necessidade e urgência de políticas de formação voltadas à área educacional, envolvendo professores e também gestores que estão à frente das instituições escolares. A educação a distância tem feito este papel de formadora no sentido de proporcionar uma formação em serviço, com alternativas de abrangência geográfica e flexibilidade do tempo aos profissionais. Essa modalidade possui pontos positivos e negativos nas formações iniciais e continuadas de professores, mas ainda é alvo de pesquisadores quanto às metodologias adotadas de ensino e aprendizagem e aos critérios de avaliações dos programas das instituições cadastradas. Os programas propostos pelo MEC em parceria a EaD, representam importantes ações governamentais no processo de formação do profissional.

Partindo dessa premissa, destaca-se a política instituída pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica que, por meio do Curso de Especialização em Gestão Escolar, propõe uma formação teórica e prática sustentada em processos que conduzam ao trabalho coletivo e participativo nas decisões das propostas pedagógicas das escolas, na tentativa de elevar a qualidade da educação. Essa política visa uma formação continuada de gestores em serviço da educação básica pública. Ao mesmo tempo em que essa proposta se torna viável a esses profissionais, dentro de um contexto que se propõe a oferecer apoio e qualificação docente, nota-se que os índices de desistência são consideráveis no curso de formação no Estado de São Paulo. Conforme análise realizada por Riscal (2015), em um capítulo do livro “Política Nacional de Formação, parceria entre o governo Federal e a UFSCar”, os resultados mostram que a maior parte das reprovações se dá pelas desistências do curso.

Os índices referentes à primeira edição, que compreendeu os anos de 2008 e 2009, foram de 32,30% de evasão. Esses índices de evasão tiveram uma queda para

25,75% nos anos de 2011 a 2012, quando ocorreu a segunda oferta. Já na terceira edição, houve um aumento significativo para 48,30%.

De acordo com a literatura, a busca por formações docentes tem aumentado no sentido dos profissionais responderem aos desafios da sociedade e, dentre eles, a responsabilidade dos profissionais por suas próprias formações. Mas ao mesmo tempo em que os cursos de formação são disponibilizados como forma de proporcionar conhecimento e evolução profissional e pessoal, por meio de uma educação a distância que possibilita a flexibilidade de tempo, espaço e localização geográfica, nota-se que poucos profissionais concluem esse tipo de formação.

Considerando esta situação recorrente, que apresenta um baixo índice de profissionais que concluem sua formação, surge a seguinte questão de pesquisa: Que tipo de perspectiva os gestores escolares revelam ter acerca da sua formação continuada no formato de curso de especialização, na modalidade a distância?

Essa questão permeou a trajetória da pesquisadora durante a terceira edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar que foi oferecida no Estado de São Paulo, pela Universidade Federal de São Carlos, no início do ano de 2014, que teve uma redução significativa no número de concluintes. Outro aspecto que instigou o interesse da pesquisadora nesta política de formação foi o fato de atuar como professora em uma das turmas de cursistas/gestores de um determinado polo em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Indagações eram feitas no sentido de descobrir os motivos que levavam os gestores a se manterem e, conseqüentemente, concluírem o curso, diante de um quadro com muitas desistências.

O grupo de gestores colaboradores e participantes desta pesquisa fez parte dos cursistas que a pesquisadora atuou como professora. No decorrer do curso, vários participantes demonstravam as suas dificuldades e atribuíam várias causas aos obstáculos que encontravam no decorrer da formação.

Eram gestores persistentes que enfrentavam as dificuldades encontradas e demonstravam interesse na formação. Conforme os dados apresentados sobre os consideráveis índices de profissionais que desistem de uma formação ao longo do curso, suscitou então a necessidade de pesquisar no grupo de gestores concluintes, as principais e reais motivações que os levaram a finalizar um curso de especialização em gestão escolar a distância.

Objetivos

A literatura mostra que a procura por formações teve um aumento significativo nos últimos anos, principalmente por parte dos docentes, no sentido de responderem aos anseios de uma sociedade que passou por grandes mudanças. Tais transformações impactaram na mudança da postura do professor, tornando-o responsável pelo seu próprio processo de formação profissional e pessoal. Observa-se que devido a essas transformações e também a outras situações, muitos cursos surgem de forma acelerada não proporcionando um ensino integral que possibilite uma visão crítica e reflexiva aos profissionais. Os espaços virtuais de aprendizagem tomam conta do quadro de formação, no sentido de propiciar uma aprendizagem aliando distância, flexibilidade de tempo, espaço e localização geográfica, aos profissionais em serviço. Dentro deste contexto destacam-se os programas propostos pelo MEC em parceria com a EaD, que representam importantes ações governamentais no processo de formação do profissional. Diante de toda conjuntura nota-se, nas ofertas do curso de especialização em gestão escolar em EaD promovido pelo MEC em parceria com uma universidade pública federal, que poucos profissionais concluem a formação.

Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo analisar o curso de especialização em gestão escolar, oferecido pela UFSCar em parceria com o MEC, na modalidade a distância, a fim de compreender a perspectiva dos cursistas em relação a esse tipo de formação continuada.

Como objetivo secundário este estudo busca, por meio de ampla revisão bibliográfica sobre o tema, comparando teoria e prática, contribuir de forma reflexiva com as políticas públicas educacionais, principalmente as voltadas ao campo de formação de professores e gestores.

Abordagem metodológica

A primeira etapa buscou sistematizar teoricamente os temas abordados neste estudo. Conforme explica Triviños (1987), não é possível compreender, interpretar e explicar a realidade sem um referencial teórico. Não é a teoria que propõe um modelo no qual a realidade deve se adaptar, mas é a realidade que aperfeiçoa a teoria. Sendo assim, realizou-se um estudo em artigos, periódicos, documentos diversos, livros e

teses, tendo como foco um maior domínio teórico que contribuísse com a pesquisa que seria desenvolvida.

A segunda etapa compreendeu a busca de informações sobre a proposta da política de formação de gestores proporcionada pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, por meio do Curso de Especialização em Gestão Escolar. O conhecimento e as informações ocorreram por meio da análise de livros e documentos, de conversas com a coordenação responsável pela oferta do curso e pela própria participação da pesquisadora, enquanto professora, da terceira oferta da formação.

A última etapa da pesquisa constitui-se de uma abordagem qualitativa. Os dados qualitativos têm a vantagem de buscar significados diferentes nas experiências do cotidiano escolar e auxiliar a compreensão entre os indivíduos, seu contexto e suas ações (ANDRÉ, 1993). Esse tipo de pesquisa proporciona o contato do pesquisador diretamente com a situação a ser pesquisada, facilitando o entendimento e a interpretação dos fenômenos apresentados pelos participantes da pesquisa (NEVES, 1996). O autor ainda reforça:

A pesquisa qualitativa compreende diferentes técnicas interpretativas que visam à descrever e à decodificar os componentes de um sistema complexo de significados (NEVES, 1996, p.1).

De acordo com Severino (2007), alguns aspectos relacionados às condições específicas do sujeito muitas vezes ficavam de lado no método experimental-matemático e, sendo assim, surge a abordagem qualitativa enfocando diversas metodologias e referências epistemológicas.

A abordagem qualitativa apresenta algumas possibilidades de métodos de pesquisa e, dentre eles, optou-se pelo estudo de campo que foi realizado com gestores/cursistas da terceira edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar oferecido pela Universidade Federal de São Carlos. De acordo com Oliveira (2005), essa abordagem propõe uma reflexão da realidade por meio de métodos e técnicas, mostrando os fenômenos decorrentes do objeto de estudo em seu contexto. Ainda, segundo Severino (2007), no estudo de campo o objeto de pesquisa é abordado em seu ambiente próprio, sendo que a coleta de dados é realizada de forma natural. De certa maneira existem diferentes pesquisas que muitas vezes buscam o mesmo lugar, mas com um modo diferente de olhar e pensar certa realidade a partir de uma determinada

experiência e uma apropriação do conhecimento que são bastante pessoais (DUARTE, 2002). Para a coleta de dados foi utilizada a técnica de entrevista com grupos focais, que ocorreram durante os dias em que os cursistas se dirigiam aos polos, para as aulas presenciais. Foi a maneira encontrada de não retirar o cursista de sua rotina e realizar a pesquisa de forma natural e no próprio ambiente, conforme fundamentado pelo autor. E também um jeito encontrado de atingir a participação dos gestores concluintes do curso.

Estrutura do trabalho

A partir desta introdução, contendo a contextualização do tema, os objetivos e abordagem metodológica, o trabalho foi estruturado da seguinte forma:

O primeiro capítulo traz os referenciais teóricos que se dividem em três partes. A primeira se refere à educação a distância que engloba sua contextualização, as ocorrências de evasões e a formação continuada dentro deste contexto. Na segunda etapa se apresenta a formação docente onde se expõe as fundamentações teóricas e a contextualização do processo de formação docente, as políticas de aligeiramento e seus impactos na formação e, finalmente, o gestor no contexto da formação continuada. A última parte do referencial teórico retrata a carreira profissional do docente e do gestor escolar, a importância da autonomia e do professor reflexivo, a forma de acesso ao cargo do gestor na trajetória de sua carreira e finaliza com a carreira profissional no contexto da gestão democrática.

O segundo capítulo corresponde à abordagem metodológica, onde se destaca o ambiente da pesquisa, apresentando o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e o Curso de Especialização em Gestão Escolar, bem como seu perfil, organização curricular e o profissional que se deseja formar. Em seguida é apresentada a metodologia de pesquisa apontando o modelo conceitual, a caracterização do grupo de gestores participantes da pesquisa e a técnica com grupo focal utilizada na coleta de dados, quando são apresentados os quatro encontros realizados na fase qualitativa.

O terceiro capítulo mostra a análise e interpretação dos resultados, do perfil do grupo de gestores participantes da pesquisa e também dos quatro encontros que foram realizados para a entrevista coletiva (grupos focais). A análise e interpretação ocorreram a partir da confrontação da teoria apresentada no primeiro capítulo com o estudo de campo apresentado no segundo capítulo.

Após o Capítulo 3, são apresentadas as conclusões desta pesquisa, bem como a apresentação de todas as obras referenciadas neste trabalho.

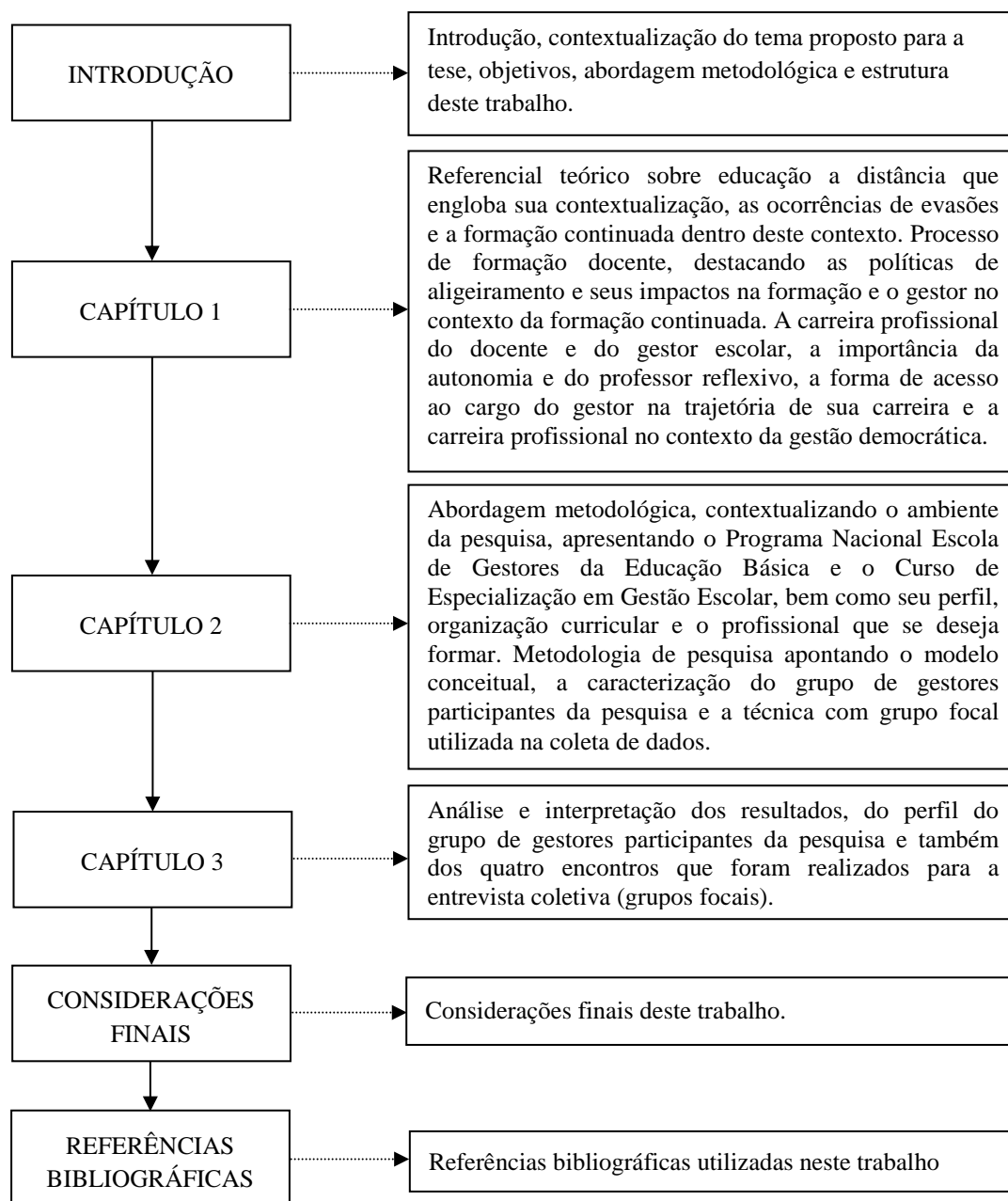


Figura 1 – Estrutura do trabalho

1 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Este capítulo apresenta uma contextualização teórica acerca dos temas desenvolvidos no trabalho: educação a distância, formação docente e carreira profissional.

A primeira parte deste capítulo apresenta a trajetória da educação a distância, que se desenvolveu junto às tecnologias no país, abrindo novas possibilidades para a sua evolução. Também mostra o histórico de iniciativas em EaD, principalmente no Brasil, bem como o público alvo desta modalidade de ensino. A questão da evasão em cursos de formação a distância é debatida no texto onde são explanados por vários autores, estudos e pesquisas, possíveis situações que levam os profissionais à evasão de um curso. A formação do profissional em um ensino a distância, também é tratada dentro de um contexto de desempenho que foi redesenhado pela própria sociedade.

Nesta segunda etapa do capítulo, se contextualiza o campo de formação de professores após as reformas do século XX no sentido de mudança do modelo de racionalidade técnica que até então era proposto. Em seguida se destacam os impactos de uma formação alicerçada em uma política de aligeiramento. Dentro de todo o contexto de formação que se apresenta, a gestão escolar também é destacada.

A terceira etapa deste capítulo contempla a carreira profissional do docente e do gestor educacional e apresenta estudos e pesquisas na área que visam discutir as principais motivações na carreira docente para a eficiência e eficácia no processo de ensino e aprendizagem. O texto também destaca a importância na carreira dos docentes de uma formação que proporcione a autonomia e a reflexão como um alicerce para os professores atuarem de maneira independente, sem que as tarefas lhes sejam intensificadas e atribuídas somente no sentido de transferência de responsabilidades. Esta parte é finalizada, destacando a autonomia e a gestão democrática na carreira do gestor escolar, como uma importante referência na busca de uma escola pública de qualidade.

1.1 Educação a distância

1.1.1 A contextualização da educação a distância

O desenvolvimento crescente das tecnologias da informação e comunicação provocou muitas mudanças na sociedade em todas as áreas. Novos ritmos e dimensões,

no contexto da educação, também já sofreram mudanças e vêm sendo reformulados e repensados, principalmente no âmbito do ensino e da aprendizagem. Neste cenário insere-se a Educação a Distância (EaD) que se desenvolveu juntamente com o avanço das tecnologias no país. Esse tipo de educação tem em sua trajetória, uma evolução que vem desde a era do correio, do rádio e da televisão até a era da internet.

Segundo Gomes (2013), em cada período da evolução tecnológica, muitos erros, contradições e incoerências, de acordo com as circunstâncias da época, foram perceptíveis. Dentro deste quadro, destaca-se a área da educação que apresentou e ainda apresenta problemas estruturais e precisa de correções e mudanças urgentes.

Foquemos um pouco à evolução da EaD que caminhou junto ao desenvolvimento tecnológico, abrindo novas possibilidades para a sua evolução. Mugnol (2009) destaca que, no final do século XIX e início do século XX, vários países da Europa, África e América foram considerados os propulsores da metodologia da educação a distância. A Universidade aberta de Londres, em 1970, foi um marco na história, contribuindo para o desenvolvimento de modelos diversificados. Em 1972, Madri também se destacou em iniciativa com a abertura da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED). Segundo o autor, depois de tais iniciativas, surgem as primeiras instituições voltadas à educação a distância que despertou o interesse de pesquisadores na área, voltando o olhar para essa nova metodologia.

O Brasil também se destaca como um país a utilizar essa modalidade de ensino, nos meados dos anos 90. Os interesses de vários estudiosos se voltam para pesquisas de instituições que oferecem essa modalidade de ensino, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento da educação a distância. Várias abordagens foram estudadas, levando em consideração as diferentes metodologias e interações entre os alunos. O foco também se voltou à questão legal, no sentido de responder às exigências da expansão desta modalidade de ensino (MUGNOL, 2009). Essa nova modalidade adentrou o século XX por meio de formações que ofereciam diplomas e certificados para capacitar e qualificar profissionais. Mais tarde, vários programas oficiais e formais surgem em âmbitos municipais, estaduais e com iniciativas e parcerias de universidades para proporcionar uma formação aos profissionais em atuação (MUGNOL, 2009).

Segundo Mugnol (2009), a educação a distância priorizou as pessoas que não tiveram a oportunidade de concluírem um ensino escolar em tempo ideal e que apresentavam defasagens em suas formações devido ao capitalismo instaurado. As iniciativas em EaD vêm permeadas com a perspectiva de uma democratização do

ensino, mas ao mesmo tempo conduzida por uma percepção de estigma e preconceito de um ensino voltado apenas às grandes massas e populações. Isso ocorreu devido às primeiras ofertas de educação a distância, que favoreciam uma educação direcionada às camadas sociais menos privilegiadas e oportunizavam um ensino por correspondência, utilizando-se principalmente de materiais impressos, com foco inicialmente na educação básica e em cursos preparatórios para o trabalho (MUGNOL, 2009). As propostas foram surgindo de forma isolada, mas com o passar do tempo aparecem as instituições e escolas que se espalharam principalmente em cursos de extensão universitária (MAIA e MATTAR, 2007).

A EaD como discurso da superação da defasagem educacional e com uma visão de democratização do ensino, também é discutida por Gomes (2013). O autor destaca que a viabilidade de acesso ao ensino se tornou economicamente mais atraente para o governo. Sendo assim, a educação a distância teve uma acelerada expansão, atingindo principalmente o ensino superior privado e mascarando assim o discurso da democratização. Ampliaram-se as possibilidades de acesso quando ocorreu a procura por um grande número de alunos, tornando os cursos mais acessíveis financeiramente, aumentando e visando os lucros (GOMES, 2013).

Segundo Maia e Mattar (2007), a EaD que temos atualmente é denominada de “terceira geração”, que foi um momento de desenvolvimento da informática e da internet, também abrindo espaço para a aprendizagem virtual. Nunes (2009) destaca que, neste contexto o Brasil esteve entre os principais países no desenvolvimento da EaD na década de 1970 porém, o avanço ficou estagnado pela falta de políticas públicas de incentivo. Somente a partir do final do século XX que se observou o crescimento dessa modalidade.

No ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, ocorre a normatização da educação a distância. Dentre os artigos que a Lei faz menção a EaD, se destaca o artigo 80 que diz:

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

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União (BRASIL, 1996).

Mas, Gomes (2013) ressalta que essa modalidade somente foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005, que revogou os Decretos nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. A criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), que ocorreu no mesmo ano pelo Decreto nº 1.917, Anexo I, Seção 23, Artigo 27, de 27 de maio de 1996, também foi um marco do desenvolvimento da EaD, pois teve por objetivo atuar como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem. Segundo o mesmo autor, essa Secretaria surge com objetivos focados nas práticas de escolas públicas brasileiras por meio de pesquisas e novos conceitos que podem ser aplicados nesses contextos. Essa Secretaria teve importantes ações e contribuições na implantação de tecnologias na formação inicial e continuada de professores e também no próprio cotidiano escolar (GOMES, 2013).

A questão da criação da Secretaria de Educação a Distância como um avanço nas formações docentes também é discutida por Schlünzen (2009), pois o autor acredita que essa forma de ensino impulsionou o uso intensivo das tecnologias nas formações, inclusive como uma alternativa para o país, favorecendo principalmente as formações dos docentes de regiões menos favorecidas (SCHLÜNZEN, 2009). Segundo Mugnol (2009), o artigo 80 da LDB 9.394/96 incentiva o desenvolvimento e divulgação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e também da educação continuada. Ao mesmo tempo em que os avanços da educação a distância apresentam pontos positivos nas formações iniciais e continuadas de docentes, surge também uma nova situação, ou seja, o desenvolvimento acelerado deste modelo de ensino que passou quase que exclusivamente a ser exercido pela iniciativa privada. Isso ocorreu devido ao fato que a LDB fundamenta em relação ao princípio do respeito às iniciativas inovadoras, facultando a abertura de instituições em caráter experimental (MUGNOL, 2009). Sendo assim, houve um considerável crescimento desta modalidade no país que chamou a atenção de estudiosos e passou a ser objeto de estudos nas discussões dos envolvidos com a área educacional, por pesquisadores e por toda a sociedade.

A difusão da EaD no Brasil também é discutida por Alonso (2010). A autora aponta que existem algumas contradições importantes que devem ser consideradas em relação à expansão e à qualidade do ensino superior, pois como estratégia de acesso a este nível de ensino, o poder público buscou técnicas para ampliar os índices de oferta. A autora complementa que, em relação à formação inicial de professores especificamente em nível superior, foi uma necessidade e conformação da carreira profissional para atingirem patamares mínimos articulando formação e salário. Neste

caso ocorre uma dinâmica da expansão de instituições em EaD, mas muitas delas sem uma experiência, conhecimentos e práticas incorporadas de um ensino superior. Fato que acabou denotando essa modalidade de ensino superior (ALONSO, 2010).

O Ministério da Educação é a autoridade máxima responsável por toda a educação do Brasil e tem dentro de suas atribuições, definir políticas e diretrizes para as avaliações dos sistemas, bem como criar instrumentos de avaliação. Conforme já destacado por Mugnol (2009), com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e reconhece o sistema oficial de ensino dos cursos ofertados na modalidade por instituições credenciadas pelo MEC, ocorre a expansão acerca da EaD no Brasil, mas inicialmente com propostas de cursos que visam atender os interesses e algumas necessidades específicas, como por exemplo, a formação de professores da educação básica em nível superior. Sendo assim, o MEC regulamentou o ensino a distância, respeitando as peculiaridades de cada categoria de ensino, adotando regimes presenciais e semipresenciais.

Com o Decreto nº 5.800 de 8 de julho de 2006, instituiu-se o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a proposta de expansão da oferta de cursos de educação superior no país. Diferente das propostas das instituições internacionais, a UAB passa a ter convênios com as instituições públicas de ensino superior, nas esferas estaduais e municipais que ficam responsáveis pelos polos presenciais. Mill (2012) destaca que a UAB veio como uma contribuição para a educação a distância no Brasil, pois passou a receber parcerias do governo, impactando em apoio e incentivo na legislação, visando à qualidade da modalidade pelas autoridades responsáveis em educação.

A questão da regulamentação do ensino a distância é uma preocupação de estudiosos da área, principalmente quando não está associada à demanda da avaliação. Conforme exposto por Chauí (2001), a maior preocupação está na proliferação de cursos de graduação e pós-graduação a distância oferecidos pelo ensino privado. A importância de avaliações do próprio ensino nessas modalidades é indispensável, pois a educação tornou-se um produto de mercado e, muitas vezes a qualidade necessária acaba sendo deixada de lado. A universidade não pode ser visualizada sobre o prisma de um sistema econômico que impõe suas necessidades e interesses. É preciso refletir essa modernização, pois quem realmente se beneficia é um mercado de compra e venda oferecendo cursos e formações cada vez mais rápidos. Hermida e Bonfim (2006) corroboram a ideia, pois colocam que o processo de credenciamento de instituições

deveria ser rigorosamente avaliado antes da implantação de projetos em EaD. E acrescentam que o elevado número de ofertas de cursos de graduação e pós-graduação lato-sensu nesta modalidade mercantilizou a educação superior e afastou o papel do Estado na implementação de políticas que realmente atendam à demanda da democratização do conhecimento (HERMIDA e BONFIM, 2006).

O início do século XXI fomentou grandes debates sobre as iniciativas de EaD, que vieram acompanhadas de estereótipos de baixa qualidade, quando comparadas a uma educação presencial (MUGNOL, 2009). Mas o autor ressalta que o Ministério da Educação tem demandado grande atenção e esforços por meio de portarias normativas, na tentativa de demarcar espaços, bem como as formas de atuação das instituições e também as principais peculiaridades de cada curso. Além disso, uma nova linha de pesquisa tem atentado aos novos recursos tecnológicos que podem contribuir em termos de qualidade, com o ensino a distância. Hermida e Bonfim (2006) adentram à questão focando um pouco mais para a democratização do ensino. Reforçam que é preciso compreender as verdadeiras condições da EaD, pois os problemas levantados sobre essa questão não podem ser apenas resolvidos por técnicas ou simplesmente por um sofisticado e moderno sistema de comunicação. Os autores acreditam que a melhoria ocorre quando a consciência crítica e a autonomia sejam demonstradas pelo educando, envolvendo-se no processo de busca da construção do conhecimento.

A aprendizagem em uma modalidade de educação a distância deve acontecer efetivamente a partir do momento em que alguns fatores forem considerados, tais como a responsabilidade e o comprometimento do aluno com a aprendizagem, a orientação e apoio constante dos professores durante a formação, a utilização de novos métodos e de novos meios de transmissão das informações, o respeito às diferenças individuais e ao ritmo da aprendizagem de cada estudante. Sendo assim, novas oportunidades de aprendizagem serão efetivadas (MUGNOL, 2009). O autor ressalta que a EaD apresenta muitas definições e termos diferenciados e essa diversidade de conceitos gera discussões entre os próprios pesquisadores da área.

A EaD foi uma alternativa para atender às demandas crescentes de formações, principalmente das políticas voltadas à formação de professores da educação básica e também contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos, melhorando assim os índices educacionais. Embora a educação a distância seja justificada como uma modalidade favorável por apresentar aspectos facilitadores como baixo custo, localização geográfica e oportunidade de uma formação em serviço, o que não pode

permitir é a substituição da mediação pedagógica por tecnologias sofisticadas de ensino. Belloni (2003) também apresenta uma visão de que a EaD possui vários atrativos, como os citados no parágrafo anterior, que facilitam a expansão do acesso ao ensino. Porém, ela deve ser entendida na perspectiva de uma formação processual com um ensino que exige do estudante uma capacidade de conduzir seu próprio processo de aprendizagem. A tendência assumida pela modalidade de ensino em questão, parece se adequar às novas exigências do mercado capitalista, após as transformações políticas e econômicas dos anos 90, que teve uma nova organização do trabalho com foco na autonomia e iniciativa do trabalhador (BELLONI, 2003).

Vários aspectos da EaD são discutidos e a abrangência geográfica é um deles, que inclusive gera preocupação referente à visão de uma demanda de quantidade em detrimento da qualidade. Já em relação ao tempo, Gatti (2008) destaca que a flexibilidade do tempo acaba sendo vista pelas políticas públicas de formação como uma alternativa para as esferas estaduais, municipais e federais de facilitar a compatibilização das diferentes rotinas. Em relação à distância, o que gera uma diferença desta modalidade no Brasil para outros países, segundo Moran (2009), é a obrigatoriedade do comparecimento do estudante brasileiro nos polos de apoio presencial em alguns momentos, sendo que nos outros países o curso é realizado totalmente a distância. De acordo com o autor, essa situação do Brasil em relação à distância faz com que os estudantes tenham gastos com viagens ou estadias até os polos ou sedes das instituições, para avaliações ou algumas aulas presenciais e, isto muitas vezes acaba gerando uma desmotivação. Algumas pesquisas realizadas na área como a de Oliveira, Costa e Santiago (2012) e de Mill e Batista (2012), discutem outros problemas enfrentados por estudantes que buscam uma formação em serviço, ou seja, a dificuldade de dividir, organizar e gerenciar o seu próprio tempo com as atividades do trabalho diário e com o tempo que destinam às famílias e ao lazer.

Essa situação faz parte da realidade da maioria dos docentes da educação básica que buscam uma formação continuada em serviço. Alguns estudos focalizados nos professores gestores mostram que a formação para gestão vem sendo oferecida quase que exclusivamente a distância, por meio de cursos de extensão e pós-graduação *latu-sensu*. Conforme apresentado por Nascimento e Araújo (2012), a formação deste profissional ocorre concomitantemente com a sua atuação, permitindo que exerça a função de gestor, aproveitando o seu próprio espaço de trabalho para colocar em prática sua aprendizagem na formação.

Schlünzen (2009) reforça que a EaD faz parte de uma comunicação multidirecional, pois a tecnologia propicia aos cursistas um espaço de participação coletiva com troca de experiências e informações por meio de muitos recursos como videoconferência e teleconferência, internet e ambientes virtuais de aprendizagem, TV, material impresso, software educacionais para web, entre outras mídias digitais (SCHLÜNZEN, 2009). O autor complementa ainda que esses programas requerem uma superação dos preconceitos políticos, culturais e tecnológicos de uma ideologia herdada do entendimento de uma educação de baixa qualidade. Os programas desenvolvidos nesta modalidade pela SEED e pelo Ministério da Educação representam importantes ações governamentais no processo de formação profissional e também para a formação inicial, em serviço e continuada, de professores nos programas específicos para cada função.

A EaD teve um desenvolvimento perceptível e um acelerado avanço tecnológico que caminhou junto às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), conforme pudemos acompanhar nos parágrafos anteriores descritos. Atualmente o alvo de discussões remete às metodologias de ensino e aprendizagem conduzidas pelas instituições de ensino e também à questão das avaliações dos cursos que têm preocupado pesquisadores, no sentido de um perfil estabelecido que difere totalmente do imaginado pela legislação e praticado pelas instituições públicas. A atividade complementar e assistida à educação presencial, que era inicialmente praticada pelas instituições públicas, passou a ser disputada no mercado educacional. A EaD tem mostrado muitos benefícios e virtudes, mas também limitações nas formações iniciais e continuadas principalmente de professores, como a pedagogia e o normal superior que foram considerados cursos de fácil oferta como colocado por Giolo (2008). Porém muitos debates ainda estão em pauta e são linhas de pesquisadores em termos de qualidade, quando se refere a uma formação mais acelerada. Outro aspecto que vem inquietando o âmbito da educação a distância é a questão da evasão que cada vez mais apresenta índices significativos.

1.1.2 A evasão nos cursos de formação a distância

Quando o foco das discussões se volta à educação a distância, surge também uma questão que é recorrente e está junto aos debates, ou seja, a temática da evasão. Tais reflexões nos remetem aos anseios sobre os principais avanços que se tem

registrado para a superação das desistências ou evasões em uma formação a distância. É importante destacar que o entendimento de evasão aqui apresentado, parte do pressuposto de que o aluno matriculado em um curso de EaD, desiste antes mesmo de frequentar as aulas ou no decorrer de qualquer etapa da formação. As indagações se direcionam no aspecto de detectar até que ponto essas discussões têm contribuído para a melhoria e qualidade de uma formação a distância.

Alguns estudos realizados sobre a elevada taxa de evasão em cursos a distância possuem definições diversificadas. O tema consta em diferentes literaturas, mas alguns autores acreditam que é necessário saber qual o princípio adotado para definir o termo evasão e também conhecer a situação de cada curso e de cada cursista. Somente assim será possível justificar a não permanência de alguns alunos em determinadas formações a distância. Segundo Zerbini e Abbad (2003), as características de cada clientela podem determinar o tipo de evasão, pois as autoras acreditam que os alunos de um curso a distância precisam de requisitos como autogestão da aprendizagem, autoavaliação, gestão do tempo, motivação e controle da ansiedade para conseguirem uma autoeficácia. Apostam ainda que o campo da EaD necessita de mais pesquisas que se voltem à análise do índice de evasão e de frequência, partindo da análise da participação de fóruns, chats, relacionamento com o tutor, com as atividades propostas e com as próprias estratégias de aprendizagem.

Um estudo realizado por Amidami (2004) para analisar o curso de licenciatura em matemática a distância, ofertado pelo Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), apontou que a evasão pode relacionar-se à formação escolar anterior realizada pelos alunos. Segundo a autora, durante a sua pesquisa, muitos alunos relataram e reconheceram a deficiência que tiveram na formação escolar anterior ao ensino superior.

Já as autoras Abbad, Carvalho e Zerbini (2005) realizaram uma pesquisa com a finalidade de detectar as principais causas da evasão em cursos que são oferecidos gratuitamente a distância em nível nacional, por meio da internet. Os resultados apontaram que os alunos que não concluíram o curso eram aqueles que não utilizavam os recursos eletrônicos de interação, como o mural de notícias, chats e troca de mensagens eletrônicas. As autoras acreditam que esses recursos de interação auxiliam efetivamente na aprendizagem de uma formação, mas destacam que o importante é discutir também outros aspectos que podem ser causas da evasão como “as implicações

teóricas e metodológicas” e a “necessidade de inclusão de variáveis motivacionais, cognitivas e contextuais”.

Uma pesquisa realizada com 50 instituições de ensino superior do Brasil por Maia e Meireles (2005), apontou por meio de amostras, que o índice de evasão se relaciona aos tipos de recursos tecnológicos que são proporcionados no curso. Porém outros fatores como o modelo de ensino adotado, também foram determinantes. Conforme análise realizada sobre a evasão nos cursos semipresenciais e nos cursos totalmente a distância, observou-se que a média no primeiro modelo foi consideravelmente menor do que o segundo modelo. As autoras complementam que os cursos totalmente a distância que priorizam os meios tecnológicos para a mediação entre professores e alunos, acabam gerando um sentimento de isolamento nos cursistas fazendo com que fiquem desmotivados e percam o interesse na formação.

Em uma revisão de literatura realizada por Hricko (2006), para identificar formas de melhorias para a retenção de alunos nos cursos em EaD, a autora apresenta um modelo pautado em três áreas de pesquisa. A primeira se refere a “identificação do perfil dos alunos que apresentam probabilidades para a desistência”. A segunda área fala da “identificação das características dos cursos que podem contribuir para aumentar ou diminuir as taxas de desistência”. E a última se relaciona a “aplicação de questionários antes de iniciado o curso, para o aluno indicar quais os fatores externos que podem contribuir na decisão de desistência do curso”. Hricko (2006) também apresenta algumas justificativas de alunos desistentes de cursos em EaD, tais como as situações inesperadas na vida; problemas pessoais e diferentes estilos de aprendizagem e motivação; falta de apoio acadêmico e técnico das instituições, falta de conhecimento do conteúdo e dificuldade de entendimento.

Em pesquisa realizada por Hiltz e Shea (2005), os resultados apontaram que as mulheres têm mais habilidades verbais, maior interação e um bom espírito colaborativo em cursos on line, fator determinante que leva o maior número de mulheres à conclusão de uma formação a distância. Embora a questão do gênero seja apontada nos resultados, outros fatores como motivação pessoal, autodisciplina, autogestão do tempo, bom acesso aos computadores e a internet, apoio familiar e da instituição em que a pessoa exerce suas funções, experiência anterior com cursos online entre outras, também são características para um aluno ter sucesso durante o curso (HILTZ e SHEA, 2005).

Os critérios escolhidos para categorizar a saída dos alunos de um determinado curso podem variar e, por esse motivo, surgem diferentes conceitos sobre evasão que

são propostos por vários autores (VARGAS, 2007). O fator da desistência pode associar-se à falta de apoio acadêmico, falta de tempo devido à sobrecarga de trabalho, dificuldades em lidar com as tecnologias dentre outras. Para Abbad et al. (2006), o aspecto relacionado à falta de tempo é um forte fator para a desistência, pois os cursos que apresentam uma carga horária acima de 180 horas e são proporcionados aos profissionais em serviço, precisam ser acompanhados com propostas diversificadas de atividades a fim de reduzir o índice de evasão. Segundo os autores, os tutores também têm papel primordial na supervisão e acompanhamento dos alunos no decorrer do curso, e são atores fundamentais para o estímulo desses cursistas para a redução da evasão. Concluem que um curso precisa ser desenhado conforme o perfil do cursista que se pretende atender e a chave principal de apoio neste processo são os tutores, que devem auxiliar o aluno em todas as suas dificuldades e dúvidas.

Amidani (2004) utilizou um modelo teórico do autor Tinto (1975), mais citado em pesquisas relacionadas à evasão no ensino superior, para pesquisar o fenômeno da desistência em educação a distância em cursos de graduação. O referido modelo deduz que “a persistência é função do compromisso”. Para que um aluno conclua um curso a distância ele precisa de comprometimento com obrigações externas ao ambiente acadêmico, ter uma boa formação escolar anterior, se integrar intelectualmente e socialmente. Já as diferenças demográficas não são fatores determinantes para a evasão. Segundo o autor, este modelo tem sido utilizado para estudar a questão da evasão e persistência em cursos de graduação. Portanto, se desconhece a aplicação do modelo em outras modalidades como, por exemplo, na educação corporativa, pois existe uma diferença de um curso de graduação para um curso de treinamento ou aperfeiçoamento.

Os autores Almeida (2007), Brauer (2005) e Ngoma, Simwanza e Makunka (2004) acordam em resultados de pesquisas, quanto os fatores que favorecem a evasão de alunos em cursos a distância, que são as dificuldades financeiras e logística para se deslocar até o polo presencial, falta de tempo devido às atribuições do trabalho, falta de apoio no trabalho para realizar o curso, falta de condições de estudo em casa, problemas relacionados ao trabalho, razões pessoais ou domésticas, falta de habilidade para organizar o tempo de estudo, falta de administração entre as atividades rotineiras e as atividades proposta na formação, falta de experiência em cursos a distância, dificuldades para redigir textos e mensagens e falta de habilidade com os recursos tecnológicos disponibilizados para a realização do curso. Os autores apontam que devido às dificuldades diagnosticadas, ocorre a baixa frequência de participação do

aluno em várias atividades de interação com colegas e tutores e, em muitos casos, pode ocorrer a desistência.

A evasão em cursos a distância necessita de maior aprofundamento e produções científicas, pois a EaD nessa perspectiva tecnológica, ainda é algo novo que precisa de pesquisa para compor a literatura na busca de soluções. Conforme já destacado, uma série de fatores indiciários podem ser causas de desistência em cursos a distância como problemas pessoais, profissionais, a forma como está desenhado o curso, o sistema de tutoria, falta de suporte administrativo, financeiro e dos pares, dentre outros. Porém, essas causas de evasão precisam ser estudadas por mais tempo para que ocorra a consolidação do conhecimento na área. Novas pesquisas na área podem ser relevantes e contribuir com a compreensão do fenômeno.

1.1.3 Formação profissional no contexto da EaD

As tecnologias passaram a determinar novos modos de vida do homem, bem como o seu funcionamento devido ao redesenho de desempenho da própria sociedade. Dentro deste contexto, também se destaca um novo modo de interpretação no ato de ensinar e aprender. Santos (2014) frisa que diante deste novo desenho, as crianças e adolescentes estudantes já estão caracterizadas como “nativos digitais, pois a fluência digital é um fato consumado” em suas vidas. Do outro lado, estão os professores que normalmente não possuem o mesmo perfil de seus alunos, pois a sua fluência digital muitas vezes não é renomada. Por se tratar da questão dos professores, Santos (2014) mostra que os docentes da educação básica, dentro deste contexto, apresentam dificuldades na inclusão digital e essa questão também é abordada por vários pesquisadores. Observa-se nessas circunstâncias, um embate cultural relacionado às ações educativas convencionais em um movimento migratório para relações educativas virtuais (SANTOS 2014). E quando se trata de formação continuada o ideário se fortalece cada vez mais nas relações atuais, ou seja, nos espaços virtuais de aprendizagem.

Quando a questão tange a formação com proposta do uso da Tecnologia da Informação e Comunicação, Barreto (2010) acredita que não existe um ensino tecnológico parcial ou total, mas sim a captação de variáveis para este ensino, ou seja, é preciso fazer vários recortes e analisar cada contexto em que as TICs são sugeridas e

produzidas. Muitas vezes as orientações definidas pelas políticas educacionais atribuem uma centralidade nas TICs, em cursos de formação inicial e continuada de professores. Sendo assim, elas acabam sendo visualizadas somente como produtora de uma formação de massa, no sentido de distribuição de materiais para assimilação do aluno, que será objeto de avaliação unificada, de acordo com as competências predefinidas na organização curricular. Assim os resultados se tornam positivos, excluindo até mesmo outras mediações importantíssimas. Segundo a autora, essas questões acima citadas fazem com que se tenha a falsa ideia de que a presença das tecnologias “simplifica o processo de formação humana”. As autoridades em educação têm investido nas TICs como solução dos problemas educacionais em vários âmbitos, porém o que não está explícito é que o seu uso intensivo em uma educação a distância, por exemplo, principalmente na formação de professores, podem vir acompanhadas com proposta de massificação (BARRETO, 2010).

A rápida multiplicação dos polos de formação dos professores se associa cada vez mais ao aspecto de uma indústria que proporciona formação em série e, tudo isto é resultado dos materiais mediados pelas TICs, sem a necessária mediação pedagógica já constituída e conquistada historicamente nos processos de formação. O argumento utilizado para justificar a amplitude da oferta de formação a distância para os professores está ancorado no discurso da democratização do ensino (BARRETO, 2010). Nota-se que a educação superior teve um aumento significativo na oferta de vagas em cursos presenciais, o que na visão de Giolo (2008) não justifica a oferta direta de cursos de graduação a distância. O autor explica que a educação superior enfrentou um cansaço causado pela diminuição progressiva da demanda financeira devido aos custos elevados da educação presencial. Então, apostou-se na EaD como alternativa a contribuir com a situação do ensino presencial. Porém esse fenômeno foi contrário, pois em vez de ampliar a educação superior, com o auxílio da EaD, esta por sua vez tornou-se uma concorrente da presencial. Determinados cursos passaram a ser ameaças proporcionando preços menores sem preocupar-se com as práticas de economia de tempo e espaço que esta modalidade poderia oferecer.

Vários fatores vão além do descompromisso com tempo, espaço e economia. As questões levantadas acerca da acelerada oferta de EaD são inúmeras tais como a falta de adaptação das TIC para determinados cursos de acordo com seus contextos, a inserção dos tutores substituindo o espaço docente, a ausência de discussões coletivas, o aligeiramento dos cursos que descaracteriza as formações, a abundância de diplomas e

certificações, a prática desvinculada da pesquisa e a falta de encaminhamentos de dúvidas a partir das situações vivenciadas por todos os sujeitos envolvidos na formação (BARRETO, 2010). Diante da disponibilidade cada vez mais proporcionada pela TICs, os interesses comerciais se tornam cada vez maiores e as propostas se expandem com credenciamentos de programas de graduação e pós-graduação a distância. E segundo a autora, várias questões devem ser levantadas a fim de redimensionar o uso das TICs na formação de professores a distância como tentativa de estabelecer marcos regulatórios.

A proposta de proporcionar uma formação continuada aos professores em serviço foi, segundo Giolo (2008), uma boa alternativa com muitos êxitos. O que comprometeu a situação foi o fato que surgiu após essa iniciativa, ou seja, quando os cursos de formação a distância passaram a disputar os alunos dos cursos presenciais.

Segundo Alberto (2005), as propostas de formações acabaram se pautando nos conceitos de empregabilidade e competência (ROSENFELD e NARDI, 2006), que estão configurados na imagem de autoresponsabilidade do trabalhador em termos de remuneração, manutenção do posto de trabalho e adaptação às novidades que se inserem no mercado. Do ponto de vista de Fidalgo (2010), essa responsabilização gera um tipo de competição e individualização entre os profissionais, pois o sujeito acredita que somente suas próprias competências é que validarão as condições salariais e as próprias condições de trabalho. A autora conclui que devido a essa nova configuração, a condição educacional vem sendo reestruturada no sentido de atender à grande demanda por formações iniciais e continuadas, sendo um episódio inédito na história.

Contudo, o que está em pauta nas discussões sobre educação a distância em cursos de formação de professores, não é propriamente a questão da formação e sim a maneira como ela é oferecida. A maior preocupação está na falta de vivências que não são experimentadas pelos pedagogos quando ela é ofertada a distância (GIOLO, 2008). O autor aposta na importância dos momentos de formação presencial, não somente para adquirir o conhecimento em si, mas para a aprendizagem e aquisição de saberes, habilidades, estratégias, liderança dentre outros, pois este aspecto é primordial para atuar e enfrentar os alunos em uma sala de aula. As práticas que se vivenciam em um curso presencial tornam-se exercícios de convivência e experiências profissionais.

A formação continuada de professores teve o incentivo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, em seu artigo 67 que prevê o aperfeiçoamento profissional continuado para tratar da valorização do profissional da educação. No artigo 87 da Lei que determina os deveres dos municípios,

supletivamente do Estado e da União em proporcionar programas de capacitação aos professores em exercício, destaca-se também a possibilidade de oferta na modalidade a distância. Segundo Giolo (2008), as atenções não se voltaram para o conjunto dos sistemas como pretendia a LDB, ou seja, em todos os níveis e modalidades de ensino, pois ocorreu prioritariamente no ensino de graduação, principalmente nos cursos de pedagogia, normal superior, administração e cursos superiores de tecnologia em gestão. Ao perceber o direcionamento da modalidade, o poder público no ano de 2005, iniciou processos regulatórios e avaliativos para organizar o setor, mas nada se fez de efetivo para defender a formação presencial dos professores (GIOLO, 2008).

Tudo isso sem contar com o aumento avassalador da iniciativa privada nos credenciamentos para oferta em EaD. Giolo (2008) destaca que no final do ano de 2007, segundo informações MEC, as instituições privadas credenciadas em EaD tiveram um aumento significativo, conseguindo um número de alunos matriculados cada vez maior e provocando um desequilíbrio entre a oferta da EaD pública e privada.

Santos (2014), ao pesquisar professores da educação básica em formação profissional continuada a distância, percebe na evolução dos alunos uma necessidade de adequação às propostas de aprendizagem que acontecem nas salas de aulas virtuais e que demandam habilidade e atitude. O autor afirma que a modalidade é bem atraente e, sendo assim, conseguiu atingir um grande número de alunos espalhados geograficamente pelo território. Esse interesse não foi somente dos cursistas, mas também das autoridades governamentais que aproveitaram os índices do acesso aos cursos e justificaram a superação de vários problemas educacionais brasileiros.

Infelizmente os discursos utilizados deixam de lado um aspecto muito importante que é a qualidade. A compreensão de formação continuada dos profissionais da educação acaba sendo analisada pelas políticas públicas como uma solução aos problemas relativos à correção dos índices de desempenho escolar dos estudantes nos sistemas educacionais públicos (COLARES, COLARES e LIMA, 2013). De modo geral, Santos (2014) observou durante a sua pesquisa, que os alunos de determinada formação continuada apresentavam muita deficiência na formação inicial impedindo a concretização de várias atividades propostas. Os cursistas tinham dificuldade de leitura de conteúdos de natureza técnica, problemas de expressão, interpretação e de escrita e dificuldades de compreensão diante da complexidade de discussões apresentadas nos fóruns virtuais. Devido a tantas dificuldades, muitos cursistas não participavam das discussões e intervenções no ambiente virtual de modo significativo, pertinente e

alicerçado. Também demonstraram muita desorganização, falta de gerenciamento do tempo e descumprimento de prazos, mesmo com um cronograma adaptado a uma formação para profissionais em serviço. E o autor conclui que a educação a distância carrega uma imagem de um curso “livre, sem limites, sem horários definidos, sem tempo e espaço em que a imaterialidade é confundida com irresponsabilidade”. Mas é preciso ter cuidado ao optar por uma formação a distância, pois para ter sucesso é necessário muito empenho do aluno. Ter uma boa fluência digital não significa apenas o uso da internet ou rede sociais, pois pouco contribui para os processos de construção do conhecimento. As formações necessitam de um ajuste para cumprirem e atenderem qualitativamente os seus objetivos de uma formação a distância e em serviço, sem prejudicar os participantes (SANTOS, 2014).

Esses professores participantes de diversos cursos proporcionados de formação a distância, fazem parte de um quadro de profissionais da educação que contribuem com o processo de transformação da sociedade, lidando principalmente com a construção de espaços coletivos. São atribuídos a eles ideias de que o indivíduo é capaz de conquistar sozinho e alcançar sucesso em sua carreira, desde que tenha competência para vencer os concorrentes. Tal discurso impulsiona a maioria desses profissionais na busca de formações continuadas de forma apressada a atingir os seus objetivos profissionais. Neste contexto também se destaca a formação continuada do professor gestor, que acaba contraindo a ideia de que a responsabilidade pela elevação da qualidade do ensino nas escolas públicas, se reporta totalmente a ele (COLARES, COLARES e LIMA, 2013). Essa formação continuada proporcionada ao gestor educacional, geralmente acontece na modalidade de EaD por meio do ambiente virtual, utilizando-se das TICs, mesmo em locais com limitações de condições operacionais. Segundo Colares, Colares e Lima (2013), a partir do ano de 2003 as políticas públicas estenderam esse processo da formação continuada fortemente aos gestores, com o intuito de elevar a qualidade do sistema de ensino e da escola. O foco em uma gestão eficiente e eficaz centrou nos professores-gestores a responsabilidade pela elevação dos índices de avaliação e deu ênfase à gestão democrática como conquista social. Fator que contribuiu de maneira significativa com a procura por cursos de formação, inclusive em serviço, encontrando na educação a distância uma forma mais fácil, rápida e prática para a realização desses cursos.

Várias pesquisas, noticiários e reportagens apresentam alguns problemas com experiências de formações em educação a distância. Porém, as maiores dificuldades

encontradas não se situam na proporção da oferta de cursos em EaD, ou seja, no ensino em si, embora a qualidade possa variar de acordo com cada instituição. Mas de maneira geral, o ensino não é tão ruim que os alunos não consigam aprender. Os problemas mais críticos, segundo Belloni (2002), são as demandas, ou melhor, as aprendizagens, pois conforme histórico apresentado em estudos, pesquisas e artigos, a falta de condições de auto estudo demonstradas pelos alunos e a falta de motivação para a aprendizagem são os principais fracassos em uma formação continuada em EaD. A autora exemplifica este contexto da falta de motivação para a aprendizagem, apresentando a situação de uma professora do ensino básico, que teve uma péssima formação inicial e que contava com salário mínimo e com poucas condições de trabalho. Esta profissional buscou uma formação continuada para sua carreira, mas não teve motivação para estudar em suas horas livres (BELLONI, 2002). Na sociedade atual os encaminhamentos partem para uma educação ao longo da vida, pois os cursos de formação inicial não são mais suficientes. Mas é preciso ter o cuidado com a criação de cursos a distância que atendam somente a demanda do mercado de trabalho deixando de lado os ideais de formação humana de um cidadão autônomo, crítico, capaz de pensar, lutar e mudar as situações do mundo.

Cabe ao profissional dentro desta conjuntura desenvolver habilidades de autonomia para a concretização dos seus objetivos. Mas, Giolo (2008) diferencia a autonomia de autodidatismo, ou seja, enquanto o autodidatismo consiste em aprender por conta própria, a autonomia se constitui socialmente. Isso reforça cada vez mais a necessidade e a importância da construção desta habilidade em processos formativos, pois a formação da pessoa autônoma caminha junto com a formação de professores. E justamente por isso é que os cursos de formação a distância precisam ter prescrição quando proporcionam uma formação continuada aos professores, principalmente em serviço (GIOLO, 2008).

O ensino a distância deve ser concretizado como ele realmente é, ou seja, um ensino que proporcione o ato de ensinar e de aprender apenas com o diferencial da distância entre os alunos. Mas jamais ele deve ser concebido como um ensino distante que não prioriza questões substantivas à formação de um professor.

1.2 Formação docente

1.2.1 As fundamentações teóricas e a contextualização do processo de formação de professores

As políticas públicas passaram por redefinições e sofreram uma reestruturação nas últimas três décadas, em diferentes contextos nacionais, inclusive com novas orientações para a educação. A reforma do Estado do século XX, na década de 90, ocasionou grandes mudanças na configuração brasileira e conseqüentemente nas políticas públicas sociais. Conforme o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), a reforma foi entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, MARE, 1995). Essas mudanças foram mediadas pela ideologia de mercado e deixou traços com conceitos fundamentados em noções de competência, habilidades, empregabilidade e competitividade (CASTRO, 2005). A relação entre inovação tecnológica, educação e qualificação são fatores que também se sobressaíram junto à reforma e que estavam colocados nos países de capitalismo desenvolvidos desde a década de 70.

O quadro não foi diferente no campo das políticas públicas educacionais, especificamente na política de formação de professores, pois a disseminação do discurso de formação docente no Brasil e as discussões referentes à necessidade de formação continuada surgem com diferentes conceitos e vertentes, tendo como foco o aperfeiçoamento profissional do professor.

Até então, a racionalidade técnica foi a referência de formação profissional em todas as áreas profissionais, inclusive na formação docente durante grande parte do século XX. Críticas foram feitas referentes a esse modelo técnico instrumental e sendo assim, estudos e pesquisas na área educacional centraram-se na busca de uma nova concepção de formação. Para fundamentar as propostas reformistas, se elege a pedagogia das competências que surgiu das discussões sobre qualificação dos trabalhadores na França como crítica à racionalidade mecanicista (CAMPOS, 2007). Segundo o autor, essa concepção prioriza a formação a partir da prática e objetiva

formar profissionais adaptáveis e flexíveis conforme as necessidades da ideologia do mercado que se configurou.

Então, uma nova compreensão de formação docente e de prática pedagógica é colocada em discussão e vários autores se destacam neste contexto na busca de novas concepções e significados. O que se evidenciou foi que o modelo de racionalidade técnica como concepção de atuação profissional, ficou inviável, pois não dava conta de resolver todos os imprevistos, incertezas e dilemas que se apresentam na diversidade humana (CONTRERAS, 2002).

Os Referenciais para Formação de Professores também apresentam a necessidade de mudança no campo teórico de formação, migrando do técnico-instrumental para um referencial que priorize as complexidades e singularidades da prática docente, considerando que o trabalho ocorre em situações específicas (BRASIL, 1998). Mas, segundo Castro (2005), as propostas de mudanças apresentadas nos Referenciais também se voltam à valorização de uma formação técnica com ênfase na experiência profissional. Existe uma preocupação quanto a essa proposta, pois pode resultar no esvaziamento do conhecimento teórico, valorizando assim o saber técnico em desenvolver atividades de ensino com foco apenas no desempenho de resultados (CASTRO, 2005).

Afonso (2013) apresenta em seus estudos e pesquisas realizados no contexto de Portugal, a importância de uma formação continuada de professores. Esses resultados apontados pelo autor não diferem da realidade do Brasil. Segundo Afonso (2013), ser um profissional da educação requer uma formação voltada aos conhecimentos teóricos conceituais e práticos e que esses conhecimentos precisam ser aperfeiçoados em cursos de formação continuada, pois a formação inicial não garante todos os saberes. O autor acredita que as condições de trabalho e uma boa formação são as bases fundamentais para a dignificação do profissional enquanto cidadãos. Acrescenta que um bom profissional deve ser permeado e ter domínio de um conjunto de saberes que envolvam os teóricos-conceituais, os práticos, os científicos, os éticos, os metodológicos, os políticos e os culturais, mas somente a formação inicial não será capaz de garantir definitivamente esses conhecimentos. E isto implica na necessidade dos professores valorizarem os diferentes espaços de formação continuada, onde possam refletir crítica e coletivamente todo o processo que envolve as suas experiências diárias (AFONSO, 2013).

Essa dimensão de formação também foi destacada por Gómez (1998), pois acredita que uma boa formação do profissional da educação ocorre quando lhe é proporcionada experiência cultural com orientações políticas e sociais e que se volte às disciplinas nas áreas de humanas. De acordo com o autor, a formação deve centrar o desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica sobre a prática com um compromisso político de atuar como transformador em seu contexto social. Nóvoa (1992) corrobora essa visão quando destaca que a educação continuada deve direcionar ao ambiente escolar de atuação do docente favorecendo o trabalho crítico-reflexivo. O autor afirma ainda que o processo de formação não deve ser entendido apenas como a comprovação e a certificação de cursos, palestras e seminários, mas sim ter um impacto com um enfoque teórico a partir de reflexões do trabalho crítico sobre a prática. A formação continuada deve ser pensada e estruturada em uma perspectiva de renovação e reconstrução da identidade profissional. Se não houver esse cuidado com os enfoques proporcionados pelos cursos, a formação de professores acaba sendo distorcida, principalmente quando valorizada a dimensão da prática reflexiva e minimizada as disciplinas teóricas, pois torna-se superficial e não contribui para uma formação integral dos docentes (CASTRO, 2005).

Atualmente alguns desafios são colocados quando se refere à organização de propostas de cursos de formação que proporcionem o desenvolvimento de um profissional reflexivo-crítico, pautado em uma sólida base do conhecimento teórico e prático. Conforme apresentado por Freitas (2007), a formação de professores no Brasil se configurou nos anos 90, respondendo ao modelo de expansão do ensino superior desta década, no âmbito das reformas do Estado, e às recomendações dos organismos internacionais. Desde então, novas modalidades de ensino foram surgindo e o Ministério da Educação, como responsável por essa política, esperava que essa proposta de formação profissional atendesse ao perfil da competitividade em um mundo economicamente globalizado. Essa visão de formação com uma ideologia de mercado que prioriza competência, habilidade e competitividade, se iguala a ideologia neoliberal, sem reflexões sobre as consequências e impactos nos referidos programas. Muitos cursos de formação são estruturados em modalidade que não prevê as experiências pedagógicas construídas presencialmente em instituições formadoras (FREITAS, 2007).

Essa visão também é apresentada por Mill (2010) no momento em que destaca que as perspectivas em atender às exigências de reestruturação do capital, desencadeou o interesse em ofertar cursos pautados nos princípios da eficiência, competitividade e

flexibilidade, definindo assim o modelo de formação de professores. Conforme destacado pelo autor, a justificativa pela forma de oferta adotada pelos cursos de formação foi de atender rapidamente às exigências da LDB e também às demandas do mercado.

Conforme destacado pelos autores acima, além da modalidade não presencial que surgiu para atender à crescente demanda de formação em nível superior, destacam-se também os institutos superiores de educação e a flexibilização e diversificação de ofertas de cursos. Freitas (2007) aponta que em várias universidades, os estudos referentes ao campo da educação e estudos pedagógicos foram excluídos dos processos de formação de professores, exigindo-se cada vez menos o campo da teoria pedagógica na organização curricular. Reduziu-se a importância do conhecimento teórico, dos espaços epistemológicos e científicos nos processos formativos e se valorizou a prática e a lógica das competências. Isso vem produzindo novas formas de organização para as licenciaturas, principalmente no interior dos cursos a distância (FREITAS, 2007).

A formação pautada em processo formativo rápido também é apresentada por Scheibe (2006) que aponta como consequência a falta de uma sólida teoria pedagógica. Ainda segundo a autora, os traços dessa política de formação de professores pautados em um processo acelerado, objetiva proporcionar um curso em nível superior, visando apenas à profissionalização, o preparo e a concorrência ao mercado de trabalho. A falta de estrutura teórica que constitui os currículos dos cursos de formação de professores também é um eixo analisado por Freitas (2007). A autora acredita que essa política reflete uma formação fraca, pois a atuação deste profissional será deficitária levando-o a uma fragilidade no cotidiano pedagógico, sem condições de reflexões, que muitas vezes faz com que adotem aos modismos pedagógicos.

O campo da formação de professores apresenta a urgência, atenção e necessidade de políticas voltadas à área, devido às exigências estabelecidas dentro da realidade histórica e social deste mundo atual de incertezas e imprevisibilidade. Espera-se um professor competente, competitivo, habilidoso e ao mesmo tempo criativo, autônomo, reflexivo e crítico, mas por outro lado, segundo Gatti e Barreto (2009), os cursos de formação se apresentam cada vez mais fragilizados e aligeirados não dando conta de formar o profissional integralmente.

Sendo assim, é preciso buscar novas formações que favoreçam o trabalho reflexivo docente, mas Afonso (2013) destaca que as políticas e, em especial, as do campo de formação de professores, ainda se configuram por impulsos neoconservadores

que acarretam uma sobrecarga de responsabilidades aos professores, pois conforme já destacado, o foco está nas exigências de um capitalismo mais competitivo e globalizado. Este é mais um aspecto a ser considerado na linha de formação, ou seja, a sobrecarga que os professores sofrem dentro desse processo.

Os avanços e conquistas, nessas décadas, na área educacional, como a gestão democrática e o aumento do direito à educação foram positivos, mas ao mesmo tempo culminaram nos encargos e demandas docentes. O contexto social e o discurso da reforma educacional estabelecem um modelo de formação voltado à prática reflexiva e espera-se o perfil de um docente que responda aos desafios da atual sociedade e adquira muita autonomia nas decisões do cotidiano escolar. No entanto, Zeichner (1993) alerta para os cuidados com o modelo de professor reflexivo que se apresenta, pois quando não são bem interpretados podem levar o docente a uma maior dependência e a perda da própria autonomia. Arce (2001) também reforça a questão do cuidado com o discurso do professor reflexivo, pois foi um referencial utilizado na reforma educacional que priorizou a prática e vem se desvirtuando e impactando em uma “formação pragmatista e aligeirada” (ARCE, 2001).

Existe uma distorção no entendimento da formação de um professor reflexivo, modelo apresentado na década de 90, pois quando se refere à qualificação docente, o conhecimento teórico deve ser um forte aliado na formação, proporcionando uma base histórica, filosófica, social e política. Tendo uma sólida formação teórica será possível ter também uma boa prática, mas essa preocupação não está presente nas políticas de formação (CASTRO, 2005). No campo de pesquisa de formação de professores, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, também reforça a redução do conhecimento teórico, uma vez que reduz a carga horária dos conhecimentos científico-culturais do curso de formação inicial de professores.

A falta de investimento nas políticas sociais acarreta em dificuldades nas soluções de problemas que se colocam frente ao mundo de transformações e os profissionais, dentro deste contexto, exercem funções que atendam à realidade que se apresenta. O contexto da formação de professores se encontra neste paradigma, uma vez que se exige um profissional competente, flexível, polivalente e que atenda às exigências imediatas da sociedade. Muitas vezes, as estruturas dos cursos voltam-se ao ensino daquilo que será útil aos olhos de uma sociedade capitalista, não se preocupando

em oferecer condições aos docentes de uma leitura crítica do mundo. O saber fazer torna-se prioritário e essa forma de atuação se reproduz nas escolas e salas de aula.

Somente a ligação entre conhecimento e a aplicação correta de um conjunto de técnicas, segundo Contreras (2002), tornará um professor cada vez mais autônomo. Mas, é preciso ter cuidado com as qualificações docentes que surgem com discursos de competência, pois os professores podem sentir-se qualificados e assumirem individualmente, uma responsabilidade pela qualidade de seu trabalho (CONTRERAS, 2002). Essa responsabilidade atribuída aos docentes como a participação da gestão da produção do trabalho escolar e envolvimento nas estratégias de competitividade das organizações, leva a uma sobrecarga e responsabilização do professor.

Essa escassa responsabilização democrática, as condições de trabalho dos docentes, a falta de uma formação pautada nos conhecimentos teóricos conceituais e práticos, segundo Afonso (2013), tornam-se obstáculos para uma verdadeira dignificação dos professores como intelectuais e profissionais. Sendo assim, tornam-se cada vez mais necessárias políticas de formação para um profissional que atue de forma crítico-reflexivo na realidade em que desenvolve as suas atividades, lutando pela sua autonomia sem prevalecer a confusão da responsabilização profissional.

1.2.2 As políticas de aligeiramento e os impactos na formação docente

As políticas públicas sociais e educacionais se encontram cada vez mais articuladas à esfera econômica e por sua vez a educação se torna o foco no “mundo dos negócios” (BALL, 2001). Embora a realidade que o autor apresenta seja do Reino Unido, existe um leque globalmente de agências multilaterais que criam e dão espaços ao setor privado na prestação de serviço, inclusive na área educacional (BALL, 2001). Essa mesma situação está presente também no Brasil nos cursos de formação de professores que, segundo Frigotto (1996), as políticas de facilitação nos cursos de pedagogia contribuíram para o enfraquecimento dos cursos ofertados nas universidades públicas. Muitos cursos de formação de professores no Brasil foram aligeirados com o propósito de reduzir os gastos com as universidades públicas, atendendo assim aos objetivos estabelecidos pelos organismos financiadores (FRIGOTTO, 1996). Ainda segundo o autor, esse tipo de formação facilitadora que passou a ser ofertada, reforçou a concepção mecanicista, pois se voltou apenas à certificação como forma de assegurar o

emprego daqueles que já possuíam ou de formar novos profissionais para atender às exigências do mercado de trabalho.

Sendo assim, Freitas (2007) relata que essa valorização da experiência teve um impacto negativo nos cursos de formação de professores, pois o caráter instrumental se sobrepôs ao conhecimento teórico, ou seja, o essencial passou a ser a técnica, deixando para segundo plano todo conhecimento científico produzido historicamente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação apresentou a exigência de cursos superiores para a atuação de profissionais na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Devido a essa demanda, os órgãos governamentais responsáveis não tiveram a preocupação com a qualidade da oferta que seria oferecida e sendo assim, muitos cursos surgiram descontroladamente sem priorizar o princípio de pesquisa (FREITAS, 2007). Diante de todo o contexto, a autora destaca que foram sendo formados professores, cujo objetivo se voltou quase que exclusivamente à função prática e os debates históricos da área da educação foram minimizados por esses cursos se configurando em um aligeiramento.

Segundo pesquisa realizada por Carvalho, Novaes e Oliveira (2012) referente à desqualificação da docência diante de uma formação aligeirada, os resultados apontam que os professores formados em cursos de formação inicial aligeirados relatam que as suas maiores dificuldades em sala de aula estão relacionadas ao desinteresse dos alunos, à indisciplina, à falta de materiais, espaços inadequados e falta de dignas condições de trabalho, mas não reconhecem as suas próprias defasagens referentes à falta de conhecimento para lidarem com essas situações.

O embate é que a formação de professores acabou se tornando uma categoria lucrativa aos empresários da educação, diante da situação em que a formação em nível superior foi exigência aos professores. Acarretou em uma busca frenética em níveis superiores sem a devida preocupação com a qualidade oferecida. Essa situação descrita nos apresenta episódios diferentes de formação de professores ancoradas na própria política educacional sugerida pelo Ministério da Educação ao apoiar iniciativas de aligeiramento (FREITAS, 2007).

Partindo do pressuposto de Freitas (2007), uma preocupação diante da situação é que a universidade pública vem sendo poupada das responsabilidades pela formação docente, quando são transferidas para outras instâncias e isto faz com que o ensino, a pesquisa e extensão sejam abandonados. Outro problema apresentado pela autora é que os cursos passaram a ser comercializados diante dos processos de redução das despesas

na educação com foco nas descentralizações e privatizações. Sendo assim, surgem cursos a distância sem as devidas fiscalizações, proporcionando formação inicial aligeirada com forte impacto na prática de profissionais, dentro da instituição, atingindo vários campos como o currículo, a avaliação e as relações com alunos.

Gatti e Barreto (2009) também corroboram a preocupação apresentada por Freitas (2007) quando destacam que as instituições particulares passaram a oferecer rapidamente cursos a distância no ensino superior e começaram a concorrer com as instituições públicas que ofereciam as mesmas modalidades (presencial e a distância). Segundo os autores, a educação a distância foi uma modalidade legalmente estabelecida, mas o poder público não conseguiu acompanhar o crescimento exagerado. Segundo Mill (2010, p.295) “a modalidade de EaD é mencionada numa legislação nacional e, inclusive, é sugerida a parceria entre EaD e formação de professores”. O incentivo dessa modalidade de ensino surgiu da LDB que em primeiro momento, foi ofertada pelas instituições públicas e teve um grande incentivo do Poder Público (MILL, 2010).

Mas, embora a LDB tenha previsto a presença da educação a distância em todas as modalidades e níveis de ensino, e educação superior foi a que mais se destacou tendo como foco as iniciativas privadas (GIOLO, 2008). Com a alta demanda de formação inicial regular de professores na década de 90 por conta da expansão da educação básica de acordo com Giolo (2008), os cursos presenciais cresceram e não houve a necessidade da oferta a distância. Essa nova modalidade começou a ganhar força quando diminui a procura por cursos presenciais, então a iniciativa privada entrou na rota de ofertas. E o autor ressalta:

Esse fenômeno, de certa forma, alterou o sentido da educação a distância: em vez de ser uma modalidade de ensino capaz de ampliar o raio de atuação da educação superior para além da esfera abrangida pela educação presencial, tornou-se concorrente da presencial, ou melhor, para certos cursos, ela se constituiu numa ameaça, pois pode praticar preços menores, além de oferecer outras facilidades práticas ligadas ao tempo, ao espaço e aos métodos de aprendizagem (GIOLO, 2008 p. 1217).

O autor destaca que a questão não é retirar o mérito da educação a distância, mas sim fazer uma reflexão acerca da substituição dos cursos de formação oferecidos por uma esfera pública que proporciona ambientes que valorizam as interações sociais, as experiências que são adquiridas na prática por meio de debates, trabalhos em grupos,

estágios supervisionados e seminários que são fatores importantes para direcionar o agir humano, por uma modalidade que não prevê tais aspectos. Esses aspectos que não são previstos em cursos a distância, farão falta ao professor durante a sua trajetória profissional e atuação em sua sala de aula bem como na instituição de ensino (GIOLO, 2008).

Outro tipo de formação que surgiu após a promulgação da LDB foram os institutos superiores de educação como mais uma alternativa privilegiando a categoria técnica e profissionalizante. Rodríguez (2003) relata que os institutos superiores de educação surgiram em caráter de reduzir a função das universidades como as formadoras, pois foi uma exigência imposta pela reestruturação do Estado em um “acelerado processo de desarticulação e desmontagem das instituições universitárias” (RODRÍGUEZ, 2003, p.38). Sendo assim, a formação de professores sob a responsabilidade dos institutos superiores de educação, direcionaram novas políticas educacionais que previam a flexibilização dos currículos dos cursos de formação devido à exigência de reestruturação feita pelo Estado, dos organismos internacionais e da demanda do mercado. Rodríguez (2003) ainda reforça que todo esse processo acabou banalizando a formação de professores:

(...) se vê agravado com os chamados programas de formação a distância, semipresencial ou de ‘final de semana’, que muitas prefeituras vêm desenvolvendo parceria com instituições de educação superior públicas e privadas, visando habilitar os professores em serviço que não têm cursos universitários (...). Este complexo quadro no qual o professor é o foco das atenções e dos debates, longe de estar beneficiando a sua profissionalização, está comprometendo o seu futuro profissional. Nesta última década se tem falado, pensado e debatido, como nunca na história da educação, a questão da formação dos professores. Porém, também como nunca, estamos vivenciando as mais variadas formas de formação, sendo que muitas delas só fragilizam e comprometem negativamente esta qualificação docente, travestindo a valorização do magistério numa desqualificação docente (RODRÍGUEZ, 2003, p. 49).

Vale ressaltar que o problema que se coloca na esfera da formação de professores não está somente ligado à questão de uma formação que utiliza as tecnologias como meio de proporcionar o conhecimento e sim, a preocupação com a melhoria dessas condições e da necessidade de repensar as formas de ofertas das instituições responsáveis por esses processos. São situações que merecem atenção especial, principalmente quando pensamos nas licenciaturas oferecidas por instituições

privadas, que formam uma grande parcela dos profissionais da educação. Barreto (2001) ressalta que a modalidade vem se apresentando distorcida da sua proposta, pois se tornou um instrumento com finalidade apenas de certificar e formar professores a distância. A relação da educação a distância e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) vem sendo associada a uma visão estratégica de formação em massa. É preciso serem utilizadas como um potencial para o ensino, para o conhecimento curricular e para a melhoria da formação e serem pensadas como instrumentos que integram o ensino presencial (BARRETO, 2001).

Vários estudos apontam que nas últimas décadas as tecnologias surgiram como novas possibilidades nos contextos pedagógicos, principalmente na formação inicial e continuada de professores. A necessidade de aprendizagem por parte dos docentes, envolvendo as tecnologias, tornou-se urgente para terem condições de oferecerem uma aprendizagem condizente com a realidade dos alunos. Essa inserção é um desafio necessário para que o docente possa atender às exigências da sociedade na produção do conhecimento. O professor, neste contexto, tem sido também desafiado a deixar a sua figura autoritária de dono da verdade e se tornar um articulador, pesquisador crítico e reflexivo para se apropriar dos recursos tecnológicos disponíveis em sala de aula. Segundo Reinders (2009), a relação das inovações com o professor está mais ligada à questão da tranquilidade, ou seja, o quanto se sente confiante com ela e também à clareza dos benefícios que ela pode trazer para a sala de aula. É muito comum verificar discursos de que as tecnologias na educação intimidam os professores. Mas, segundo o autor, um profissional com uma boa formação consegue utilizá-la de forma adequada e beneficiar os educandos.

Na verdade, existe a necessidade de uma política de formação e valorização dos profissionais da educação bem como um plano de carreira, salários compatíveis à profissão, condições de trabalho na escola e qualidade na formação inicial e continuada. Todos esses aspectos fazem parte de uma ideologia de muitos educadores da educação pública brasileira. Infelizmente, essas condições se apresentam perversas, pois integram uma história que vem desvalorizando a educação e a profissão docente a cada dia. A deterioração das condições de trabalho docente e a queda dos investimentos públicos em educação também constituem esse cenário em nosso país. Mas, mesmo bombardeada de ideologias e inovações, a escola pública brasileira é ainda uma poderosa instituição que contribui para a emancipação humana. E o professor se destaca como autor de todo esse processo não permitindo que a adaptação suprima a autonomia da escola e dos cidadãos.

1.2.3 O gestor escolar no contexto da formação continuada

Devido às mudanças do Estado nos discursos políticos frente às agendas das reformas, cada vez mais foram oportunizadas a devolução da autoridade e da flexibilidade (BALL, 2002). Segundo o autor, o Estado não abandonou o seu controle de regulação e sim, gerou um novo modelo menos visível e mais liberal e autorregulado. Os professores, neste contexto, são incentivados a uma reflexão acerca de si próprios, de seus valores, da sua produtividade que tornam suas vidas uma empresa, “uma empresa do seu EU”. Sendo assim, esse gerencialismo leva a vida comportamental e emocional desses trabalhadores cada vez mais a público. Por trás dessa questão, o autor nos apresenta o quanto as tecnologias de mercado, gestão e performatividade têm contribuído com a perda das possibilidades de um ser ético, autônomo e coletivo e causado impactos e consequências no processo de ensinar e aprender (BALL, 2001).

Essas estratégias direcionaram a um novo perfil de profissional e a uma reorganização do sistema educacional impactando na gestão escolar, com formulações e condução de políticas nesse campo, determinando novos papéis aos profissionais que se encontram frente às instituições escolares (FREITAS, 2009). Para atender às devidas demandas, se torna prioritária a implementação de políticas e programas de formação nesta área da gestão escolar que respalde e capacite a atuação deste profissional. Uma formação que vise ao poder de liderança, à flexibilidade na resolução de problemas, ao trabalho em equipe e à comunicação, se destaca como necessidade de atender os modelos de descentralização e de autonomia apresentados nas instituições.

Conforme destacado nos parágrafos anteriores, a situação que se apresenta é a questão da responsabilização dos profissionais pelos problemas da educação e do ensino, e os gestores se sobressaem como principais atores desse processo por serem os dirigentes dessas instituições. O objetivo se volta ao investimento no campo da formação de gestores escolares que tem por finalidade atrelar o termo qualidade na educação às instituições escolares (FREITAS, 2009). A qualidade da educação também vem intrínseca à autonomia da escola no sentido de mudar a forma na gestão da escola, passando para uma visão menos burocrática e centralizadora e mais flexível e autônoma em todos os âmbitos (pedagógico, financeiro e administrativo). Nessa lógica, as diretrizes para a década de 90 passaram a definir um novo modelo de formação aos

gestores educacionais apresentado no Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), no Plano Nacional de Educação (2001-2010) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9.394/96).

A reflexão que deve permear esse processo de formação dos gestores visando uma nova forma de gestão deveria centrar-se em uma ação que visasse à reflexão, à crítica, à responsabilidade e ao compromisso, permitindo avanços e transformações do trabalho pedagógico. Esse seria o objetivo principal de uma formação continuada, na busca da qualidade do ensino, sem que houvesse a proposta baseada na produtividade e com enfoque meramente técnico do profissional na execução de tarefas. Neste sentido, se tornaria mais fácil a busca da autonomia profissional e da escola desmascarando os falsos discursos, presentes em vários contextos, de uma gestão democrática.

De acordo com Freitas (2009), o Ministério da Educação tem como propósito qualificar gestores públicos escolares sob a perspectiva de uma gestão democrática e de universalização da educação em resposta ao princípio do direito à educação com qualidade. Os cursos de extensão, de especialização e demais propostas do MEC, têm por finalidade a melhoria dos índices educacionais das escolas públicas. O problema que se coloca é que a formação em serviço não deve ficar somente restrita à elevação dos índices, pois outras condições internas e externas à escola também devem ser levadas em consideração, como por exemplo, a qualidade do trabalho gestor (FREITAS, 2009). A questão do controle externo e da regulação exercida pela avaliação de resultados do desempenho dos alunos também é alvo de discussões por diversos autores e Mallmann (2008) corrobora a visão apresentada por Freitas (2009), pois relata que esse contexto da gestão democrática se configura em uma tensão entre os aspectos de participação e autonomia da escola com os fatores de controle e regulação externos. A autora destaca que a escola tem a responsabilidade e autonomia da elaboração do Projeto Político Pedagógico abrindo espaço a uma gestão participativa e democrática, mas por outro lado, aparece a dimensão das avaliações da educação básica. É necessária uma reflexão sobre em qual perspectiva a avaliação contribui para a gestão da educação pública em termos de qualidade. Essa reflexão se faz necessária para que se evite a implementação de políticas de mercadorização conforme destacado por Afonso (2000):

A criação de um currículo nacional, o estabelecimento de normas-padrão e a realização de testes também a nível nacional são mesmo condições prévias para que se possa implementar políticas de privatização e mercadorização da educação (AFONSO, 2000, p.117).

Desenvolver um olhar crítico para esse cenário precisa fazer parte da realidade e da formação dos profissionais da educação e do gestor em especial. Quando interpretamos os princípios de uma gestão democrática estabelecida nas legislações, colocamos essa concepção de forma conflitante frente a outras propostas, como por exemplo, a de avaliação externa, que não se importa com as peculiaridades de cada sistema, escola e alunos e desconsidera as especificidades geográficas, sociais, econômicas, estruturais e de formação dos profissionais da educação. Segundo Paro (2006, p.81), os instrumentos de avaliação da educação básica devem estar ligados “não apenas ao rendimento do aluno, mas ao próprio processo escolar” e, portanto, a questão da qualidade da educação deve estar intimamente ligada ao processo de formação inicial e continuada de seus profissionais.

Luck (2000) defende a ideia de uma formação voltada aos gestores como benefício aos sistemas de ensino, pois uma habilidade profissional torna a escola melhor e mais preparada a atingir os seus objetivos. Segundo a autora, não adianta discutir currículo, métodos inovadores e técnicas nas escolas e não capacitar os dirigentes para acompanhar esse processo. Mas, essa formação deve ser continuada e dar condições aos profissionais para a constituição de um processo aberto e permanente. Quando o currículo, a metodologia, a formação docente e a avaliação já são previamente definidos acabam interferindo na concepção pedagógica da escola, principalmente na gestão, pois impactam na perda da autonomia e também nas possibilidades de construção de uma gestão democrática.

Oliveira (2002) define que a democratização de uma gestão deve estar ligada a mecanismos coletivos e participativos de planejamentos administrativos e pedagógicos na luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho, entendendo a importância da participação de todos nas decisões. Nesse sentido, Luck (2000) explica que a gestão escolar que substitui o termo administração, representa muito mais uma mudança de terminologia, pois prevê uma nova postura, um novo paradigma e uma nova concepção de organização que se fundamenta além do princípio de participação, na autonomia, responsabilidade e autocontrole. Mas, essa mudança traz também à tona o conceito de liderança educacional que, segundo a autora, é indispensável ao dirigente de uma instituição, pois é ele quem deve despertar o potencial nos demais profissionais, transformando a escola no sentido em que todos cooperem, aprendam e ensinem ao mesmo tempo.

A educação para todos e a democratização da escola e da gestão foi uma grande luta dos próprios educadores para o processo democrático, mas acabou gerando novos

desafios e responsabilidades para o trabalho docente. Porém, embora esse processo de expansão tenha sido um grande avanço para a educação, os docentes ficaram sem suporte em termos de políticas educacionais. Ao mesmo tempo em que os professores lutam por uma gestão democrática, acabam por assumir novos encargos sem formação adequada e com as mesmas condições de trabalho referentes ao tempo e aos salários. Ampliam-se suas funções e seus desafios e, conforme a legislação, os docentes passam a participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, das reuniões dos conselhos escolares e trabalho em equipe com a comunidade que são os caminhos para a democratização da escola e da sociedade.

Nóvoa (1995) apresenta a preocupação com a questão da democracia alertando para os cuidados com a terminologia, pois ainda estava arraigada com características autoritárias devido a todo processo histórico. Uma administração pautada em organizações e gestão empresarial leva a função da escola a propiciar um aprendizado que objetiva apenas inserir o aluno na sociedade produtiva. Perante a situação apresentada pelo autor, ele nos mostra que uma formação continuada de gestores não pode pautar-se na ideologia da administração pública que estimula a concorrência e competitividade, mas sim, em modalidades de formação que caminhem para a busca da autonomia permanente e humanização do trabalho educativo.

Sendo assim, as instituições escolares vêm sendo impulsionadas a repensarem o seu papel diante de tantas transformações na sociedade. Essas mudanças são necessárias frente aos vários acontecimentos como os avanços tecnológicos, as mudanças de paradigmas, a exclusão social, a crise moral e ética e a despolitização da sociedade. A gestão educacional tenta responder a uma nova concepção de organização escolar. Como reflexo da situação emergem propostas de formação de gestores escolares que assumam uma postura educativa inovadora e democrática que contrapõem ao modelo de organização centralizada, isolada e hierárquica.

1.3 Carreira profissional

1.3.1 A carreira profissional do docente e do gestor escolar

Muitos estudos e análises referentes à educação básica no Brasil já foram realizados e se renovam a cada período, mas a questão da baixa qualidade do ensino

sempre foi o foco das queixas. Não foram somente arguições referentes aos condicionantes que incidem na qualidade do âmbito externo a escola, mas as variáveis internas também se destacaram. Sendo assim, se identificou aspectos de maior potencial para a produção da eficácia do trabalho escolar. E dentre esses tópicos o maior foco é dado ao professor, seja na sua formação, em suas condições de trabalho, nos salários ou no comprometimento que ele estabelece com a escola (SOUZA, 2008).

A carreira docente é um aspecto pesquisado e considerado por vários autores, visando maior motivação para a eficiência e eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Diante desta ótica se destaca a formação ao longo da vida que também é uma questão importante para a qualificação docente, pois capacita o profissional a adquirir respostas necessárias aos novos desafios e também uma rápida adaptação às inovações. As formações conferem a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Diante deste contexto é importante compreender como o indivíduo se torna professor ao longo de sua carreira, para que consiga encontrar uma formação adequada às suas características, de acordo com o momento em que se encontra pessoalmente e profissionalmente, e preservando ao mesmo tempo as situações sócio-educativas. A carreira docente, segundo Gonçalves (2009), se configura como “um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor”. O autor acredita que essa trajetória compreende os conhecimentos e competências que se constroem na formação e também no aspecto pessoal do docente, ou seja, suas crenças, história de vida e até o contexto em que exerce sua atividade docente.

A carreira profissional, conforme entendido por Campos e Castilho (1998), foi concebida como uma evolução progressiva da função ocupacional e das experiências de trabalho fazendo com que o indivíduo em sua trajetória de trabalho adquira prestígios e recompensas. Mas o que ocorre com o grupo de professores especificamente é a diferença existente entre eles quanto às suas funções e atribuições. O trabalho exercido por eles também varia, demandando diferentes desafios e recompensas conforme o nível de ensino, tipo de instituição, faixa etária dos alunos, contexto social, função, dentre outros (CARLOTTO e CÂMARA, 2007). Mas, as autoras acreditam que o tempo do professor está cada vez mais escasso devido à diversificação de responsabilidades, muitas delas determinadas por outrem e atribuídas aos docentes e, um exemplo claro são as políticas que norteiam o trabalho deste profissional. Falta tempo aos professores para executarem tarefas com criatividade, para uma formação continuada e para lazer e

convívio social. Esses fatores, muitas vezes acabam interferindo na trajetória do profissional.

O desenvolvimento profissional denominado processo em longo prazo tem sido considerado e ressaltado nos últimos tempos. A integração de diferentes tipos de oportunidades e experiências promove um crescimento para o desenvolvimento ao longo da carreira do docente (MARCELO, 2009). Esse desenvolvimento profissional dos docentes, segundo o autor, enquadra-se na procura da identidade profissional, ou seja, na forma como eles definem a si e aos outros. A construção do eu profissional ao longo da carreira docente pode sofrer influências de vários segmentos como da própria escola, contextos políticos, compromisso pessoal, crenças, valores, experiências passadas e a própria fragilidade profissional. Cavaco (1999) também estudou o desenvolvimento da vida pessoal e profissional dos professores e a autora constatou que o início da carreira docente é marcado por insegurança e instabilidade que se caracteriza como a fase da sobrevivência. A estrutura da carreira muitas vezes não leva em consideração as necessidades específicas do desenvolvimento pessoal e sendo assim, ela não se ajusta à evolução da estrutura da vida. Diante de tal situação, Cavaco (1999) identifica duas linhas que orientam a trajetória na carreira docente que podem ser caracterizadas pela “continuidade e aceitação” e pela “inovação e diversidade”. A satisfação na profissão do professor vem da aceitação de riscos, desafios, aventuras, do reconhecimento do valor dos erros e dos acertos a partir da própria experiência e ouvir o outro (CAVACO, 1999).

Nóvoa (1995) apresentou um modelo de desenvolvimento profissional mais detalhado, centrado na organização dos ciclos de carreira por anos de experiência, que foi concebido nos estudos realizados por Huberman (apud Nóvoa, 1995). Nesses estudos ele organizou e caracterizou as fases e os ciclos da carreira docente. A primeira fase é o início da carreira e contempla os três primeiros anos de docência sendo denominada de “sobrevivência” ou “descoberta”, pois implica em um confronto inicial com a situação profissional, ou seja, o ideal e o real do cotidiano da sala de aula. É a fase que mais apresenta desafios para a sobrevivência na carreira do professor. E a questão do termo descoberta está relacionada ao “entusiasmo inicial” e aos compromissos e responsabilidades do profissional ao ingressar em uma carreira de professor tendo a escola como um marco social. A sobrevivência e a descoberta caminham juntas e uma dá suporte a outra, sendo que a segunda é a sustentação da primeira. A segunda fase está relacionada a uma estabilização que compreende dos 4

aos 6 anos de experiência docente e se caracteriza pela construção de uma identidade profissional e a uma escolha e comprometimento pela profissão de professor, tomando a decisão de dedicar-se por um período longo à carreira docente. Isso pode significar a obtenção de graus de autonomia no exercício profissional. A preocupação anterior pela sobrevivência é substituída nesta fase, pela preocupação com os resultados do ensino. Os professores já apresentam certa tranquilidade quanto ao desempenho de suas funções docentes e passam a adquirir uma autoridade de forma natural. A terceira fase é a questão da “experimentação” e “diversificação” e compreende entre os 7 e 25 anos de experiência e pode conter muitas diversidades de atitudes, reflexões e revisões na carreira. Nesta fase os docentes se envolvem em experiências diversas, provando de várias metodologias e materiais e adotando diferentes avaliações para a sua prática. É uma fase de questionamentos referentes à carreira no sentido do professor se interrogar na continuidade da profissão devido à monotonia da sala de aula ou desencanto causados por fracassos das experiências ou das reformas estruturais. A quarta fase está associada à serenidade e conservantismo que engloba dos 25 ao 35 anos de experiência e é considerada o nível elevado da carreira por caracterizar-se por uma atitude de “serenidade e distanciamento afetivo e de lamentações”. O professor passa a aceitar a si compreendendo o que foi capaz de fazer ao longo da carreira e o que ainda pode ser feito. Passa a adquirir mais confiança, tolerância e mais espontaneidade em sala de aula.

A quinta fase se relaciona ao desinvestimento e preparação para a aposentadoria e se desenvolve entre os 35 e 40 anos de experiência. Essa é a última etapa da carreira que se direciona para a preparação para a aposentadoria e pelo progressivo abandono das responsabilidades profissionais. A saída do profissional da carreira pode ser positiva e de uma forma serena ou negativa marcada pelo desencantamento de experiências e frustrações passadas.

A questão da experiência é um requisito importante na carreira docente segundo Gracindo (2009), principalmente quando se trata de assumir um cargo ou uma função. A autora acredita que a prática e a vivência da profissão capacitam as pessoas a desenvolverem com maior habilidade as suas atribuições. A LDB também reforça a importância da experiência como pré-requisito para o exercício profissional de qualquer outra função relacionada ao magistério (BRASIL, 1996).

A evolução na carreira integra debates antigos e já houve direcionamentos a uma perspectiva de avaliação de desempenho. Essa proposta de avaliação já foi contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 9394/96, em seu artigo

67, inciso IV, juntamente com outras formas voltadas aos profissionais da educação como, por exemplo, o plano de carreira para o magistério público, a progressão funcional baseada na titulação, habilitação e avaliação de desempenho (SOUSA, 2008). Conforme destacado por Sousa (2008), algumas iniciativas de avaliação do desempenho ocorreram de forma isolada em algumas escolas com os profissionais da educação. Essas iniciativas eram conduzidas pelas secretarias e tinham o propósito da elevação dos níveis de qualidade e produtividade do serviço público. Mas, os impactos na carreira docente não foram tão perceptíveis, pois os maiores elementos considerados para a progressão na carreira, sempre tiveram atrelados à titulação e ao tempo de serviço no magistério.

A questão referente à avaliação de desempenho como fator de promoção nos planos de carreira, não foi implementada pela falta de regulamentação (BALZAMO, 2005). A autora retrata que o tempo de serviço, qualificação e titulação são os fatores considerados para a promoção na carreira na maioria dos planos. Desempenho e conhecimento ainda são estudados como possibilidades, mas carecem de regulamentação para a sua implantação. Torrecilla (2007) realizou um estudo referente à carreira e avaliação de desempenho de professores em países da América e Europa, com o objetivo de caracterizar a estrutura e funcionamento dos sistemas. Constatou em seu estudo que alguns países utilizam o sistema de avaliação externa de desempenho de docente com o propósito de melhorar e assegurar a qualidade do ensino e classificar o docente quanto à sua vida profissional, quanto ao salário e até mesmo quanto ao seu futuro como professor. O autor apresenta alguns modelos de avaliação de desempenho dos docentes dos países pesquisados. Na Finlândia não existe um sistema externo de avaliação de desempenho e sim uma integração da autoavaliação do professor com a avaliação realizada pela escola, focando a autonomia escolar e do professor como característica principal. Na Espanha e Itália não existe uma avaliação sistêmica para o desempenho dos docentes, sendo aplicável apenas em casos especiais, como seleção de professores e licença para qualificação profissional. Já na Califórnia o docente é avaliado quanto ao seu desempenho, com o objetivo de melhorar suas práticas pedagógicas com base em sugestões e avaliações apresentadas nas avaliações. No Chile e na Romênia a avaliação ocorre como meio de aumento salarial objetivando um melhor desempenho do docente e de estímulos externos para a melhoria profissional (TORRECILLA, 2007).

Muitos debates surgem em relação aos elementos que integram o processo de valorização da carreira. Algumas alterações na estrutura e nos critérios de avaliação começam a ser pensadas. A avaliação do conhecimento e do desempenho do docente

são propostas que não ficaram de lado e, neste contexto, manifestam-se ideias que partem de área da economia e da administração, como incentivo às escolas e aos profissionais (SOUSA, 2008). A partir de então, iniciam no Brasil, propostas que unem a avaliação e o incentivo. Segundo Sousa (2008), tais propostas de incentivo em tempos passados, não eram alicerçadas pelas políticas educacionais, pois haviam muitos registros isolados de premiações de escolas, professores e alunos, com base nos resultados obtidos pelos alunos em exames externos. Souza e Oliveira (2007) destacam que mesmo que os incentivos aconteciam de maneira isolada, a mídia muitas vezes acabava divulgando algumas iniciativas, mesmo considerando que essas ações não tinham tanto poder indutor de mudanças. Mas essa visão trouxe novas perspectivas de responsabilização associando consequências aos resultados das avaliações. Atualmente nota-se que as iniciativas de avaliação acabam sendo associadas ao uso de incentivos e resultados, pois por meio desta ação, mostra-se à escola e aos seus profissionais, o quanto têm se aprimorado nas práticas pedagógicas, por meio dos testes, para combater os baixos desempenhos apresentados pelos alunos (SOUSA, 2008).

A avaliação da carreira docente ocorre de diversas maneiras de acordo com cada contexto e realidade. Muitas vezes os incentivos e sanções estão baseados em propostas estritamente ligadas à remuneração dos profissionais. Os parâmetros utilizados para muitos planos de carreira pautam-se na assiduidade, pontualidade, formação continuada e, em alguns casos, no desempenho dos alunos nas avaliações externas. Muitos interesses permeiam este processo, inclusive por parte das políticas públicas, com a perspectiva do uso dos resultados como incentivos e sanções aos profissionais. Conforme destacado por Sousa (2008), o discurso utilizado para tal proposta parte do argumento de que o profissional ao perceber que não teve um incentivo financeiro na carreira, se mobilizará com a situação da escola e dos alunos e buscará caminhos para a melhoria do desempenho dos alunos nas provas. Ainda, segundo Gomes (2008), a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo adotou essa nova proposta de incentivo à carreira docente, com sistema de avaliação que objetivava verificar o trabalho da equipe escolar, em termos de rendimento das avaliações externas e qualidade do aprendizado que envolvia assiduidade, pontualidade e estabilidade da equipe na escola. As metas cumpridas retornavam como incentivo financeiro, mas segundo a autora a remuneração baseada no desempenho ainda é uma das principais polêmicas no cenário da educação brasileira.

Nos debates se destacam posições favoráveis e desfavoráveis ao processo de iniciativas da associação de incentivos com a avaliação de desempenho. Mas alguns riscos são considerados em relação a esta associação como, por exemplo, ficar preso a um parâmetro único que contemple todos os contextos educativos, garantir recursos financeiros que mantenham e sustentem a iniciativa, a desmotivação e diminuição do docente, o enrijecimento dos currículos, adaptação curricular aos sistemas de monitoramento intensificando as diferenças cognitivas entre classe sociais, aceitação do conceito de mercado na gestão dos sistemas educacionais que podem causar a desigualdade e segmentação de professores e escolas (SOUSA, 2008). Estes são os fatores que devem ser ponderados dentro da proposta.

Um bom sistema de avaliação de desempenho, segundo Torrecilla (2007), é aquele que se constitui com a participação dos professores, sindicatos e de toda a comunidade educacional. O sistema deve ser transparente e ser construtivo no sentido de favorecer a atuação dos profissionais. A avaliação docente deve articular-se à avaliação da escola que deve prever a melhoria da qualidade do ensino.

A descentralização de responsabilidades do Estado brasileiro, provocada pela reestruturação produtiva capitalista, transferiu funções aos estados e municípios, eximindo o Estado de suas atribuições referentes à promoção do desenvolvimento econômico e social. Colocou a União em uma postura de controle e regulação menos intervencionista e instaurou o regime de colaboração dando autonomia aos estados e municípios. Na educação, com as mudanças de responsabilidades, ocorreu também o processo de municipalização que passou aos municípios a incumbência da promoção da educação básica com apoio dos estados (OLIVEIRA, 2011). Os municípios tinham a opção de assumir ou não a esfera do ensino fundamental, porém, os recursos também se atrelavam a essa iniciativa. Outra mudança que ocorreu diante do novo formato da União enquanto reguladora foi a questão das avaliações nacionais da educação. Werle (2009), dentro deste contexto de descentralização, questiona a verdadeira democracia, pois ele não acredita que um índice como o IDEB pode determinar aos municípios suas metas sem considerar a particularidade de cada realidade. Esses “números” podem gerar um clima de competição entre escolas, professores, sistemas e até dos alunos.

Todo ocorrido significou mudanças nas condições de trabalho, principalmente em relação à gestão escolar. Oliveira (2011) destaca que a função do gestor (antigo diretor) também foi alterada diante do contexto sendo que esse sujeito passou a enfrentar novos desafios frente às instituições escolares. Quando se trata das avaliações externas as

questões e responsabilidades também recaem no trabalho do gestor escolar sendo que ocorrem facilmente comparações de números entre as escolas de uma mesma cidade.

A responsabilidade torna-se complexa, pois ao mesmo tempo em que os profissionais da educação adquirem maior autonomia e democracia na escola, passam a assumir muitas atribuições que muitas vezes não se relacionam à sua competência. E ainda segundo Fidalgo (2010), essa questão da evolução baseada no desempenho dos alunos em avaliações externas, acaba gerando uma possibilidade de competição e individualização. O profissional acaba se responsabilizando e se convencendo de que as suas competências individuais é que “legitimam as suas condições de trabalho e de salário”. A autora diz que essa incumbência reorganizou o contexto dos profissionais da educação, fazendo com que aumentasse significativamente a procura por cursos de formação inicial e continuada. Oliveira (2011) também apresenta esta dificuldade enfrentada pelos professores e destaca, neste contexto, a figura dos gestores escolares que estão frente às instituições de ensino e são os responsáveis por responder oficialmente e garantir a ordem legal de todos os procedimentos da escola. O gestor assume um trabalho que envolve a parte administrativa e pedagógica da instituição e, de acordo com um estudo realizado por Ferreirinha (2011), referente à visão que os gestores escolares têm de si mesmos, os resultados demonstram as dificuldades que eles têm em se dividir entre tarefas tão distintas. Na maioria das vezes esse gestor, segundo Souza (2006), acaba optando pela parte administrativa em detrimento da pedagógica, a fim de atender às demandas e tarefas dentro da escola que são exigências do Estado. É muito importante refletir sobre tal situação, pois o gestor também fica dividido entre uma gestão compartilhada e sua responsabilização em responder por tudo que se passa na escola. Segundo Oliveira (2011), esta divisão nos mostra a situação de gestores públicos que estão muitas vezes divididos entre os interesses do governo e da população.

Sendo assim, esse profissional também busca em sua carreira, uma formação para exercer a função que conquistou e responder aos anseios da escola e da comunidade, seja na perspectiva da responsabilização dos agentes escolares pelos resultados educacionais, ou na perspectiva de construção coletiva da democracia na escola. Conforme estabelecida na legislação, as escolas possuem autonomia pedagógica, administrativa e financeira, mas muitos conflitos são encontrados neste percurso. Então houve a preocupação dos dirigentes escolares com as condições de trabalho, recorrendo às formações para integralizar suas carreiras, impactando em um aumento considerável dos cursos de formação (SOUZA e GOUVEIA, 2010).

A busca de formações na carreira docente também possui uma forte ligação com a remuneração e com o cargo. Souza e Gouveia (2010) argumentam que a questão da remuneração é um aspecto muito importante na identidade e reconhecimento profissional, seja pelas atribuições e responsabilidades de um cargo de gestor educacional ou da própria evolução na carreira docente. Muitas vezes a ocupação de uma função acaba sendo um estímulo no salário do profissional.

1.3.2 A importância da autonomia e do professor reflexivo na carreira profissional

A reestruturação do mundo do trabalho e das políticas públicas educacionais diante das reformas dos anos 90 afetou muito a organização escolar e o trabalho docente dentro da sala de aula e em outros aspectos como a desvalorização profissional, o controle do trabalho e, conseqüentemente, a perda da autonomia (DUARTE, BRITO e DUARTE, 2012). As escolas e os professores estão sendo cada vez mais o alvo das exigências de um mundo acelerado de mudanças com uma perspectiva de responsabilização individual profissional que muitas vezes não condiz com seus valores e crenças. Os índices de desempenho e de produtividade são objetivados aos docentes como forma de regulação e controle de seu trabalho que acabam inibindo a sua autonomia e até mesmo a autonomia das unidades escolares (THIESEN, 2012).

Muitas demandas e funções dos trabalhadores docentes se articulam a uma racionalidade administrativa, a modernização dos processos escolares e a transferência de competências e atribuições para as instâncias regionais e locais (ARAÚJO, 2007). Segundo a autora, o fator da participação na gestão e na organização do trabalho focando maior envolvimento com a comunidade, maior responsabilização pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, compromisso e trabalho em equipe são fatores que se concentram na função docente, justificando o modelo de uma gestão democrática na busca da autonomia mas, muitas vezes podem se apresentar de forma distorcida da verdadeira concepção. Sendo assim, o professor passa a ter uma intensificação do trabalho. Apple (2002) reforça essa questão quando destaca que muitas atividades assumidas pelos diretores de escola, em um primeiro momento oferecem a eles a sensação da detenção do poder. Mas, a cristalização das políticas neoconservadoras faz com que este profissional assumira uma posição que objetive um desempenho, ancorado em propostas de currículos já estabelecidas. Sendo assim, esse

diretor passa a ter cada vez menos autonomia sobre as situações (APPLE, 2002). A sobrecarga de trabalho atinge diretores e professores que assumem cada vez mais tais responsabilidades e, diante da situação, as discussões acabam voltando-se à questão da desvalorização e desqualificação e também da própria autonomia docente, pois se percebe a perda da identidade profissional.

Quando os professores ficam sujeitos às comparações de desempenho e às avaliações, novas identidades e papéis são produzidos (BALL, 2005). Para o autor a falta de uma leitura crítica sobre a situação e a mudança que vem sendo provocada na sua identidade ocorre em função de uma formação baseada na competência que é proporcionada aos docentes. Essa formação está pautada nas exigências e não nos objetivos culturais, pessoais e políticos (BALL, 2001). Sendo assim, os profissionais acabam se empenhando em cumprir as metas e se deixam levar pela competitividade, sendo que a eficácia se sobressai à ética. Ainda segundo Ball (2005, p.1116), “a performatividade permite um aprofundamento do Estado nas práticas, na cultura e na subjetividade das instituições públicas e dos trabalhadores e consegue produzir novos perfis profissionais”.

Embora as pesquisas de Ball, na área da política educacional, sejam realizadas no contexto da Inglaterra, o autor apresenta muitas contribuições para o contexto de outros países, inclusive do Brasil. Essa mesma vertente é observada também nas pesquisas de APPLE (2002), quando o autor faz uma análise das políticas educacionais nos Estados Unidos dentro de um contexto conservador, mas que se encaixam em contextos de outros países e conclui que as escolas proporcionam aos estudantes os conhecimentos necessários para competirem em um mundo de rápidas transformações.

Estudos também iniciados na Espanha e Portugal, a partir da década de 80 e 90, que também são divulgados no Brasil, referentes à necessidade da centralidade do professor ganham espaços, e o trabalho docente e a sua autonomia são colocados em destaque. Contreras (2002) coloca em discussão o termo autonomia que tem sido utilizado muito nos discursos pedagógicos, mas destaca que a palavra autonomia possui diferentes sentidos que variam em diferentes contextos e concepções educativas. O autor reforça ainda que o docente desenvolve atividades intelectuais que chegam próximo a sua autonomia, mas ao mesmo tempo sofre com as regulações externas a seu trabalho. Destaca que “não é possível falar de autonomia de professores sem fazer referências ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho” (CONTRERAS, 2002, p.227). O mesmo autor salienta que muitas

contradições referentes à autonomia foram apresentadas nos países como Espanha, Portugal e Brasil, após as reformas educacionais implantarem a perspectiva de democratização da educação. Por um lado são atribuídas aos docentes responsabilidades educativas, mas por outro, uma maior centralização e regulação o que acarreta na diminuição de sua autonomia. Para que os docentes sintam o aumento da autonomia, lhes são atribuídas algumas funções como coordenação pedagógica e direção da escola como estratégias utilizadas por diferentes instâncias, para aliciar os professores (CONTRERAS, 2002).

O conceito de autonomia, conforme exposto acima, pode se apresentar de uma maneira distorcida quando associado à sobrecarga de atividades docentes, principalmente quando se refere à participação do professor na gestão da escola. Contreras (2002) esclarece que essa participação do professor é um fator importante que inclusive contribui para o aumento da sua autonomia, mas antes de tudo é preciso superar o sentido da obrigatoriedade e buscar a construção da autonomia social. A autonomia docente deve ter estreita ligação com a autonomia da instituição e esta, por sua vez, ter clareza do seu papel social e político, pois precisa compreender como o ensino proporcionará aos alunos os recursos intelectuais, culturais, sociais e plurais. A autonomia não está ligada ao individualismo competitivo, mas ao desenvolvimento educativo de professores e da escola, dentro de um processo democrático, na tentativa de construção da autonomia profissional e social (CONTRERAS, 2002).

Quando são implantadas novas práticas participativas e democráticas inicia-se o processo de transformação da escola e do aumento da autonomia, mas esse conceito de professor autônomo não é algo simples de definir, pois existe uma complexidade sobre o tema e várias interpretações na área educacional são feitas. O mesmo ocorre com o conceito de professor reflexivo que passou a ser o foco da literatura pedagógica em que a reflexão sobre a prática como função essencial do docente em exercício se tornou discurso no campo de formação de professores.

O conceito de professor reflexivo, de acordo com Alarcão (2007), surge em oposição ao modelo tecnicista de professor que tinha como foco de formação o treinamento de competências técnicas em sua prática profissional. Esse conceito surgiu nos Estados Unidos e Schön (1995) teve maior destaque na difusão de professor como prático reflexivo, inspirando também pesquisadores brasileiros para um novo modelo de formação docente baseada na reflexão sobre a prática. A ideia do professor reflexivo surgiu com uma possibilidade dos docentes interrogarem a sua prática de ensino que se

constitui em um processo reflexivo na resolução de problemas em situações complexas e conflituosas, pois um profissional que reflete na ação questiona a definição das tarefas que lhes são atribuídas e as medidas de cumprimento às quais é controlado. Ainda segundo o autor, quando o professor começa a questionar essas coisas também reflete a estrutura organizacional em que exerce a sua função.

A proposta se findou na possibilidade dos professores interrogarem suas práticas de ensino e repensarem os acontecimentos em sala de aula. Porém, existe uma linha teórica que discorda desta concepção de um novo modelo de ensino, por acreditar que todos são reflexivos. Mas, existe uma linha de pensamento que apoia a ideia, pois apostam na qualidade da reflexão do professor e que seja voltada a um nível mais profundo e não somente intuitivo. Também vale ressaltar que a apropriação confusa e sem um conhecimento crítico sobre a ideia pode levar a distorções da proposta como, por exemplo, acreditar que treinamentos possam capacitar professores para se tornarem reflexivos e reflexão é algo que vai além da técnica. Alarcão (2007) apresenta a sua concepção de um professor reflexivo:

baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores (ALARCÃO, 2007, p.41).

A autora deixa claro em sua definição que um professor como profissional reflexivo vai lidar com situações imprevistas e terá capacidade de flexibilidade para resolver as situações problemas no cotidiano da sua sala de aula. Nas palavras de Schön (2000) trata-se de um profissional revestido ao mesmo tempo de ciência, técnica e arte e que possui sensibilidade artística para “compreender as zonas indeterminadas da prática marcadas pela incerteza, pela singularidade e pelos conflitos de valores” (SCHÖN, 2000, p.17).

Várias críticas surgiram sobre a teoria de Schön (2000) referente ao professor reflexivo, mas o fato inegável é que sua teoria contribuiu para uma nova visão de formação. A discussão girou em torno da questão de Schön ter reduzido a reflexão ao espaço da própria técnica. Segundo alguns pesquisadores o conhecimento também vem da prática, mas não somente dela nos espaços da sala de aula. A defesa do autor ao conceito da formação de um professor reflexivo se baseia no conhecimento na ação, ou seja, o conhecimento está incorporado à ação, mas não quer dizer que é revestido puramente da prática, pois sendo assim reduziria a dimensão teórica. Quando

interpretamos a nossa prática e o nosso próprio modo de agir no mundo, estabelecemos o conhecimento teórico. É importante na formação de professores substituir a prática pela práxis, pois esse segundo conceito é um movimento pela ação e reflexão e uma ação final que traz em seu interior a teoria e a prática que são indissociáveis.

Alarcão (1996b) acredita que o processo reflexivo é muito importante na formação docente, pois é “uma forma especializada de pensar” e acrescenta:

...implica uma perscrutação ativa, voluntária persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem (ALARCÃO, 1996b, p.175).

A autora defende que a reflexão capacita o pensamento e lhe proporciona a atribuição dos sentidos, porém, acredita que esse processo deva ocorrer de forma coletiva, pois se tem mais resultados quando acontece em grupo, diferentemente da perspectiva reflexiva individual apresentada por Schön (ALARCÃO, 1996a). Ela destaca que a reflexão coletiva tem fortes intervenções na escola quando os sujeitos estão dispostos a mudar suas concepções em busca das necessidades apresentadas pela comunidade escolar. Cada instituição é única e por isso existe a necessidade de se discutir a identidade da escola, sua cultura organizacional, seus objetivos, seus principais desafios para que ocorram verdadeiras mudanças e a reflexão coletiva é um forte aliado (ALARCÃO, 1996a).

Alarcão (1996a) reconhece a importância da difusão das ideias de Schön e suas contribuições para a imagem de um professor crítico, autônomo, livre que se contrapôs ao profissional puramente técnico que apenas cumpre ordens. Foi da disseminação dessa ideia que se iniciou o processo de abertura da possibilidade de um profissional que analisa, questiona a prática e seja capaz de pensar e agir e não apenas um mero reproduzidor.

Fortemente ligado ao perfil de um professor reflexivo, destaca-se também Perez Gómez (1995). O autor apresenta a preocupação da sociedade ocidental com os resultados insatisfatórios de escolarização e afirma que isto já se tornou parte da história da educação. Acredita que essa problemática só poderá ser superada quando todos os dilemas apresentados na formação docente (ensino e currículo) forem enfrentados. O autor destaca que não existe um conhecimento para cada problema que será enfrentado na prática, mas pode existir uma formação que favoreça a reflexão crítica que subsidie o

professor a refletir na ação, reinventando e sugerindo novas soluções por meio do diálogo que estabelece com essa realidade.

A formação centrada na reflexão sobre a prática também foi uma concepção defendida por Perez Gómez (1998). Esse conceito de formação, segundo o autor, deve fundamentar a proposta dos cursos de formação, que no seu entender significa abranger intensamente o professor no mundo de uma experiência carregada de valores, afetividades, simbologias, interesses sociais e políticos. Quando o autor se refere à reflexão, ele vai além das formas comuns, ou seja, supõe um sistemático esforço de análise que consiga orientar a ação. O conhecimento teórico, científico ou técnico será considerado instrumento de reflexão, quando se integrar significativamente ao pensamento do indivíduo e este interpretar a realidade concreta em que vive e atua e organizar sua própria experiência (PEREZ GÓMEZ, 1998).

Como se pode observar, muitas pesquisas e estudos referentes à concepção do professor reflexivo voltaram-se ao campo da formação dos professores, compartilhando ideias e empenhando-se à crítica do conceito. Alguns questionamentos ocorrem sobre a real utilidade do “ser reflexivo” para os professores que enfrentam a rotina de suas escolas, pois é um paradigma que não constitui uma proposta infalível para a formação de professores (FÁVARO, TONIETO e ROMAN, 2013). Conforme já destacado, a melhoria do ensino está ligada também aos fatores internos e externos à instituição como os costumes, hábitos, normas e práticas adotadas que são dimensões que colaboram ou dificultam esse processo de inovação e transformação.

Embora a formação de um professor reflexivo não seja a única solução para as melhoras significativas na qualidade do ensino, trata-se de um fator importante a contribuir para a construção de uma visão crítica da ação, desencadeando o desejo de busca por mudanças (FONTANA e FÁVERO, 2013). Segundo os autores, a contribuição do pensamento reflexivo é considerável para a atuação de um docente.

Contreras (2002) argumenta que os interesses educacionais ainda se voltam a atender o mundo do trabalho, ou seja, a ênfase está na função de ajudar os estudantes fornecendo-lhes ferramentas necessárias para a sobrevivência nesta sociedade econômica. Sendo assim torna-se cada vez mais imprescindível incorporar na dinâmica da escola e do educador o ato reflexivo-crítico. Ainda segundo o autor, o caminho para a autonomia profissional deve ligar-se à construção diária da crítica reflexiva baseada no princípio da coletividade e da solidariedade (CONTRERAS, 2002). Nas palavras de

Alarcão (1996a) é necessário que o profissional reflexivo construa e reconstrua conhecimentos de uma maneira mais autônoma, flexível e inteligente.

Com toda essa discussão, a pretensão era que as políticas de formação caminhassem para um modelo que superasse o tradicional que dividia teoria e prática. No entanto, desde os anos 90, foram implementadas e priorizadas políticas de formação em serviço e de aligeiramento da formação inicial que tornou todo este processo mais difícil (CONTRERAS, 2002).

A partir da literatura, compreende-se que o exercício reflexivo nos professores será possível a partir do momento em que os cursos voltarem olhar mais profundo à necessidade de uma formação integral, evitando as políticas de aligeiramento. E também valorizar o exercício profissional docente no sentido de promover progressões compatíveis com o seu trabalho.

1.3.3 O acesso ao cargo de gestor escolar na trajetória da carreira profissional

O gestor escolar é o profissional que está à frente das organizações e ocupa um importante papel no Sistema Educacional. Ele pode contribuir de maneira significativa com a construção de uma gestão democrática. E o fundamental para que isso ocorra é compartilhar com toda a comunidade escolar suas aspirações e o projeto de trabalho da instituição, objetivando a busca pela qualidade da educação. Mas infelizmente muitas vezes isso não acontece, porque segundo Oliveira (2011), as atribuições deste cargo não é tarefa fácil e o gestor encontra muitas dificuldades no decorrer de suas atividades tornando-se até uma função desgastante. A autora complementa que o interessante da situação é que mesmo os gestores se deparando com tantos obstáculos a serem enfrentados, eles não consideram a hipótese de retornarem à função de professor, por acreditarem que os cargos que eles ocupam em dirigir a instituição lhes conferem poder, compensando todos os desafios enfrentados.

Essa questão do cargo de diretor associado ao poder vem sendo discutida desde a década de 80, momento em que o Estado buscou a obrigatoriedade da eleição como critérios de escolha de diretores das escolas públicas (PARO, 1996). No mesmo período ocorre um retrocesso do processo de eleição em alguns Estados do país devido às inclinações do governo da época em proteger os interesses político-partidários. Apesar

de tudo, o processo eletivo como critério de escolha, segundo Paro (1996) acaba se expandindo para o país se tornando realidade em alguns lugares.

A maneira mais utilizada no Brasil para a escolha de dirigentes ocorre por meio da prática da indicação de um profissional que tem apoio político-partidário (GRACINDO, 2009). Muitos municípios escolhem os seus gestores por meio da indicação de prefeitos e secretários da educação, mas este tipo de acesso faz com que o gestor se prenda às exigências das pessoas que o nomeou. Isso impacta na falta de autonomia do profissional ao exercer o seu trabalho, deixando de lado toda a conquista que pensava ter com a municipalização (OLIVEIRA, 2011). A autora afirma, de acordo com a sua pesquisa, que essa forma de ascensão ao cargo acaba aumentando a responsabilidade individual do gestor pelo trabalho da escola.

As formas de provimento ao cargo de gestor fazem parte do ciclo de pesquisas e estudos, onde se discute e se avalia o acesso por indicação política partidária, por concurso de provas e títulos, pela carreira e, finalmente, pela eleição entre a comunidade escolar. Todas as formas apresentam aspectos positivos e negativos, porém ainda não se encontrou a melhor maneira de nomear um gestor. O que se constatou foi que o processo de eleição é a forma que mais representa a possibilidade de abertura de canais para a participação da comunidade escolar na gestão (MENDONÇA, 2001). Gracindo (2009) corrobora essa visão dizendo que a forma que mais se aproxima da proposta de uma gestão participativa, mas não sendo a mais adequada, é escolha pela eleição direta que dá direito ao voto a toda comunidade escolar e local, a partir das propostas de concretização do projeto coletivo, apresentadas pelo candidato. Dourado (2001) que também faz parte deste ciclo de discussões, complementa que a forma de acesso ao cargo pode não definir o trabalho do gestor, mas interfere na sua conduta. Paro (2006) dentro deste contexto, destaca que se a escolha não tiver atrelada a uma decisão democrática, a qualidade da escola e da educação dificilmente será priorizada.

Muitas vezes o interesse da comunidade escolar difere daqueles estabelecidos pela secretaria de educação. Mas quando o gestor assume o cargo por indicação, acaba sendo coagido a envolver-se no cenário político-partidário que o elegeu, perdendo a sua autonomia e deixando de atender aos anseios da comunidade escolar (SOUZA, 2006). Por outro lado, o gestor que assume o cargo por meio da eleição acaba ganhando maior autonomia e liberdade para o trabalho pedagógico, porém enfrenta no trabalho problemas dentro do próprio ambiente escolar relacionado com grupos que querem ser favorecidos devido ao apoio político nas eleições escolares. Esse gestor assume sozinho

a responsabilidade pelos resultados da escola (PARO, 1996). Sendo assim, Luck (2008) lembra que não é apenas o processo de eleição que vai democratizar, mas sim o que ele representa enquanto processo participativo. Por isso é importante que os compromissos sejam coletivos e a conscientização e a responsabilidade façam parte dos diversos segmentos da comunidade escolar (LUCK, 2008).

Para os autores estudados, a maneira de acesso do gestor ao cargo, associada à escolha coletiva, leva a escola à obtenção de uma forma mais rápida da sua autonomia, contribuindo com os princípios de gestão democrática. Paro (2003) complementa que a gestão democrática está ligada à descentralização e conseqüentemente à concepção de autonomia. Essa descentralização não se resume apenas na transferência de tarefas e sim uma autonomia na realização das atividades dentro da instituição, o que contribui para a definição da identidade da escola e para a redefinição do papel dos sujeitos da comunidade escolar. A autonomia segundo o autor, pode também contribuir para a superação de projetos que são deslocados das realidades escolares e que são propostos por uma política homogeneizante e não específica, que visa apenas uma burocracia administrativa.

Carvalho (2012), também reforça que a atuação de todos os envolvidos da comunidade escolar nas tomadas de decisões, começando pela participação da escolha do gestor, é um aspecto que mais evidencia a configuração da gestão democrática. Sendo assim, as práticas de gestão devem ser compatíveis com os discursos democráticos sem pautar as relações baseadas no autoritarismo.

Apesar de não poder considerar a eleição direta como a melhor forma de acesso ao cargo de gestor, por não transformar a escola em democrática, conforme apresentado na literatura, ainda é um instrumento importante na tentativa de atingir os objetivos que se pretende.

1.3.4 A carreira profissional no contexto da gestão democrática

Esse contexto de transformações políticas, econômicas e tecnológicas vem alterando o modo de vida do ser humano no campo profissional, social, educacional e político. Uma revolução cultural, originada por mudanças de valores e paradigmas, tem causado uma série de acontecimentos. Sendo assim, as expectativas por novas formas de aprendizagens nessa sociedade de mudanças são crescentes e, segundo Ferreira (2000),

essas exigências afetam o mundo do trabalho e as relações sociais tornando-se necessário que novos conceitos e conteúdos de formação sejam repensados em todas as áreas do conhecimento.

Conforme discussões e reflexões apresentadas em tópicos anteriores, as mudanças e exigências na atual sociedade têm favorecido a criação de um discurso referente à necessidade de atualização dos profissionais, destacando-se assim a importância da formação continuada em vários setores, como condição essencial para o trabalho (GATTI, 2003). Essas transformações e exigências impactam também nos sistemas de ensino que provocam mudanças no papel da escola, nas concepções de educação e principalmente na concepção de gestão a qual veremos a seguir.

A última década foi o período que mais provocou inovações na gestão escolar a partir da proposta de uma gestão democrática, que já estava estabelecida há alguns anos na legislação, diferente do que a sociedade brasileira ainda desfrutava, ou seja, de uma democracia arraigada de características autoritárias resultantes do processo histórico.

A gestão democrática da escola, segundo Gomes, Santos e Melo (2009), renasceu com o movimento de redemocratização do país¹ e abriu espaço para o debate sobre os processos de participação social e as práticas de autonomia dos sujeitos e das instituições escolares. Ainda, segundo os autores, este movimento implicou na Constituição Federal de 1988, conforme apresentado no parágrafo VI do artigo 206, que introduz a gestão democrática como um dos princípios do ensino público.

O artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares. A Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional da Educação-PNE (2014-2020) é outro documento que corrobora o princípio da gestão democrática da educação.

Paro (2007) reforça que a gestão democrática é fundamentada na participação, coletividade, competência, liderança e autonomia. A escola, nesse processo, passa a ser um espaço de construção de suas próprias ideias visando à melhoria da qualidade do ensino e da educação básica. Segundo Werle (2003), a compreensão de qualidade se busca com a participação de todos os envolvidos no processo da educação e, articular o

¹ O movimento de redemocratização do país ocorreu na segunda década de 1970 e se consolidou em meados da década de 1980.

compromisso técnico e político, pode contribuir para a compreensão da gestão da educação. É necessário promover mudanças nos padrões de gestão tendo como foco a descentralização.

Essa nova concepção de gestão, deve ter uma prática social permeada de autonomia, de possibilidades de participação e de contribuições e aprendizado (DOURADO, 2007). Para o autor, essa proposta deve elencar a educação como direito e qualidade social, o pluralismo de ideias, a gratuidade do ensino e a participação das comunidades escolar e local. Gomes, Santos e Melo (2009, p. 265) reforçam que essa ideia “se contrapõe a formação autoritária e autocrática que marcou e marca a história da gestão escolar”.

Sendo assim, os sistemas de ensino precisam de ações que o levem a um entendimento acerca da gestão democrática da educação e que incentivem e mobilizem a comunidade escolar para a construção de uma proposta pedagógica da escola. Uma proposta que atenda às expectativas dos sujeitos envolvidos no processo e oportunize um atendimento de qualidade e a participação de uma gestão da educação na tomada de decisões (ESTEBAN, 2006). Fidalgo e Machado (2000) vão na mesma direção, ressaltando que o respeito à vontade e ao interesse coletivo devem ser considerados em uma gestão democrática, assumindo formas flexíveis e participativas de trabalho, favorecendo uma maior participação dos sujeitos e também dividindo as responsabilidades.

Esse princípio de gestão democrática estabelecido na Constituição Federal, na LDB e no PNE também corroborou com um aspecto importante para a escola, ou seja, o aspecto político. A política que permeia a gestão escolar abre espaço para a atuação pública nas tomadas de decisões e participação coletiva (PARO, 2006; CORREA, 2010). Todo esse contexto implicou em mudanças na organização do trabalho escolar demandando novos desafios para a gestão escolar, em especial ao profissional que atua nessa função. Segundo Nóvoa (1992), a formação continuada dos gestores educacionais deve vincular-se à realidade das suas respectivas escolas favorecendo a união da teoria e da prática. Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) também se posicionam frente a essa proposta reforçando que para se assegurar esse princípio é indispensável a participação fundamentada na autonomia para bons resultados na escola.

De acordo com a fundamentação dos autores, a participação é fator chave para desencadear o processo de gestão democrática, mas a escola só conseguirá garantir essa participação da comunidade a partir do momento em que adquirir uma maior

autonomia. Espera-se então o perfil de um gestor que aspire essa função e esteja comprometido com a ética, responsabilidade, cidadania e capaz de atender aos processos de modernização do ensino público. Paro (2006, p.119) ressalta que a qualidade da educação “perpassa as relações sociais que se dão na escola e inclui a apropriação de valores, cidadania e o desenvolvimento de comportamentos compatíveis com a colaboração recíproca dos homens” e neste sentido, destaca que a conquista da autonomia da escola pode também estar associada à forma de acesso do gestor ao cargo, pois quando esse acesso está atrelado a uma escolha democrática da função, ocorre a melhoria da qualidade da educação e a obtenção mais rápida da autonomia, contribuindo com o princípio de gestão democrática.

Bordignon e Gracindo (2006) reforçam ainda que para abrir possibilidades de uma gestão democrática, é necessário que quem esteja na liderança da instituição obtenha estratégia de ação, credibilidade e legitimidade para alcançar os objetivos definidos. A gestão democrática estabelecida na legislação implica na participação, diálogo entre escola e comunidade, autonomia e abrange as dimensões pedagógicas, financeiras e administrativas. Para os autores, assim como para os pesquisadores da área, somente se romperá a barreira do autoritarismo se os fatores citados acima forem considerados e, segundo Paro (2006), esse aspecto imperioso que permanece no interior das escolas deve ser quebrado, proporcionando uma reflexão quanto ao papel do gestor na busca de uma escola pública de qualidade.

Todos os estudos voltados à área da gestão escolar, principalmente na busca de uma gestão democrática com autonomia, seguem um mesmo caminho e um objetivo único, ou seja, a melhoria da qualidade da educação. A ação prevê a teoria associada ao método e à convivência humana onde todos os aspectos devem contribuir da melhor maneira para a concretização de uma escola pública de qualidade. A gestão deve estar em consonância com o processo educativo e, nesse sentido, um importante aliado é o Projeto Político Pedagógico, pois é um caminho que a instituição pode trilhar buscando novas maneiras de compreender a escola e o ato educativo, integrando a comunidade em seu bojo (VEIGA, 2003; VASCONCELOS, 2003).

A partir de todo o contexto, se evidenciou a necessidade de implementação de políticas e programas de formação voltados aos gestores escolares com um perfil democrático. Seguindo esse caminho, o MEC propõe o curso de especialização em gestão para os gestores escolares, tendo o propósito de superar as formas antigas de administração, substituindo pelo princípio de participação dos atuantes na sociedade

para a tomada de decisões. O referido Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, implementado pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), objetiva a formação de professores-gestores em serviço, que atuam na Educação Básica Pública. Partindo dessa concepção, espera-se formar um gestor que atue em um planejamento participativo e com habilidades e capacidades de responder aos problemas mais urgentes da existência e funcionalidade das instituições, principalmente potencializando a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) que é um forte aliado a essa proposta de formação.

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1 Ambiente de pesquisa

Diante de todo contexto apresentado no capítulo anterior, se evidencia a necessidade de implementar políticas e programas de formação voltados à carreira profissional de professores e gestores escolares visando à concepção de descentralização e participação. Seguindo essa linha, o Ministério da Educação propõe alguns programas de formação continuada a distância e, dentre eles, destaca-se o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica com a oferta do curso de especialização em gestão escolar. Sendo assim, o ambiente de estudo desta pesquisa foi a terceira etapa do curso de especialização do referido programa, ofertado no estado de São Paulo. A seguir será apresentado o Programa, os objetivos deste curso e sua estrutura, o perfil do profissional que se pretende formar e a oferta no estado de São Paulo que foi promovido pela Universidade Federal de São Carlos.

2.1.1 O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e o curso de especialização em gestão escolar

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica foi instituído no ano de 2004 em caráter experimental, sob coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) visando à formação continuada dos gestores educacionais, para a elevação da qualidade do ensino. Apostava-se, por meio deste projeto, no fortalecimento de uma gestão escolar, participativa e democrática para a melhoria das escolas públicas, pois os sistemas de avaliação apresentavam queda do desempenho dos estudantes.

A partir de 2006, o MEC transfere para a Secretaria de Educação Básica (SEB) alguns programas educacionais e, dentre eles, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, contando com a colaboração da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA\FNDE. A Secretaria da Educação Básica/MEC busca, por meio desse curso, problematizar as

concepções de gestão voltadas ao gerencialismo, produtivismo e hierarquias com uma perspectiva de gestão democrática. (BRASIL, 2009).

Com essas mudanças o programa sofreu algumas alterações em seu formato, inclusive passou a oferecer a formação em nível de pós-graduação lato-sensu, com um aprofundamento teórico que contribua para a compreensão das possibilidades e limites das práticas de gestão nas escolas públicas. A proposta também é oferecer oportunidades para a reflexão a respeito dos aspectos operacionais próprios da instituição. O Ministério da Educação espera com esse processo formativo, que os professores-gestores possam apropriar-se de mecanismos e instrumentos que permitam intervenções satisfatórias em toda organização escolar, inclusive disposição para a construção, com a comunidade escolar e local do Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2009).

Este programa insere-se nas ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2 e contempla teoria e prática buscando uma concepção de formação humana e de gestão educacional, dentro dos marcos da democracia e da cidadania visando à formação nacional dos gestores escolares.

As instituições federais de ensino superior, em parceria com os sistemas de ensino, assumem um papel extremamente relevante na construção, implementação, acompanhamento e avaliação dos cursos de especialização em andamento. Dados obtidos em alguns indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o censo escolar e dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) serviram de parâmetros, apontando a necessidade e urgência de elevar a qualidade da educação. Sendo assim, o MEC vem incentivando essa política que prioriza inovações na prática cotidiana da gestão escolar, que concorram para a elevação qualitativa do padrão de escolaridade da educação básica. Essa qualidade depende, de forma integrada, de fatores internos e externos à gestão e cabe a ela uma parcela das responsabilidades do desenvolvimento ou retrocesso dos resultados educacionais (BRASIL, 2009).

Espera-se com essa política de formação, um avanço nas práticas de gestão democrática, pois se almeja ser um meio de elevar a qualidade da educação pública, porque muitas vezes é perceptível que as iniciativas de avanço para esse modelo de gestão são pontuais e tímidas. É necessário ainda, ampliar as discussões e reflexões acerca dessa nova concepção e aprofundar a compreensão de uma verdadeira prática participativa.

² O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Muitas vezes o que é considerado como assunto de interesse coletivo, é o gestor quem estabelece os pontos a serem discutidos e controla os resultados das discussões. Essa prática não condiz com a democracia estabelecida na legislação, pois são autoritárias e legitimadas sem a aprovação imediata dos demais sujeitos escolares e o dirigente, em muitos casos, utiliza-se da sua posição hierárquica para reprimir manifestações contrárias às suas (WEBER, 2004).

Por isso, a política de formação inicial e continuada em gestão escolar, por meio do curso de especialização lato-sensu, parece ser um dos caminhos a serem trilhados no aprimoramento desses profissionais da educação, com vistas a garantir melhorias nos processos educacionais. Objetiva contrapor a formação discursiva da gestão democrática da educação às concepções centralizadoras, hierarquizadas de gestão escolar. Ela pode apresentar resultados favoráveis se fundamentada no resgate do direito social à educação e na escola como espaço social de formação. Para que isso ocorra, a autonomia da escola e a construção de projetos político-pedagógicos mais democráticos são exigências necessárias para uma melhor atuação do gestor escolar (DOURADO, 2007).

2.1.2 Perfil do curso de especialização em gestão escolar

Esse curso de especialização está articulado com a educação a distância e visa à formação continuada dos gestores possibilitando maior flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos; fortalecimento da autonomia intelectual no processo formativo; acesso às novas tecnologias da informação e comunicação; interiorização dos processos formativos, garantindo o acesso daqueles que atuam em escolas distantes dos grandes centros urbanos; redução dos custos de formação a médio e longo prazo; interatividade entre os formandos, facilitando o trabalho coletivo; fortalecimento de infra-estrutura adequada nas universidades públicas, estimulando a formação de grupos de produção científica na área de gestão escolar e de formação de quadros para atuarem com EAD e sua institucionalização (BRASIL, 2009).

Tem como princípio norteador a gestão democrática como uma dimensão a contribuir significativamente para viabilizar o direito a educação como um direito universal. Por isso objetiva contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social (BRASIL, 2009).

A proposta de formação destina-se aos profissionais que integram a equipe gestora da escola e que apresentam vários requisitos para o ingresso no curso, como conclusão plena do curso de graduação; 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; ter disponibilidade para dedicar-se ao curso; estar disposto a compartilhar o curso com o coletivo da escola e evidenciar disposição para construir, com a comunidade escolar e local, o Projeto Político-Pedagógico no estabelecimento de ensino onde atua. Propõe também uma formação baseada na dialética entre teoria e prática, valorizando a prática profissional e ampliando o conhecimento por meio de problematizações e reflexões (BRASIL, 2009).

A proposta curricular do curso está projetada para levar o gestor à reflexão e compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprio como profissional (BRASIL, 2009).

2.1.3 Organização curricular do curso

A especialização em gestão escolar está organizada em quatrocentas horas/aula, em nível de pós-graduação lato-sensu. Sua proposta está apresentada como um processo construtivo e permanente levando em consideração:

a) reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação necessária entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente, ou seja, das condições materiais e institucionais em que atua o gestor escolar;

b) organização do currículo em blocos temáticos, articulados por eixos norteadores, de modo que os conteúdos das áreas temáticas não se esgotem na carga horária atribuída a cada uma;

c) metodologia de resolução de problemas, permitindo que a aprendizagem se desenvolva no contexto da prática profissional do cursista;

d) integração e interdisciplinaridade curriculares, dando significado e relevância aos conteúdos;

e) favorecimento à construção do conhecimento pelo cursista, valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática. (BRASIL, 2009).

A organização curricular se estrutura em três eixos vinculados entre si que são: Fundamentos do Direito à Educação; Políticas e a Gestão na Educação; Planejamento e Práticas da Gestão Escolar. Os eixos estão distribuídos em seis salas ambientes. No início os cursistas realizam um curso introdutório, com duração de 40 horas, para aprenderem sobre a plataforma Moodle onde ocorre o curso de especialização.

O primeiro eixo que integra a estrutura do curso se apresenta em uma sala ambiente denominada “Fundamentos do Direito à Educação” com carga horária de 60 horas. Esta sala apresenta a proposta de atividade teórica e prática e fundamenta-se em uma reflexão acerca da prática da gestão no cotidiano escolar. São abordadas as temáticas “Direito à Educação” em seus aspectos históricos e filosóficos e “Conhecimento, Currículo e Cultura Escolar” (BRASIL, 2009).

A segunda sala ambiente, também com carga horária de 60 horas, contempla o eixo “Políticas e Gestão na Educação” e também possibilita reflexões teóricas e práticas baseadas em valores democráticos sobre as políticas de educação e organização dos sistemas de ensino no Brasil. Espera-se uma maior compreensão dos princípios de gestão democrática que implicam ações e decisões participativas e colegiadas, tanto no âmbito das unidades escolares quanto na organização dos sistemas de ensino. As atividades e temáticas abordadas são “Política Educacional e Gestão Escolar”, “Financiamento da Educação e a Gestão Escolar” e “Gestão Democrática da Educação Escolar e Sistemas de Ensino” (BRASIL, 2009).

O eixo “Planejamento e Práticas na Gestão Escolar” é o terceiro apresentado na sala ambiente. Tem como fundamento propiciar aos gestores ampliar o conhecimento sobre as práticas e procedimentos referentes à gestão democrática. Também objetiva oferecer subsídios que permitam planejar, monitorar e avaliar os processos de execução do Projeto Político-Pedagógico e das políticas educacionais no campo da gestão, de modo a impulsionar a melhoria do desempenho dos estudantes. A “Avaliação Institucional e da Aprendizagem” e o “Trabalho Pedagógico e Cotidiano Escolar” contemplam as atividades e temáticas desta sala. Esta sala também possui uma carga horária de 60 horas (BRASIL, 2009).

Outras três salas também são oferecidas no curso além das apresentadas nos principais eixos. A sala ambiente “Tópicos Especiais” é a quarta sala, com 30 horas a serem cumpridas e possui um caráter transdisciplinar com propostas de reflexões sobre a construção de uma proposta/projeto de intervenção que será objeto do Trabalho de Conclusão do Curso. As temáticas trabalhadas são “Conselhos Escolares”,

“Democratização da Gestão Escolar” e “Valorização dos Saberes e Culturas” (BRASIL, 2009).

A quinta sala ambiente é a de “Oficinas Tecnológicas” e consiste no suporte tecnológico e no desenvolvimento de aprendizagens relativas à utilização dos diversos recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação no campo da gestão da educação com uma carga horária de 30 horas (BRASIL, 2009).

E finalmente, com 120 horas de atividades, destaca-se a sexta sala ambiente que é o “Projeto Vivencial” apontada como componente articulador do curso, pois consiste na formulação e desenvolvimento de um projeto de intervenção na escola com estreita vinculação ao Projeto Político-Pedagógico, assumido como mecanismo fundamental para a realização da gestão democrática na educação e na escola. A sala se desenvolve desde o início do curso, articulando-se com as demais salas ambientes e culmina no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) (BRASIL, 2009).

Os três primeiros eixos são trabalhados seguindo uma sequência, ou seja, a primeira sala é aberta e ao final de todas as atividades realizadas pelos cursistas, abre-se a sala do próximo eixo e assim sucessivamente. As salas de “Oficinas Tecnológicas” e “Projeto Vivencial” ficam abertas concomitantemente com as demais salas. A proposta da permanência de abertura da sala “Oficinas Tecnológicas” é para facilitar a realização dos trabalhos propostos. Já a sala “Projeto Vivencial” tem por finalidade que o cursista a desenvolva juntamente com as demais salas teóricas para facilitar o seu projeto de intervenção.

As salas ambientes permanecem abertas de 1 a 2 meses dependendo da complexidade das atividades propostas nelas. Essas atividades (escrita, prática e de interação nos fóruns) possuem um prazo de 12 a 15 dias para que o cursista as realize. As atividades propostas na sala “Projeto Vivencial” que demandam um tempo maior, pelo fato da exigência de reunir a comunidade para a realização, têm um prazo estendido para 25 dias.

O curso está estruturado na versão a distância, mas com encontros presenciais para orientações, socializações e avaliações referentes às salas teóricas e apresentação do TCC. Possui um curso introdutório visando à capacitação dos cursistas para utilizar a plataforma Moodle e outras mídias e seis salas ambientes teóricas, dentre elas a sala “Projeto Vivencial” que visa ao desenvolvimento de um projeto de intervenção vinculado ao Projeto Político Pedagógico da escola em que o cursista atua.

2.1.4 O Trabalho de Conclusão de Curso

O curso de especialização lato-sensu em gestão escolar tem como exigência o Trabalho Final de Conclusão do Curso (TCC) que é o resultado de todas as atividades desenvolvidas na sala “Projeto Vivencial”. As atividades propostas nesta sala prevêm um projeto de intervenção do cursista/gestor na sua escola. Ao realizarem as salas teóricas, os cursistas cumprirão os requisitos exigidos pelo currículo do curso e também os próprios conteúdos servirão de aportes teóricos e metodológicos para a construção e desenvolvimento do seu projeto na escola. Toda experiência teórica (proporcionada nas salas teóricas) e prática (proporcionada na sala “Projeto Vivencial” por meio do projeto de intervenção) resultará na elaboração do TCC que será a avaliação final do curso.

2.1.5 O processo de avaliação da aprendizagem

O Trabalho de Conclusão do Curso é uma proposta de avaliação final do curso que concederá a certificação obedecendo às normas da universidade sede, porém existe uma preocupação como outras formas de avaliação dos cursistas e do próprio Programa. A autoavaliação, avaliação a distância e presencial e participação no Projeto Vivencial também são outros meios de avaliação.

Conforme apresentado em Brasil (2009), considerando a proposta pedagógica do Curso, todas as atividades que foram desenvolvidas pelos cursistas serão avaliadas de forma contínua pelos professores responsáveis. Deverá ocorrer uma interação constante entre os responsáveis (coordenação, grupo de professores e tutores) e uma troca de informações quanto às dificuldades apresentadas pelos cursistas em cada componente curricular, para que toda equipe possa apresentar soluções às dificuldades apresentadas.

Sendo assim, o processo de avaliação da aprendizagem ocorrerá sob uma ótica de investigação e se desenvolverá de forma compartilhada entre coordenador, professor, orientador, tutor e cursista. O objetivo principal é procurar compreender o processo de construção do conhecimento na prática docente. O diálogo é a base principal deste processo de avaliação cabendo aos responsáveis a iniciativa de proporcionar os estímulos e incentivos necessários ao desenvolvimento dessa prática pedagógica, respeitando e estimulando o cursista (BRASIL, 2009).

O objetivo também é que o Programa seja avaliado e a responsabilidade caberá a uma equipe técnica designada pela SEB, com a participação de representantes da universidade. A coordenação do curso também terá a responsabilidade de acompanhar o processo e disponibilizar os resultados da avaliação, além de tomar as medidas necessárias ao aprimoramento do referido Programa (BRASIL, 2009).

2.1.6 O perfil do profissional que se deseja formar com o Programa

Conforme apresentado nas diretrizes, o curso de especialização em gestão escolar deseja formar um profissional que seja capaz de ampliar e aprofundar a compreensão referente à educação escolar como direito social básico e como instrumento de emancipação humana, atuar na gestão de modo transparente por meio do trabalho coletivo buscando a participação da comunidade nas decisões da escola, visando um compromisso com a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Espera-se que esse profissional possa contribuir no fortalecimento da gestão democrática do ensino como princípio legal, sustentada em práticas e processos que conduzam ao trabalho coletivo e à participação nos processos decisórios da educação e da escola. Também que seja capaz de implementar estratégias que contribuam com a realização de uma gestão democrática dos órgãos colegiados, dentre eles o Conselho Escolar e a escolha do dirigente escolar, por meio de processo eletivo, com a participação da comunidade (BRASIL, 2009).

Ainda outros objetivos são visados na formação do perfil de um gestor como, suscitar a participação efetiva de toda a comunidade escolar nos processos de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola. Também que sejam capazes de desenvolver, incentivar e consolidar processos de trabalho e relações sócio-educativas que favoreçam o trabalho coletivo, o partilhamento do poder, o exercício da pedagogia do diálogo, o respeito à diversidade e às diferenças, a liberdade de expressão, a construção de projetos educativos e a melhoria dos níveis de aprendizagem nos processos de ensino. De ampliar a realidade educacional e a gestão da educação e da escola como dimensão dos processos socioculturais, políticos e econômicos que engendram a educação brasileira (BRASIL, 2009).

Espera-se que um gestor atue de forma consciente com vistas ao fortalecimento dos processos de descentralização na educação e na escola, da autonomia da escola e do

financiamento público da educação. Intervenha na formulação e implementação de políticas no campo educacional de modo a consolidar a realização do direito à educação básica, à gestão democrática do ensino, à autonomia da escola e ao trabalho coletivo e participativo. Compreenda a educação em todas suas dimensões e formas de manifestações humanas e que se desenvolvem a partir de ações educativas que visam à formação de sujeitos éticos, participativos, críticos e criativos. E, finalmente, que dominem e utilizem as ferramentas tecnológicas no campo da organização dos processos de trabalho nos sistemas e unidades de ensino, tomando essas ferramentas como importantes ferramentas para realização da gestão democrática da educação (BRASIL, 2006).

2.1.7 O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado de São Paulo por meio do curso de Especialização em Gestão Escolar

Conforme estabelecido em suas diretrizes o curso de especialização em gestão escolar é oferecido na modalidade a distância com alguns encontros presenciais, pelas universidades públicas do Brasil, em parceria com os sistemas de ensino e entidades da área da educação, sob a coordenação geral da Secretaria de Educação Básica – SEB, do Ministério da Educação. Sendo assim, o curso insere-se no processo de formação continuada de gestores escolares induzido pelo Ministério da Educação, com a participação efetiva das Secretarias Estaduais e Municipais da Educação.

No Estado de São Paulo, a instituição responsável pelo programa é a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que proporciona a formação aos gestores de escolas públicas da educação básica de toda a região. No ano de 2015 a Universidade proporcionou a terceira oferta do curso. Esta terceira edição envolveu 15 polos de apoio nas cidades de Barretos, Guarulhos, Limeira, Osasco, Ourinhos, Presidente Prudente, Santos, São Carlos, São José do Rio Preto, São José dos Campos, Sorocaba, Valinhos, Votuporanga e dois polos na cidade de São Paulo. Cada polo atendia dois grupos de 24 alunos/cursistas sendo um professor e um tutor para cada grupo. São nomeados grupo 1 e grupo 2 para cada cidade. Somente a cidade de São Paulo tinha dois polos devido ao número de alunos inscritos.

As inscrições dos candidatos foram realizadas pelos Dirigentes Municipais de Educação (no caso de escolas municipais) e pelos Dirigentes Regionais de Ensino (no

caso de escolas do estado). Todas atenderam aos requisitos exigidos, como já mencionados neste texto (ter concluído o curso de graduação, ser diretor efetivo em escola pública municipal ou estadual da educação básica com baixo índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, ter disponibilidade para dedicar-se ao curso, estar disposto a compartilhar o curso com o coletivo da escola e estar disposto a construir, com a comunidade escolar e local, o projeto político pedagógico da instituição em que atua). Tendo por base esses requisitos mínimos, a UFSCar realizou o processo seletivo para ingresso no curso.

2.2 Metodologia de pesquisa

Para a coleta de dados desta pesquisa foi utilizada a técnica de entrevista que segundo Severino (2007, p.124), “é uma técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados”. A técnica da entrevista proporciona interação entre pesquisador e pesquisado e é bem utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. Com o uso dessa técnica o pesquisador procura entender de que maneira o sujeito pensa, sabe, representa, faz e argumenta.

Para responder a questão de pesquisa sobre as perspectivas que os gestores escolares revelam ter acerca da sua formação continuada no formato de curso de especialização, na modalidade a distância, optou-se pela técnica da entrevista com grupos focais que foram distribuídos em quatro encontros. Os encontros foram realizados com uma turma de cursistas gestores da terceira edição do curso que foi oferecido no Estado de São Paulo. E teve por finalidade, apresentar os objetivos desta pesquisa aos participantes e, em seguida, proporcionar reflexões com a finalidade de explicar as principais perspectivas desses profissionais na realização e conclusão do referido curso.

2.2.1 Modelo conceitual

A partir da contextualização teórica apresentada no capítulo 2, foi construído um modelo conceitual que apresenta três conceitos teóricos, sendo “Educação a Distância”,

“Formação Docente” e “Carreira Profissional”. Para cada um desses conceitos teóricos foram definidos conceitos específicos.

A partir desta conceituação teórica, foram atribuídas questões relacionadas a cada conceito, que serviram de base para o desenvolvimento desta pesquisa, em sua fase de grupo focal, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Modelo conceitual da pesquisa

Conceito	Conceito específico	Questões grupos focais
Educação a distância	<ol style="list-style-type: none"> 1. A contextualização da educação a distância 2. A evasão nos cursos de formação a distância 3. Formação profissional no contexto da EaD 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais as relações entre as exigências do curso com as condições concretas para realizá-lo? 2. Qual a sua visão quanto aos índices de evasão nos cursos de especialização em gestão escolar? 3. Você conhece “colegas gestores” que desistiram? Você sabe quais foram os motivos? 4. Qual a sua visão referente aos dados apresentados em artigos e pesquisas sobre as principais causas de evasão?
Formação docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. As fundamentações teóricas e a contextualização do processo de formação de professores 2. As políticas de aligeiramento e os impactos na formação docente 3. O gestor escolar no contexto da formação continuada 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você realizou algum curso na área de gestão nos últimos anos? 2. Vocês já tiveram contato com esses conteúdos ou é algo novo? 3. Qual a sua visão em relação à estrutura do curso?
Carreira profissional	<ol style="list-style-type: none"> 1. A carreira profissional do docente e do gestor escolar 2. A importância da autonomia e do professor reflexivo na carreira profissional 3. O acesso ao cargo de gestor escolar na trajetória da carreira profissional 4. A carreira profissional no contexto da gestão democrática 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o seu interesse em realizar o curso de especialização em gestão escolar? 2. Qual a contribuição dos conteúdos desta especialização para a sua prática? 3. Qual o incentivo e apoio que você teve para a realização do curso? 4. Os conteúdos trabalhados têm proporcionado reflexões e atendido os seus anseios enquanto gestor? 5. Qual foi a motivação para continuar e concluir o curso?

2.2.2 Caracterização do grupo de cursistas participantes da pesquisa e da terceira edição do curso de especialização em gestão escolar oferecido no Estado de São Paulo

No decorrer da terceira oferta do curso em gestão escolar no Estado de São Paulo foi traçado o perfil do grupo de gestores que fizeram parte desta pesquisa, pertencentes ao polo de uma cidade que ofertava a formação. Neste grupo teve um índice considerável de evasão. Segundo os dados analisados, de 24 cursistas inscritos,

apenas 10 concluíram o curso integralmente com a finalização do Trabalho de Conclusão de Curso.

Os integrantes do grupo que foram colaboradores desta pesquisa eram gestores de escolas municipais de educação básica em efetivo exercício e todos com a função no cargo de gestão por indicação política. Possuíam em média de 3 a 10 anos de experiência na gestão escolar e um tempo maior no magistério (entre 7 a 25 anos). De acordo com o levantamento, todo grupo realizou a sua formação inicial em nível superior em instituições privadas de ensino. O Quadro 2 apresenta os dados levantados referentes à caracterização do grupo de gestores participantes da pesquisa e que concluíram integralmente o curso de especialização em gestão escolar.

Quadro 2 - Caracterização do grupo de cursistas/gestores participantes da pesquisa que concluíram o curso de especialização em gestão escolar

Número de participantes	Forma de acesso ao cargo	Formação inicial realizada em Instituição pública ou privada	Tempo de efetivo exercício na gestão escolar	Tempo no magistério	Escola Municipal ou Estadual	Segmento
Gestor A	Indicação	Privada	05 anos	15 anos	Municipal	EMEB
Gestor B	Indicação	Privada	08 anos	18 anos	Municipal	EMEF
Gestor C	Indicação	Privada	07 anos	07 anos	Municipal	EMEF
Gestor D	Indicação	Privada	10 anos	07 anos	Municipal	EMEB
Gestor E	Indicação	Privada	08 anos	17 anos	Municipal	EMEI
Gestor F	Indicação	Privada	05 anos	12 anos	Municipal	EMEB
Gestor G	Indicação	Privada	06 anos	25 anos	Municipal	EMEF
Gestor H	Indicação	Privada	03 anos	18 anos	Municipal	EMEI
Gestor I	Indicação	Privada	08 anos	17 anos	Municipal	EMEF
Gestor J	Indicação	Privada	05 anos	17 anos	Municipal	CEMEI

2.2.3 Técnica de entrevista com grupo focal

A técnica do grupo focal facilita a troca de experiência, sentimentos, crenças e atitudes. O pesquisador consegue boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto permitindo respostas mais completas, podendo verificar a lógica ou as representações que conduzem a resposta (GATTI, 2005).

O grupo focal é utilizado como estratégia metodológica qualitativa sendo que esse tipo de pesquisa caracteriza-se na busca de respostas acerca dos pensamentos e

sentimentos dos seres humanos. É denominada uma técnica de entrevista coletiva. Durante a Segunda Guerra Mundial os grupos focais foram utilizados para examinar os efeitos persuasivos da propaganda política, avaliar a eficácia do material de treinamento de tropas, bem como os fatores que afetavam a produtividade nos grupos de trabalho. A partir de 1980 os grupos focais passaram a ser empregados para entender as atitudes de doentes, o uso de contraceptivos e para avaliar a interpretação da audiência em relação às mensagens da mídia (GONDIM, 2002). Após os anos 90 ele foi mais bem conhecido e utilizado como pesquisa qualitativa também em outras áreas, pois na área de marketing sempre foi uma técnica prioritária por não demandar muitos custos e ter uma eficiência nas pesquisas com resultados válidos e confiáveis e por produzir conhecimento (ASCHIDAMINI e SAUPE, 2004.). Segundo os mesmos autores:

A técnica do grupo focal é uma estratégia metodológica qualitativa e tem indicações terapêuticas, educativas e para pesquisa. É recomendado para pesquisa de campo já que, em pouco tempo e baixo custo, permite uma diversificação e um aprofundamento dos conteúdos relacionados ao tema de interesse (ASCHIDAMINI e SAUPE, 2004, p.9).

Ressel et al. (2008) definem o grupo focal como um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais. Esta fundamentação está apoiada no desenvolvimento das entrevistas grupais. A unidade de análise, no entanto, é o próprio grupo. Grupos focais podem também gerar conhecimento necessário para a construção de instrumentos de medidas, assim como para a avaliação experimental do impacto de programas a serem implantados em organizações. Essa técnica permite ao participante teorizar seu ponto de vista, trabalhar suas próprias ideias e visualizar a perspectiva dos outros. Sendo assim a autora destaca:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

No grupo focal é importante que não ocorram intervenções afirmativas ou negativas e também emissão de opiniões particulares por parte do pesquisador, pois o principal objetivo do método é criar condições ao grupo para que explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas frente à problemática que foi convidado a conversar coletivamente. A técnica oferece ao pesquisador um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas. Gomes (2005) concorda quando ressalta que essa técnica facilita a formação de ideias novas e originais, gera possibilidades contextualizadas pelo próprio grupo de estudo e oportuniza a interpretação de crenças, valores, conceitos, conflitos, confrontos e pontos de vista. A técnica foi utilizada nesta pesquisa para subsidiar o pesquisador quanto às dificuldades e interesses dos gestores em relação à realização e conclusão do curso de especialização em gestão escolar, no sentido de investigar as possibilidades das desistências que ocorrem e que contribuem para a elevação dos índices de evasão.

Para a realização da técnica do grupo focal é importante que se estabeleçam os membros dos grupos de acordo com os objetivos da pesquisa, respeitando as categorias em comum (ASCHIDAMINI e SAUPE, 2004) e, nesse caso, os tipos de sujeitos foram diversos gestores da educação básica em exercício do Estado de São Paulo, que estavam realizando o referido curso. Dessa forma, essa etapa da pesquisa contou com a participação de dez gestores que conseguiram realizar o curso integralmente. De acordo com Aschidamini e Saupe (2004) e Gatti (2005), o número de participantes de um grupo focal deve variar de 6 a 10 pessoas por grupo, pois um número maior pode atrapalhar na troca de ideias, no tratamento do tema e também os registros.

Para Aschidamini e Saupe (2004), as sessões também podem variar quanto ao número e de acordo com a complexidade da temática, não existindo assim um padrão. O tempo de cada encontro não pode ultrapassar três horas. Sugere-se de uma hora e meia a três horas e as sessões devem ser realizadas de acordo com a necessidade. No caso desta pesquisa foram feitos quatro grupos focais, com dez participantes que tiveram duração de uma hora e meia cada encontro.

Gatti (2005) chama atenção para a questão do ambiente em que serão desenvolvidos os grupos focais, priorizando lugares aconchegantes, sem ruídos, em que todos os participantes tenham uma visão de todos inclusive do moderador do grupo e vice-versa. Sendo assim, vale incluir que o moderador, que é geralmente o pesquisador, deve ser “um facilitador” do debate. Essas questões foram consideradas nesta pesquisa, sendo que os encontros aconteceram na própria sala de aula da UFSCar, com amplo

espaço, iluminada e sem qualquer tipo de barulho, pois os encontros eram realizados aos sábados e a universidade tinha poucas atividades neste dia. As pessoas ficavam posicionadas em círculos para que todos pudessem ter uma visão ampla dos participantes. Nesse espaço estavam também a pesquisadora e a relatora, que foi a tutora do curso, que se colocou à disposição deste trabalho, cujo papel foi de auxiliar a pesquisadora na mediação dos grupos, bem como realizar anotações de pontos relevantes percebidos no decorrer das conversas. De acordo com a literatura, os registros podem ocorrer de várias maneiras. Uma delas é o emprego de um ou dois relatores, que não interferem no grupo e fazem anotação cursiva do que se passa e do que se fala. Optou por essa forma, pois alguns gestores se posicionaram contra o uso de áudio. Outra forma utilizada por alguns pesquisadores é a aplicação de questionários ao final do trabalho com o grupo focal, visando suplementar a coleta das interações grupais e propiciar a exposição individual de cada participante por escrito, que também foi adotado nessa pesquisa.

Esta pesquisa contou com a realização de quatro grupos focais com a finalidade de investigar as principais motivações e razões de permanência dos gestores em um curso de especialização em gestão escolar a distância. Os grupos foram realizados durante os encontros presenciais, com os seguintes objetivos:

Primeiro encontro: Teve por finalidade a apresentação dos objetivos da pesquisa, bem como o levantamento de informações a respeito dos interesses dos cursistas em realizar um curso de especialização em gestão escolar. Também visou ao levantamento dos últimos cursos realizados por eles e a sondagem de como visualizavam a contribuição dos conteúdos na prática. Investigou-se também qual o incentivo e apoio para a realização deste curso.

Segundo encontro: Objetivou uma reflexão voltada aos conteúdos do curso frente aos anseios dos gestores e se esses conteúdos eram familiares ou algo novo em termos de conhecimento. Buscou-se também analisar a visão dos gestores quanto à estrutura do curso e quais as relações entre as exigências do curso com as condições concretas para realizá-lo.

Terceiro encontro: Visou às considerações feitas pelos cursistas referentes aos índices de evasão e também a motivação deste grupo para a conclusão do curso. Objetivou o levantamento feito pelos cursistas, sobre as possibilidades de desistência dos seus “colegas gestores” residentes nas mesmas cidades.

Quarto encontro: Buscaram-se as principais reflexões referentes aos resultados apresentados em artigos e pesquisas sobre os motivos de evasão neste curso em nível de Brasil, ou seja, as dificuldades com as tecnologias e com a indisponibilidade de tempo.

A seguir são detalhados as principais reflexões, levantamentos e apontamentos dos cursistas para a concretização deste curso de especialização, discutidas nos grupos focais.

2.2.3.1 Primeiro encontro

De acordo com a literatura, os participantes devem ser convidados com a clareza do objetivo pretendido. A primeira reunião é de fundamental importância para que isso aconteça, pois é nela que se esclarecem esses objetivos, as formas de obtenção de informações, duração e principalmente que não existe o conceito de certo e errado, sendo de extrema importância todo o tipo de colaboração.

Seguindo essa linha, realizou-se a primeira reunião explicando aos participantes que os encontros faziam parte da coleta de dados de uma pesquisa, cujo objetivo era refletir sobre as principais motivações dos gestores para realizar um curso de especialização, pois foi constatada em todas as ofertas, a ocorrência de desistências. E também realizar um levantamento das principais dificuldades encontradas pelos cursistas no decorrer e término do curso de especialização em gestão. Foram no total dez participantes, ou seja, apenas os cursistas que finalizaram o curso integralmente. O encontro teve a duração de uma hora e meia. Após definidos os objetivos, realizou-se uma reflexão acerca dos interesses dos gestores em participarem do curso de formação. Nessa conversa, três gestores apresentaram o interesse em aprender mais sobre gestão, pois declararam ter pouca experiência na área administrativa. E também reforçaram que a vontade foi pela importância e necessidade de buscar diferentes experiências e modelos para a “renovação no trabalho”. No decorrer da conversa notou-se que os gestores queriam saber se estavam no caminho certo dentro da gestão da escola em que atuavam, pois começaram a levantar questões específicas de trabalho, uns com os outros.

Uma segunda linha de reflexão também surgiu, mas de maneira mais tímida, reforçando a ideia de que os cursos realizados por eles não são de interesse próprio e sim de uma “obrigação do cargo”. Mas as reflexões não avançaram e no final desse mesmo encontro foi retomada a questão com outra vertente. Dando continuidade às discussões, a pesquisadora inseriu uma nova questão a ser discutida oportunizando o

que já havia sido exposto pelo grupo, ou seja, outros cursos realizados por eles. Os cursistas relataram que são oferecidos vários cursos de “curta duração” aos gestores e, por fim, realizam a pedido das Secretarias de Educação, mas acabam se identificando com a proposta. Ainda dentro desse mesmo tema de discussão, duas gestoras se colocaram contrárias à situação apresentada. Afirmaram que realizam os cursos por interesse e que essas formações contribuem positivamente para as suas práticas. Um pequeno grupo fez uma comparação entre os cursos de “curta duração” com o curso de especialização. Disseram que os cursos de “curta duração” são mais fáceis em termos de atividades práticas e teóricas. Como o tempo não seria suficiente para levantar essa questão, a pesquisadora anotou a problemática e passou a discussão para o próximo encontro (segundo grupo focal com enfoque no conteúdo do curso).

Mas, dando continuidade à questão de teoria e prática foi apresentado outro ponto de reflexão, ou seja, a visão do grupo referente à contribuição dos conteúdos na prática das escolas. Iniciaram um discurso referindo-se à troca de experiência e os pontos positivos dos fóruns como uma oportunidade. Relataram que esse tipo de atividade prática proposta nos fóruns serve de parâmetro para avaliarem o trabalho enquanto gestores, até mesmo comparados com outros municípios. Outro ponto positivo destacado foi a proposta do curso pela união de teoria e prática. Colocaram que um curso deste porte “mobiliza a escola e leva a mudança de atitudes”. Alguns cursistas disseram que conseguiam estabelecer a ligação entre a teoria com as atividades práticas propostas mas, para outros, esse objetivo não ficou totalmente claro. Foi unânime a dificuldade exposta quanto à leitura e compreensão dos textos mesmo por aqueles favoráveis à estrutura do curso. Seguem alguns discursos:

- *“Os textos são muitos difíceis de entender”;*

- *“Não consigo aproveitar o texto para a minha prática, pois não entendo”;*

- *“O conteúdo é extenso e cansativo”;*

- *“O curso deveria ser somente da nossa prática”.*

Aproveitando as dificuldades de leitura e compreensões textuais trazidas pelo grupo, a pesquisadora retomou a questão que tinha sido levantada inicialmente, sobre o real interesse, incentivo e apoio na formação continuada. Neste momento, uma gestora explicou que estava realizando o curso a pedido da Secretaria da Educação e, para manter o seu cargo (cargo por indicação) não se recusou em fazê-lo. De acordo com o

seu relato, ela não tinha interesse e não via sentido no curso: “*Não precisamos mais de conteúdos. Já temos o nosso na escola. O nosso PPP já está pronto. Para que mudá-lo?*”.

Outros três gestores também reforçaram a ideia de que estariam fazendo o curso somente por manutenção do cargo. Também levantaram o aspecto positivo da progressão salarial, que ocorre com um curso de especialização.

Dentro deste contexto surgiu, por parte de outros gestores, o discurso do interesse em aprender mais sobre a gestão democrática para colocar em prática essa forma de gestão, pois acreditam que seja uma maneira de buscar a qualidade na educação.

E um último grupo apresentou as dificuldades que enfrentam pela falta de apoio da secretaria em termos de transporte, alimentação e disponibilidade de um horário para o estudo no serviço. Anseiam pela formação em serviço e também pela melhoria das escolas e da educação, mas não recebem o apoio que necessitam. Segundo eles a partir do momento em que a secretaria “os obriga” a fazer um curso, é importante que disponibilizem os meios necessários.

No final do encontro foi aplicado um questionário que solicitava respostas dissertativas, contendo as mesmas questões trabalhadas em grupo, para complementar as discussões, conforme Quadro 3. Também é uma forma de direcionar o grupo focal e um instrumento a mais que ajuda o pesquisador nas análises de dados, conforme sugerido por Gatti (2005). Em função do tempo, encerrou-se o encontro com propostas de novas reflexões para os próximos encontros.

Quadro 3 - Questões aplicadas no final do primeiro grupo focal

Questões dissertativas
1. Qual o seu interesse em realizar o curso de especialização em gestão escolar? (Conceito abordado: carreira profissional)
2. Você realizou algum curso na área de gestão nos últimos anos?(Conceito abordado: formação docente)
3. Qual a contribuição dos conteúdos desta especialização para a sua prática? (Conceito abordado: carreira profissional)
4. Qual o incentivo e apoio que você teve para a realização do curso? (Conceito abordado: carreira profissional)

2.2.3.2 Segundo encontro

Ao iniciar o segundo grupo focal, que foi realizado na mesma sala que o encontro anterior (UFSCar), a pesquisadora retomou uma questão que ficou em aberto no primeiro encontro, referente à facilidade dos cursos de “curta duração” em termos de atividades práticas e teóricas, quando comparados a um curso de especialização. Os cursistas se posicionaram em relação a esta discussão, afirmando que vários cursos que são oferecidos a eles pelo Estado proporcionam muito mais a prática do que a teoria. Seguem alguns relatos:

-“*Existe muito mais a troca de experiências. Como enfrentamos determinadas situações*”;

-“*Mais a experiência do que textos*”;

-“*Tem textos sim, mas não são tão difíceis*”;

-“*O foco é ajudar a gente no dia a dia*”.

Alguns gestores afirmaram que esse tipo de formação, baseada apenas na prática, torna o curso mais fácil e atraente. Partindo desse pressuposto, a pesquisadora apresentou ao grupo uma reflexão sobre a melhor opção para a formação de um gestor: um curso de “curta duração” (expressão utilizada por eles) que contemplasse apenas a prática e com poucas horas de duração ou um curso de especialização, conforme está estruturado o curso que eles realizavam, mas ambos oferecidos por uma instituição pública. Todos os participantes optaram pelo curso de especialização, associando a escolha com os benefícios da progressão salarial: “*É preferível encarar, pois o retorno é melhor!*”.

Partiu-se para mais uma reflexão, mas seguindo a mesma linha de pensamento, ou seja, foi investigada a visão dos cursistas frente à proposta curricular da especialização e se esta formação atendia aos seus anseios. A maioria dos cursistas elogiaram a estrutura e proposta do curso em termos de teoria e prática. Entendiam que o propósito era trabalhar os conteúdos para que eles pudessem utilizá-los na prática, inclusive relatam vários textos como sendo importantíssimos para eles (isso ocorreu de maneira geral). Em seguida, utilizaram vários argumentos justificando a impossibilidade da leitura dos mesmos, como falta de tempo devido à demanda que tem na gestão da escola, à complexidade dos textos e à quantidade de leituras.

Surgiu então uma reflexão sobre os textos propostos para estudo, ou seja, foi discutido se os cursistas já tinham alguma leitura ou conhecimento dos textos sugeridos.

Um grupo afirmou ter conhecimento principalmente por estarem no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da sua escola. Outros relataram que já tiveram contato com alguns textos em outros cursos. E dois gestores disseram que era algo novo, mas que estavam se identificando muito com o conteúdo, principalmente porque conseguiam comparar com a realidade das escolas que atuavam. Relataram também que estavam utilizando os textos do curso como parâmetro na confecção dos documentos entregues às Secretarias de Educação.

Aproveitando a oportunidade das respostas apresentadas, inseriu-se mais uma questão, ou seja, como o cursista visualizava a estrutura do curso. Muitas críticas foram feitas principalmente referentes à quantidade de leituras a serem realizadas. O grupo em geral apresentou como maior dificuldade a execução de várias disciplinas no mesmo período com curto espaço de tempo. Novamente aparecem nos discursos a “falta de tempo”, que surge como justificativa ao fato de não darem conta de realizar duas ou três disciplinas em um mesmo período. Seguem alguns relatos:

- *“Muitas disciplinas são abertas ao mesmo tempo”*;
- *“Muita coisa para fazer em pouco tempo”*;
- *“O curso precisava dar mais tempo para gente. Por que não estendem o tempo de duração do curso?”*.

Dentro da estrutura das salas ambientes, destaca-se também a sala Oficinas Tecnológicas, conforme já apresentado na organização curricular do curso, que consistia em um suporte tecnológico e que foi alvo de críticas dos cursistas enquanto estrutura do curso. Os gestores acreditavam que essa sala não precisava estar presente no ambiente, uma vez que já realizam um curso preparatório para ingressarem na especialização. Relataram que essa sala apenas ocupava o tempo com propostas que eles poderiam aprender fora daquele ambiente como a confecção do Blog, escrita na wiki etc.

Ao mesmo tempo em que apontavam a Sala Oficinas Tecnológicas como parte dispensável da estrutura do curso, justificavam as suas dificuldades em realizar as atividades de escrita pela falta de conhecimento tecnológico. Isso se tornou presente quando foi exposta a questão referente às relações entre as exigências do curso com as condições concretas para realizá-lo. Metade do grupo apresentou como dificuldade, a questão de lidar com as ferramentas do ambiente virtual e as aliou ao fator de desmotivação. Alguns relatos demonstraram que esse foi um fator inicial para a desistência do curso, porém, conseguiram superar este obstáculo.

- “No início não conseguia anexar as minhas atividades”;
- “Eu não participava dos fóruns porque não sabia enviar a mensagem”;
- “No início eu ficava perdido no ambiente virtual”;
- “Eu nunca tinha feito um curso a distância, então não tinha familiaridade”;
- “Mesmo fazendo o curso introdutório de ambiente virtual, eu não conseguia me achar”;
- “Eu precisava sentar para entender como funcionava o ambiente, mas eu não tinha tempo”.

Ainda refletindo sobre as exigências do curso com as condições concretas para realizá-lo, alguns integrantes do grupo destacaram que tiveram vários motivos para desistirem, além das dificuldades com as tecnologias. Seguem alguns relatos:

- “Eu pensei em desistir, pois não tinha tempo para as leituras”;
- “Percebi que era preciso me organizar para realizar esse curso”;
- “Eu quis muito desistir, mas a Secretaria da Educação não permitia. Cobrava-me a todo o momento. Eu tinha medo de perder o meu cargo”;
- “Já tinha decidido que não iria mais fazer o curso, mas o meu interesse em aprender foi maior e me fez vencer as dificuldades”;
- “Este curso é muito exigente e nos dá pouco prazo para realizar as atividades”;
- “O curso é muito acadêmico e tem muita leitura”;
- “Não consigo entender as normas da ABNT”;
- “A parte teórica é excelente, mas os prazos são curtos”;
- “É necessário ter um curso preparatório antes de iniciar, pois assim saberemos se vamos fazer ou não”;
- “Tive e ainda tenho muita dificuldade em escrever os textos. Gosto de escrever nos fóruns que pedem muito a minha prática e troca de experiência com os colegas”.

Outro fator presente neste encontro em relação às condições para realização da formação foi a dificuldade em obter a participação da comunidade na escola. A sala ambiente Projeto Vivencial (PV) consistia na formulação e desenvolvimento de um projeto de intervenção na escola (conforme já apresentado na proposta do curso), como mecanismo fundamental para a realização da gestão democrática na educação e na escola. A proposta previa momentos de decisão junto à comunidade, seguindo a concepção de uma gestão democrática, que segundo o grupo, foi muito difícil a

concretização dessa tarefa, pois relatavam que era um trabalho árduo “trazer a comunidade para dentro da escola”. Seguem os relatos dos participantes, referentes às dificuldades relacionadas à obtenção da participação da comunidade nas atividades que culminava na proposta do Projeto Político Pedagógico:

- *“Minha maior dificuldade foi a participação da comunidade”*;
- *“Dificuldade em trazer a comunidade para a escola”*;
- *“Chego a fazer um café durante as reuniões para ter uma maior participação da família”*;
- *“Achei muito difícil sempre reunir a comunidade, pois isso nunca ocorreu na minha escola”*;
- *“Já realizei outros cursos oferecidos pelo Estado e não tinha essa preocupação com a comunidade”*;
- *“Eu não consigo realizar as tarefas direito porque tenho muita dificuldade de trazer a comunidade para a escola”*.

No momento em que o encontro seria encerrado, surgiu uma colocação que relacionava as atribuições do gestor com a participação da comunidade no sentido da autonomia. Apresentaram situações em que não poderiam promover a participação da comunidade devido a tarefas que já vinham com orientações das secretarias da educação. Um cursista destacou que *“muitas coisas já vinham prontas”* e ele ficava com medo de modificá-las, buscando uma gestão participativa, pois priorizava a manutenção do seu cargo. Mas, a discussão com essa vertente não prosseguiu, pois todos se silenciaram naquele momento e não houve mais nenhum posicionamento. Sendo assim, encerrou-se o segundo grupo focal com a aplicação do questionário que solicitava respostas dissertativas, conforme Quadro 4.

Quadro 4 - Questões aplicadas no final do segundo grupo focal

Questões dissertativas
1. Os conteúdos trabalhados têm proporcionado reflexões e atendido aos seus anseios enquanto gestor? (Conceito abordado: carreira profissional)
2. Vocês já tiveram contato com esses conteúdos ou é algo novo? (Conceito abordado: formação docente)
3. Qual a sua visão em relação à estrutura do curso? (Conceito abordado: formação docente)
4. Quais as relações entre as exigências do curso com as condições concretas para realizá-lo? (Conceito abordado: educação a distância)

2.2.3.3 Terceiro encontro

O terceiro encontro iniciou-se com a retomada de alguns aspectos elencados nos encontros anteriores. Foi realizado um levantamento e posteriormente apresentado aos cursistas sobre as principais dificuldades elencadas por eles, frente à realização e conclusão do curso de especialização em gestão escolar que se concentraram nos seguintes aspectos:

- a) falta de tempo para realizar as atividades devido à sobrecarga de trabalho;
- b) dificuldades com o ambiente virtual de aprendizagem e com as tecnologias;
- c) problemas com leitura dos textos e com a escrita das atividades;
- d) obstáculos para reunir a comunidade com foco em uma gestão participativa;
- e) falta de organização com o próprio tempo em termos de lazer, estudo e trabalho;
- f) ausência de motivação das Secretarias de Educação em termos de transporte, alimentação e disponibilidade de tempo de estudo no trabalho;
- g) complexidade do tema em várias disciplinas e ao mesmo tempo;
- h) dificuldade em cumprir o prazo final das atividades.

Em seguida, foram apresentados os índices de evasão nas três ofertas em que foram oferecidas a especialização em gestão escolar. Sendo assim, a reflexão partiu dos dados apresentados, focando as considerações dos cursistas referentes aos índices de desistência e também a motivação deles para concluírem integralmente, diante de todas as dificuldades apresentadas.

As discussões iniciaram com as motivações apresentadas pelos participantes, que foram os aspectos que os impulsionaram a concluírem o referido curso. Alguns disseram que ficaram com medo de não ter mais essa oportunidade. Outros pensaram no valor de um certificado emitido por instituição pública. Os termos “crescimento profissional” e “ser um profissional melhor” também surgiram durante a conversa. E para um último grupo, a progressão salarial e manutenções dos cargos foram os mais motivadores.

Novamente os cursistas reforçaram as dificuldades que tiveram com o ambiente virtual e com a falta de tempo para realizar o curso com maior eficácia. Mas apontaram também outros fatores como a dificuldade em trazer a comunidade para a escola, dificuldades com a leitura dos textos e dificuldade na escrita das atividades conforme as normas da ABNT. Acreditavam que essas eram as razões fundamentais das desistências dos gestores no curso de especialização.

A pesquisadora perguntou ao grupo se eles conheciam outros cursistas que desistiram e se eles conseguiam identificar os motivos. Alguns disseram que conheciam gestores da sua cidade que desistiram desta terceira oferta e outros que desistiram da oferta passada. Mas, os motivos apresentados, foram praticamente os mesmos elencados por eles como dificuldades. Segue o levantamento:

- a) falta de tempo para realizar a formação;
- b) dificuldade com o ambiente virtual;
- c) falta de motivação por parte da Secretaria de Educação;
- d) excessos de textos para leitura;
- e) dificuldade na leitura dos textos;
- f) dificuldade na escrita das atividades;
- g) curso muito difícil.

Dois motivos que surgiram diferentemente dos elencados por eles durante os encontros anteriores, foi a falta de disciplina para auto estudo e a distância dos polos em relação à cidade que residiam. Relataram que alguns desistentes argumentaram que os polos deveriam ser mais próximos das cidades em que moravam, pois facilitaria a logística e a economia de recursos financeiros. Também o relato de outro cursista desistente (informações trazidas pelo grupo) foi a dificuldade que teve com a falta de disciplina e organização para realizar um curso a distância como este. O grupo frisou também que conhecia dois gestores inscritos e pertencentes ao mesmo polo, que desistiram, pois diziam que no curso “precisava escrever muito”. E uma última gestora que desistiu no final, alegou aos seus amigos gestores, que não seria possível escrever o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Não obtendo mais informações, encerrou-se o terceiro encontro. O Quadro 5 apresenta as questões que foram aplicadas ao final do encontro para complementar as informações.

Quadro 5 - Questões aplicadas no final do terceiro grupo focal

Questões dissertativas
1. Qual a sua visão quanto aos índices de evasão nos cursos de especialização em gestão escolar? (Conceito abordado: educação a distância)
2. Qual foi a motivação para continuar e concluir o curso? (Conceito abordado: carreira profissional)
3. Você conhece “colegas gestores” que desistiram? Você sabe quais foram os motivos? (Conceito abordado: educação a distância)

2.2.3.4 Quarto encontro

A pesquisadora iniciou este último encontro ressaltando e valorizando toda a trajetória e empenho realizado pelos cursistas durante os 18 meses na especialização em gestão escolar. Frisou que apesar das dificuldades levantadas durante os encontros anteriores, eles superaram todos os obstáculos para conclusão do curso. Em seguida, apresentou um breve relato sobre as causas de evasão que constam em artigos e pesquisas. O fator tempo e dificuldade com as tecnologias estavam mais presentes. Sendo assim, perguntou-se ao grupo se eles realmente acreditavam que a falta de tempo e o uso das tecnologias eram os verdadeiros vilões que prejudicavam a realização e término de um curso de especialização a distância.

Os cursistas ficaram quietos em um primeiro momento. Mantiveram a opinião de que a falta de tempo realmente faz as pessoas desistirem, pois a gestão escolar demanda muitas atribuições até mesmo fora do horário de trabalho. Reforçaram que quando assumem mais um curso, sobrecarregam o tempo com a vida profissional e acabam deixando de lado a vida familiar, pessoal etc.

Já em relação à tecnologia, as opiniões divergiram. Alguns se colocaram a favor dos dados apresentados dizendo que realmente a pessoa que não tem essa habilidade com as tecnologias acaba desistindo. Outros discordaram, pois acreditam que precisam buscar se integrar ao sistema porque estão inseridos em uma sociedade tecnológica. Disseram também que essa integração é uma necessidade para poder lidar com os alunos e jovens que estão inseridos nas escolas. Ainda outro grupo apresentou dificuldades com o ambiente virtual, mas disse que acredita que a tecnologia não seja o principal motivo da evasão. Acha que a maior dificuldade é aprender a organizar o tempo.

A questão de um curso mais prático do que teórico foi retomada juntamente com os conteúdos. Os gestores se posicionaram dizendo que preferiam textos mais “curtos” e mais “fáceis”. E novamente retomaram todas as dificuldades elencadas nos encontros anteriores.

No final desse quarto encontro, todas as informações necessárias para a pesquisa foram coletadas e, de acordo com Turato (2003), o pesquisador encerra a coleta a partir do momento em que começam haver repetições dos conteúdos. Sendo assim encerrou-se a amostragem uma vez que se percebeu que os objetivos da pesquisa por meio do grupo

focal foram alcançados e os conteúdos expressos nas novas falas não acrescentavam novos significados à compreensão do fenômeno.

Quadro 6 - Questão aplicada no final do quarto grupo focal

Questão dissertativa
1. Qual a sua visão referente aos dados apresentados em artigos e pesquisas sobre as principais causas de evasão? (Conceito abordado: educação a distância)

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste Capítulo são analisados os dados levantados confrontando-os com a teoria estudada, na busca de compreender as perspectivas dos gestores escolares em relação a uma formação continuada na modalidade a distância. A análise dos dados implica em uma natureza qualitativa sem intervenções estatísticas. “A análise dos dados deve ser feita levando-se em consideração o contexto social, visto que são dados potencialmente subjetivos” (ASCHIDAMINI e SAUPE, 2004, p.13).

3.1 Análise do perfil dos cursistas participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa correspondem a um mesmo grupo e polo, mas são gestores e moradores de cidades diferentes no interior do Estado de São Paulo. Esses gestores foram os concluintes do grupo que finalizaram a formação integralmente com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Inicialmente o grupo contava com 24 gestores matriculados, mas no decorrer do processo apenas 10 conseguiram finalizar. Foi realizada a caracterização do perfil de cada um dos gestores e todos atenderam às exigências para participarem da formação, conforme exigência estabelecida nas diretrizes do curso de Especialização em Gestão Escolar. Eles apresentaram a conclusão plena em cursos de graduação, eram gestores efetivos em exercícios de escolas públicas da educação básica e foram indicados pelos seus dirigentes municipais como responsáveis em compartilhar os conhecimentos e os princípios de uma gestão democrática com o coletivo da escola e também disposição para construir com a comunidade o Projeto Político Pedagógico da instituição que atuavam. Eram todos gestores de escolas municipais de ensino da educação básica em diferentes segmentos, sendo que alguns contemplavam apenas a educação infantil e outros o ensino fundamental do 1º ao 9º. Também tinham gestores de escolas do ensino fundamental do 1º ao 5º e do ensino fundamental e médio do 5º ao 9º e do 1º ao 3º, de diferentes cidades do interior de São Paulo.

Os profissionais integrantes da pesquisa possuíam alguns anos de experiência no magistério, sendo o mínimo em torno de 7 anos e o máximo 25 anos. Esse tempo de experiência é um requisito fundamental para o acesso ao cargo de gestor pois, segundo Gracindo (2009), a experiência é uma condição importante na carreira docente,

principalmente quando se assume um cargo ou função. A autora reforça ainda que um docente, no decorrer de sua carreira profissional, adquire um caráter político-pedagógico e quando assume a função tem mais requisitos para a construção, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico da sua unidade escolar. Complementa que a vivência e a prática da profissão capacitam os profissionais a terem maior habilidade nas suas atribuições. Gonçalves (2009) também fala da importância da trajetória na profissão do docente e entende que os conhecimentos, competências e habilidades são adquiridos efetivamente na prática do professor, na sua história de vida e em todo contexto que exerce suas atividades. Sendo assim, se percebe a importância do tempo de experiência na carreira deste profissional e todo o grupo se enquadra nesse aspecto de exigência apresentado na literatura. Esse grau de importância também é reconhecido na LDB onde se destaca que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996). De acordo com Huberman (apud Nóvoa, 1995), o grupo de professores/gestores se encontra na terceira fase do ciclo de suas carreiras, ou seja, na fase da experimentação ou diversificação. É uma fase importante na carreira por revestir-se de reflexões e revisões sobre a prática e buscar novas metodologias para a sua profissão.

Além do tempo de experiência na docência, a maioria do grupo também possuía mais 5 anos de atuação no cargo de gestão escolar, portanto com experiência significativa na área e com condições de contribuir concretamente com a gestão da instituição, objetivando a melhoria da qualidade de ensino. Esses gestores que fizeram parte da pesquisa, tiveram acesso ao cargo por indicação político partidária. Foram indicados para realizarem o curso com o objetivo de elevarem os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das suas respectivas escolas. Mas, sete dos dez cursistas não demonstraram interesse pessoal na formação e sim, atrelaram a participação com a manutenção do cargo político. A proposta de qualificação profissional do gestor visada pela política de formação do MEC, tem por objetivo suscitar e incentivar a participação efetiva de toda a comunidade escolar nos processos pedagógicos, financeiros e administrativos da instituição, exercitando o diálogo e o fortalecimento dos processos de descentralização e aquisição da autonomia profissional e da escola. Porém, um dos pontos que se contrapõe à proposta da gestão democrática é a forma de acesso à função do gestor, que na maioria dos casos ocorre por indicação político partidária, conforme caracterização feita com o grupo pesquisado. O

levantamento referente à forma de acesso ao cargo feito com o grupo de profissionais participantes da pesquisa vai de encontro à literatura, onde os autores destacam que o processo de gestão democrática da escola também se constituiu com a forma de acesso do gestor ao cargo.

No Brasil, a prática mais utilizada para a escolha de dirigentes, segundo Gracindo (2009), é a indicação de uma pessoa com apoio político-partidário. Alguns municípios atuam na escolha dos gestores escolares por meio da indicação de prefeito. Mas, essa ação acaba inibindo e aprisionando o trabalho do gestor às exigências da pessoa que o nomeou. Isto impacta na falta de autonomia do profissional ao exercer a sua função e no aumento da responsabilidade individual pelo andamento da escola (OLIVEIRA, 2011).

A forma de acesso ao cargo é uma discussão complexa, pois há questionamentos sobre todas as formas que são exercidas, seja por indicação política partidária, por concurso de provas e títulos, pela carreira ou pela eleição entre a comunidade escolar. Mendonça (2001) acrescenta que todas as maneiras apresentam os seus aspectos positivos e negativos, mas que ainda não foi possível diagnosticar a melhor maneira para se nomear o gestor. O que se constatou com pesquisas e estudos foi que o processo de eleição é a forma que mais representa a possibilidade de abertura de canais para a participação da comunidade escolar na gestão (MENDONÇA, 2001). Essa possibilidade também, segundo Gracindo (2009), é a que mais se aproxima da proposta de uma gestão participativa, mas não é a mais adequada, pois o acesso ao cargo por meio da eleição traz ao gestor maior autonomia e liberdade no trabalho pedagógico, porém outros problemas relacionados aos grupos intrínsecos da escola se tornam mais visíveis, no sentido de uma exigência de favorecimento devido ao apoio que deram às eleições (PARO, 1996).

Dourado (2001) também faz parte deste ciclo de reflexões sobre o acesso ao cargo e complementa que “a forma de provimento do cargo pode não definir o tipo de gestão, mas certamente interfere no curso desta”. Paro (2006) corrobora essa discussão destacando que se a forma de acesso do gestor ao cargo não estiver atrelada a uma escolha democrática, dificilmente se consegue elevar a qualidade da escola e conseqüentemente da educação. Para os autores a maneira de acesso do gestor ao cargo, associado à escolha coletiva, leva a escola à obtenção de uma forma mais rápida da sua autonomia, contribuindo com os princípios de gestão democrática. Embora não se tenha uma conclusão sobre a melhor maneira de nomeação do gestor escolar, se entende que a

eleição ainda é o caminho mais aconselhável na busca de uma gestão democrática. Luck (2008) lembra que não é apenas o processo de eleição que vai democratizar, mas sim o que ele representa enquanto processo participativo. Por isso é importante que os compromissos sejam coletivos e a conscientização e a responsabilidade façam parte dos diversos segmentos da comunidade escolar (LUCK, 2008).

A teoria aqui discutida fundamenta o perfil de todos os gestores participantes da pesquisa, no quesito acesso ao cargo. O processo de acesso ao cargo ocorreu por indicação político-partidária e muitos deles relataram no decorrer das entrevistas, que possuem algumas fragilidades em sua autonomia quando lhes são solicitadas tarefas que atendam aos interesses da comunidade e contrariam as “ordens” das secretarias da educação. Conforme destacado por Souza (2006), às vezes os interesses da comunidade diferem dos que são estabelecidos pelas secretarias de educação. Mas o gestor que assumiu o cargo por indicação precisa envolver-se no cenário político-partidário que colocou no poder e não consegue atender aos anseios da comunidade, quando ocorre um enfraquecimento da sua autonomia. Esse enfraquecimento acaba inibindo ações que contribuem com o processo de gestão democrática da escola.

Dentro de uma visão de autonomia, Contreras (2002) apresenta também uma outra preocupação com as estratégias que são utilizadas referentes à ascensão ao cargo do gestor. Diferentes instâncias oferecem aos professores cargos de coordenação pedagógica e de direção da escola como forma de persuadi-los. Acontece que quando o profissional tem ascensão ao cargo de gestor sem ter a clareza do papel social e político de sua instituição e da sua própria função, acarreta na perda da autonomia, pois esta não deve estar ligada ao individualismo competitivo (CONTRERAS, 2002). É neste sentido que uma política de formação como a promovida pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica deve contribuir com a formação de um professor crítico, autônomo, livre e reflexivo que se contrapõe ao profissional puramente técnico. Os gestores expressaram suas concepções e crenças durante a pesquisa por meio de relatos, discordando de algumas direções que são “obrigados” a seguir, mas é o jeito que encontram para manterem suas funções. Por outro lado, carregam o cargo como uma conquista em suas carreiras em termos de evolução e remuneração. É muito importante refletirmos sobre essas situações, ou seja, a divisão do gestor entre uma gestão compartilhada e a responsabilização em responder por tudo que se passa na escola. Segundo Oliveira (2011), esta divisão nos mostra a situação de gestores públicos que muitas vezes ficam divididos entre os interesses do governo e da população. Este

profissional tem buscado em sua carreira uma formação continuada que o auxilie a exercer a função que conquistou, para ter condições de responder aos anseios da escola e da comunidade, seja na perspectiva de responsabilização atribuída a ele pelos agentes escolares referentes aos resultados educacionais, ou na perspectiva de construção coletiva da democracia na escola. Segundo Souza e Gouveia (2010), houve um aumento considerável na procura por cursos de formação por parte dos dirigentes, com o intuito de melhorar as suas condições de trabalho.

Sendo assim, os cursos devem aproveitar a procura e o interesse e inserir propostas que proporcionem uma formação ao professor-gestor suscitando o lado reflexivo, capaz de interrogar a sua prática questionando as tarefas que lhes são atribuídas e as medidas de cumprimento as quais são controlados. Sendo assim, o gestor passa a refletir também criticamente sobre a estrutura organizacional em que está inserido. Muitas vezes, a finalidade dos cursos de formação em serviço como são ofertadas no Brasil (GRACINDO, 2009), tem uma visão centrada na melhoria dos índices educacionais das escolas públicas. Mas é complicado ficar restrito apenas à elevação dos índices, sendo que cada instituição possui a sua singularidade e com condições muitas vezes externas à escola. Conforme apresentado na literatura, existe uma grande preocupação com esse controle externo exercido pela avaliação de resultados dos alunos. Nos debates se destacam posições favoráveis e desfavoráveis ao processo de avaliação de desempenho, sendo que alguns riscos são considerados e, dentre eles, destaca-se o fato da aceitação do conceito de mercado na gestão dos sistemas educacionais que podem causar a desigualdade e segmentação de professores e escolas (SOUSA, 2008). O processo das avaliações externas também é outro fator que acaba inibindo os aspectos de participação e autonomia da escola numa visão democrática, afetando inclusive a própria elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Sob essa ótica, novamente retoma-se a necessidade de reflexão crítica por parte dos gestores no sentido de se saber em qual perspectiva as avaliações externas contribuem para a gestão da educação pública em termos de qualidade. A questão que se coloca é que os cursos de formação inicial e continuada devem proporcionar valores, atitudes, conhecimentos teóricos e práticos, compromisso político, postura crítica e, acima de tudo, dar condições aos profissionais que atuam na liderança das instituições, de interpelar diferentes situações internas e externas que se apresentam no contexto e no cotidiano das escolas.

Se o processo de reflexão não for suscitado nas formações que são oportunizadas, o caminho culminará na perda da autonomia profissional e institucional, contribuindo para um ensino cada vez mais pautado nos interesses de uma sociedade arraigada de tecnologias ancoradas somente em interesses e necessidades do mercado. A falta de uma leitura crítica sobre essas situações de mudanças na sociedade e na própria identidade do docente acarreta na competitividade, deixando de lado os objetivos culturais, pessoais e políticos (BALL, 2001). Perez Gómez (1998) também defende a ideia da formação pautada na reflexão sobre a prática, desde que essa reflexão abranja a pessoa do professor e suas experiências carregadas de valores, afetividades, simbologias e interesses sociais e políticos. Contreras (2002) complementa que o caminho para a autonomia profissional deve ligar-se à construção diária da crítica reflexiva baseada no princípio da coletividade e da solidariedade.

Quando mencionamos os aspectos que devem ancorar as estruturas curriculares dos cursos de formação de professores e gestores, conforme considerado nos parágrafos anteriores, não podemos deixar de inserir neste contexto o fato da união dos conhecimentos teóricos e práticos. Quando adentramos às discussões referentes às formações iniciais de professores, verificamos a falta de uma política pública que regularize as propostas curriculares de cursos de formação, principalmente em EaD, que são proporcionadas no Brasil. Dos dez gestores participantes da pesquisa, todos realizaram a formação inicial em instituições privadas de ensino e a maioria na modalidade EaD. Essa informação levantada foi importante para a caracterização do grupo pois, conforme apresentado na legislação, especificamente na LDB, os cursos superiores foram exigências para atuação de profissionais na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Devido a essa demanda, muitos cursos surgiram sem o cuidado com o princípio da pesquisa e como consequência formaram-se muitos professores com uma visão mais prática, deixando de lado os debates teóricos e históricos da área educacional (FREITAS, 2007).

O que foi perceptível na maioria dos integrantes do grupo foi a dificuldade apresentada em termos de leitura, escrita, interpretação dos conteúdos do curso e também a dificuldade de aproximarem-se de uma proposta democrática através das atividades sugeridas. Essa questão será detalhada mais adiante na análise dos grupos focais. Mas isso nos mostra que as propostas de cursos que minimizam a teoria e valorizam a prática, deixam de formar o profissional integralmente, que se configura como um aligeiramento, trazendo prejuízos no sentido de reforçar a concepção

mecanicista e apenas oferecer certificação para atuarem no mundo do trabalho, atendendo às exigências do mercado.

Quando os gestores se deparam com uma formação continuada, como a proposta pelo Programa de Gestores, apresentam algumas deficiências que se tornam obstáculos a serem enfrentados. Essa questão também será abordada adiante, na análise dos grupos focais que foram realizados. O campo de formação docente necessita urgentemente de políticas que priorizem formar o perfil de um profissional competente, competitivo, habilidoso e ao mesmo tempo criativo, autônomo, reflexivo e crítico, pautado nos conhecimentos teóricos e práticos. É preciso pensar na qualidade dos processos de formação continuada, onde são aperfeiçoados os saberes iniciais e promovidos novos saberes que ainda não foram garantidos (AFONSO, 2013). Como é o caso dos profissionais participantes da pesquisa, que mesmo diante de tantos obstáculos apresentados, conseguiram levar o curso adiante chegando à sua conclusão.

A formação continuada de gestores dentro de uma perspectiva democrática deve priorizar a reflexão crítica, a responsabilidade e o compromisso com os avanços e transformações do trabalho pedagógico. Deve pautar-se na autonomia do profissional e da escola e na busca de uma verdadeira gestão que preveja uma nova postura e uma nova concepção de organização fundamentada na participação. Dentro desta proposta de formação, muitos profissionais irão se deparar com vários obstáculos durante o curso, pois fazem parte de um sistema que apresenta um modelo educacional com propostas de formações aligeiradas e ascensão na carreira por meio da indicação política partidária, o que dificulta a autonomia e a crítica reflexiva. Por outro lado, também se acomodam nesse modelo, pois utilizam o sistema ao seu favor, devido aos interesses em se manterem nos cargos por motivos financeiros, de poder e pelo próprio crescimento na carreira. Sendo assim, muitas vezes suas convicções, crenças e ideologias são deixadas de lado.

3.2 Análise dos grupos focais

Nesta sessão são analisados os quatro encontros que ocorreram no decorrer da pesquisa. Para a análise do grupo focal foram levadas em consideração as citações textuais dos participantes e também a descrição numérica de determinadas categorias

presentes em cada questão discutida, forma de análise proposta por Aschidamini e Saupe (2004).

3.2.1 Primeiro encontro

O primeiro encontro foi referente à apresentação dos objetivos da pesquisa, levantamento de informações a respeito dos interesses dos cursistas em realizar um curso de especialização em gestão escolar. E também realizar o levantamento dos últimos cursos finalizados pelos participantes e a sondagem de como visualizam a contribuição dos conteúdos na prática. Investigou-se também qual o incentivo e apoio para a realização deste curso.

Ao concluir a apresentação dos objetivos da pesquisa, deixou-se claro a todos os participantes, a importância das reflexões a partir do que seriam expostos por eles, com a finalidade de chegar a um caminho que mostrasse as principais motivações para a realização de uma formação em serviço por meio do curso de especialização em gestão escolar.

Quando foi levantada a questão dos interesses dos cursistas em participarem de uma formação na área, ocorreram algumas divergências. Um primeiro grupo de gestores se posicionou destacando a necessidade de aprendizagem específica em gestão, pois apresentou a importância desse enfoque, por não ter sido proporcionado na formação inicial realizada. Esse aspecto confirma o que Gatti e Barreto (2009) apresentam sobre os cursos de formação, ou seja, que se mostram cada vez mais fragilizados e aligeirados não dando conta de formar o profissional integralmente. Esse mesmo grupo justificou o interesse na busca de ideias e modelos de gestão com os demais gestores participantes, tendo a finalidade de levar para a sua realidade escolar algumas soluções e propostas de outros contextos. A respeito desta necessidade, a literatura explica que vários fatos ocorreram como, por exemplo, os avanços tecnológicos, as mudanças de paradigmas, a exclusão social, a crise moral e ética e a despolitização da sociedade. Foram grandes obstáculos enfrentados pelos gestores escolares, a fim de assumirem uma postura educativa inovadora e democrática que contrapõe ao modelo de organização centralizada, isolada e hierárquica. Neste sentido, nota-se nos discursos dos gestores participantes uma preocupação em se adaptarem à nova proposta de gestão, buscando estratégias e modelos de outros contextos escolares. Este docente que assume o cargo de

gestor escolar, também está preocupado em buscar para a sua carreira uma formação que contribua com a sua função e com as suas condições de trabalho.

Um segundo grupo complementou a reflexão destacando que a obrigação do cargo fez com que eles participassem sem que houvesse o interesse pessoal na formação. Esses relatos nos remetem a duas reflexões, ou seja, a forma de acesso ao cargo e a formação inicial docente. Referente à primeira reflexão podemos analisar que, segundo a literatura, a maneira mais utilizada no Brasil para a escolha de dirigentes ocorre por meio da prática da indicação de um profissional que tem apoio político-partidário (GRACINDO, 2009). Vemos que muitos municípios escolhem seus gestores por meio da indicação do prefeito ou secretários, como é o caso de todos os integrantes da pesquisa. Mas, esse tipo de acesso faz com que o gestor se prenda às exigências das pessoas que o nomeou. E os discursos nos mostram que essas pessoas que realizaram o curso de especialização em gestão escolar, apenas por obrigação do cargo, eram gestores que demonstravam interesse em atender apenas às exigências das secretarias. A segunda reflexão nos remete à questão da formação inicial que foi proporcionada a esses professores, ou seja, a ausência de uma formação integral conforme defendida na literatura estudada, que contemple teoria, prática, autonomia e a crítica reflexiva. As políticas de formação, segundo Contreras (2002), deveriam caminhar para um modelo que superasse o tradicional que divide a teoria e prática. No entanto, desde os anos 90, foram implementadas e priorizadas políticas de formação em serviço e de aligeiramento da formação inicial que tornaram todo este processo mais difícil. Afonso (2013) reforça essa questão dizendo que as formações iniciais devem pautar-se em conhecimentos teóricos-conceituais e não priorizarem somente os conhecimentos práticos. É necessário formar um profissional reflexivo-crítico pautado no conhecimento teórico e prático. O que se percebe na maioria dos integrantes do grupo é que fizeram parte do número de docentes brasileiros que se formaram por meio de cursos mais acelerados, que não proporcionaram condições de reflexões a respeito de situações e problemas que emergem no quadro da educação brasileira e, principalmente nas escolas em que eles atuam. Mesmo atendendo às exigências da secretaria da educação, esses gestores apresentam dificuldade em visualizar a possibilidade de um curso de formação como uma proposta de mudança procurando, por meio desta, aperfeiçoar os conhecimentos e buscar os saberes que ainda não possuem (AFONSO, 2013).

Essa privação na formação de um ser reflexivo não oferece condições de identificação de seus papéis sociais e políticos e também acarreta na falta de autonomia.

Conforme apresentado na literatura por Alarcão (2007), um profissional precisa ter em sua bagagem uma visão reflexiva que o ajude a lidar com situações imprevistas, capacitando-o a resolver determinados problemas que se colocam na esfera da instituição. E reforça que o pensamento reflexivo deve se caracterizar como criativo e não reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores. Sendo assim, alguns gestores que compõem o grupo total, realizaram o curso para cumprir as exigências das secretarias da educação e manterem o cargo que conquistaram ao longo de suas carreiras, sem preocuparem-se, no entanto, com uma proposta de formação reflexiva que os auxilie na gestão da escola e na visão crítica da realidade.

Ainda em relação à primeira questão, três gestores dos dez participantes se posicionaram favoráveis ao curso de especialização, mesmo apresentando um enfraquecimento em suas formações iniciais. Estavam dispostos a aprender, refletir sobre novas possibilidades de gestão e interessados em mudar a realidade da escola.

A segunda questão discutida versou sobre outros cursos realizados na área de gestão. A maioria do grupo relatou que já realizou vários cursos proporcionados pelas Secretarias de Educação, com uma baixa carga horária que priorizavam atividades práticas que, do ponto de vista dos cursistas, eram mais fáceis. Não cabe nesse momento avaliar a estrutura dos cursos a que se referiam, mas valorizar a fala dos gestores em termos de prática associada à expressão de facilidade. As reflexões feitas na terceira questão levantada, sobre a visão do grupo referente à contribuição dos conteúdos na prática, caminharam no mesmo sentido que a segunda. Novamente nos remetemos à questão dos problemas com a formação inicial docente. Mill (2011) destaca que a partir do momento em que as formações docentes voltaram-se às perspectivas de atender às exigências de reestruturação do capital, estruturaram-se cursos pautados na eficiência e competitividade. Esse processo formativo acelerado teve como consequência a falta de uma sólida teoria pedagógica, visando uma profissionalização para atender à concorrência do mercado de trabalho (SCHEIBE, 2006).

Durante as conversas referentes à primeira e segunda questão, os gestores elogiaram a proposta do curso em termos da associação de teoria e prática com sugestões de atividades bem fundamentadas. Destacaram que essa proposta bem como os textos sugeridos, auxiliam suas práticas no interior das escolas. Porém, apresentaram como dificuldade a interpretação dos textos, precisando realizar a leitura várias vezes para poderem entender. Isso se torna um agravante no desenrolar do curso pois, para ler várias vezes eles precisam de mais tempo, sendo que alguns textos nem conseguem

entender por completo. Alguns por dificuldades de interpretação e outros por não terem contato com textos desse teor. Esse fato nos remete novamente à formação inicial desses profissionais pois, conforme pesquisa em EaD realizada por Santos (2014) sobre a formação continuada, verificou-se a deficiência dos alunos em suas formações iniciais. Os cursistas pesquisados apresentavam dificuldade de leitura de conteúdos, problemas de expressão, interpretação e de escrita e dificuldades de compreensão diante da complexidade de discussões apresentadas nos fóruns virtuais. Devido a tantas dificuldades, muitos estudantes não participavam das discussões e intervenções no ambiente virtual de modo significativo, pertinente e alicerçado. Também demonstraram muita desorganização, falta de gerenciamento do tempo e descumprimento de prazos, mesmo com um cronograma adaptado a uma formação para profissionais em serviço. Outras pesquisas realizadas por Oliveira, Costa e Santiago (2012) e Mill e Batista (2012) sobre formação continuada em serviço mostram a dificuldade enfrentada pelos cursistas em dividir, organizar e gerenciar o seu próprio tempo com as atividades do trabalho diário e com o tempo que destinam às famílias e ao lazer.

De acordo com a maioria dos relatos dos participantes, a dificuldade com a leitura e interpretação dos textos, muitas vezes levou-os a momentos de pensar em desistir do curso, pois não conseguiam interpretar o conteúdo e abstrair a ideia principal, fazendo uma relação com a sua prática. Estavam presentes nos discursos que os textos eram extensos, cansativos e que pouco contribuíam para a prática. Atrelavam a não leitura dos mesmos e a não realização das tarefas teóricas à falta de tempo devido ao acúmulo de atividades que tinham no cargo de gestão, mas na verdade não conseguiam acompanhar determinadas salas teóricas proporcionadas no curso. Todo esse discurso confirma o que a literatura tem apresentado como caracterização de uma formação que se apresenta cada vez mais acelerada e aligeirada. Ampliaram-se as possibilidades de acesso às formações, quando ocorreu a procura por um grande número de alunos, tornando os cursos mais acessíveis financeiramente, aumentando e visando os lucros (GOMES, 2013). E a solidificação de uma formação com uma dimensão teórica, com prática de leituras e diferentes interpretações em consonância com a prática reflexiva, acaba sendo superficial e, sendo assim, não contribui para a profissionalização docente (CASTRO, 2005). Esses participantes de cursos de formação continuada e a distância, muitas vezes buscam uma formação continuada de forma apressada, ou seja, pensam apenas em atingir os objetivos que contribuem para a carreira profissional sem preocupar-se com a estrutura curricular da formação.

Um pequeno grupo de gestores demonstrou o anseio por novas aprendizagens e a insistência em realizar as leituras e relataram que esses foram os motivos que os levaram a dar continuidade ao processo de formação, mesmo acreditando que as reflexões práticas poderiam ter um enfoque maior. Esses gestores enfatizaram que mesmo com as dificuldades encontradas no decorrer do curso, conseguiram visualizar a importância das discussões teóricas para o contexto das escolas. Nota-se que esse grupo vê um sentido na formação continuada e reflete a sua prática mesmo com as deficiências que tiveram na formação inicial, pois acredita que acima de tudo possui um compromisso de atuar como transformador em seu contexto social. Outra linha de reflexão que surgiu diante dessa discussão confirma que a parte da leitura e da escrita foram os percursos mais difíceis de trilhar, porém o que realmente os impulsionou a terminar a formação foi a progressão salarial que teriam com um curso de especialização. Relatam ainda que os cursos com carga horária reduzida dão maiores condições a eles de executá-los, por privilegiarem atividades práticas, mas pouco contribuem para suas carreiras em termos salariais. A busca de formações na carreira docente também possui uma forte ligação com a remuneração e com o cargo. Souza e Gouveia (2010) falam que a questão da remuneração é um aspecto muito importante na identidade e reconhecimento profissional, seja pelas atribuições e responsabilidades de um cargo de gestor educacional ou da própria evolução na carreira docente. A literatura mostra que a avaliação da carreira docente ocorre de diversas maneiras de acordo com cada contexto e realidade. E, muitas vezes, os incentivos e sanções estão baseados em propostas estritamente ligadas à remuneração dos profissionais. A motivação apresentada por parte do grupo de gestores confirma a teoria estudada, pois se pauta no incentivo salarial que terão com a concretização de um curso de especialização.

Independente se o cursista se matriculou na formação por exigências de políticas partidárias para a manutenção do cargo ou para conseguir uma progressão salarial, só conseguiu prosseguir por possuir o mínimo de condições favoráveis de análise da situação. E cabe reforçar que as dificuldades e lacunas apresentadas por eles advêm de uma formação inicial aligeirada que reduz os conhecimentos teóricos nos currículos e valorizam os práticos como forma de atender às novas demandas da sociedade. Conforme destacado por Gomes (2013), a EaD ampliou as possibilidades de acesso às formações, quando ocorreu a procura por um grande número de alunos, tornando os cursos mais acessíveis financeiramente, aumentando e visando apenas os lucros (GOMES, 2013). Sendo assim, os profissionais apresentam um déficit de leitura crítica

da realidade e falta de condições teóricas para fundamentarem os acontecimentos que permeiam o cotidiano das escolas conforme estudado na literatura. Nóvoa (1992) já destacava que a formação continuada não deveria prever apenas a certificação e comprovação de cursos e sim ser estruturada em uma perspectiva de renovação e reconstrução da identidade profissional e com enfoque teórico a partir de reflexões do trabalho crítico sobre a prática. Conforme discutido no início do trabalho, a falta de conhecimento teórico, segundo Freitas (2007), reflete uma formação fraca que fragiliza o docente em sua atuação no cotidiano pedagógico, sem condições de reflexões, adotando em suas práticas muitos modismos. Essa colocação vai de encontro à última questão abordada referente ao apoio e incentivo para buscar cursos de formação continuada. Conforme destacado pela autora, alguns gestores acabam não refletindo a importância de uma formação continuada para o seu crescimento profissional e também pessoal. Responsabilizam somente as secretarias da educação pela falta de apoio. Os relatos voltam-se para questões como a falta de apoio em termos de transporte, alimentação e disponibilidade de um horário para estudo no serviço. Para o grupo, a partir do momento em que a secretaria sugere um curso a ser realizado por eles, é necessário que sejam disponibilizados recursos. Por outro lado, a literatura mostra que os cursos necessitam de um ajuste para cumprirem e atenderem qualitativamente os seus objetivos de uma formação a distância e em serviço, sem prejudicarem os participantes (SANTOS, 2014). É necessário refletir sobre essas necessidades apresentadas pelos gestores pois, segundo Almeida (2007), Brauer (2005) e Ngoma, Simwanza, & Makunka (2004), as dificuldades financeiras e logísticas para se deslocarem até o polo presencial, falta de tempo devido às atribuições do trabalho e falta de apoio no trabalho para realizar o curso, foram fatores pesquisados pelos autores como facilitadores da desistência de alunos em cursos a distância.

Frente às discussões e reflexões realizadas nesse primeiro encontro, consegue-se elencar alguns aspectos que motivam a permanência dos gestores em uma formação continuada que privilegia teoria e prática. Embora as dificuldades de leitura, interpretação, escrita, falta de conhecimentos teóricos e a falta de apoio das secretarias de educação foram apontadas como as principais barreiras na realização da formação, os aspectos como a manutenção do cargo e a progressão salarial foram os maiores motivadores para sua finalização. Nota-se também que o interesse envolvido por um compromisso político e transformador do contexto social, também se destacou como motivador para alguns gestores que integravam o grupo pesquisado. A questão que se

coloca é que os gestores integrantes da pesquisa e que concluíram o curso, buscaram ajuda para enfrentar, naquele momento, todos os problemas elencados por eles como obstáculos da formação.

3.2.2 Segundo encontro

No segundo encontro as reflexões se iniciaram com base nos conteúdos do curso, como forma de atenderem aos anseios dos gestores e procurarem entender qual o impacto teórico que a formação tem proporcionado na vida prática desses profissionais. As discussões foram retomadas a partir da reflexão que ficou em aberto sobre a facilidade dos cursos com baixa carga horária. Novamente a questão de se priorizar a prática é associada ao termo facilidade pois, segundo os cursistas, as atividades partem de suas vivências. Não estão preocupados em adquirir um conhecimento teórico que dê base a eles para as discussões e tomadas de decisões. Quando os participantes se referem ao termo facilidade, estabelecem uma relação com a não necessidade da parte teórica do curso e conseqüentemente de leitura de textos. Desde o primeiro encontro foi perceptível que o grupo pesquisado estava dividido, pois três participantes demonstravam interesses diferentes no processo de formação durante as discussões. Embora se enquadrassem no mesmo perfil dos demais, ou seja, tinham dificuldades com a parte teórica da formação por realizarem a formação inicial em cursos aligeirados, eram gestores por indicação, acreditavam que a secretaria da educação deveria dar os apoios necessários (como discutido acima) e estavam fazendo a especialização buscando a progressão salarial. Era notório que tinham uma meta estabelecida para suas vidas pessoais e profissionais. A integração de diferentes tipos de oportunidades e experiências promove um crescimento para o desenvolvimento ao longo da carreira do docente (MARCELO, 2009). É importante também destacar esse aspecto pois, segundo Afonso (2013), os professores devem ser os primeiros a valorizarem os espaços de formação continuada entendendo-o como uma oportunidade de reflexão crítica e coletiva em torno de suas experiências cotidianas.

A segunda questão levantada foi em relação à estrutura do curso. Do ponto de vista de todos os gestores, o curso de especialização em gestão escolar era bem estruturado em termos de atividades teóricas e práticas e com boas propostas que auxiliavam a sua prática para o caminho de uma gestão democrática. Quando analisada

a proposta do curso, é perceptível que a sua estrutura contempla a teoria e a prática no sentido de oferecer oportunidades para a reflexão a respeito dos aspectos operacionais próprios da instituição (BRASIL, 2009). A proposta de formação se divide em cinco salas ambientes que embora sejam denominadas teóricas, contemplam muitas atividades práticas referentes à realidade dos cursistas. A partir de um embasamento teórico, o gestor coloca em prática ações que são propostas no formato de atividades. Também tem como apoio, as atividades previstas nos fóruns que facilitam a reflexão com demais gestores. O curso ainda prevê uma sala totalmente teórica, denominada sala Projeto Vivencial (PV) que contempla uma carga horária mais extensa dos que as demais salas. Essa sala é a articuladora do curso, pois consiste na formulação e desenvolvimento de um projeto de intervenção na escola com estreita vinculação com o projeto político pedagógico, como mecanismo para fundamentar a gestão democrática (BRASIL, 2009). Essa sala prática está articulada com as demais salas teóricas para que caminhem todas para um único objetivo que culminará no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Esse trabalho nada mais é do que a ação desse gestor no processo coletivo de elaboração ou reelaboração do projeto político pedagógico de suas escolas ou até mesmo na busca de uma solução para uma problemática que se apresenta em seu contexto escolar.

A estrutura do curso realmente contempla a teoria e a prática, conforme observamos no segundo capítulo. A partir das leituras teóricas, instantaneamente propõe que seja apresentada à prática. Porém, ainda os aspectos teóricos e a questão da escrita continuam sendo o alvo das dificuldades apresentadas pelos cursistas que acabam associando a impossibilidade das leituras com a falta de tempo por estarem durante 8 horas em suas respectivas funções na escola. Acreditam que a quantidade de leitura seja um impedimento para realizar a formação integralmente e com êxito e ainda, apontam a abertura simultânea de três salas ambientes como empecilho na execução das atividades, principalmente quando coincide com textos de salas teóricas distintas, em que demanda olhares críticos diferenciados para cada vertente. E nesse sentido acabam requisitando um tempo maior para a execução das leituras e realização das atividades. Também apresentam o termo “curso exigente” associando-o com a necessidade de referenciarem as autorias de acordo com as normas da ABNT, pois reforçam que em suas formações anteriores não era uma exigência requisitada.

O que se evidencia novamente nesses relatos é a dificuldade com a leitura e interpretação dos textos com diferentes visões e, conseqüentemente com a escrita. Conforme fundamentado na literatura, ocorreu uma facilitação dos cursos superiores

para as formações iniciais, apoiados por políticas de aligeiramento, que minimizam os conhecimentos teóricos e priorizam a função prática, pensando no perfil de um profissional voltado apenas a atender às exigências que lhes são impostas. Quanto ao discurso de que o tempo é consumido pelo trabalho diário, algumas pesquisas realizadas na área de formação a distância como a de Oliveira, Costa e Santiago (2012) e Mill e Batista (2012), mostram que os maiores problemas enfrentados por profissionais que buscam uma formação em serviço estão relacionados à dificuldade de dividir, organizar e gerenciar o seu próprio tempo com as atividades do trabalho diário e com o tempo que destinam às famílias e ao lazer. Mas quando se assume uma formação como essa, é preciso alguns requisitos como autogestão da aprendizagem, autoavaliação, gestão do tempo, motivação e controle da ansiedade para conseguirem bons resultados (ZERBINI e ABBAD, 2003).

Quando abordada a terceira questão referente ao contato anterior dos cursistas com textos que se assemelham aos propostos na formação continuada que estão realizando, percebe-se que muitos gestores já tiveram algum contato, inclusive com textos dos mesmos autores. Relataram que os utilizaram para referenciar documentos que seriam entregues à secretaria de educação, mas foi apenas um referencial que pouco colaborou para o processo de reflexão e para a concretização de uma ação, pois não foi totalmente abordado e discutido. Novamente retomamos a literatura, que fundamenta a importância de um educador reflexivo-crítico que, em determinadas situações, consegue avaliar o teor das exigências do mundo do trabalho, sem cumprir mecanicamente as tarefas que lhes são impostas, porque possuem uma capacidade de argumentar determinadas ações que lhes são prescritas (CONTRERAS, 2002).

Dentro do contexto da estrutura do curso e já inserida a última questão sobre as exigências da formação e as condições concretas para a sua realização, foi destacada como forte fator de desmotivação a sala teórica de oficinas tecnológicas. Conforme já apresentado na estrutura do curso de uma maneira mais completa, essa sala consistia na aprendizagem relativa à utilização de diversos recursos tecnológicos. Outro levantamento foi a queixa relacionada à dificuldade com as tecnologias, que era requisito para realizar o curso a distância. Reclamações como a falta de familiaridade e falta de tempo em aprender a utilizar os recursos tecnológicos foram os principais discursos observados. Os gestores apontaram ainda como desnecessária a oferta de uma sala ambiente como a de tecnologias, mas ao mesmo tempo se queixavam da dificuldade que possuíam com a falta de requisitos tecnológicos para realizarem o curso.

Tentam atribuir às tecnologias, os motivos da evasão, quando justificam os seus descumprimentos de prazos na realização de leituras e atividades. O que tem permeado esse discurso é a busca de um responsável que justifique as fragilidades dos gestores diante das dificuldades que enfrentam para cursarem uma formação continuada. Essa questão é notável porque ao mesmo tempo em que apontam a sala de tecnologias como dispensável à estrutura do curso, reforçam um discurso sobre a necessidade de introduzir e renovar essas tecnologias nas escolas, para facilitar o trabalho do gestor e do aluno que faz parte dessa geração tecnológica. Afirmam que esse recurso seria um facilitador para professores e gestores no processo de ensino e aprendizagem. Isso mostra que o problema pode não estar propriamente nas tecnologias conforme se direcionaram os discursos. É considerável sim que ainda muitas pessoas possuam dificuldades com novos recursos tecnológicos, mas são obrigados cada vez mais a fazer parte dessa sociedade que se coloca. E depende de cada profissional buscar o que lhe é necessário para sua adaptação. Os estudos apresentados na literatura apontam que nas últimas décadas, as tecnologias surgiram como novas possibilidades nos contextos pedagógicos. Sendo assim, se apresentou a necessidade de aprendizagem por parte dos docentes, para terem condições de oferecerem uma aprendizagem condizente com a realidade dos alunos.

Essa inserção é um desafio necessário para que o docente possa atender às exigências da sociedade na produção do conhecimento. Reinders (2009) coloca que se o professor tiver uma tranquilidade, confiança e clareza sobre os benefícios desses novos recursos terão uma boa relação e aprendizagem com as tecnologias. E ainda acrescenta que é comum ouvir que as tecnologias intimidam professores mas, se o profissional tem uma segurança nos conteúdos que serão abordados, conseguirá utilizar as tecnologias de forma adequada beneficiando a ele e ao seus alunos. É importante destacar que a segurança apresentada pelo autor é um fator chave quando se tem clareza do que se almeja, do que se busca e do que se pretende. Em consonância a essa colocação, poderemos ir mais adiante destacando uma pesquisa realizada por Carvalho, Novaes e Oliveira (2012) com professores que tiveram sua formação em cursos aligeirados e a distância, no sentido de investigar as suas maiores dificuldades dentro de uma sala de aula. Os resultados mostraram que os professores depositavam suas dificuldades no outro, ou seja, no desinteresse dos alunos, na indisciplina da sala, na falta de dignas condições de trabalho e na falta de materiais. Claro que não se pode julgar a análise realizada, pois cada contexto e realidade são únicos. O que se pretende refletir com

esses resultados é que em muitas situações, os professores não refletem sobre suas limitações referentes ao conhecimento, tentando buscar também alternativas e possibilidades para determinadas situações. E fazendo uma analogia ao contexto das dificuldades dos professores frente a uma proposta teórica que se apresenta no curso de especialização, é importante tomar o cuidado para que as tecnologias não ancorem as desculpas da real gravidade.

Em pesquisa relacionada a evasões em cursos gratuitos a distância por meio da internet, observa-se que os discursos referentes aos recursos tecnológicos se apresentam como motivos de desistência. Porém os alunos desistentes foram aqueles que não utilizavam os recursos eletrônicos de interação, como o mural de notícias, chats e troca de mensagens eletrônicas. Sendo assim, as autoras Abbad, Carvalho e Zerbini (2005) concluem que a não utilização desses recursos pode se relacionar a outras dificuldades enfrentadas pelos cursistas como “as implicações teóricas e metodológicas” e a “necessidade de inclusão de variáveis motivacionais, cognitivas e contextuais”. Observa-se nos discursos dos participantes dos grupos focais que, na tentativa de justificar as suas dificuldades por não realizarem as atividades escritas, acabavam atrelando às tecnologias a falta de conhecimento técnico dos recursos de postar e anexar atividades em fóruns e outros ambientes. Cabe ressaltar que o primeiro grupo focal aconteceu após sete meses do início do curso de especialização. Anteriormente ao início, os cursistas tiveram um mês de formação, com um curso introdutório para aprendizagem do ambiente virtual Moodle, com a finalidade de aprenderem a lidar com todas as ferramentas que seriam os requisitos no curso de especialização.

Outro fator que se destacou inúmeras vezes nos discursos, referente à última questão sobre a concretização da formação, foi a terminologia “falta de tempo”. O termo atrelava-se ao não cumprimento dos prazos, das leituras, das atividades escritas e até mesmo em reunir a comunidade nas tomadas de decisões. Essa queixa que professores e gestores fazem sobre a indisponibilidade de tempo, também é discutida na literatura com foco na intensificação do trabalho docente. Segundo alguns autores, vários aspectos concentraram-se na função dos gestores como a participação na gestão e na organização do trabalho, maior envolvimento com a comunidade, maior responsabilização pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, compromisso e trabalho em equipe que são fatores que justificam um modelo de gestão democrática. Carlotto e Câmara (2007) acreditam que o tempo do professor está cada vez mais escasso devido à diversificação de responsabilidades, muitas delas determinadas por

outrem e atribuídos aos docentes e, um exemplo claro são as políticas que norteiam o trabalho deste profissional. Falta tempo aos professores para executar tarefas com criatividade, para uma formação continuada e para lazer e convívio social. O cenário que se ostenta faz parte das transformações ocorridas na sociedade, que impactou em mudanças nas condições de trabalho, principalmente em relação à gestão escolar. Dentro deste contexto, Oliveira (2011) destaca que o gestor passou a enfrentar novos desafios nas instituições escolares.

Mas Contreras (2002) alerta que é preciso ter cuidado com a sobrecarga de atribuições, principalmente quando se refere à participação na gestão da escola. O autor afirma que essa participação é fundamental para o processo democrático, pois aumenta cada vez mais a autonomia de docentes e da instituição, o que difere totalmente de uma participação e responsabilizações baseadas na produção do trabalho com estratégias de competitividade. Quando o professor ou gestor não conquista a sua autonomia passa a ter realmente a intensificação do trabalho. As políticas neoconservadoras forçam os gestores a assumirem uma posição em que demonstrem um desempenho coerente com os currículos que já são determinados. Sendo assim, assumem cada vez mais responsabilidades que impactam na desqualificação profissional e na perda da identidade e autonomia (APPLE, 2002). Novamente se retoma a necessidade de leitura crítica por parte de docentes e gestores, sobre as mudanças e as situações que são propostas. A formação proporcionada aos docentes, baseada apenas na produção do trabalho e na competitividade, que deixam de lado a formação cultural, pessoal e política, novamente aparece de forma prejudicial frente às ações e atitudes que precisam ser tomadas pelos gestores, em determinadas situações e que requerem fundamentos críticos e mais autonomia. E essa ausência crítica muitas vezes leva a um acúmulo de tarefas e responsabilizações que, segundo Ball (2005), acaba produzindo novos perfis profissionais. E somente a ligação entre conhecimento e técnicas poderá tornar o docente e o gestor mais autônomos ligados à construção cotidiana da crítica reflexiva (CONTRERAS, 2002).

Em contrapartida os gestores fazem parte de um sistema político de formação, que valoriza os conceitos de empregabilidade e competência (ROSENFELD e NARDI, 2006) e que estão configurados na imagem de auto responsabilidade do trabalhador em termos de remuneração, manutenção do posto de trabalho e adaptação às novidades que se inserem no mercado. Esses profissionais carregam consigo a obrigação e

responsabilidade pela elevação da qualidade do ensino nas escolas públicas (COLARES, COLARES e LIMA, 2013).

Porém, os cursos de formação continuada oferecem a possibilidade aos gestores, de uma qualificação na área de gestão escolar, de forma gratuita, no sentido de capacitá-los para que atuem com flexibilidade na resolução de problemas. E também ajudá-los a desenvolver o poder de liderança, buscando a participação da comunidade escolar e local, com o objetivo de descentralizar o poder para atingirem maior autonomia da escola. Contudo, a reflexão aqui apresentada vai em direção ao compromisso, responsabilidade e interesse dos gestores com as transformações que podem trazer para dentro de suas instituições na busca da melhoria da qualidade. Diante das discussões referentes à necessidade de formações principalmente na área da gestão, se tornou clara a importância da contribuição de um gestor dentro desse processo. Mas não basta somente a existência e disponibilização de cursos que ofereçam conhecimento teórico e prático, se o principal autor desse cenário, não se envolver neste processo como uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento de seu aperfeiçoamento. Uma formação voltada aos gestores como benefício aos sistemas de ensino é defendida por Luck (2000), quando a autora acredita que não adianta discutir currículo, métodos inovadores e técnicas nas escolas e não capacitar os dirigentes para acompanhar esse processo. Mas o gestor acima de tudo deve ter a iniciativa e vontade em realizá-la como forma de integralizar a sua carreira para melhorar as condições de trabalho pessoal e da escola.

Quando se consegue ampliar essa visão, se torna mais fácil a busca da autonomia profissional e da escola desmascarando os falsos discursos presentes em vários contextos, que se apresentam distorcidos da concepção de gestão democrática. Caminhando para uma visão democrática, outra dificuldade elencada sobre as condições concretas para realizar o curso, foi a dificuldade que os gestores encontraram para a obtenção da participação da comunidade na escola. Conforme apresentado na estrutura do curso de especialização, várias atividades práticas continham em suas propostas, a execução de tarefas junto à comunidade, com vistas a promover uma gestão democrática. E o seu principal objetivo por meio dessas ações, culminava em um projeto de intervenção na escola. O que foi levantado em relação à participação da comunidade foi o esforço que tiveram para envolver as pessoas nessas atividades, pois não possuíam a cultura da participação, por fazerem parte de modelos ancorados em uma gestão autoritária. Alguns gestores relataram as estratégias (conforme constam na descrição dos grupos focais) que utilizaram para conseguir a participação de alguns

integrantes da comunidade escolar e local. Outros profissionais assumiram que não conseguem visualizar a importância da comunidade nas tomadas de decisões na escola, pois relataram que muitas tarefas já vêm prontas e destinadas. Cabe a eles apenas executar as tarefas e aceitar determinadas condições até mesmo para a manutenção de seus cargos.

Muitas vezes o interesse da comunidade escolar difere daqueles estabelecidos pela secretaria de educação. Mas quando o gestor assume o cargo por indicação, acaba sendo coagido a envolver-se no cenário político-partidário que o elegeu, perdendo a sua autonomia e deixando de atender aos anseios da comunidade escolar (SOUZA, 2006). O gestor fica dividido entre uma gestão compartilhada e sua responsabilização em responder por tudo que se passa na escola. Segundo Oliveira (2011), esta divisão nos mostra a situação de gestores públicos que estão muitas vezes divididos entre os interesses do governo e da população. Conforme destacado na literatura, a dificuldade reclamada pelos gestores em realizar determinadas tarefas se prende à falta de autonomia, pois precisam atender às exigências que lhes são impostas. E muitas vezes as determinações não eram compatíveis com as atividades coletivas de participação propostas pelo curso.

A democratização de uma gestão somente será definida a partir do momento que houver a ligação com os mecanismos coletivos e participativos de planejamento administrativo e pedagógico na luta por uma instituição como espaço de política e trabalho e, entendendo principalmente, a importância da participação de todos nas decisões (OLIVEIRA, 2002).

Cabe aos dirigentes o perfil de liderança educacional no sentido de despertar o potencial nos demais profissionais, transformando a escola em espaço de cooperação, ensino e aprendizagem concomitantemente (LUCK, 2000). Essa liderança implica também nas estratégias de ação que mobilizem e incentivem toda comunidade para a construção da proposta pedagógica da escola que atenda às expectativas dos sujeitos envolvidos, oportunizando um atendimento de qualidade (ESTEBAN, 2006). O aspecto político como um princípio estabelecido na legislação abre espaço para a atuação pública nas tomadas de decisões e essas mudanças impactam como novos desafios aos gestores que são impulsionados a buscar uma formação continuada que lhe dê condições e suporte para atuar de acordo com essa realidade. Formação essa que deve vincular-se à realidade da escola em que atua e favorecer a teoria e a prática. Mas não basta somente uma formação que proporcione todos esses aspectos se os gestores não os

colocarem em prática e assegurarem esse princípio da participação, para obterem bons resultados na escola. Principalmente quando mencionamos a construção coletiva do projeto político, que foi a atividade principal do curso de especialização em gestão escolar, como uma forma de encaminhar a escola para a abertura de um sistema de gestão democrática. E, neste sentido, a questão da sua autonomia é indispensável para esse processo (LIBÂNEO, 2004). Sendo assim, não só os gestores, mas os sistemas de ensino precisam de ações que os levem a um entendimento acerca da gestão democrática proporcionando uma reflexão quanto ao papel do gestor na busca de uma escola pública de qualidade (ESTEBAN, 2006; PARO, 2006) e perceberem que enquanto os currículos, metodologias, avaliação e a própria formação docente já forem definidas, interferirão fortemente na concepção pedagógica da escola e conseqüentemente na gestão, que impactará na perda da autonomia e nas possibilidades de uma gestão democrática (LUCK, 2000).

Acredita-se nessa política de formação continuada aos gestores como uma maneira de contribuir com os avanços em termos de práticas fundamentadas em uma gestão democrática que almeje elevar a qualidade da educação pública. E também que as possibilidades de reflexão sejam ampliadas sobre essa concepção e sobre a compreensão da verdadeira prática participativa. Que perpetue no cerne dos cursos a preocupação com o perfil de profissional voltado à crítica-reflexiva, que embora não seja a única forma de solução para as melhoras significativas da qualidade, mas que se apresenta como um fator importante a contribuir para possíveis mudanças.

Ao término do segundo encontro notou-se que as dificuldades apontadas para a concretização do curso de especialização se relacionavam fortemente as implicações teóricas e metodológicas. No decorrer das discussões, os participantes atrelavam o não cumprimento dos prazos para a entrega das atividades, aos problemas que tiveram com as tecnologias do ambiente virtual e à falta de tempo devido às atribuições do cargo. Também apontaram os desafios que enfrentavam para ter a participação da comunidade escolar nas propostas dos cursos. As práticas de leitura, escrita, interpretação dos textos e a falta de autonomia frente aos pais e equipe escolar, foram grandes obstáculos a serem superados. Porém, diante de todas as dificuldades apresentadas, os gestores deixaram nítidos mais uma vez, que a progressão salarial na carreira era uma das principais razões da sua permanência no curso de especialização em gestão escolar.

3.2.3 Terceiro encontro

No terceiro encontro foram retomados todos os aspectos apresentados pelos participantes, como dificuldades enfrentadas durante a realização do curso e, que segundo eles, foram fortes aspectos que suscitavam o desejo de desistência. Esse levantamento realizado pela pesquisadora e apresentado aos cursistas foi a indisponibilidade e dificuldade em organizar o tempo, a dificuldade com as tecnologias e com o ambiente virtual, com a leitura dos textos, com a escrita das atividades que culminava no descumprimento de prazos, a dificuldade em reunir a comunidade, em realizar várias disciplinas ao mesmo tempo e, finalmente a falta de apoio das secretarias da educação em termos de transporte, alimentação e disponibilidade de tempo livre para estudo.

Depois de considerado esse levantamento, iniciou-se a primeira questão quando a pesquisadora apresentou os índices de evasão nas três edições do curso no estado de São Paulo. Esses dados foram mostrados no sentido de refletirem juntamente com os gestores, os apontamentos feitos por eles nos encontros anteriores, sobre as dificuldades que encontraram no decorrer do curso. Cabe ressaltar que ao mesmo tempo em que os cursistas elencaram as dificuldades para o cumprimento do curso, verifica-se que foram profissionais que tiveram persistência e motivação para enfrentar os obstáculos e conseguirem terminar integralmente a formação. Amidani (2004) utilizou um modelo teórico de um autor mais citado em pesquisas relacionadas à evasão no ensino superior, para pesquisar o fenômeno da desistência em educação a distância. O referido modelo deduz que “a persistência é função do compromisso”. Para que um aluno conclua um curso a distância ele precisa de comprometimento com obrigações externas ao ambiente acadêmico e se integrar intelectualmente e socialmente.

No momento em que as informações referentes aos índices de evasão foram apresentadas, os gestores já iniciaram a reflexão relativa à segunda questão sem mesmo ser elencada, que foi sobre as motivações que tiveram para continuarem no curso. Apresentaram em um primeiro momento, situações de motivação que já haviam aparecido em seus discursos durante os encontros anteriores, que foram a progressão salarial e a manutenção dos cargos de gestores. Uma nova motivação surge a partir da visão de dois gestores, ou seja, a oportunidade única de realizar uma formação de qualidade em uma instituição pública federal. Tal relato nos mostra que esses dois

participantes acreditam em um aperfeiçoamento para a sua formação e carreira profissional e reconhecem essa necessidade, principalmente como um meio de buscarem melhorias teóricas e técnicas que não foram trabalhadas em sua formação inicial. Demonstraram que além da evolução na formação e carreira, o motivo que levou a enfrentarem todos os desafios da formação, foi a possibilidade de terem uma certificação validada por uma universidade pública federal. Os dez participantes da pesquisa anseiam por novas possibilidades que os auxiliem a enfrentarem os problemas que surgem nos contextos escolares, inclusive aproveitavam de forma tímida, os encontros presenciais e virtuais para a troca de experiências. Segundo Fidalgo (2010), os gestores carregam junto à sua função, uma responsabilização que gera um tipo de competição e individualização entre os profissionais, pois o sujeito acredita que somente suas próprias competências é que validarão as condições salariais e as próprias condições de trabalho.

Pautados nessa concepção de meritocracia que visa ao desempenho de habilidades e talentos de cada pessoa no sentido de um processo avaliativo e cumulativo aos currículos, é que os profissionais deixam de explicitar seus verdadeiros anseios, necessidades e dificuldades, pois precisam adentrar-se à realidade da competitividade na busca de novos cursos. Sendo assim, esse profissional também busca em sua carreira uma formação para exercer a função que conquistou e responder aos anseios da escola e da comunidade, seja na perspectiva da responsabilização dos agentes escolares pelos resultados educacionais, ou na perspectiva de construção coletiva da democracia na escola.

Por outro lado, para conseguirem condições concretas de realizarem esse curso em gestão escolar e terem conquistado a sua certificação, os cursistas afirmam ter recorrido à ajuda de outros profissionais da escola. Na busca de apoio de estruturação e redação de textos alguns solicitaram a ajuda de professores da área de linguística para auxiliarem na escrita das atividades e até mesmo no trabalho de conclusão de curso. Quanto ao auxílio técnico na área tecnológica, outros cursistas relataram o apoio de professores da escola para auxiliá-los na interação com as ferramentas do moodle. Outra ajuda pertinente que apareceu nas reflexões foi quanto ao profissional da área de informática no suporte à formatação de textos e também a ajuda de profissionais na área de referência.

Além do apoio que tiveram dos profissionais da escola, relataram o suporte dado pela família, pois dividiam o tempo fora do horário de trabalho, entre as atividades do

curso e o lazer com esposos e filhos. Algumas pesquisas discutem sobre os problemas enfrentados pelos estudantes que buscam uma formação em serviço. São dificuldades de dividir, organizar e gerenciar o seu próprio tempo com as atividades do trabalho diário e com o tempo que destinam as famílias e ao lazer (MILL e BATISTA, 2012; OLIVEIRA, COSTA e SANTIAGO, 2012).

Esse relato confirma que conseguiram redimensionar o contexto de formação, também para o contexto pessoal. Mostraram que a organização do tempo foi uma aprendizagem em termos de reservar um espaço para dedicarem-se à realização do curso. Cada clientela possui características diferentes e as dificuldades podem ser diferentes, pois os alunos de um curso a distância precisam de requisitos como autogestão da aprendizagem, autoavaliação, gestão do tempo, motivação e controle da ansiedade para conseguirem uma auto eficácia (ZERBINI e ABBAD, 2003). Verifica-se que por trás desse profissional da educação existe uma rede de ajuda na conquista de uma formação continuada, mas que não é identificada e reconhecida na certificação desse gestor, claro que sem desconsiderar todo o empenho e esforço desse docente na execução de sua formação.

Quando refletida a última questão referente aos motivos que levaram os colegas gestores de cursos à desistência, os gestores elencaram os mesmos motivos apresentados por eles nos encontros passados, associando esses aspectos ao termo “curso difícil”. Quando se tentou buscar novas informações partindo do termo utilizado por eles, os mesmos aspectos associados à dificuldade se repetiram. Apenas reforçaram a questão apresentando duas desistências, sendo uma associada à dificuldade da escrita das atividades do curso e a outra com a dificuldade de elaboração do trabalho de conclusão de curso. Um ponto importante que se destacou neste momento e que deve ser considerado na proposta dos cursos de formação foi a distância dos polos em relação às cidades onde residem os profissionais. O relato referente a essa situação se tornou um pedido no sentido de reverem as cidades de destinos, alocando-os às cidades com polos mais próximos, com o objetivo de facilitar a locomoção e também de minimizar recursos financeiros. Em relação a essa situação, ou seja, a distância dos polos, segundo Moran (2009), faz com que os estudantes tenham gastos com viagens ou estadias até os polos ou sedes das instituições, para avaliações ou algumas aulas presenciais e isto, muitas vezes, acaba gerando uma desmotivação. Os autores Almeida (2007), Brauer (2005) e Ngoma, Simwanza, & Makunka (2004) acordam em resultados de pesquisas,

os fatores que favorecem a evasão de alunos em cursos a distância e dentre eles se destaca as dificuldades financeiras e logísticas para se deslocar até o polo presencial.

Finalizou-se o terceiro encontro destacando a importância que os professores e tutores do curso de formação em gestão escolar têm como apoio acadêmico, técnico e prático incentivando todos os participantes neste processo. Segundo a literatura, a aprendizagem em uma modalidade de educação a distância deve acontecer efetivamente a partir do momento em que alguns fatores forem considerados e dentre eles se destacam a orientação e apoio dos professores constantemente durante a formação e o respeito às diferenças individuais e ao ritmo da aprendizagem de cada estudante. Segundo alguns autores, os tutores também têm papel primordial na supervisão e acompanhamento dos alunos no decorrer do curso, e são atores fundamentais para o estímulo desses cursistas para a redução da desistência. Embora a educação a distância seja justificada como uma modalidade favorável por apresentar aspectos facilitadores como baixo custo, localização geográfica e oportunidade de uma formação em serviço, o que não pode permitir é a substituição da mediação pedagógica por tecnologias sofisticadas de ensino. Nesse sentido, destaca-se o valor de um professor também comprometido com essa formação e interessado em entender na teoria e na prática a estrutura de um curso como o proposto pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, no sentido de interpretar o contexto de vida em que seus cursistas estão inseridos.

Por sua vez, os cursos de extensão e especialização voltados à formação em serviço não devem apenas ter como finalidade a elevação dos índices educacionais das escolas públicas, pois outras condições internas e externas à escola também devem ser levadas em consideração, principalmente as suas especificidades locais e geográficas (FREITAS, 2009). Pois essa visão não contribuirá com o avanço nos aspectos de participação e autonomia da instituição (MALLMANN, 2008). E, conforme fundamentado na literatura, é necessária uma reflexão sobre as propostas que surgem, tendo uma perspectiva de seu processo de contribuição. Mas a contribuição deste curso de especialização em gestão escolar parece ter muito impacto na reflexão sobre a gestão democrática levando os gestores a desenvolverem práticas colegiadas de gestão no ambiente escolar.

No final do terceiro encontro conseguiu-se afirmar com mais clareza todas as dificuldades que os gestores enfrentaram no decorrer do curso. Os discursos também apontaram que essas mesmas dificuldades foram os motivos que levaram outros

profissionais de seus convívios a desistirem do curso de especialização a distância. Afirmam que os motivos que os levaram a continuidade do curso em EaD, relacionavam-se a evolução na carreira docente nos sentido da manutenção dos cargos e progressão salarial. Muitas vezes a ocupação de uma função acaba sendo um estímulo no salário do profissional (BALZAMO, 2005). A autora retrata que a qualificação e a titulação são também fatores considerados para a promoção na carreira na maioria dos planos. Para um pequeno grupo, o aperfeiçoamento em suas formações como contribuição para o perfil profissional e pessoal foram também aspectos motivadores. Diante dessas motivações buscaram apoio e ajuda de vários profissionais, inclusive da própria família, conseguindo se reorganizarem para a conclusão do curso.

3.2.4 Quarto encontro

O último encontro foi uma avaliação e retomada dos encontros anteriores. Valorizou-se toda a trajetória dos gestores durante os dezoito meses de formação e se reforçou o empenho que tiveram para enfrentar todas as dificuldades que foram elencadas por eles, que em um primeiro momento suscitou a vontade de desistência do curso mas, posteriormente foram sendo superadas com a ajuda de outras pessoas figurantes nessa caminhada. Partiu-se para uma reflexão voltada aos índices de evasão neste curso que é oferecido pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica em todo Brasil e também dados retirados de artigos sobre a evasão em cursos a distância de maneira geral. Os estudos apontavam os fatores que favoreciam a evasão de alunos em cursos a distância, e alguns deles se relacionavam às dificuldades levantadas pelos gestores nos encontros anteriores, que foram a falta de tempo devido às atribuições do trabalho, à falta de apoio no trabalho para realizarem o curso, falta de condições de estudo em casa, problemas relacionados ao trabalho, razões pessoais ou domésticas, falta de habilidade para organizarem o tempo de estudo, falta de administração entre as atividades rotineiras com as atividades do curso, falta de experiência em cursos a distância, dificuldades para redigirem textos e mensagens e falta de habilidade com os recursos tecnológicos disponibilizados para a realização do curso. Esses aspectos, segundo a literatura, contribuem com a baixa frequência de participação do aluno em várias atividades de interação com colegas e tutores e, em muitos casos, impactam na desistência do curso. Embora várias dificuldades elencadas

nos artigos fizessem parte do contexto daqueles gestores, as dificuldades com as tecnologias e a falta de tempo eram as mais reclamadas pelos participantes.

Sendo assim, esses dois fatores foram destacados e discutidos novamente com o objetivo de retomar a visão dos cursistas sobre esses aspectos. Porém, notou-se que os discursos não foram mais os mesmos no sentido de atribuírem a culpa do não cumprimento de determinadas atividades, somente a esses dois fatores. Os participantes não foram tão incisivos. Expuseram de uma forma mais amena as questões e apenas mantiveram a fala “falta de tempo”, associando-a com o termo obstáculo. Mas a questão da dificuldade com as tecnologias foi um discurso deixado de lado, pois quando retomaram essa reflexão, tiveram outras interpretações e perceberam a necessidade de se integrarem ao sistema de uma sociedade tecnológica. Concluem em suas discussões que acreditam que muitas pessoas possuem limitações tecnológicas porém, esse fator não é o verdadeiro vilão das desistências, pois o profissional consegue superar essa carência buscando a ajuda de terceiros. Já com a falta de tempo, o discurso permaneceu como maior dificuldade, no sentido de conciliarem a formação com o tempo que precisam ter com a família, já que possuem uma sobrecarga nas escolas e não conseguem realizar qualquer atividade naquele espaço. O fator da desistência em cursos de formação a distância pode também associar-se à falta de apoio acadêmico, falta de tempo devido à sobrecarga de trabalho e com as dificuldades em lidar com as tecnologias, dentre outras. Para Abbad et al. (2006) o aspecto relacionado à falta de tempo é um forte fator que deve ser considerado pela formação, pois os cursos que apresentam uma carga horária acima de 180 horas e são proporcionados aos profissionais em serviço, precisam ser pensados e desenhados conforme o perfil do cursista. Mas é preciso ter o cuidado com a criação de cursos a distância que atendam somente à demanda do mercado de trabalho deixando de lado os ideais de formação humana de um cidadão autônomo, crítico, capaz de pensar, lutar e mudar as situações do mundo.

Analisando a questão da falta de tempo reclamada pelos gestores e conforme destacado na literatura, ao mesmo tempo em que a gestão democrática foi positiva, acabou culminando em encargos e demandas aos docentes. Encargos que precisam ser refletidos até que ponto fazem parte das atribuições do profissional, pois se esse docente estiver permeado de uma formação que responda apenas aos desafios das competências, possivelmente estará com uma demanda muito grande de tarefas. A autonomia nas decisões do cotidiano escolar que deve fazer parte deste contexto para que o profissional

atue de forma crítico-reflexivo diante do simples cumprimento de tarefas, o ajudará a ter clareza do seu papel sem prevalecer a confusão da responsabilização profissional. E as formações continuadas e em serviço estão sendo propostas para iniciarem esse processo, mas cabe ao profissional visualizá-la como oportunidade, inclusive pessoal. Segundo Giolo (2008), a autonomia se constitui socialmente e isso reforça cada vez mais a necessidade e a importância da construção desta habilidade em processos formativos, pois a formação da pessoa autônoma caminha junto com a formação de professores. E justamente por isso é que os cursos de formação a distância precisam ter prescrição quando proporcionam uma formação continuada aos professores, principalmente em serviço (GIOLO, 2008).

A concepção de gestão democrática do ensino implica em uma autonomia voltada a uma postura democrática do gestor, que se propõe dentro de uma instituição pública, promover espaços coletivos junto à comunidade local para que, juntos possam buscar a qualidade para o processo educativo (GRACINDO, 2007). E ainda, conforme destacado pela autora, a postura que o gestor possui sobre democracia vem permeada da visão que ele assumiu de educação e ensino. Sendo assim, se esse profissional revelar-se com uma concepção de educação emancipatória, inclusiva e transformadora socialmente, conseguirá identificar-se com uma proposta de gestão democrática, pois caso contrário, enxergará apenas a competitividade no interior das escolas e se configurará em uma tensão entre os aspectos de participação e autonomia da escola com os fatores de controle e regulação externos. Nesse sentido que se destaca a importância das políticas desenvolvidas pelo poder público por meio de programas de formação que favoreçam e vislumbrem novas práticas de gestão que se objetivem o compromisso da escola com a construção de uma sociedade mais democrática, justa, igualitária e principalmente de qualidade.

Com o término deste último encontro, conclui-se que as principais dificuldades destacadas pelos participantes e que persistiram nos discursos nos três primeiros encontros, foram repensadas e amenizadas neste último grupo focal. O problema que os gestores enfrentaram com as tecnologias passou a ser um aliado no processo de ensino e aprendizagem, pois se deram conta da necessidade e importância das tecnologias para se aproximarem de seus alunos no contexto escolar. Já a terminologia falta de tempo permaneceu até o final das discussões sendo destacada como um dos principais obstáculos a serem enfrentados. Porém, notou-se também que o não cumprimento de atividades e tarefas propostas pelo curso de formação estava atrelado à falta de tempo.

Percebe-se então que as limitações que tiveram em suas formações quanto à leitura, escrita, de interpretação e de uma visão crítica e reflexiva das circunstâncias, faz com que justifiquem a situação por não conseguirem realizar com efetividade. Os discursos dos gestores e a literatura mostram realmente a sobrecarga de trabalho e responsabilidades desses profissionais. Porém, quando o gestor assume um contexto com proposta de gestão democrática infundada, não consegue agir em determinadas situações e se auto responsabiliza por todo andamento da escola. Muitas vezes isso ocorre devido à falta de autonomia, que também pode estar atrelada às condições da política que o elegeu. Percebe-se que quando não se tem uma motivação, não existe a busca por ajuda de outros profissionais para superar as dificuldades e prosseguir na formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação a Distância no Brasil possibilitou o acesso à educação para muitos profissionais, principalmente na área educacional. A sua acelerada expansão proporcionou muitas contribuições para a formação inicial e continuada de professores e no próprio contexto escolar. Embora ocorram muitos debates sob a ótica da qualidade em cursos de educação a distância entre as esferas públicas e privadas é fundamental compreender que existem importantes propostas e ações no processo de formação profissional. Apesar da literatura apresentar que os cursos proporcionados por esta modalidade enfrentam problemas com altos índices de evasões, os espaços virtuais ainda são alternativas para o ensino e aprendizagem de docentes, principalmente como possibilidade de uma formação em serviço.

O maior problema visualizado em relação aos cursos de formação a distância é quando os seus objetivos se voltam para a produção de uma formação em massa. Sendo assim, destaca-se a importância de uma formação pautada nos conceitos teóricos, práticos e no desenvolvimento de um perfil profissional crítico-reflexivo, que não se volte apenas à competitividade, mas à leitura crítica de mundo. Neste contexto, se destaca a importância das políticas públicas voltadas à área de formação de professores, no sentido de revisarem as formações iniciais e continuadas de docentes e gestores, que tem caminhado para uma facilitação nos cursos superiores, contribuindo para o enfraquecimento da formação e reforçando um perfil de profissional voltado a atender somente as exigências do mercado de trabalho.

Neste mesmo caminho está o gestor escolar que precisa de uma formação que contribua com o seu trabalho e que priorize principalmente um modelo de descentralização, contribuindo para a sua autonomia e da escola derrubando falsos discursos de gestão democrática presentes em alguns contextos. Aliado ao contexto da EaD e às propostas do MEC, os cursos de formação continuada aos gestores são oferecidos e alicerçados na concepção de uma gestão democrática. Além de capacitar o gestor, proporciona uma evolução em suas carreiras. Os gestores por sua vez precisam entender que esses espaços proporcionam oportunidades de reflexão crítica, coletiva e abre possibilidades de aperfeiçoamento dos conhecimentos e da aquisição de novos saberes, podendo impactar em mudanças significativas dentro das escolas e também em sua trajetória pessoal e profissional.

A busca por cursos a distância por professores foi grande, pois foi atribuída a ideia nesses indivíduos, sobre a concorrência para se conquistar sucesso na carreira profissional. Diante disso, os aspectos elencados acima que deveriam ser considerados, muitas vezes são deixados para segundo plano, priorizando-se apenas a certificação. Dentro deste contexto, destacam-se também as formas de ascensão aos cargos que também são fatores que podem inibir a postura dos profissionais. O gestor nesse sentido precisa assumir uma postura crítica e democrática, desprendendo-se dessa rede que finda as suas ações e atitudes. E necessita de uma formação que contribua com a sua função, carreira e condições de trabalho, pois devido às mudanças na concepção de uma gestão autoritária, esse profissional como primeiro responsável legal pela instituição de ensino, precisa de embasamento para lidar com as situações mais complexas.

No decorrer da carreira profissional docente, ocorrem motivações que contribuem para a eficiência e eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Essas evoluções podem ligar-se a promoções que advém de formações, tempo de serviço e qualificações.

De acordo com os resultados desta pesquisa, o grupo de gestores escolares pesquisado revela que a sua perspectiva acerca da formação continuada em um curso de especialização a distância, possui uma forte ligação com a evolução na carreira em termos de progressão salarial e da manutenção do cargo de gestor, pois muitas vezes a ocupação de uma função também acaba sendo um estímulo no salário do profissional. O compromisso político e transformador do contexto social e o aperfeiçoamento da formação como contribuição para o perfil profissional e pessoal se destacam como motivadores, porém em menor escala. Para conseguirem concluir um curso que contribuirá para a sua carreira, os gestores não se privam em nenhum momento, de buscar ajuda de diferentes áreas e pessoas.

Por meio das dificuldades elencadas pelos participantes durante os quatro encontros para a coleta de dados da pesquisa, foi possível identificar os fatores que podem levar os profissionais a desistência de um curso de formação continuada a distância e em serviço. Sendo assim, esta pesquisa pode contribuir também com a compreensão do fenômeno da evasão, pois é uma área que ainda precisa de estudos para que ocorra a consolidação do conhecimento.

As dificuldades teóricas e metodológicas de leitura, escrita e interpretação, que apareceram inúmeras vezes nos discursos dos gestores, são aspectos importantes que precisam ser considerados, no sentido das políticas públicas de formação terem um

olhar crítico para as estruturas dos cursos credenciados. Pois, por meio desta pesquisa se consegue visualizar os impactos e as consequências que as formações aceleradas e aligeiradas têm causado nesses profissionais.

Outro aspecto elencado nas conversas foi a falta de autonomia que o gestor enfrenta em determinadas situações e decisões coletivas. Isso nos mostra que o gestor precisa sim assumir uma gestão democrática, mas a forma de acesso ao cargo por indicação político partidária inibe determinadas ações e posturas que atendam aos interesses da comunidade escolar. E essa questão também precisa ser refletida e reavaliada.

Embora os cursos em EaD precisem de estudos mais aprofundados quanto às metodologias de ensino, conforme exposto na literatura, o fato das tecnologias não foi o motivo que suscitou a desistência dos gestores no curso de especialização.

Considerando-se os objetivos propostos para este trabalho, entende-se que os mesmos foram atingidos com a execução da pesquisa em sua totalidade.

As análises dos dados evidenciaram as perspectivas dos gestores escolares acerca de uma formação continuada na modalidade a distância, como a especialização em gestão escolar promovida pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

Enfim, os resultados desta pesquisa poderão orientar trabalhos futuros na consecução de novas pesquisas em temas relacionados ao assunto abordado neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAD, G. S.; ZERBINI, T.; SOUZA, D. B. L. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil, *Estudos de Psicologia*, 15(3), 291-298 setembro-dezembro, 2010.

ABBAD, G.S.; CARVALHO, R.S.; ZERBINI, T. Evasão em Curso a Distância via Internet : Explorando Variáveis Explicativas . In: *Encontro da ANPAD*, 29., 2005, Brasília, DF. Anais... Brasília, DF: ANPAD, 2005.

ABBAD, G.S.; et al. Planejamento instrucional em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J.E.; ABBAD, G.S.; MOURÃO, L. (Orgs.). *Treinamento, Desenvolvimento e Educação no Brasil*. Porto Alegre : Artmed, 2006.

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: Regulação e Emancipação*, São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, A. J.. Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e accountability. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 2, n. 2, p. 286-296, jul./dez. 2013.

AGUIAR, M.A.S. A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente, *Educar em Revista*, n. especial 1, p. 161-172, 2010.

ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto – Portugal: Porto Editora, 1996.(b)

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2007.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores . *Rev. da Faculdade de Educação*. USP. v.22, n.2, p.2-42. (a) jul./dez. 1996.

ALBERTO, M. A. A noção de empregabilidade nas políticas de qualificação e educação profissional no Brasil nos anos 1990. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 3, p. 295-330, 2005.

ALMEIDA, O. C. S. (2007). Evasão de cursos a distância: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília).

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a Ead: dinâmica e lugares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez. 2010.

AMIDANI, C. *Evasão no ensino superior a distância: o curso de licenciatura em Matemática a distância da Universidade Federal Fluminense/CEDERJ - RJ*. 2004. 200 f Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, v.45, p.66-71, Mai. 1993.

- APPLE, M. W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 107-142, 2012.
- ARAÚJO.S. C. L. G. *Ser coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ARCE, A. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 22, n.74, abr. 2001.
- ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE, R. Grupo focal: estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. *Cogitare enferm*, v. 9, n. 1, p. 9-14, 2004.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade, *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), pp. 03-23, 2002
- BALZANO, S. *Estudo dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica dos estados brasileiros*. Documento elaborado para o CONSED, jul. 2005. Mimeo.
- BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 919-937, out. 2008
- BARRETO, R. G. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010
- BARRETO, R. G. (org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância – avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, Abril, 2002.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. Gestão da Educação: O Município e a Escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Ogs). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 147-176.
- BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado*. Brasília, 1995.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação (2014-2020). *Diário Oficial da União, Brasília*.

BRASIL. Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Fortalecimento Institucional de Gestão Educacional. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. *Projeto de Especialização em Gestão Escolar* (Lato Sensu). Projeto de Curso. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, DF, 1998

BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Presidência da República. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2001.

BRAUER, S. *Avaliação de um curso a distância: valor instrumental do Panorama das pesquisas em EAD treinamento, barreiras pessoais à conclusão e evasão*. 2005. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

CAMPOS, C. M. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAMPOS, S. J. P.; CASTILHO, F. A. V. Motivación hacia la profesión: desarrollo de carrera em estudiantes de cinco opciones de nível profesional em la UADY. *Nueva Época*, Mérida, v.2, n.3, p.65-71, 1998.

CARLOTTO, M.S.; CÂMARA, S. G. Preditores da Síndrome de Burnout em professores. *Psicol. esc. educ.* v.11, n.1, Campinas, jun. 2007.

CARVALHO, A. F.; NOVAES, L. C.; OLIVEIRA, M. O. Por uma política de formação de professores de filosofia: da desqualificação da docência à formação aligeirada. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.1, Abr. 2012

CARVALHO, M.J. A modalidade de escolha do diretor na escola pública portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 103-121, 2012.

CASTRO, A. M. D. A. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, v. 13, n. 49, p. 469-486, 2005.

CAVACO, M.H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, p.155-91, 1999.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S.; LIMA, G. S. N. A educação a distancia no processo de formação continuada do gestor escolar. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, Recife. Anais XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Recife, PE.: Biblioteca da ANPAE. Série Cadernos ANAPE. v. 17. p. 1-300, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNP/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, DF, 2002.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002. 295 p.

CORREA, V. S. A. *Gestão escolar e gênero: o fenômeno do teto de vidro na educação brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2010.

CURY, C. R. J. Formação em política e administração da educação no Brasil. Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2., 2001, Braga/PT. *Palestra...Braga/PT*: Universidade do Minho, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação docente nos Estados Unidos: aliança conservadora e seus conflitos na atual reforma educacional norte-americana. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 233-252, jan./abr. 2008

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, v. 28. n. 100, p. 921-946, out. 2007.

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*. São Paulo: Cortez, 2001

DUARTE, A. R. B.; BRITO, V. L. A. F.; DUARTE, A. W. B. Reformas macroeconômicas e educacionais no Brasil: uma breve análise. *Trabalho & Educação*, v.21, n.1, p.101-111, jan./abr. 2012.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n.115, p.139-154, 2002.

ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra?* Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ROMAN, M. F. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 277-287, 2013.

FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRINHA, I. M. N. *Olhar no espelho: o que os gestores escolares pensam sobre si*. 2011. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

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

FIDALGO, N. L. R. . *A espetacularização do trabalho docente universitário: dilemas entre produzir e viver e viver para produzir*. 2010 Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2010.

FONTANA, J. F.; FÁVERO, A. A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 8. N. 17, jan./jun 2013.

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

FREITAS, K. S. Gestão da Educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar. In: CUNHA, M. C. (Org.). *Gestão educacional nos municípios: entraves e perspectivas*, p. 165, 2009.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília-DF: CNTE, 1996.

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

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de pesquisa*, n.119, p.19-204, 2003.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coords.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set. /dez. 2008.

GOMES, A. M.; SANTOS, A. L. F.; MELO, D. B. L. Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. *RBPAE*, v.25, n.2, p. 263-281, mai./ago, 2009.

GOMES, L. F. Ead no Brasil: perspectivas e desafios, *Avaliação*, v. 18, n. 1, p. 13-22, mar. 2013.

GOMES, S. R. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. *Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, v.4, Educação, p. 39-45, 2005

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. *Revista de Ciências da Educação*, n. 8, jan/abr, 2009.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paideia*, v.12, n.24, p.149-162, 2002.

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

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. S. A educação a distância: história, concepções e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.166–181, ago 2006.

HILTZ, S. R.; SHEA, P. The Student in the Online Classroom. In: Hiltz, S. R. and R. Goldman (Eds.). *Learning Together Online: Research on Asynchronous Learning Networks*. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 145–168, 2005.

- HRICKO, M. Student Retention in Distance Education. In: HILLIPS, V. *Motivating & Retaining Adult Learners Online*. Disponível em: <http://www.geteducated.com/articles/JournalMotivateRetain.PDF>, 2017.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo: Editora Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUCK, H. *Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional*. Petropolis, RJ:Vozes, 2008.
- LUCK, H. Gestão escola e formação de gestores. *Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, 2000.
- MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson, 2007.
- MAIA, M., C. MEIRELES, F.S. Evasão nos Cursos a Distância e sua relação com as Tecnologias da Informação e Comunicação. In: *Encontro da ANPAD*, 29, 2005, Brasília, DF. Anais... Brasília, DF: ANPAD, 2005.
- MALLMANN, V. C. da S.; EYNG, A. M. Políticas de avaliação da educação básica: limites e possibilidades para a gestão da escola pública. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/385_846.pdf>. Acesso em: 25/02/2016.
- MANNHEIM, K. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), pp. 03-23, 2002.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, n.º 8, jan/abr, 2009.
- MENDONÇA, E.R. Estado patrimonial e gestão democráticas do ensino público no Brasil, *Educação & Sociedade*, ano XXII, no 75, Agosto/2001
- MILL, D. . A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M.. (Org.). *Educação a distância - o estado da arte*. 1ed.São Paulo: Pearson Education do Brasil, v. 2, p. 280-291, 2012.
- MILL, D. ; BATISTA, V.L.L. . Aprendizagem na educação a distância virtual: percepção estudantil sobre dificuldades e estratégias relacionadas à organização dos estudos. In: FIDALGO, F. *et al.* (Org.). *Educação a distância: tão longe, tão perto*. 1ed.Belo Horizonte: CAED-UFMG, v. , p. 177-194, 2012.
- MILL, D. Reflexões sobre a formação de professores pela/para educação a distância na contemporaneidade: convergências e tensões. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MORAN COSTAS, J. M. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 10, p. 54-70, 2009.

- MUGNOL, M. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009
- NASCIMENTO, L. G. M.; ARAÚJO, J. A. Q. C. *Uma análise sobre o curso de EAD para formação de gestores escolares da rede municipal de Salvador/BA*. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, 2012
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: Características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisa em Administração*, v.1, n.3, P.1-5, 1996
- NGOMA, P. S., SIMWANZA, A., MAKUNKA, C. K. *Investigating the drop out problem amongst university extension studies learners in Zambia*. Recuperado de http://www.col.org/pcf3/Papers/PDFs/Ngoma_Simwanza_Makunka.pdf, 2004.
- NÓVOA A. (Org.). *Vida de Professores*. 2ª edição: Porto Editora. Portugal, 1995.
- NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IE, 1995.
- NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NUNES, I. B. . A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.). *Educação a Distância – o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 2-8.
- OLIVEIRA, B. A. de. *Gestão educacional pós-municipalização: práticas patrimonialistas, poder e outros desafios na ótica dos gestores*. 2011. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2011.
- OLIVEIRA, C. A Municipalização do Ensino Brasileiro . In: OLIVEIRA, Cleiton de *et al.* (Org.). *Municipalização do Ensino no Brasil*. 1a.ed.Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 11-36, 1999.
- OLIVEIRA, D. A. e ROSAR, M. F. F. *Política e gestão da educação*. São Paulo: Editora Autêntica, 2002
- OLIVEIRA, M. A. M. ; COSTA, J. W.; SANTIAGO, C. F. . Formação Continuada de Professores da Educação Básica: estudo sobre um Curso do CEFOR/PUC-Minas. In: FIDALGO, F. *et al.* (Org.). *Educação a distância: tão longe, tão perto*. 1ed.Belo Horizonte: CAED-UFGM, v., p. 221-224, 2012.
- OLIVEIRA, M. O. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Recife: Bagaço, 2005.
- PARO V.H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- PARO, V. H. Eleição de Diretores de Escolas Públicas: avanços e limites da prática. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Brasília, v. 77, n.186, p. 376-395, 1996.
- PARO, V. H. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Editora Ática, 2007.

- PARO, V. H. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. São Paulo: Xamã, 2003.
- PEREZ GÓMEZ, A. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMÉZ, A. (Org.). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.
- REINDERS, H. Technology and second language education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Eds). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge, University Press, 2009.
- RESSEL, L. A. et al. O Uso do grupo focal em pesquisa qualitativa, *Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, 17(4), p. 779-86, out-dez, 2008.
- RISCAL, J. R. Análise do perfil dos participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar – SEB/MEC-UFSCAR (2011-2012). In: CONTI, C. L. A.; RISCAL, S. A. (Ogs). *Política Nacional de Formação: parceria entre o Governo Federal e a UFSCar*. São Carlos: EdUFSCar, 2015, p. 115-132.
- RODRÍGUEZ, M. V. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In: OSÓRIO, A. M. do N. (org.). *Trabalho Docente: os professores e sua formação*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.
- ROSENFELD, C.L.; NARDI, H.C. Competência. In: Cattani A.D., Holzmann L. *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. Porto Alegre (RS): Editora UFRGS; 2006, p. 62-65.
- SANTOS, G. L. Educação a distância na formação profissional continuada de professores... *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 275-290, abr./jun, 2014
- SCHEIBE, L. Formação de professores: dilemas da formação inicial a distância. *Revista de Educação*, v.1, n. 2, 2006.
- SCHLÜNZEN JR., K. EaD: porque não? *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.10, n.2, p.16-36, jun. 2009.
- SCHÖN, D. A . Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan./dez. 2008.
- SOUZA, A. R. *Perfil da Gestão Escolar no Brasil*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

- SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 173-190, 2010.
- SOUZA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. *Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados*. Relatório de pesquisa apresentado à FAPESP. São Paulo, jul. 2007
- TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, Washington, v. 45, n.1, p.89-125, 1975.
- THINSEN, J. S. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? *Educação*, v. 35, n. 1, p. 129-136, jan./abr. 2012
- TORRECILLA, J. M. Avaliação do desempenho e carreira docente: um estudo em cinquenta países da América e Europa. In: *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Brasília: Consed, Unesco, 2007.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.
- TURATO, E. R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- VARGAS, M. R. M. *Implantação de Programas de Educação a Distância*. Material Didático do Curso de Pós-Graduação em Educação a Distância. Centro de Educação a Distância, Universidade de Brasília, 2007.
- VASCONCELOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2003.
- VEIGA, I. P. A. *Escola: espaço do projeto político pedagógico*. Campinas: Papirus, 2003.
- WEBER, M. *Economia y sociedad: esbozo de sociologia comprensiva*. Tradução de Jose Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eugenio Imaz, Eduardo Garcia Maynez e Jose Ferrater Mora. Mexico: FCE, .2004.
- WERLE, F. O. C. A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma discussão do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007). *Revista Educação em Questão*, v. 35, p. 98-119, 2009.
- WERLE, F. O. C. *Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- ZERBINI, T.; ABBAD, G. Avaliação de treinamento via Internet: estratégias de aprendizagem, reações aos procedimentos e ao tutor, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho. In: *Encontro da ANPAD*, 27., 2003, Atibaia, SP. Anais... Atibaia, SP: ANPAD, 2003.