

PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES: A FORMAÇÃO À DISTÂNCIA DOS GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Daniela Patti do Amaral
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
danielapatti.ufrj@gmail.com

Samara Reis de Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
sreisdesouza@gmail.com

Resumo

O curso de especialização em gestão escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública foi oferecido pela Faculdade de Educação da UFRJ, na modalidade à distância, no período de agosto/2008 a dezembro/2009. Dos 388 candidatos matriculados, 174 alunos de 16 municípios do estado do Rio de Janeiro concluíram o curso. Este trabalho aborda as atribuições dos entes federados em relação à educação, além do desenvolvimento do curso e perfil dos concluintes. Concluiu-se que a formação de gestores escolares à distância demanda novas investigações sobre questões como as políticas públicas de formação dos profissionais da educação e os impactos dessa formação nas redes públicas e nas escolas.

Palavras-chave: Políticas públicas - Escola de gestores - formação continuada.

A gestão democrática das escolas públicas

A Constituição Federal Brasileira de 1988 determinou que o ensino público deverá ser ministrado com base na gestão democrática, tema ratificado pela LDB 9.394/96 quando a lei destacou a gestão democrática do ensino público como princípio e inseriu a sociedade civil no cenário, dessa vez, não mais como coadjuvante do processo de formação histórico-política do país, mas como protagonista, importando, necessariamente, a participação de todos os envolvidos na escola pública.

A LDB, no entanto, faz a ressalva da garantia deste princípio “na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Reside aí uma das questões mais complexas acerca da consolidação das formas de seleção dos gestores das escolas públicas em âmbito nacional. Como estados e municípios também legislam, há diferentes formas coexistindo para seleção de diretores das escolas nas diferentes redes públicas e, até o

momento, o Ministério da Educação (MEC) não obteve êxito em estabelecer consenso nacional sobre essa questão.

Conforme destacado por Souza (2009) “a gestão escolar, pelas determinações legais, deve ser pautada pelo princípio e pelo método democráticos. Todavia, há pouca clareza sobre o que significa a tradução de um em outro, na ação concreta nas escolas públicas país afora” (p.124). A compreensão expressa pelo autor sobre gestão democrática se pauta no seu entendimento como

um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (p.124).

A função do diretor de escola pública no Brasil, segundo Lopes (2003), foi se constituindo como parte da consolidação da estrutura hierárquica e burocrática da educação brasileira e, até os dias atuais, nem sempre é exercida por profissionais com formação técnica ou que tenham sido avaliados pelos poderes públicos de modo a certificar competências para o exercício da gestão escolar no Brasil. Souza (2006) afirma que indicar política ou tecnicamente o dirigente escolar pressupõe compreender a direção da escola pública como um cargo político de confiança do governante municipal ou estadual ou como instrumento de compensação no jogo político-eleitoral. O diretor é, neste caso, o governador ou o prefeito em menor escala e, nesse sentido, tem antes de tudo a tarefa de chefiar uma repartição pública. Segundo o autor, a compreensão do concurso público como critério para a escolha dos dirigentes escolares pressupõe que a direção escolar é um cargo técnico, cujo ocupante o desempenhará permanentemente. No entanto, essa escolha pode esvaziar o lado político da função dirigente, especialmente porque a capacidade de liderança não parece ser um elemento passível de ser avaliado por concurso de provas e títulos. Se a indicação não cabe porque vincula de forma imediata e até espúria o diretor ao administrador público e ao político profissional, e se o concurso público tecniciza a função política do diretor escolar, então as eleições poderiam ser a solução. Ou, ainda, um esquema que somasse formação qualificada, prova técnica e eleição com participação da comunidade escolar.

Observa-se que, mesmo sem construir uma política nacional de formação de profissionais da educação para as escolas públicas e, na tentativa de garantir a formação para esses profissionais de acordo com a legislação vigente, o MEC tem implementado uma série de políticas de formação de professores e demais profissionais da educação, tanto na modalidade presencial como à distância. Dentre essas políticas destacamos o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEB) executado em parceria com as Instituições Federais de Educação Superior (IFE).

O PNEGEB integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino. Busca, nesse sentido, qualificar os gestores das escolas de educação básica pública a partir da oferta de cursos de formação à distância. A formação dos gestores é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC.

Segundo o MEC, os objetivos do Programa são formar, em nível de especialização *lato sensu*, gestores educacionais efetivos das escolas públicas de educação básica, incluídos aqueles de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional e contribuir com a qualificação dos gestores escolares na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social.

A proposta de formação, na modalidade à distância, destina-se aos profissionais que integram a equipe gestora da escola: diretor e diretor adjunto ou demais cargos de gestão pedagógica que estejam em efetivo exercício da função nos sistemas de ensino da educação básica pública. Conforme a proposta será dada prioridade no atendimento aos profissionais que atuam em escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional e municípios com baixo IDEB. O IDEB, estatística baseada no desempenho dos alunos na Prova Brasil e no SAEB, é calculado com base nos dados de aprovação, reprovação e abandono nas redes de ensino de estados e municípios e nas escolas, sendo que em sua primeira edição, divulgada em 2006, o país atingiu 3,8 pontos nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escala até 10,0 pontos. Na edição mais recente do IDEB, divulgada em 2012, o país alcançou a marca de 5,0 pontos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Atualmente, os cursos do PNEGEB estão sendo operados sob a responsabilidade de 31 Instituições Federais de Educação Superior (IFE) ¹, atendendo todos os estados do país e o Distrito Federal. No âmbito do estado do Rio de Janeiro, a primeira IFE a se tornar parceira do MEC na execução do Programa foi a UFRJ, por meio da Faculdade de Educação, na oferta do curso de especialização em Gestão Escolar (2007-2009) e, em uma segunda edição, na oferta do curso de especialização em Coordenação Pedagógica (2010-2012). Os Cursos de Especialização do PNEGEB são de no mínimo 400 (quatrocentas) horas/aula e tem a previsão de integralização mínima de 12 (doze) meses e máxima de 18 (dezoito) meses.

Segundo Höfling (2001), na análise e avaliação de políticas implementadas por um governo os fatores envolvidos para a aferição de seu "sucesso" ou "fracasso" são complexos, variados, e exigem grande esforço de análise (p.30). Para a autora, as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados, e, algumas vezes, não intencionados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder.

Essa é uma característica de extrema relevância ao se investigar uma política de formação de gestores de escolas públicas que, em muitos casos, não chegaram ao cargo através de seleção democrática ou através de concurso público. Nesse sentido, de forma a avaliar os impactos do PNEGEB nas redes escolares, torna-se necessário investigar algumas questões. Inicialmente, se esses gestores formados pelo curso da UFRJ ainda estão exercendo a função de diretores de escola ou se, por questões diversas, esses diretores perderam seus cargos. E, ainda, os impactos dessa formação para o gestor, para a escola e para a rede de ensino, seja ela municipal ou estadual.

A avaliação do impacto de uma política pública da alçada do PNEGEB permitirá inferir não só o alcance da política, mas sua eficácia tendo em vista o investimento feito pelo Estado na formação de um gestor que, por conta dos acordos políticos locais poderá não exercer na prática o conhecimento construído ao longo da formação. Nesse

¹ Universidades Federais participantes: Acre; Alagoas; Amazonas; Amapá; Bahia; Brasília; Ceará; Espírito Santo; Goiás; Maranhão; Mato Grosso do Sul; Mato Grosso; Minas Gerais; Oeste do Pará; Pará; Paraíba; Paraná; Pernambuco; Piauí; Rio de Janeiro; do Estado do Rio de Janeiro; Rio Grande do Norte; Rio Grande do Sul; Rondônia; Roraima; Santa Catarina; São Carlos; Sergipe; Tocantins; Uberlândia; Viçosa.

contexto, nossa investigação vem buscando analisar os impactos dessa formação na gestão escolar a partir das percepções dos egressos do curso.

Cury (2008) afirma que o conceito de sistema único de educação ou mesmo o de sistema unificado de educação tem como desafio maior o horizonte da igualdade, cujo motor maior não se radica na escola, mas no próprio sistema social.

Segundo o autor, o Brasil, desde a proclamação da República, é uma República Federativa e, como tal, isso supõe um pacto federativo no qual coexistam a união federativa e a pluralidade de entes federados. A partir da Constituição de 1988 os sistemas de ensino passam a coexistir em regime de colaboração recíproca, a gestão democrática torna-se princípio dos sistemas públicos de ensino e a gratuidade, em nível nacional e para todos os níveis e etapas da escolarização pública, torna-se princípio de toda a educação nacional (p.1195). Conforme Cury (2008), há no Brasil,

uma cultura relativa à autonomia dos entes federados, sobretudo dos estados, no âmbito da educação escolar. Tal tradição se apóia não só na maior proximidade entre as fases de vida próprias da educação básica e os gestores das administrações estaduais e municipais, mas também nas relações de poder que os vastos sistemas de ensino propiciam em face dos cargos e das funções de confiança, entre os quais o da direção dos estabelecimentos (p.1199).

Ainda conforme o autor, conforme o Título IV da LDB 9.394/96, temos uma organização da educação nacional e não um sistema nacional. Nacional é a educação, na forma federativa em que comparecem competências privativas, concorrentes e comuns dos entes federativos. Temos uma pluralização dos sistemas. Esses sistemas, afirma Cury,

coexistentes ao reconhecimento de estados, municípios, Distrito Federal e União como entes federativos, teriam uma articulação mútua organizada por meio de uma engenharia consociativa articulada por um regime de colaboração entre todos eles. Esta engenharia serviria como modo de se evitar a dispersão de esforços e como meio de se efetivar um regime federativo e cooperativo na educação escolar. (p.1199).

Conforme a Constituição Federal de 1988 o ensino público será ministrado com base na gestão democrática, ratificado na LDB 9.394/96 quando a lei destaca a gestão democrática do ensino público como princípio. Ao instituir a gestão democrática do ensino público, o documento legal inseriu a sociedade civil no cenário, dessa vez, não mais como coadjuvante do processo de formação histórico-política do país, mas como

protagonista, importando, necessariamente, a participação de todos os envolvidos na escolar pública.

A LDB, no entanto, faz a ressalva da garantia deste princípio “na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Reside aí uma das questões mais complexas acerca da consolidação das formas de seleção dos gestores das escolas públicas em âmbito nacional. Como estados e municípios também legislam, há diferentes formas coexistindo para seleção de diretores das escolas nas diferentes redes públicas e, até o momento, o MEC não obteve êxito em estabelecer um consenso nacional sobre essa questão.

Como afirmado por Souza e Gouveia (2010), “seja numa perspectiva de construção coletiva da democracia na escola, seja na perspectiva da responsabilização dos agentes escolares pelos resultados educacionais, explicita-se a preocupação com a formação e com as condições de trabalho dos dirigentes escolares” (p.174). Para os autores, essa proposta de qualificação em serviço que o MEC construiu traz elementos novos e interessantes à medida que a União financia e coloca à disposição dos sistemas públicos de ensino uma ferramenta de formação que pode vir a construir mais unidade na compreensão dos processos escolares.

A experiência da UFRJ na oferta do curso de Especialização em Gestão Escolar

Conforme o programa elaborado pelo MEC, o curso foi estruturado em três eixos vinculados entre si: (1) o direito à educação e a função social da escola básica; (2) políticas de educação e a gestão democrática da escola; (3) projeto político pedagógico e práticas democráticas na gestão escolar. Esses eixos estão consubstanciados em seis disciplinas² além de um ambiente introdutório à Plataforma Moodle (ambiente virtual de aprendizagem).

No processo seletivo do curso oferecido pela Faculdade de Educação da UFRJ, ocorrido entre janeiro e abril de 2008, 513 candidatos se inscreveram sendo que 388 foram aprovados e matriculados. Dentre estes, 315 pertenciam a dezesseis redes municipais e 73 pertenciam à rede estadual. Contabilizando o alcance do Programa, 25

² Fundamentos do Direito à Educação; Políticas e Gestão na Educação; Planejamento e Práticas na Gestão Escolar, Tópicos Especiais; Oficinas Tecnológicas e Projeto Vivencial.

municípios do estado do Rio de Janeiro foram contemplados levando em conta as redes municipais e a rede estadual. As vagas foram destinadas, inicialmente, aos diretores e diretores adjuntos das escolas. No entanto, na ausência desses profissionais na escola ou por conta da ausência de inscrição destes no processo seletivo foi permitido que outros profissionais da equipe gestora da escola se inscrevessem como orientadores educacionais, supervisores ou coordenadores pedagógicos. O curso iniciou em agosto de 2008 e encerrou suas atividades em dezembro de 2009 com 174 concluintes.

No presente trabalho apresentaremos o perfil desses concluintes, suas percepções acerca da formação oferecida e relações com a prática cotidiana da gestão escolar. Cabe destacar que, por conta de questões de arquivamento da documentação referente ao primeiro curso do PNEGEB/UFRJ, só obtivemos acesso à documentação de 149 concluintes, o equivalente a 85% do total de cursistas que concluíram a especialização com aproveitamento.

Os dados acerca dos concluintes do curso indicaram que, dentre o universo de 149 concluintes, 126 ou 84% do total atuavam em redes municipais e apenas 23 (16%) pertenciam à rede estadual. Em relação aos municípios dos alunos que concluíram o curso de Especialização em Gestão Escolar, ao final, foram atendidos 16 municípios do estado do Rio de Janeiro (somando as redes municipais e estadual): Campos dos Goytacazes; Duque de Caxias; Itaguaí; Japeri; Saquarema; Rio Bonito; Nova Iguaçu; Carapebus; Quissamã; Macaé; Angra dos Reis; Nilópolis; Belford Roxo; São João de Meriti; Mesquita e Rio de Janeiro.

Conforme afirmam Abbad, Carvalho e Zerbini (2006), o desenho de cursos a distância favorece o estudo em diferentes locais, situações e horários. Essa flexibilidade pode trazer benefícios e novos desafios para o participante, mas ele terá de esforçar-se para conciliar as atividades familiares, profissionais e sociais às necessidades de estudar. O curso à distância exige autonomia e controle do tempo, além disso, o público de cursos a distância é, geralmente, formado por adultos trabalhadores que dispõem de pouco tempo para os estudos. Essa é, certamente, a realidade dos gestores das escolas públicas envolvidos em uma trama cotidiana de tarefas pedagógicas, administrativas e burocráticas. A seguir apresentamos o perfil dos concluintes.

Em relação ao sexo, os dados indicaram que 94% dos concluintes são do sexo feminino (140 cursistas) e somente 6% (nove cursistas) do sexo masculino. Esse perfil corrobora com a literatura que aponta a forte presença feminina no campo da educação.

Como afirmado por Durães (2012),

estudos têm demonstrado que o trabalho docente, em especial o do ensino primário, já foi muito exercido por homens, entretanto, mais precisamente a partir do século XIX, eles têm se evadido e, cada vez mais, as mulheres têm ocupado esse espaço. Desde então, a educação tem sido uma carreira feminina e, ainda hoje, tende a ser, basicamente, um trabalho de mulher (p.281).

Os dados do censo do professor no Brasil (MEC/INEP 2009) confirmam esse cenário de feminização do magistério no universo da educação escolar uma vez que o magistério emprega 2,8 milhões de pessoas no país e é predominantemente feminino: há 83% de mulheres; 98% no caso de creches e pré-escolas.

Acerca da formação dos concluintes, os dados indicam que 100 alunos, ou 68% do total são licenciados em Pedagogia. Doze por cento (18 concluintes) tem formação em Letras e 30 concluintes (20%) tem outras formações, entre elas, Psicologia, Administração, Comunicação e Serviço Social³. Os dados dos concluintes coadunam-se aos dados da pesquisa realizada pelo IBOPE a pedido da Fundação Victor Civita (2009). Segundo a pesquisa, Pedagogia é a formação mais comum entre os gestores escolares do país (43%), seguido de Letras (16%). Destacamos que, conforme a legislação brasileira para o exercício da função de gestor escolar é necessária a graduação em Pedagogia ou a especialização em nível de pós graduação *lato sensu* em gestão escolar.

Setenta e quatro por cento (109 cursistas) concluíram o curso superior em IES privadas e 40 (26%) concluíram sua formação em IES públicas. Esses dados encontram respaldo no censo da educação superior divulgado pelo INEP em 2012. Dentre as quase sete milhões de matrículas no ensino superior no país, setenta e cinco por cento estão concentradas em IES privadas. Cabe destacar que as IES privadas também estão em número muito superior às públicas. Ainda segundo os dados do INEP, há, no Brasil, 2.100 IES privadas (88% do total). As IES públicas (278) representam somente 12 % do total de IES no Brasil.

Os dados coletados sobre os concluintes do curso apontaram que 40% (62 cursistas) deles eram diretores em exercício. Vinte e quatro por cento (37) atuavam na

³ Um concluinte não respondeu a esta questão.

função de diretor adjunto e 35% (50 concluintes) atuavam em outras funções na gestão escolar. Cabe destacar que ao longo do desenvolvimento do curso não foram poucas as interferências políticas junto aos gestores das escolas/cursistas que conduziram às exonerações de cargo. O curso iniciou em 2008, e, em janeiro de 2009, tomaram posse os novos prefeitos. Com novas administrações municipais, as mudanças ocorreram em efeito cascata. Mudaram os prefeitos, mudaram os dirigentes municipais de educação, muda a configuração dos cargos de confiança nas Secretarias e, quando os cargos da gestão escolar são ocupados por profissionais indicados, muitas mudanças também ocorreram no chão da escola. O curso oferecido pela UFRJ não ficou blindado dessas mudanças políticas no seio das cidades fluminenses.

Destes 62 diretores, trinta (48%) foram indicados para o cargo, vinte e três foram eleitos (37%) e somente 2 gestores (3%) assumiram o cargo após concurso público. Sete concluintes não informaram. Conforme a pesquisa da Fundação Victor Civita (2009), a eleição direta responde, no país, por 45% dos cargos de gestores. Vinte e um por cento foram indicados ou nomeados para o cargo. O concurso público, em âmbito nacional, é prática que representa 25% dos respondentes. Por fim, a seleção técnica responde por 5% e o esquema misto por somente 4% dos cargos ocupados.

Após análise do perfil dos concluintes buscamos, através de questionário, pesquisar a percepção dos concluintes da primeira turma do curso de especialização em gestão escolar sobre a formação oferecida pelo curso, além dos limites e perspectivas da formação em serviço à distância.

Dentre os 149 concluintes que obtivemos acesso, enviamos questionários a 89. Não foi possível contato com os outros por que não havia, nos arquivos da secretaria do curso, dados pessoais completos de todos. E, ainda, muitos e-mails retornaram logo na primeira tentativa de envio. Para a aplicação do questionário utilizamos um programa disponível na Internet denominado SurveyMonkey⁴. Os questionários foram enviados, por e-mail, inicialmente, em fevereiro de 2013 para os 89 concluintes do curso. Por conta da demora na obtenção das respostas, um novo e-mail foi enviado em maio de 2013. Dos 89 enviados, somente 22 responderam o questionário de forma completa e foram considerados como universo do segundo momento da pesquisa. Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem questionário como sendo “um instrumento de coleta de

⁴ SurveyMonkey é um software, ou seja, uma ferramenta de envio de questionário online.

dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Dentro da análise do conteúdo das respostas trabalhadas a partir de uma perspectiva qualitativa destacamos a categorização que, conforme Gomes (2012), pode ser considerada como a classificação de elementos constitutivos de um conjunto, no caso, o conjunto de egressos respondentes ao questionário. A partir das falas dos respondentes procuramos fazer uma leitura dialogando com a literatura. Dentre as limitações da pesquisa destacamos a pequena quantidade de questionários respondidos. Atribuímos esse fato a questões como a mudança de e-mails de muitos concluintes e a falta de atualização de dados da secretaria e coordenação do curso. Esse fato revela a importância de uma instituição de ensino ter um programa permanente de contato com egressos.

Conforme dados fornecidos pelos 22 respondentes, 72,7% deles já eram pós-graduados. A procura pelo curso de Pós-graduação oferecido pela UFRJ, uma universidade pública e gratuita, pode mostrar-se como um caminho de extrema relevância e com forte capital simbólico para a grande parcela de concluintes egressos do ensino superior privado. Adicionalmente, destacamos que procura pela certificação escolar advém da elevação dos níveis de expectativas quanto aos ganhos possíveis com tal investimento, o que tem demandado uma maior procura pela educação continuada e formação em serviço.

Quando indagados acerca dos motivos que os levaram a realizar o curso, metade dos respondentes afirmou que decidiu fazer o curso porque foi oferecido pela UFRJ e, por esse motivo, o curso era de qualidade. Chamamos essa categoria de “simbólica” uma vez que essa informação denota o capital simbólico da universidade pública federal para esses profissionais. No entendimento de Bourdieu (2008), o capital simbólico está vinculado à honra e ao reconhecimento e, segundo o autor,

O capital simbólico é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor (BOURDIEU, 2008, p. 107).

O capital simbólico diz respeito ao prestígio e reputação do indivíduo em determinado campo ou espaço da sociedade, ou seja, é a maneira de como o indivíduo é

percebido pelos outros. Neste caso, o indivíduo em questão é a UFRJ, e, nesse sentido, uma parte considerável dos respondentes foi motivada pela imagem que a referida universidade representa e pelo prestígio que goza.

A outra metade dos respondentes optou pelo curso devido à necessidade da formação em gestão escolar, alguns motivados pela própria Secretaria de Educação do município. Referimo-nos a essa categoria como “pragmática”. A LDB 9.394/96, no artigo 64, afirma a necessidade de graduação em Pedagogia ou pós graduação em gestão escolar àqueles interessados em atuar no campo da gestão escolar das escolas de educação básica.

Quando perguntados se ainda estavam atuando na mesma rede de ensino, 95,5% dos respondentes afirmou que sim e somente um respondente não estava mais na mesma rede escolar de quando iniciou o curso em 2008. Dezesete respondentes afirmaram que ainda atuam na mesma escola sendo que cinco não estavam mais trabalhando na escola pela qual se inscreveram no curso. Essas informações permitem a condução de novos estudos nas respectivas redes de educação de modo a avaliar os impactos da formação, em especial na discussão sobre a gestão democrática.

Quando indagados se ainda estavam atuando como diretor escolar o quantitativo de respostas foi equilibrado. Metade dos respondentes ainda é gestor, mas a outra metade está atuando em outras funções não explicitadas.

O curso foi desenvolvido num período em que muitos diretores de escolas foram substituídos, o que tornou inviável, para alguns cursistas, a sua participação. Muitos se sentiram desmotivados a prosseguir com a formação tendo em vista a exoneração da função de gestor escolar. Este mal-estar provocado pela perda de cargos foi, também, um fator de medo e insegurança nos cursistas com significativas repercussões. Alguns alunos julgaram não poder fazer o curso por não serem mais gestores, mesmo a tendo a coordenação do curso assegurado a permanência já que o candidato havia sido aprovado no processo seletivo e matriculado. Esse dado demanda novas investigações de forma a observar os motivos que levaram mais da metade dos matriculados a evadirem do curso.

Destacamos, ainda, que a ausência de uma política que fortaleça a gestão democrática das escolas públicas acaba desmotivando muitos profissionais a investirem em sua formação uma vez que, em muitas situações, a permanência no cargo de gestor escolar vai depender de arranjos políticos locais.

Cabe destacar que 90% dos respondentes acredita que o MEC deve continuar investindo no Programa Escola de Gestores. Somete dois respondentes não acham válido investimento nesse Programa. Destacamos a seguir algumas falas dos respondentes:

Respondente 13: “Tenho um enorme interesse em dar continuidade a curso de Pós Graduação a nível de (*sic*) mestrado e doutorado, pois o MEC deveria investir mais na formação dos professores em ampliar para os interessados”.

Respondente 11: “A formação em Gestão está contribuindo muito para o meu crescimento no dia a dia, é necessário que realmente o MEC possa nos oferecer outras oportunidades dentro da Educação”.

O curso, em sua primeira edição do estado do Rio de Janeiro, formou em serviço 174 gestores de educação básica pública atuantes em 16 municípios. Logo, é uma política com muita capilaridade. Cabe ainda investigar se houve impacto na efetiva gestão desses diretores, no desempenho de suas escolas, se essa formação possibilitou que os gestores atuassem como multiplicadores dos saberes construídos e, especificamente, levaram para a pauta de suas redes a proposta de uma gestão democrática, participativa e inclusiva que não pode prescindir da discussão da própria forma de seleção dos profissionais que se encontram na gestão da escola. As falas dos respondentes ao questionário enviado são entusiastas da experiência vivida:

Respondente 1: “O curso foi uma experiência que engrandeceu minha carreira como pedagogo e diretor escolar. Uma oportunidade única que eu aproveitei”.

Respondente 4: “O curso veio de encontro com as minhas aspirações tornando a prática da gestão mais acadêmica e com bases mais sólidas para o desempenho da minha função”.

Respondente 6: “O curso deu-me mais segurança em relação aos planejamentos e ações educativas que hoje realizo, ampliou meus horizontes intelectuais, incentivou-me a realizar novos cursos à distancia (via internet)”.

Respondente 10: “O curso ampliou meu horizonte, tornei um profissional melhor, mais preparado para lidar com os alunos das escolas públicas. Amei fazer o curso na UFRJ”.

Considerações finais

Observamos que a questão da capilaridade do Programa é perceptível, no entanto, o que se apresenta como estritamente necessário por se tratar de uma política

pública é avaliar os impactos dessa formação no chão da escola e garantir a consolidação da gestão democrática conforme prevê o novo Plano Nacional de Educação em tramitação no Congresso Nacional. O PNE define, dentre uma de suas metas, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar bem como procura subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos de diretores escolares. A fala de um dos concluintes revela essa preocupação:

Respondente 2: “Falando do curso e da instituição, UFRJ, é de grande satisfação e proveito. Foi um ganho enorme de conhecimento teórico, pena que a proposta de proporcionar formação para os gestores dos municípios, em especial os da rede municipal de Belford Roxo, ficou perdida pelo caminho, ou seja, fomos formados, especializados como gestores e após o término do curso, devida as indicações que são feitas pelos políticos, nós gestores da época fomos trocados por um grupo que não pode dar sequência e desconstruiu todo um trabalho que colocamos muito empenho”.

É necessário, ainda, refletir sobre a oferta de cursos à distância pelas universidades federais, tradicionalmente calcadas em experiências presenciais de sucesso. Como afirma Amarilla Filho (2011),

se o processo de ensino-aprendizagem se constrói a partir da práxis, ou seja, em um sujeito histórico-social datado, e da possibilidade de o homem conhecer sua realidade objetiva, então, todo o esforço do homem em produzir meios de comunicação que vençam a distância como modo de operar sua realidade não pode ser negado ou negligenciado pela educação. Se as tecnologias de comunicação se inserem no contexto da existência humana e servem de suporte para a construção da realidade, como cartas, telégrafo, televisão, vídeos, computadores, etc., a educação, portanto, não pode abster-se de pensar, de promover e de utilizar tais tecnologias, desde que elas colaborem para aquele intuito primeiro, retomando, a promoção do homem no sentido de liberdade, autonomia e colaboração (p.47).

Em resumo, o PNEGEB/UFRJ ofereceu 470 vagas sendo que somente 388 foram preenchidas. Ao final do percurso, 174 alunos concluíram o curso, aproximadamente 45% do total de alunos. Para a elaboração do presente artigo, obtivemos acesso somente à documentação de 149 concluintes, o equivalente à 85% do total. Dentre estes, apenas 62 concluintes eram diretores de escolas públicas. O que se apresenta como estritamente necessário por se tratar de uma política pública é avaliar os impactos dessa formação no chão da escola e garantir a consolidação da gestão democrática conforme prevê o novo Plano Nacional de Educação. Enquanto a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar não for estabelecida no âmbito das

redes públicas de educação nos parece que a oferta de curso de formação para gestores se constituiu em um investimento frágil sem garantias de impactos na gestão escolar.

Nossos próximos percursos para o aprofundamento desse estudo serão investigar a situação de oferta de educação nos municípios dos concluintes, os impactos da formação no curso de especialização em gestão escolar em sua atuação profissional tanto no âmbito da escola como da rede em que atua, isto é, investigar se o Programa, efetivamente, cumpre seus objetivos.

Referências

ABBAD, Gardênia; CARVALHO, Renata Silveira e ZERBINI, Thaís. **Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas**. *RAE electron*. [online]. 2006, vol.5, n.2, pp. 0-0. ISSN 1676-5648. Acesso em 8 de novembro de 2012.

AMARILLA FILHO, Porfírio. **Educação a distância**: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, MG. V. 27. N.2. P. 41-72, agosto, 2011.

BOURDIEU, P.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em 27/05/2010.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior>.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Projeto Curso de Especialização em Gestão Escolar**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

Brasil Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. 6. ed. Campinas, São Paulo : Papirus, 2008.

DURÃES, SARAH JANE ALVES Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 271-288, jan.-mar. 2012.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Perfil dos diretores de escola da rede pública*. São Paulo, Agosto de 2009.

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

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, Nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>.

LOPES, Natalina Francisca Mezzari. **A função do diretor do ensino fundamental e médio: uma visão história e atual**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2003.

SANTOS, Jailson Alves dos; SANTOS, Mônica Pereira dos. Curso de Especialização em gestão Escolar (2007-2010). **Relatório final**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

SOUZA, Angelo Ricardo de; GOUVEIA, Andrea Barbosa. **Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 173-190, 2010. Editora UFPR.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

_____. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.25. n.03. p.123-140. Dez. 2009