



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS EQUIPES GESTORAS NA
ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO
DO DISTRITO FEDERAL:**

uma perspectiva de educação democrática.

Tatiana Serpa Guimarães Passagli

Professora-orientadora Dra. Edileuza Fernandes da Silva

Professora monitora-orientadora Me. Rivane Neumann Simão (COEDH/ SEEDF)

Brasília, julho de 2014

Tatiana Serpa Guimarães Passagli

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS EQUIPES GESTORAS NA
ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO
DO DISTRITO FEDERAL:**

uma perspectiva de educação democrática.

Monografia apresentada à banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM da Universidade de Brasília – UNB, sob orientação da Professora-orientadora Dra. Edileuza Fernandes da Silva e da Professora-monitora-orientadora Me. Rivane Neumann Simão.

Brasília, julho de 2014

TERMO DE APROVAÇÃO
Tatiana Serpa Guimarães Passagli

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS EQUIPES GESTORAS NA
ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO
DO DISTRITO FEDERAL:**

uma perspectiva de educação democrática.

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar pela seguinte banca examinadora:

Dra. Edileuza Fernandes (UnB/SEEDF), Prof^a.-orientadora

Me. Mauro Gleisson (COEDH/SEEDF), Prof.-examinador externo

Me. Rivane Neumann Simão (COEDH/SEEDF), Prof^a-monitora-orientadora

Brasília, julho de 2014

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, presença incontestável e demonstração de amor infinito.

Ao meu esposo, **Wilker**, pela paciência, parceria, dedicação e compreensão em minhas ausências e pelo exemplo de otimismo e confiança depositados em mim.

Aos meus lindos e dedicados filhos, **Caio e Igor**, as minhas desculpas pelo período de ausência e falta de paciência para ouvi-los e acompanhá-los nos momentos importantes de sua vida.

A minha mãe, **Juventina**, que me conduziu a uma formação pautada pela humildade, respeito, princípios morais e honestidade. Exemplo de mulher vencedora, carinhosa, dedicada e perseverante. Mãe de muita fé.

Aos tutores **Edvaldo e Mauro**, que com muita delicadeza me guiaram pelo caminho do conhecimento, apontando direções mais calmas para uma chegada segura.

A minhas orientadoras, **Edileuza e Rivane**, pelas oportunidades e reconhecimento da minha caminhada enquanto estudante.

Meus queridos, sou extremamente grata a todos vocês.

Tati

“[...] a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade.”

ANA MARIA FALSARELLA (2004, p. 50)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos respondentes	30
Gráfico 2 – Autoavaliação dos gestores cursistas	41
Gráfico 3 – Bloco II: sobre o formador	43
Gráfico 4 – Bloco II: organização do trabalho pedagógico.....	44
Gráfico 5 – Bloco IV: AVA e recursos utilizados	45
Gráfico 6 – Bloco V: expectativa sobre o curso	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Coerência do rumo metodológico	28
Quadro 2 – Cronograma do curso de formação.....	35

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensões da autonomia.....	22
Figura 2 – Organograma da EAPE	26

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
DF – Distrito Federal
EAPE – Escola de aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal
FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal
GT – Grupo de Trabalho
LDBN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
SE – Secretária de Educação
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SIAE – Subsecretaria de Infraestrutura e Apoio Educacional
SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica
SUGEPE – Subsecretaria de Gestão dos Profissionais de Educação
SULOG – Subsecretaria de Logística
SUMTEC – Subsecretaria de Modernização e Tecnologia
SUPLAV – Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional
UAG – Unidade de Administração Geral

RESUMO

Esta pesquisa analisa a formação continuada dos gestores eleitos por meio do processo democrático, em 2012, realizado pela Escola de Aperfeiçoamento dos profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE), subordinada à Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), averiguando a importância da formação continuada para o diretor escolar e a percepção da equipe gestora da EAPE sobre a questão. Investiga também a proposta do curso “Construindo a gestão democrática na escola pública” e a avaliação realizada pelos gestores cursantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada na metodologia construtivo-interpretativa utilizando como procedimentos a dinâmica conversacional e análise documental. Os resultados apontaram a necessidade de formação continuada para os gestores dentro de uma perspectiva híbrida, além de apresentar desafios na operacionalização da formação continuada para os gestores inseridos na gestão democrática das escolas da rede pública do Distrito Federal.

Palavras-chave: Autonomia. Formação continuada. Gestão democrática. Gestor.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
HIPÓTESE	9
PROBLEMATIZAÇÃO	10
OBJETIVOS	10
OBJETIVO GERAL	10
Objetivos específicos	10
JUSTIFICATIVA	10
ESTRUTURA	11
1 EDUCAÇÃO PARA TODOS	12
1.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA	14
1.2 O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA	16
1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA	18
1.4 AUTONOMIA	20
2 A ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (EAPE)	25
3 METODOLOGIA	27
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	34
4.1 O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	36
4.2 O OLHAR DO GESTOR ESCOLAR SOBRE O CURSO	37
4.3 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PELO GESTOR	40
5 CONCLUSÃO	49
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICE A — Roteiro de dinâmica conversacional	54
APÊNDICE B – Roteiro da dinâmica conversacional com as coordenadoras da equipe	55
APÊNDICE C — Roteiro para análise documental	56

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende apresentar uma análise acerca da formação continuada na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) vinculados à Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

O estudo de caso aqui apresentado constitui a análise da formação continuada do diretor escolar na EAPE. A escolha se deu partindo do fato de que a maioria de diretores atuantes nas escolas públicas passaram por formação continuada promovida pela EAPE e voltada para gestão no decorrer do ano de 2013.

Nas observações desta pesquisadora (enquanto Articuladora Pedagógica em uma Gerência de Educação Básica da SEEDF) sobre fóruns, encontros educacionais, formações, reuniões, conversas pedagógicas e outros tantos eventos durante o ano de 2013, foi possível perceber que na fala dos coordenadores intermediários e gerentes presentes, era constante esbarrar em problemas de gestão. Então, emergiram as seguintes questões: como pode o professor exercer a função de gestão sem que tenha passado por uma formação específica para gestão? Seria adequado caracterizar como sendo de gestão os problemas que envolvem aquele profissional que não teve formação para tal? Houve por parte da SEEDF um preparo para esse professor? A SEEDF prepara esse profissional para atuar como gestor?

Nesse período de observações, ficou evidenciado que, mesmo com a formação oferecidas pela EAPE, ainda havia na fala dos diretores, resquícios da necessidade de formação continuada voltada para atender às características específicas de gestão educacional pública na qual atuam esses profissionais.

Busca-se com este estudo favorecer situações reflexivas para que os gestores do nível macro da SEEDF atuem conjuntamente com os de nível meso na construção dos saberes dos diretores escolares e na correlação entre eles a fim de proporcionar maior qualidade da educação, contando com a contribuição da EAPE a fim de melhorar a capacitação dos profissionais que esta escola forma.

Hipótese

A formação continuada dos gestores é fator de extrema importância para garantir o direito à educação democrática de qualidade a todos.

Problematização

O diretor deve ter consciência de que sua formação inicial foi apenas o início do percurso que será percorrido durante a vida profissional e ter em mente que as transformações históricas socioculturais fazem parte da vida profissional e também do cotidiano escolar na SEEDF. Cabe, então, ao diretor, estar preparado para as mudanças repentinas e constantes que ocorrem no dia a dia da SEEDF. Assim, dentro desse contexto, aponta-se a seguinte problemática:

Qual a importância da formação continuada para os gestores escolares das escolas públicas na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)?

Objetivos

Objetivo geral

Analisar a importância da formação continuada para os diretores escolares das escolas públicas na SEEDF.

Objetivos específicos

- ✓ Analisar a percepção da equipe gestora da EAPE, acerca dos processos de formação continuada da SEEDF.
- ✓ Analisar a proposta do curso “Construindo a Gestão Democrática na Escola Pública” do ponto de vista dos diretores.
- ✓ Analisar as necessidades de formação continuada da equipe gestora das escolas públicas do DF.
- ✓ Analisar a avaliação realizada pelos gestores cursantes acerca do curso “Construindo a Gestão Democrática na Escola Pública”.

Justificativa

Partindo do fato de que os diretores das escolas da SEEDF são em maioria professores eleitos por meio de eleição direta, fundamentada em uma gestão democrática, fazem-se necessário, estudos que apontem a importância da formação continuada desses profissionais na atuação como gestores nas escolas públicas do DF, visto que deles será exigido o conhecimento de saberes administrativos, financeiros, jurídicos e pedagógicos, ou seja, saberes que superam os adquiridos na formação inicial de docentes.

Estrutura

Esta monografia se estrutura iniciando pela contextualização do tema, na Introdução, que traz ainda a hipótese, a problematização, objetivos e justificativa.

O Capítulo 1, Educação para todos, analisa o direito à educação.

O Capítulo 2, caracteriza a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE).

No Capítulo 3, discute-se a metodologia empregada para o alcance dos objetivos.

A Análise dos Resultados é feita no Capítulo 4.

A Conclusão resume os principais temas analisados e discutidos e os resultados do estudo numa visão globalizante.

As obras que deram suporte à fundamentação teórica estão listadas nas Referências.

1 EDUCAÇÃO PARA TODOS

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”

Nelson Mandela

Antes de refletir sobre o direito à educação, faz-se necessária a compreensão dos conceitos “direito” e “educação”.

Direito é uma palavra com origem no latim *directus*, que significa *reto* ou *colocado em linha reta*, etimologicamente significa *qualidade daquilo que é regra* e no “direito legal” significa *conjunto de normas vigentes em um país*.

Para Silva (2013, p.1):

Os grandes pensadores, dentre eles Rosseau, Platão, Montesquieu, Sócrates, Karl Marx, Max Weber e tantos “filósofos e estudiosos” nas suas respectivas épocas, traduziram bem a preocupação de que o ser humano poderia carregar em seu âmago, um instinto egoístico que obrigaria as comunidades e os núcleos sociais estabelecerem critérios de convivência, que inibissem a atuação individual em detrimento dos direitos coletivos.

Durante toda nossa história, a palavra direito vem sendo usada por vários pensadores no sentido de conceituar o direito como algo mais adequado ao indivíduo que vive em sociedade. Ao relacionar o indivíduo com a sociedade, o termo deve ser conceituado sem que nele esteja embutido o sentido de individualidade, ou seja, sem que tenha o sentido de estar agindo em interesse próprio, em detrimento do coletivo.

Já a palavra “educação” significa ação de desenvolver as faculdades psíquicas, intelectuais e morais ou conhecimento e prática dos hábitos sociais. Para Brandão (1983, p. 26), “A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender”

Em sentido amplo, “educação” significa meio pelo qual costumes, culturas e valores são transmitidos de geração para geração através de situações vividas ao longo da vida.

Seguindo essa reflexão, é possível dizer que a expressão “direito à educação” é um exercício fundamental para a continuidade da vida, conforme a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/1988) respaldado em leis nacionais:

Art. 205º A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)

Art. 1- A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”(LEI, 9394/1996)

Sendo assim, a sociedade vem procurando atender ao direito à educação ao longo da história. Verifica-se que em muitos momentos esse direito foi questionado: seria um direito de todos ou apenas de alguns? O arcabouço legal de hoje é um emaranhado de leis, normas, acordos, declarações que convergem para uma educação para todos.

Será que realmente há uma educação para todos no Brasil? É o que se pergunta. Como pode haver educação para todos se não se consegue atender a todas as crianças com necessidades especiais por falta de profissionais especializados, entre outras carências; se não se dá acessibilidade a todos os deficientes físicos por falta de estrutura; se não se conseguem preparar aulas que atendam aos trabalhadores, cansados após um dia de serviço; se não há professores interessados em trabalhar na periferia?

Podem-se citar aqui mais algumas centenas de questões controversas, como as acima mencionadas, mas parece faltar vontade política dos governantes em cumprir a lei, que por eles mesmos foi escrita e planejada, conforme calendário indicativo para os anos 1990 contido na “Declaração mundial sobre a educação para todos” :

Governos e organizações devem estabelecer metas específicas e completar ou atualizar seus planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; adotar medidas para a criação de um contexto político favorável, delinear políticas para o incremento da relevância, qualidade, equidade e eficiência dos serviços e programas de educação básica ,definir como será feita a adaptação dos meios de comunicação e informação à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; mobilizar recursos e estabelecer alianças operacionais. Os parceiros internacionais poderão prestar ajuda mediante o apoio direto e a cooperação regional, completando esta etapa preparatória (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Os gestores têm papel de fundamental importância de liderar o grupo de professores que estão sobre sua direção para que tornem a escola um local sociável e profícuo, onde as trocas de conhecimento sejam propulsoras de uma educação de qualidade para todos, como dito por Fernandes Silva:

[...] a gestão que toma por base o direito à educação, sem fracionar suas dimensões econômica, política, ética e cultural, tem a possibilidade de fazer da escola um campo de experimentação, expressão, criatividade e aprendizagens. Atividades estas, simultaneamente, vinculadas à prática social, à vida cotidiana e à preparação para o mundo do trabalho (FERNANDES SILVA, 2013, p. 3).

Gestores devem liderar os professores na construção do Projeto Político Pedagógico, pautado na gestão democrática e com o olhar voltado para o direito da educação de todos, sejam de qualquer raça, credo, cor, região, deficiência, sexo, gênero, especiais ou não; para a construção de alternativas, estratégias, ações, metodologias, processos e reflexões voltadas para o ensino e aprendizagem, respeitando a imensa diversidade que possuímos enquanto sociedade.

1.1 Gestão Democrática

“As escolas só voltarão a ser vivas, progressivas, conscientes e humanas, quando se libertarem de todas as centralizações impostas, quando o seu professorado e pessoal a ela pertecerem, em quadros próprios da escola, constituindo seu corpo de ação e direção, participando de todas as suas decisões e assumindo todas as responsabilidades.”

Anísio Teixeira

A gestão democrática na educação começa a germinar no Brasil baseada em teorias psicológicas de Lourenço Filho, nas contribuições sociológicas de Fernando Azevedo e no pensamento político-filosófico de Anísio Teixeira, por meio do panfleto escrito em 1932 intitulado **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (ARANHA, 2006).

O manifesto apresentava discussões sobre a administração dos sistemas educacionais e propunha uma educação que exercece a função social e fosse elencada em padrões democráticos, como defendido por Anísio Teixeira ao se referir sobre a organização da educação pública brasileira:

Por certo que não é impossível a centralização dos serviços de meios, sendo até aconselhável senão necessária; mas, em organizações de tamanho suficientemente razoável, na quais o comando central fique com alguém que tenha poder eficaz sobre os fins e sobre os meios, pondo esses efetivamente a serviço daqueles. Sempre, porém que a organização for demasiado grande para esse controle efetivo pelo comando unificador, ter-se-á desdobrar a organização, ou de sofrer as consequências de ver os serviços centrais de meios tomarem, subversivamente, o controle efetivo de toda a organização (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1944, p. 27)

O manifesto perseverou nos anos seguintes, trazendo repercussões até mesmo no artigo que tratavam da educação, na Constituição de 1934, como no capítulo 2, Art. 2, parágrafo único:

Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino (BRASIL, 1934).

E, como também na CRFB/1988, no capítulo III, Art. 206, item VI – que proclama “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

Outro documento que também foi impulsionado pelo manifesto dos pioneiros e vem trazendo desde 1946, consecutivamente, nas várias versões, aspectos voltados para a gestão democrática, é o Plano Nacional de Educação- PNE 2011-2020 no item “c” de suas premissas, propõe a “gestão democrática da educação e controle social da educação” como metas e estratégias para fundamentar a discussão e elaboração da proposta educacional do país.

Os princípios democráticos contidos nesses documentos demonstram que a participação da sociedade deve estar aliada aos órgãos governamentais, propiciando assim autonomia dos sistemas de ensino, na forma de se organizar, assim como de colaborar entre si, demonstrando uma concepção de educação emancipadora, enraizada no exercício da cidadania.

O Brasil, conforme a CRFB/1988, é constituído como Estado democrático de direito e tem como fundamentos: a soberania; a cidadania; a dignidade da pessoa humana; os valores da livre iniciativa; e o pluralismo político. Sendo assim, a democracia, como regime político, é a forma de gestão na qual as instituições de educação são corresponsáveis pela sua efetivação. Ao ser chamadas para assumir o processo de gestão democrática, devem buscar o entendimento das questões político-pedagógicas com vista aos interesses coletivos de apropriação e sedimentação dos princípios e valores de uma educação democrática.

Baseada nesses pressupostos, nos fatos históricos e socioculturais e nos marcos revolucionários da história da educação, considera-se que a gestão “[...] é a geração de um novo modo de administrar a realidade e é, em si mesma, democrática, já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo” (CURY, 2002, p. 165) e exige a participação da sociedade por meio de conselhos, sejam consultivos ou deliberativos, sejam eletivos, na gestão das instituições educacionais públicas do país.

Veiga corrobora essa visão:

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo, da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (VEIGA, 1995, p. 18).

Sendo assim, a gestão democrática irá exigir maior “participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras” (DISTRITO FEDERAL, 2012) nas execuções, fiscalização, destinação dos

recursos das escolas públicas, tornando a sociedade corresponsável pela autonomia delegada a escola.

Só assim, todos os cidadãos se sentirão pertencentes e, ao mesmo tempo, responsáveis pela educação e pela promoção do exercício da cidadania.

1.2 O Papel do Diretor Escolar na Gestão Democrática

“[...] atuar como mentor do desenvolvimento de novas lideranças na escola é uma das habilidades fundamentais para um diretor eficiente. Geralmente o líder, é uma pessoa empreendedora, que se empenha em manter o entusiasmo da equipe e tem autocontrole e determinação, sem deixar de ser flexível. É importante também que conheça os fundamentos da Educação e seus processos — pois é desse conhecimento que virá sua autoridade —, que compreenda o comportamento humano e seja ciente das motivações, dos interesses e das competências do grupo ao qual pertence. Ele também aceita os novos desafios com disponibilidade, o que influencia positivamente a equipe.”

Heloisa Luck

O diretor exerce o papel secundário na política e no exercício do poder das escolas, porém não menos importante do que a comunidade na gestão democrática das escolas públicas.

Os professores, por meio da eleição, organizam-se em uma estrutura política e acabam por eleger, por meio do processo democrático, “mediante eleição por voto direto e secreto”(DISTRITO FEDERAL, 2012), uma classe de dirigentes à qual atribuem um papel na luta política, distinto de seu papel social.

Assim, a função social destes dirigentes passa a ser de recuperar e transformar o saber científico e transmitir uma cultura significativa, dentro de um contexto histórico. Conforme Cury (2006), é dever do gestor assumir e liderar a efetivação do direito democrático à educação.

Veiga (2008) lembra que a estrutura administrativa da escola, que atenda aos objetivos educacionais, deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo; nesse contexto surge o Projeto Político Pedagógico (PPP), assinalado por Cury (2006) como um conjunto de princípios e de regras, conforme consta nos artigos 12, 13, 14 e 15 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

Gadotti (1994) relembra que o PPP deve ser construído coletivamente, partindo de escolhas e decisões políticas, com objetivos e fins educacionais determinados, porém flexíveis, para não se confundir com um projeto ou com plano de intenções ou ações, pois deve ir mais além, apoiando-se em três aspectos fundamentais: no desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã; no envolvimento da comunidade interna e externa; na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto.

Todos os fins com tempos (político, institucional, escolarização e amadurecimento) e momentos definidos (concepção, institucionalização e implantação), que irão pressupor ações intencionais, com o sentido definido, explicitando o que se deseja transformar, quais os caminhos a percorrer, onde se quer chegar e atendendo aos anseios e aspirações da comunidade em que o PPP está inserido. O que, conforme Veiga (2008, p. 31) “requer uma revisão das atribuições específicas e gerais, bem como a distribuição do poder e da descentralização do processo de decisão”.

Então, o gestor deverá incentivar professores e alunos a participarem das tomadas de decisões no cotidiano escolar, promovendo o envolvimento de todos os segmentos da escola nos projetos, além da construção coletiva do PPP. É imprescindível lembrar que a escola que aproveita a autonomia relativa busca cada vez mais a participação dos membros e auxilia o aluno a compreender seu papel social, direitos e deveres, proporcionando a todos a possibilidade de se sentir parte da escola, tendo autonomia para dar contribuições e fazer reflexões sobre o cotidiano.

Assim, é papel do diretor na gestão democrática, incentivar a participação da comunidade na gestão da escola, evitando o modelo autoritário de gestão, que concentra todo o poder nas mãos de poucos, ou seja, nas mãos do diretor ou em alguns casos, na mão da equipe gestora. Vale ressaltar, que a efetivação da gestão democrática não acontecerá do dia para a noite, trata-se de um contínuo e longo processo de conscientização, desmistificação e construção coletiva. Como destaca Gadotti (1994, p. 6), “a participação e a democratização num sistema de ensino público é uma forma prática de formação para a cidadania”, assim, uma escola que tem uma gestão democrática e participativa contribui para formar cidadãos críticos, responsáveis, conhecedores de seus direitos e deveres e preparados para a vida em um país democrático de direito como é o Brasil.

1.3 Formação Continuada

A formação continuada na educação tem aparecido com objetivos em programas e projetos educacionais do país, como uma das respostas possíveis para a complexa reforma que a inovação e a globalização da sociedade contemporânea vem exigindo dos governantes.

Em tempos de globalização, termos como competitividade, eficiência, eficácia e agilidade, ganham contornos muito próprios das intenções ideológicas neoliberais e preveem mudanças que fortalecem o discurso da qualificação profissional.

Conforme Nóvoa :

O confronto entre os distintos projetos passa sempre pela arena da formação de professores. É aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional (NÓVOA, 1997, p. 4).

Com base nas contribuições de Prada (1997), Araújo (2000) e Fernandes (2007), percebe-se, então, que a qualificação que se espera é erroneamente técnica e despolitizada, que ainda recebe uma carga histórico e sociocultural que ora pode ser designada como treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, aprofundamento, capacitação, qualificação, atualização ou formação permanente ou continuada.

A carga ideológica que recai sobre cada denominação aqui descrita pode atender a uma ou outra concepção que não fortalece e não constrói a emancipação ou a profissionalização do educador. Felizmente, alguns desses significados já perderam a força no debate educacional devido a avanços, acerca da formação continuada de professores, o que propiciou um repensar dessas designações e dos respectivos significados.

A LDB, no artigo 62, afirma que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem promover a formação continuada dos profissionais do magistério. E, ainda dispõe, que a formação continuada poderá utilizar recursos e tecnologias a distância (EaD), porém, não dispõe de um aspecto de extrema importância – que a formação continuada deve ser frequente, acontecer dentro da escola, possibilitando a troca de saberes entre os pares, nos espaços que privilegiem a reflexão, a discussão e a construção de instrumentos próprios que facilitem e desenvolvam a promoção da cidadania de todos os envolvidos.

Mesmo sendo colocada no Brasil como complemento da formação inicial (GATTI, 2008), a formação continuada pode ser considerada como condição de aprendizagem permanente e desenvolvimento profissional, pessoal e cultural do professor e poderá contribuir

para a superação do fracasso escolar. No entanto, essa não é a solução nem o único caminho para dar conta dos problemas relacionados ao fracasso escolar e seus desdobramentos.

Para Libâneo (1998), a concepção histórico-social e seu sentido amplo compreendem os processos formativos que acontecem num dado meio social, formais ou não, intencionais ou não e institucionais ou não.

O Distrito Federal, em função da recente reforma implantada em todos os níveis da Educação Pública, Educação Infantil, Fundamental e Médio, desenvolveu uma grande formação continuada de professores e gestores. A reforma mereceu um conhecimento profundo de todos os envolvidos neste novo modelo de educação que será implantado na SEEDF, em especial do diretor, mudanças que incluirão alterações de cunho sociológico, filosófico e metodológico, que implicarão uma nova postura de todos os envolvidos. Para Paulo Freire, a formação:

[...] deveria insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós, o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico e prático da realidade concreta (PAULO FREIRE, 1996, p. 137).

Fernandes (2007, p. 29) complementa dizendo que “a gestão democrática, com o princípio de todos possibilita a construção de um espaço-tempo que proporcione a constituição desse coletivo” e a participação crítico-reflexiva de todos os envolvidos no processo educativo. Na SEEDF, por meio da implementação dessas mudanças, estaria o caminho de uma inovação educacional.

Tais mudanças educacionais se baseiam em princípios inovadores com fundamentos na pedagogia crítica, porém tem sustentação em movimentos claramente políticos e sociais, mas que precisam ser revistos em relação à formação continuada dos diretores, em especial. Neste quesito, ações intencionais intervêm nas relações individuais e coletivas, com vista à promoção de transformações no *locus* educacional. Assim, a educação está ativa no meio das relações sociais e pode ser impulsionada pelos interesses e práticas de classe, o que a define como prática transformadora ou não.

Para Nóvoa (2009), todo o processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e a valorização desse saber. Não é interessante desenvolver a formação continuada sem levar em consideração as etapas de desenvolvimento profissional do docente. Existem grandes diferenças de anseios e necessidades entre aqueles que estão em fase inicial, aqueles que já adquiriram considerável experiência na direção escolar pedagógica e aqueles que já se encaminham para a aposentadoria.

A formação continuada deve levar em consideração as características sociais, individuais, culturais e econômicas dos sujeitos envolvidos, ou seja, todo o complexo sistema, no qual os diretores estejam inseridos, para que as vivências sejam consideradas assim como desejos e aspirações.

1.4 Autonomia

“A autonomia, como liberdade, é um valor inerente ao ser humano: o homem não nasceu para ser escravo ou tutelado, mas para ser livre, autônomo. Como ser social que é, no entanto, sua liberdade e sua autonomia passam a ter relação com a liberdade e a autonomia dos outros seres humanos, também livres e também autônomos. Por isso, o conceito de liberdade é sempre lembrado numa perspectiva de sociedade: a liberdade de um indivíduo acaba quando começa a do outro. Por extensão, a autonomia não é um valor absoluto, fechado em si mesmo, mas um valor que se define numa relação de interação social” (VEIGA, 1998, p. 97).

Não é possível falar de autonomia de diretores sem fazer referência ao contexto trabalhista, institucional e social em que atuam, pois seu desenvolvimento não é apenas questão de livre pensamento ou vontade. O desenvolvimento das tarefas do gestor dependem de fatores ideológicos, políticos e administrativos que transcendem o *locus* do trabalho e podem favorecer ou desfavorecer seu desenvolvimento. Sem as condições necessárias, sua autonomia pode parecer apenas uma “mensagem de resistência e denúncia de carência de trabalho digno ou falsamente fazer crer que possuem condições adequadas e portanto o problema é só deles” (CONTRERAS, 2002, p. 227).

Esse é um ponto importante, porque a perspectiva de autonomia de diretor mudou depois da entrada em vigor da gestão democrática, tanto no que se refere a questões pedagógicas como administrativas, financeiras, jurídicas, às quais está submetido no novo enfoque democrático.

De um tempo para cá, parece que se está produzindo certo consenso sobre a necessidade de reconhecer uma margem maior de atuação e decisão dos diretores escolares em relação às recentes políticas educacionais e nas relações entre a escola e a sociedade, o que supõe autonomia.

Mediante a propagação de políticas educacionais semelhantes em âmbito internacional, deve-se levar em conta que as políticas não só criam âmbitos legais e diretrizes de atuação (CONTRERAS, 2002), mas também supõem a expansão de ideias, valores, pretensões que irão transformando de modo inevitável a organização e as práticas educativas dentro do contexto da escola.

Essa forma de conceber a gestão escolar não apenas se viu historicamente envolta na organização administrativa do ensino nas escolas preocupadas com a rentabilidade e o controle da organização. Outro fato que chama a atenção é a divisão dos papéis entre aqueles que assumem a função de elaboração pedagógica, aqueles que apenas aplicam tais conhecimentos e aqueles que atuam apenas nas funções ditas como burocráticas e administrativas. Ideias assim vão de encontro a conceitos de gestão democrática, que idealizam a gestão como participativa.

A identidade da instituição está ligada ao grau de autonomia, que pode variar de acordo com a interação social. Nesse sentido, a instituição deve conceber a autonomia centrada na participação de todos, inclusive na esfera administrativa, financeira, jurídica e pedagógica. Para ser autônoma, a instituição deve planejar, executar, avaliar, refletir e replanejar o PPP, de acordo com a singularidade, as diversidades presentes em seu contexto, os recursos financeiros e jurídicos que possui, não estando assim, dependente de determinações de órgãos centrais, conforme descrito na LDBN:

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

A autonomia da instituição envolve quatro dimensões inter-relacionadas, pois retratam direitos, deveres, compromissos e responsabilidades como um todo:

A legitimidade de um projeto político pedagógico está devidamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo da escola, o que requer a continuidade de ações. E isso exige um esforço coletivo e comprometimento; não se resume, portanto em um documento escrito feito por um grupo de pessoas. É concebido solidariamente com possibilidade de sustentação e legitimação (VEIGA, 1998, p. 15).

Nas escolas, essas dimensões perpassam pela direção, supervisão, coordenação, corpo docente e discente, atividades técnicas pedagógicas e administrativas, cabendo a cada uma dessas instâncias observar as interrelações presentes em todas as dimensões que circundam a escola e não apenas aquelas com as quais tem maior afinidade devido a características inerentes à função na escola:

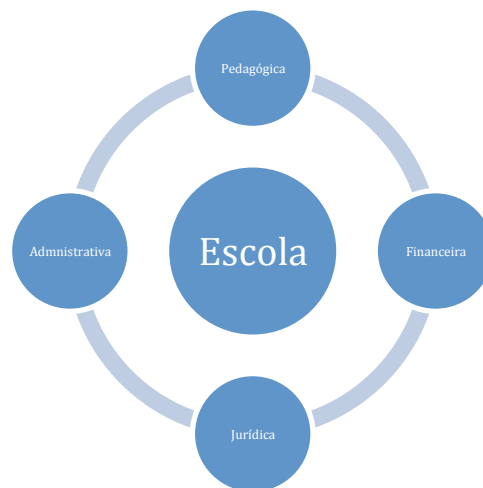
Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I — elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II — administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III — assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV — velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V — prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

- VI — articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
 VII — informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL,1996).

As dimensões estão inter-relacionadas conforme representado na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Dimensões da autonomia



Fonte: autora

A *autonomia pedagógica* é a identidade da escola e está estreitamente ligada à função social que se pretende adotar perante a diversidade de alunos e docentes que a compõe. É com a *autonomia pedagógica* que se determinam as diretrizes curriculares e sua organização, convênios, associações, cursos, eventos, projetos, calendário, cronogramas, diplomas, certificados, formas de avaliação, bem como o que será feito com os resultados para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, ela abrange os seguintes aspectos: poder decisório; organização institucional da vida discente e docente; celebração de acordos e convênios de cooperação técnica ou científica; e liberdade de ensino e pesquisa. Veiga (2008, p. 19) chama a atenção para o fato que essa “autonomia pode ser relativizada quando existem interferências externas”, como, por exemplo: a interferência do Ministério Público na implantação do ciclos na SEEDF Federal, mesmo tendo essa implantação o direito assegurado na LDBN:

Art. 23º. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL,1996).

Autonomia administrativa refere-se à organização do sistema educativo da instituição. É por meio da *autonomia administrativa* que ocorre a elaboração e gerenciamento de projetos, planos e programas; de normas de controle; a administração de recursos humanos e materiais; a escolha da estrutura administrativa (coordenações, supervisões) de acordo com o contexto local, cultural, histórico e social; o meio pelo qual se dará a eleição de dirigentes e conselheiros (deliberativos, consultivos e fiscalizadores). Assim, a *autonomia administrativa* é um espaço em que o diálogo participativo e negociativo deve estar presente entre todos os envolvidos, porém, deve-se lembrar que a descentralização do poder pode ser visto como uma desconcentração que “intensifica o poder central, pois representa o lançamento de tentáculos deste poder na periferia do sistema” (GADOTTI, 1997, p. 136).

Capítulo 1.16 Será de responsabilidade dos diretores das respectivas unidades escolares, bem como do Supervisor e dos Coordenadores Pedagógicos Locais, o planejamento e a execução da coordenação pedagógica local, que contarão com a colaboração das demais esferas pedagógicas e administrativas de âmbito intermediário e central da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF, Portaria 29, 2013).

Autonomia jurídica é o poder de normatização e orientação da instituição que visa melhorar as “condições de participação cultural, profissional e sociopolítica” (VEIGA, 2008, p. 17). A importância da *autonomia jurídica* é a observação da legislação nacional dos órgãos de normatização e o cuidado para não burocratizar normas, estatutos, regimentos, resoluções e portarias:

Art. 2º A Subsecretaria de Educação Básica e a Subsecretaria de Gestão dos Profissionais da Educação, bem como, as Coordenações Regionais de Ensino e respectivas unidades escolares jurisdicionadas são responsáveis, no exercício de suas competências regimentais, pela efetiva aplicação destas normas e controle de sua fiel observância (SEEDF, portaria 29, 2013).

Autonomia financeira é a função de controle, planejamento e execução de receitas e despesas, respeitando as legislação nacional dos órgãos de normatização; em outras palavras, é o que norteia a instituição financeiramente em gastos, compras e investimentos e permite o efetivo funcionamento da instituição:

Art. 1º O Programa de Descentralização Administrativa e Financeira — PDAF tem por princípio a autonomia da gestão financeira das Unidades Escolares de ensino público do Distrito Federal e das Coordenações Regionais de Ensino, nos termos de seu projeto político-pedagógico e do plano de trabalho (SEEDF, Portaria 71, 2013).

As quatro dimensões da autonomia são internamente codependentes e, por isso, para que haja uma instituição autônoma, faz-se necessária a participação de todos no PPP da instituição.

2 A ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (EAPE)

A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) vinculados à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) foi criada em 10 de agosto de 1988, por meio da Resolução 2.416/88, publicada no **Diário Oficial** de 02 de setembro do mesmo ano, com o nome de Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP) da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), a instituição tinha como objetivo atender às necessidades de aperfeiçoamento de todo o quadro de servidores da FEDF.

Após seis dias da criação, a EAP passa a integrar a Diretoria de Seleção e Capacitação de Recursos Humanos da FEDF, tornando-se um centro de treinamento e aperfeiçoamento profissional, ou seja, um “instrumento de intervenção estatal voltados para o funcionamento de um sistema e caracterizado por mudanças de orientações políticas da sede do GDF”(CERQUEIRA, 2002, p. 32).

Em 1995, é transformada em Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) e passa a ter o direcionamento voltado para a formação continuada de professores e outros profissionais da educação. Nesta nova configuração, os profissionais da educação, após um Congresso de Educação do DF, passam a ter maior participação na definição das políticas de formação e tornam a instituição mais próxima dos projetos pedagógicos das unidades escolares e das coordenações das escolas.

Durante os anos que se seguem, a EAPE mais uma vez muda o escopo de trabalho e torna-se uma “agência implementadora de projetos federais” (CERQUEIRA, 2002, p. 34). Com o objetivo de organizar-se como centro de excelência em aperfeiçoamento, passa por reestruturação física, administrativa e institucional, torna-se cada vez mais distante do objetivo de aperfeiçoamento dos profissionais da Educação.

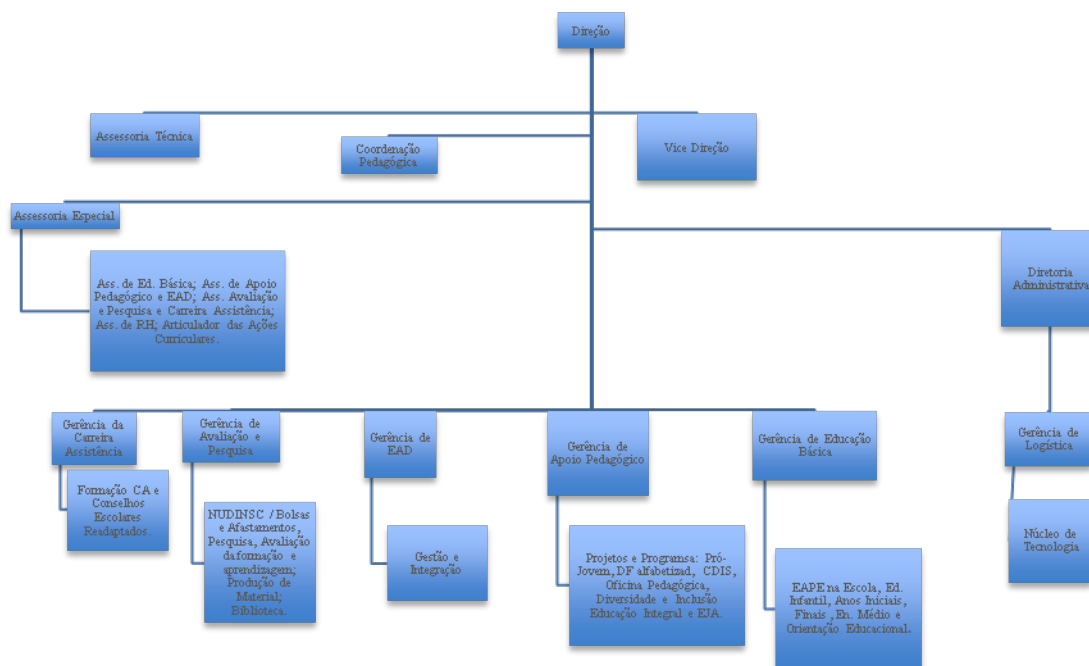
Atualmente, a SEEDF encontra-se estruturada com sete subsecretárias: Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional (SUPLAV); Subsecretaria de Infraestrutura e Apoio Educacional (SIAE); Subsecretaria de Modernização e Tecnologia (SUMTEC); Unidade de Administração Geral (UAG); Subsecretaria de Logística (SULOG); Subsecretaria de Gestão dos Profissionais de Educação (SUGEPE); e a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), que é responsável pela elaboração, implantação e avaliação de políticas voltadas para a garantia do acesso e da permanência com qualidade dos estudantes

da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e da Educação Especial.

A perspectiva do trabalho desenvolvido pela SUBEB é contribuir para a constituição de processos inovadores de ensinar, aprender e avaliar no âmbito das escolas públicas do Distrito Federal, tendo como eixos orientadores o currículo, a avaliação e a formação continuada dos profissionais de educação e, como princípio basilar, a gestão democrática. Sendo assim, a EAPE, que deveria estar ligada diretamente a esta subsecretaria por questões objetivas e perspectivas de trabalho de trabalho, não está. Mas está ligada ao gabinete do Secretário de Educação com *status* de subsecretaria na SEEDF.

A EAPE é subdividida da seguinte maneira (Figura 2).

Figura 2 – Organograma da EAPE



Fonte: EAPE (2013)

Assim, a EAPE tem por objetivo promover a formação continuada dos profissionais da educação em consonância com as demandas da rede pública de ensino do DF, contribuindo para a educação de qualidade social e a valorização profissional dos educadores.

A SEEDF possui no quadro de servidores aproximadamente 30.000 professores, dentre os quais muitos eleitos por processo democrático, para cargo de diretor e vice-diretor nas escolas do Distrito Federal (DF).

3 METODOLOGIA

A monografia, que ora se apresenta, tem por finalidade a construção de conhecimentos que possam gerar reflexões para a construção de uma política de formação continuada dos gestores das escolas públicas.

Para tanto, foi estruturada conforme Salomon (1997, p.136) “para designar a investigação e o tratamento por escrito das questões abordadas metodologicamente”.

Dessa forma, a metodologia utilizada representa as dimensões do objeto que são inacessíveis, ou seja, o desenvolvimento de uma posição reflexiva que permita fundamentar e interrogar os princípios metodológicos, dentro de limites e possibilidades de uma discussão epistemológica permeada por consciência teórica e crítica no inter da pesquisa científica (GONZÁLEZ REY, 2005).

Ao apresentar uma contextualização do tema baseada em fundamentos e pressupostos teóricos que compõe a dimensão da formação continuada, aborda-se a análise de forma reflexiva e construtiva interpretativa para realização de uma visão que contribua com conhecimentos das potencialidades e fragilidades do curso ofertado pela Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) aos gestores eleitos das escolas da rede pública, em setembro de 2012.

Perseguindo o objetivo geral – Analisar a importância da formação continuada para os diretores escolares das escolas públicas na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF –, percebeu-se durante a pesquisa que se trata de um estudo específico e era preciso conhecê-lo por vários aspectos.

Sendo assim, foi preciso escolher uma metodologia que auxiliasse no percurso rumo aos objetivos específicos; sendo então construído um quadro para melhor visualizar os rumos a serem seguidos (Quadro 1).

Por meio do quadro da coerência do rumo metodológico, foi possível visualizar as relações que se estabelecem entre as questões motivadoras da investigação e todas as complexidades com os objetivos e assim delimitar o percurso da fundamentação teórica e a escolha dos instrumentos e procedimentos a serem utilizados na pesquisa, ou seja, o cenário no qual a pesquisa se constitui como espaço social além de caracterizar o desenvolvimento e

orientar como se dará o envolvimento dos participantes na pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005).

Quadro 1 – Coerência do rumo metodológico

QUESTÕES Geral e específicas	OBJETIVOS Geral e específicos	REFERENCIAL TEÓRICO	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS
Qual a percepção da equipe gestora da EAPE acerca dos processos de formação continuada para os gestores escolares na SEEDF?	Analisar a percepção da equipe gestora da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da EAPE acerca dos processos de formação continuada para os gestores escolares na SEEDF.	Educação para todos. Gestão democrática.	Dinâmica conversacional da equipe gestora da EAPE.
Como é a proposta de curso “Construindo a gestão democrática na escola pública”.	Analisar a proposta de curso “Construindo a gestão democrática na escola pública”.	Formação continuada.	Análise documental da proposta/projeto do curso “Construindo a gestão democrática na escola pública”.
Qual é a necessidade de formação continuada da equipe gestora das escolas públicas do DF?	Analisar as necessidades de formação continuada da equipe gestora das escolas públicas do DF.	Papel do gestor escolar na gestão democrática.	Dinâmica conversacional com gestores.
Qual a avaliação realizada pelos gestores cursantes a cerca do curso “Construindo a gestão democrática na escola pública”.	Analisar a avaliação realizada pelos gestores cursantes a cerca do curso “Construindo a gestão democrática na escola pública”.	Autonomia.	Análise documental da avaliação do curso “Construindo a gestão democrática na escola pública”, preenchida pelos gestores participantes.

Fonte: Orientação da Profa. Dra. Ilma P. A. Veiga

O cenário foi definido intuitivamente, conforme descrito por González Rey (2005, p. 85), muito antes de ser definido teoricamente, a pesquisadora e os participantes participaram subjetivamente e houve ênfase no processo e não nos resultados, além da preocupação com o significado atribuído pelos sujeitos às próprias ações, sendo utilizadas técnicas como dinâmica conversacional e análise de documentos, que são características próprias da pesquisa qualitativa.

Assim, a pesquisa foi construtivo-interpretativa, pois consistiu na prática de descrever, escutar e analisar as relações que se estabelecem comunicativamente, subjetivamente e interativamente dentro do ambiente educacional, sendo possível avaliar e recomendar soluções para os impasses e problemas encontrados nas evidências e nas descrições presentes naquele momento. A proposta de investigação qualitativa defendida por González Rey (2005) propõe a mudança de uma epistemologia da resposta para uma epistemologia da construção.

Assim, reconhecendo o lugar da subjetividade na produção de conhecimento, concordo com González Rey (2002, p.28): “a ciência não é só racionalidade, ela é subjetividade em

tudo que este termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana”, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se apresenta concretizada individualmente. González Rey (2005) afirma que a investigação qualitativa (epistemologia qualitativa) se apoia em três princípios (caráter construtivo-interpretativo, critério legitimador de produzir conhecimento, processo dialógico-comunicativo) com profundas consequências metodológicas. Foram esses princípios que me levaram a optar pela proposta de abordagem qualitativa construtivo-interpretativa.

A metodologia e a epistemologia qualitativa permitem a produção de estruturas teóricas que estão além de qualquer critério atual de confirmação no plano empírico, ou seja, favorecem a construção de zonas de sentido do estudo, ocultas na aparência.

As expressões individuais dos participantes foram adquirindo significado de acordo com a função que ocupavam em determinado momento de produção da ideia. Por essa ótica, foram-se reconstruindo os instrumentos e procedimentos metodológicos no próprio processo vivo da pesquisa, pois se tratava de representações com diversas dificuldades, sendo que, conforme González Rey (2005), o pesquisador deve estar preparado até mesmo para alterar o rumo da pesquisa.

Para o alcance dos objetivos da pesquisa, tornou-se indispensável realizar um levantamento histórico-documental do momento de concepção da EAPE até o momento em que foi colocado em prática o curso de formação dos gestores das escolas públicas do DF.

Diante da inviabilidade de observar o curso, pois aconteceu anteriormente ao início desta pesquisa, o resgate das expressões se deu por meio de formulários de avaliação final preenchidos por catorze gestores e das vozes de duas coordenadoras da EAPE que participaram da elaboração, acompanhamento e avaliação do curso e três gestores que se mostraram disponíveis para participar de conversas com a pesquisadora.

Foram estabelecidos os critérios abaixo relacionados para seleção das expressões dos catorze gestores:

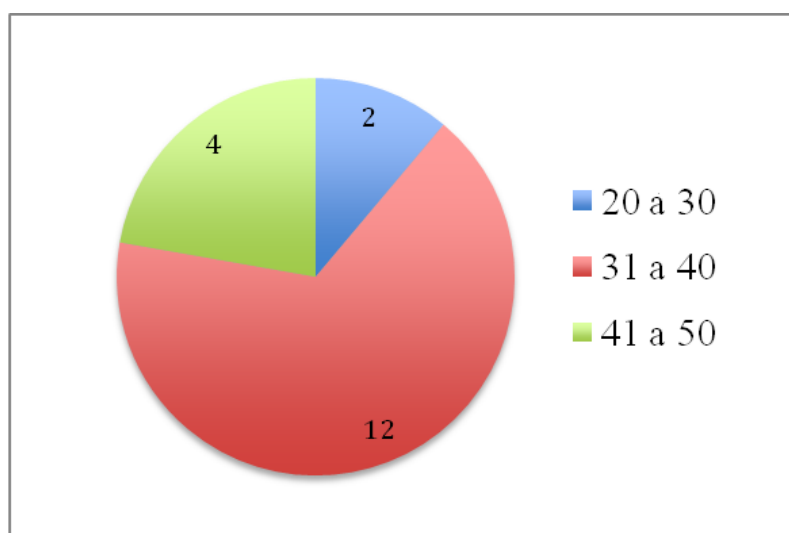
- ✓ representatividade aleatória de um gestor por regional de ensino;
- ✓ ter preenchido na íntegra todo o formulário de avaliação final;
- ✓ ter no mínimo 75% de presença no curso.

A princípio, a intenção da pesquisa era obter a representatividade de um gestor por regional para realizar uma dinâmica conversacional, mas devido ao tempo restrito da pesquisa e a disponibilidade demonstrada pelos gestores, conseguiu-se a participação de três

profissionais, sendo um da área do Plano Piloto e dois do Recanto das Emas.

Dos 18 (dezoito) participantes, 90% eram do sexo feminino e 100% trabalham em regime de quarenta horas semanais na SEEDF, subdividindo-se nas seguintes faixas etárias, conforme demonstrado no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Faixa etária dos respondentes



Fonte: dados da pesquisa

A EAPE foi visitada por cinco vezes: a primeira, para entrega do pedido de autorização de pesquisa; a segunda, para recolher o material documental; a terceira e a quarta, para realizar o levantamento e seleção das informações disponíveis a respeito das avaliações preenchidas pelos gestores participantes do curso; e a quinta, para realizar a dinâmica conversacional com uma das coordenadoras da EAPE, responsável pelo curso.

Outro momento também fez parte desta pesquisa, foi a dinâmica conversacional realizada com a outra coordenadora do curso, que aconteceu em ambiente diverso, pois a mesma já se encontrava trabalhando em uma regional de ensino.

Houve a construção de significados que envolvem tanto o olhar da pesquisadora, quanto o olhar dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Isso encontra ressonância em González Rey (2005, p. 45) quando enfatiza que “O uso dos instrumentos representa um momento de uma dinâmica na qual, para o grupo ou para as pessoas pesquisadas, o espaço social da pesquisa se converteu em um espaço portador de sentido subjetivo”.

Todos esses espaços e tempos foram importantes para compreender e desvelar como a EAPE realizou o curso de formação dos gestores. Foi solicitada autorização para registro das conversas por meio de gravação em áudio, além do registro escrito das falas. Alguns entraves surgiram nesse percurso em virtude da dinâmica própria da pesquisa, tais como: dificuldade

de contatar os gestores participantes, falta de interesse em participar da pesquisa, acesso ao histórico documental do curso, gerando certo atraso na construção da análise. Todavia, as dificuldades foram contornadas pela dinâmica conversacional realizada com as coordenadoras, que disponibilizaram do acervo pessoal documentos, como proposta do curso e diário de bordo das reuniões com os coordenadores ao término de cada dia de formação observada.

Portanto, os registros desta pesquisa foram realizados no Caderno Virtual (Aplicativo do website Apaid que permite anotar, fotografar, filmar e gravar sons) e organizados por ordem de data as informações que contemplam expressões, falas, emoções, comentários, aliados às descrições das ações e interpretações, que serviram como base para encontrar as respostas da investigação e compreenderam também o referencial teórico para embasar as análises.

Ao efetuar os registros, houve sempre atenção para destacar as observações que correspondiam aos eixos da pesquisa. O destaque deu-se por marcadores de três cores diferentes: vermelha, quando a informação se referia à autonomia/diretor; azul, para formação continuada; e amarela, para a gestão democrática.

Foi utilizada a **dinâmica conversacional** individual com **2 (duas) coordenadoras da formação**, no dia 23 de maio e no dia 6 de junho; e dinâmica conversacional individual por telefone com **3 (três) gestores** que se mostraram disponíveis para participar da pesquisa, cabendo ressaltar que estes gestores participaram da formação integralmente e se mostraram voluntariamente dispostos a contribuir com sua expressão na pesquisa. A dinâmica conversacional se deu no dia 3, 4 e 5 de junho de 2014. Isso, conforme González Rey (2005), trouxe para os participantes a corresponsabilidade e facilitou a continuidade expressiva de interesses e de necessidades na formação, tornando, assim, uma escuta mais reflexiva, permitindo a elaboração de hipóteses a partir das posições assumidas pelos participantes e evidenciando a densidade e a riqueza dos trechos utilizados na interpretação, essencial na construção teórica da dinâmica conversacional. Tal dinâmica se desenvolveu com base em um roteiro (Apêndice A e B), norteado por questões sucintas. O registro aconteceu por meio de áudio e foi transcrito com a devida autorização das participantes.

Os registros das informações foram realizados de duas maneiras, conforme a orientação de Ludke e André (1986, p. 30): descritiva e reflexiva. Descritiva, no momento em que se registraram os detalhes da fala das participantes; reflexiva, desde que foram registradas as observações pessoais da pesquisadora, embasadas no referencial teórico e documental.

Os documentos foram o ponto de partida na busca das respostas para o problema central da pesquisa e constituíram instrumentos importantes e essenciais para contextualizar, aprofundar, completar e analisar as informações coletadas. Os documentos selecionados para a análise eram diretamente relacionados com os eixos da pesquisa para cumprir a função de complementar e aprofundar a compreensão do objeto de estudo.

Foram analisados os seguintes documentos:

- proposta de Curso “Gestão democrática”;
- diário de bordo das reuniões das coordenadoras do curso;
- avaliação final do curso.

A opção pela abordagem qualitativa fundamentou-se no pressuposto de que é possível a criação de um clima de comunicação e de participação e, por meio deste, a produção do conhecimento por meio da coleta de informações acerca das realidades vivenciadas nos contextos educacionais, repletos de relações e interações individuais e sociais. A abordagem qualitativa permitiu a construção de uma teoria acerca da realidade de forma interpretativo-constructiva das informações objetivas e subjetivas coletadas no decorrer da pesquisa, além do alcance dos objetivos apresentados, garantindo a credibilidade e o rigor exigidos no trabalho científico, conforme descrito por González Rey (2002, p. 135):

A legitimidade do conhecimento produzido não é uma “coisa em si”, mas tem a ver com o que representa aquele conhecimento em termos da ampliação do potencial heurístico da teoria, o qual permite acesso às áreas do real que resultam inacessíveis em momentos anteriores. O conceito de Zona de sentido nos permite acrescentar um elemento importante à valorização sobre a legitimidade do conhecimento: sua significação para conceituar novas áreas da realidade.

Embora não tenha sido uma pesquisa etnográfica, a construção investigativo-teórica foi realizada em momentos reflexivos e dialéticos que facilitaram o envolvimento de todos nas discussões que envolviam as preocupações e necessidades fundamentais daqueles que estavam participando da construção do conhecimento. No entanto, ao iniciar a análise, percebeu-se que seriam muitos os aspectos abarcados na discussão, pois fracionaria os sujeitos e suas percepções. Como afirma González Rey (2005, p. 43-4):

O instrumento representa apenas o meio pelo qual vamos provocar a expressão do outro, [...] apenas uma fonte de informação separada de qualquer sistema de categorias preestabelecidas para significá-las, [...] sistema pelo qual uns se relacionam com outros, [...] terão maior valor aquelas que constituem as vias preferenciais de expressão para cada sujeito concreto, [...] a função do instrumento é

descentrar o sujeito do lugar em que ele nos fala, [...] não seguem regras padronizadas de construção.

O processo de interpretação deste autor apareceu como termo indicador e teve a função de designar elementos que adquiriram significação por meio da interpretação da pesquisadora. O indicador pode ser definido como um elemento ou conjunto de elementos e foi produzido a partir da combinação de informações indiretas e omitidas, representando categorias que facilitaram o seguimento dos complexos processos da investigação contextualizada, envolvendo a subjetividade humana.

A análise das expressões captadas na dinâmica conversacional com as coordenadoras e análise documental foi sempre respaldada pela fundamentação teórica e aspectos subjetivos que estiveram presentes no ambiente, visando promover uma ampla reflexão do tema-raiz da pesquisa – a formação continuada –, além de avaliar os resultados obtidos de forma recíproca.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A perspectiva utilizada propõe entender que o ser humano se constitui como parte de contextos sociais e culturais situados em determinado tempo e espaço, caracterizados por sistemas particulares, formados em meio a intensas relações dialógicas entre sujeitos, que estão em processo de construção de significados individuais e coletivos. Muitos desses significados são registrados em artefatos culturais, ou seja, documentos que no futuro servirão de canalizadores para novas significações. Sendo assim, a análise aqui realizada foi um mediador semiótico para a construção de significados que participaram ativamente das análises. André e Lucke (1986, p. 38), consideram que é “uma técnica importante da pesquisa qualitativa, pois podem obter novas informações ou completar outras informações reunidas por outras técnicas”.

Inicialmente, se apresenta uma breve revisão histórica obtida por meio da leitura dos registros realizados no caderno de atas da Coordenadora do Curso, “Jane”, o que para González Rey (2005) pode ser considerado uma construção interpretativa das informações e constituem interação entre os sujeitos na relação dialógica por meio das quais se produz a compreensão acerca do mundo e de si próprio.

Em 19 junho de 2012, a EAPE se reúne com representantes das catorze regionais de ensino para começar a traçar os rumos a serem tomados na nova perspectiva de gestão democrática da SEEDF – e é nesse momento que a EAPE apresenta o plano de trabalho que inclui a formação para os gestores.

Em 7 de agosto de 2012, conforme narra a coordenadora da EAPE, as diretrizes da formação são descritas com a presença de representantes da subsecretaria SUBEB e SUPLAV. No encontro ficou determinado que a formação englobaria critérios administrativos, financeiros, pedagógicos, culturais, políticos e sociais. E, ainda que cada subsecretaria seria responsável pelo conteúdo, assim como garantiria a formação de professores/tutores, além de que os conteúdos deveriam estar de acordo com as práticas cotidianas da gestão escolar. Sendo assim, o grupo de trabalho-GT sentiu a necessidade de incluir outros aspectos.

Em 14 de agosto de 2012, outras subsecretarias completam o GT: SUGEPE, SIAE-CRIAE e SUMTEC. Assim, o GT definiu as temáticas prioritárias e definiu o tempo do curso em 180 horas.

Em 30 de agosto de 2012, é marcado o dia da aula inaugural: 10 de setembro de 2012. No encontro, também ficou reforçado por todos os integrantes do GT a importância da formação ser de caráter prático e ficou confirmada a temática “PDE interativo” como terceiro momento presencial.

Em 4 de setembro de 2012, a formação recebe um nome – “Construindo a gestão democrática na escola pública” – e um cronograma.

Em 10 de setembro, no auditório master do centro de convenções Ulysses Guimarães, os novos diretores eleitos tomam posse; e pelo processo de gestão democrática a formação é inaugurada.

Visando atender ao disposto no artigo 40, VII e no artigo 60, da Lei nº4.751/2012 (DISTRITO FEDERAL, 2012), que dispõe sobre a obrigatoriedade do diretor e vice-diretor de frequentar o curso de gestão escolar ofertado pela SEEDF, a EAPE promove o curso “Construindo a gestão democrática” a todos os gestores eleitos em 2012.

O curso foi ministrado no período de setembro de 2012 a julho de 2013, com carga horária de 180 horas, sendo distribuídas de forma híbrida (presencial e a distância) sendo: 68 horas diretas, 32 horas indiretas e 80 horas em ambiente virtual. Com o seguinte cronograma de encontros presenciais (Quadro 3):

Quadro 2 – Cronograma do curso de formação

2012		2013	
Mês	Dia	Mês	Dia
Setembro	10 e 24	Fevereiro	25
Outubro	02-08-22	Março	11-12-25
Novembro	05-19	Abril	08- 22 ou 26
Dezembro	03-10	Maior	06 —20

Fonte: elaboração própria

Um dia depois da aula inaugural, o GT se reuniu para os últimos preparativos para o curso de formação de tutores, que se iniciaria no dia 12 de setembro de 2012. As demais reuniões foram acontecendo em dias anteriores a cada aula temática. Um fato relevante foi já no primeiro encontro, o grupo percebeu a resistência dos gestores para com a formação que iria começar.

Apresentada a interpretação histórica da concepção da formação, as pesquisadoras construíram então a análise baseada nos eixos interpretativos que se seguem neste capítulo e objetivaram a compreensão acerca da cadeia comunicativa em torno do documento analisado.

4.1 O Curso de Formação Continuada

Por meio de roteiro (Apêndice C) previamente organizado, foi realizada a análise documental da proposta da formação “Construindo a gestão democrática”, considerando sua importância na organização, visto que este documento define os princípios e as regras que conduzem às práticas pedagógicas a serem trilhadas no decorrer da formação (VEIGA, 2008).

O campo “identificação” traz o nome do curso “Construindo a gestão democrática na escola pública”: cabe ressaltar que difere do nome instituído pelo GT em 4 de setembro de 2012. O período de duração da formação é apresentado também neste campo.

O nome dos formadores não é apresentado em nenhum campo, considerando-se que esta informação não tenha sido apresentada no documento porque até a data de divulgação do plano ainda não se haviam definido os nomes dos tutores por subsecretaria. A identificação da instituição é apresentada no cabeçalho do documento.

A carga horária é apresentada em um campo específico e foi distribuída da seguinte forma: Carga horária direta: 68h; Carga horária ambiente virtual de aprendizagem (AVA): 80h; Carga horária indireta: 32h; Carga horária total do curso: 180h.

A ementa apresentada na proposta da formação está explicitada em um parágrafo e é estritamente vinculada às concepções de gestão democrática, formação continuada e desenvolvimento profissional dos gestores vinculados à SEEDF:

A gestão democrática da escola pública, seu projeto político pedagógico e as possibilidades de articulação com o profissionais da escola e a comunidade escolar. A gestão transparente dos recursos da escola, a integração das políticas públicas locais com aquelas estabelecidas pelo Ministério da Educação. A gestão do patrimônio material e imaterial, aspectos legais e normativos da gestão democrática de pessoas. A organização do trabalho pedagógico da escola na perspectiva da sustentabilidade humana por meio do respeito e da valorização da diversidade. A gestão da escola mediada pelos órgãos colegiados e o combate a repetência e evasão em uma perspectiva inclusiva e democrática. A formação continuada no desenvolvimento do processo educativo. A avaliação da escola e o uso de indicadores de qualidade. (EAPE, 2012, p. 14).

É possível também observar a preocupação em articular a formação dos gestores com o PPP¹ construído coletiva e democraticamente pelos professores e adotado pela SEEDF.

O objetivo foi delimitado de forma geral e buscou expressar a concepção crítica de educação, destacando-se as dimensões atitudinais e procedimentais compatíveis com a gestão democrática.

¹ Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota, detalhamento em Disponível em: <http://se.df.gov.br>.

Os conteúdos são apresentados em forma sequencial e mantêm relação de coerência com a ementa e o objetivo. Os temas são pertinentes com a temática proposta pela formação.

A metodologia de ensino é apresentada em um parágrafo contendo um resumo das principais técnicas utilizadas. A centralidade do processo didático é no estudante (gestor); e o curso se dá na modalidade mista, dividido em dezoito encontros presenciais e quatro módulos a distância, que aconteceram num período aproximado de nove meses. A preocupação com a relação teoria-prática pode ser notada na construção temática, que previa oficinas e trocas de experiências entre os participantes.

A concepção avaliativa adotada na formação tem foco processual e formativo, uma vez que se procuraram avaliar todas as atividades realizadas pelo gestor, independente de mensuração previamente estabelecida, porém não foi possível identificar a socialização da avaliação. De acordo com a coordenadora “Jane”, nenhum trabalho ou retorno das avaliações, tanto institucional como processual, foram realizados com os gestores participantes e gestores da EAPE.

Com exceção do PPP da SEEDF, nenhuma bibliografia foi mencionada no plano.

A análise da proposta do curso “Construindo a gestão democrática na escola pública” favoreceu a identificação de questões gerais e específicas a respeito da proposta pedagógica do curso e a observação de informações que tinha relação com os objetivos do estudo, ajudando a focar a análise desta pesquisa. No entanto, não foi descartado o documento por trabalhar somente com os eixos descritivos, pois, ao longo do processo construtivo interpretativo, outras questões emergiram dessa análise.

Cabe aqui ressaltar que foram utilizados como critério da análise todos os documentos referentes à participação, tanto na produção, como no acompanhamento da execução do projeto, e toda a fundamentação advém de conhecimentos oriundos da revisão literária e dos contatos iniciais com o contexto da pesquisa.

4.2 O Olhar do Gestor Escolar sobre o Curso

Para ser gestor de uma escola pública no Distrito Federal é preciso ter ciência que o papel hoje exige muito mais que apenas conhecimento pedagógico, afinal o profissional estará submetido a processos e mecanismos novos da gestão democrática. Nesse sentido, Gadotti (2004, p. 92) lembra que não se pode pensar que as exigências vindas com a gestão democrática, dentre elas a formação do gestores, resolverá todos os problemas da educação,

“[...] mas a sua implementação é, hoje, uma exigência da própria sociedade que a enxerga como um dos possíveis caminhos par a democratização do poder na escola”.

Assim, buscando analisar qual a necessidade de formação continuada da equipe gestora em escolas públicas, foi realizada uma dinâmica conversacional com três gestores que participaram da formação oferecida pela SEEDF àqueles que haviam sido eleitos no ano de 2012.

Durante a dinâmica conversacional, os gestores narraram um pouco do cotidiano nas escolas, descreveram algumas dificuldades administrativas e financeiras e destacaram o papel marcante de uma das subsecretarias, a SUBEB, que vem sendo reconfigurada e tem trazido muita qualidade, fazendo a diferença no cotidiano escolar.

Ao mencionar as contribuições trazidas pela formação, destacaram o conhecimento das leis e das estruturas organizacionais, conforme descrito pelos entrevistados:

Achei importante a SEEDF nos dar uma visão geral do funcionamento e em relação ao conhecimento e preparo dos palestrantes estão de parabéns, pois todos demonstraram excelente formação (Paulo).

Conseguimos conhecer melhor a SEDF como um todo, em seus recursos e estrutura. Fomos informados das possibilidades disponibilizadas aos gestores das escolas em relação a cada setor da SE e fomos apresentados aos seus respectivos encarregados. Pudemos nos expressar e anotar os contatos de cada área. Ouvimos e também fomos ouvidos. Desse modo, vendo a aprendizagem como uma via de mão dupla, observei que esse curso contribuiu para a melhoria dos nossos trabalhos, entendendo a SE como um sistema que busca relações com os gestores de modo a possibilitar o desenvolvimento de trabalhos em equipes de intercolaboração (Mauro).

Me ensinou a encontrar atalhos para a resolução de problemas em especial por sistematizar informações legais e pela troca de informações vivenciais (Júlia).

Nas expressões é possível perceber que na formação o tema, bem trabalhado e explorado pelos tutores/formadores, foi a estrutura organizacional da SEEDF.

Outro conteúdo também mencionado pelos gestores foi referente à questão pedagógica:

Proporcionou momentos de reflexão sobre o currículo e o PPP. (Paulo)
Carga horária aproveitada para estudo da implantação do sistema de Ciclos (Mauro).

Pude esclarecer dúvidas em relação a área pedagógica como: o ensino de ciclos e semestralidade, bem como formas de montar o projeto político-pedagógico (Júlia).

Uma contribuição que teve significativa expressividade para os gestores foi a troca de experiências:

Como já disse, as experiências dos colegas nos ajudam a ter outro olhar em determinados assuntos e com a abordagens dos assuntos pertinentes principalmente no administrativo nos norteiam melhor nos trabalhos pedagógico (Paulo).

No entanto, com relação à formação no geral, os gestores sentiram falta de uma estrutura mais voltada para a prática cotidiana, esperavam que a formação lhes trouxesse como se relacionar e agir ante assuntos referentes às questões financeiras do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) e administrativas, inclusive de pessoal. Eles demonstravam que ainda não possuíam o conhecimento das normas e processos administrativos da SEEDF, apesar de um deles estar sendo reeleito:

A utilização do PDAF, por exemplo, não ficou muito clara para nós. Temos ainda muitas lacunas a serem preenchidas... É tudo muito novo (Paulo).

Penso que assuntos como gestão financeira e acesso ao PDE interativo ainda são pontos a serem estudados mais a fundo... ficou muito a desejar (Mauro).

É... acho que faltou ainda saber como lidar com o PDAF, conhecer na prática as articulações via sistemas com as subsecretarias, e assim saber onde obter informações mais claras (Júlia).

Em relação aos ambientes da formação, os gestores consideram que o ambiente virtual foi um pouco cansativo e repetitivo, mas no geral foram bem conduzidos pelos tutores; e os conteúdos foram ministrados com uma linguagem de fácil acesso e de extrema importância para quem está lidando nas escolas no dia a dia. Porém, os encontros presenciais foram insatisfatórios, pois esperava-se que fossem mais práticos e menos teóricos, em forma de pequenos seminários:

Bem, uma coisa que precisaria ser tratada nesses cursos são técnicas de mapeamentos de processo, de formação de equipes, descrição de funções e procedimentos para a melhoria da organização dos trabalhos pedagógicos e dos processos administrativos da escola. Precisamos de formação continuada para todos os servidores da escola, professores e auxiliares administrativos, para o

desenvolvimento da nossa profissionalização como funcionários públicos, prestadores de serviços para a comunidade escolar. Precisamos de várias técnicas de gestão, como, por exemplo, planejamento de reuniões e condução e estruturação de discursos e diálogos. Precisamos também de técnicas de registros de procedimentos adotados em uma gestão, para que a seguinte não corra o risco de iniciar seus trabalhos “a partir do nada” e “de mãos vazias”. O mapeamento de processos seria uma alternativa viável para esse fim (Paulo).

Os temas colocados na plataforma foram interessantes e os fóruns eficazes. Todavia, os encontros presenciais foram em parte insatisfatórios, pois o auditório ficava lotado, às vezes não comportava todos os cursistas, e a acústica era precária. Muitas pessoas aglomeradas geravam conversas paralelas. Vale ressaltar que os seminários/oficinas foram mais satisfatórios (Mauro).

Os encontros presenciais deveriam ser em forma de seminários para grupos menores, de no máximo cinquenta pessoas (Júlia).

Estar na formação enquanto estudantes, trouxe para os gestores conhecimentos pedagógicos pois:

As discussões abrem espaço para a reflexão da nossa prática e o material disponibilizado virtualmente agregou conhecimento e auxiliou o trabalho na gestão como um todo (Paulo).

Percebe-se que os gestores sentiram que a formação deveria ter caráter teórico, seguido do prático, pois o gestor educacional é o principal responsável pela escola, por esse motivo sente que deve ter uma visão do todo, articulada e integrada aos outros setores da SE.

Deve vislumbrar resultados institucionais, embasados em planejamento individual da instituição e ao mesmo tempo coletivo com a secretaria. Libâneo (2001) lembra que por muito tempo esses profissionais tiveram a prática arraigada em burocracias e agora estão imersos no universo da gestão participativa, na qual a liderança também é participativa.

4.3 Avaliação da Formação pelo Gestor

A avaliação final do curso não se tratava de uma atividade obrigatória, e por esse motivo foi respondida por 376 cursistas, o que corresponde a aproximadamente 30% dos gestores cursantes.

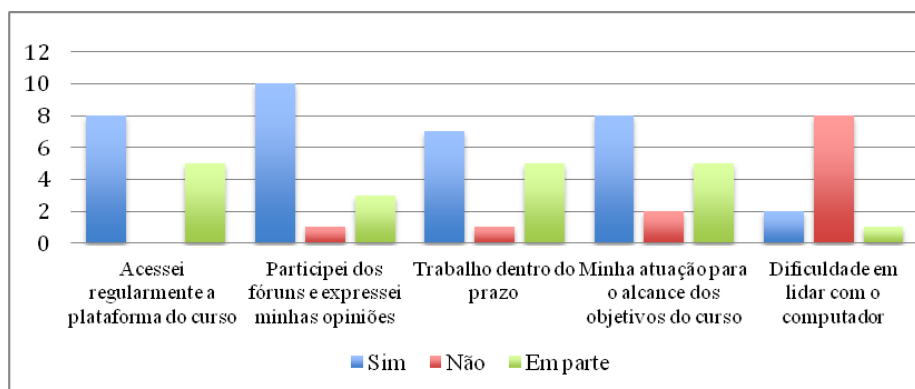
Ao realizar a avaliação final do curso, o gestor deveria ter *a priori* autonomia suficiente para demonstrar sua percepção acerca do curso. Sendo assim, percebe-se que a EAPE deva rever o critério de obrigatoriedade de efetivação, pois a avaliação é também parte integrante do planejamento e do projeto do curso, além de servir para aparar possíveis arestas dos futuros cursos voltados para gestores.

A avaliação final realizada pelos gestores continha cinco blocos de questões, divididos da seguinte forma: I- autoavaliação, seis questões; II- docente formador, seis questões; III- organização do trabalho pedagógico, cinco questões ; IV- ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e recursos utilizados, cinco questões; V- curso, sete questões.

O primeiro bloco de questões tem por objetivo a autoavaliação do gestor enquanto cursista. As questões estabelecidas pela EAPE buscavam desencadear resultados internos de modificações de olhares e do modo de agir dos gestores (LIMA, 2011).

Ao responder às primeiras perguntas, os gestores se consideraram participativos e sem muitas dificuldades para lidar com o computador, conforme pode se notar no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Autoavaliação dos gestores cursistas



Fonte: dados da pesquisa

No entanto, ao observar as expressões na sexta questão, percebe-se que os gestores estavam mais preocupados em se mostrar presentes dentro de uma média considerada adequada pela SEEDF para um curso que tinha o caráter de obrigatoriedade.

Cite uma contribuição sua para o bom andamento do trabalho pedagógico do curso.

- *Participei de todos os encontros presenciais do curso do início ao fim, sem “escapadas” mais cedo, embora com muitas abdições;*
- *sempre respondi aos formulários de avaliação dos encontros presenciais;*

- *fiz perguntas aos formadores para esclarecimento de dúvidas tanto por escrito quanto oralmente;*
- *fiz quase todas as tarefas solicitadas em cada módulo: esqueci de postar duas delas na data prevista... e até o momento não consegui concluir a atividade relativa a acessar a plataforma do PDE interativo. Só consegui entrar lá uma vez, depois disso, todas as vezes, só dá “senha invalida!” Já tentei redefinir a senha dezena de vezes, e até o momento, nada! Espero em breve dar prosseguimento à execução da tarefa (Gama).*

Um fator também observado foi o fato de utilizar esta questão para manifestar insatisfação com alguns aspectos do curso:

Acho que a teoria deveria ser mais voltada à prática (Núcleo Bandeirante).

Mais encontros nas regionais de ensino (Paranoá).

Gostaria que as atividades fossem individuais, não tenso que ser colocado o nome do gestor e vice, sendo cada um responsável pela sua parte (Samambaia).

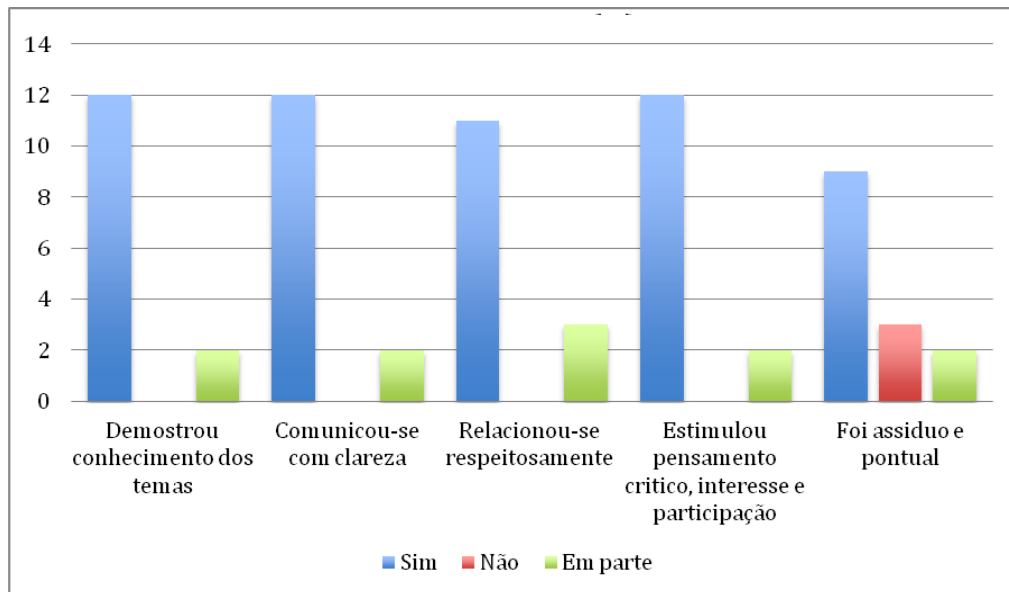
Que haja mais aulas presenciais com utilização de oficinas relacionadas aos temas do curso (São Sebastião).

No geral, esta questão trouxe críticas que devem ser observadas pela coordenação do curso, pois os gestores se sentiram muito à vontade e confiantes que suas respostas seriam conhecidas.

O segundo bloco buscou avaliar a atuação do formador do módulo a distância com um educador autônomo. A EAPE considera que saber escutar também se configura uma dimensão importante para a construção do conhecimento. Sendo assim, elaboraram-se as questões levando em consideração que o formador estimulasse a crítica e a participação dos gestores, pois, ao aprender a escutar o outro, o formador passaria a exercer uma prática democrática na qual a imposição, a indiferença e as constantes castrações de curiosidades seriam deixadas de lado e possibilitariam a troca saudável de posição na fala na qual o aluno e professor aprendem o verdadeiro sentido do aprender (FREIRE, 1996).

Ao responder ao segundo bloco de perguntas, os gestores consideraram os formadores comunicativos, motivadores, incentivadores, capacitados, assíduos e pontuais.

Gráfico 3 – Bloco II: sobre o formador



Fonte: dados da pesquisa

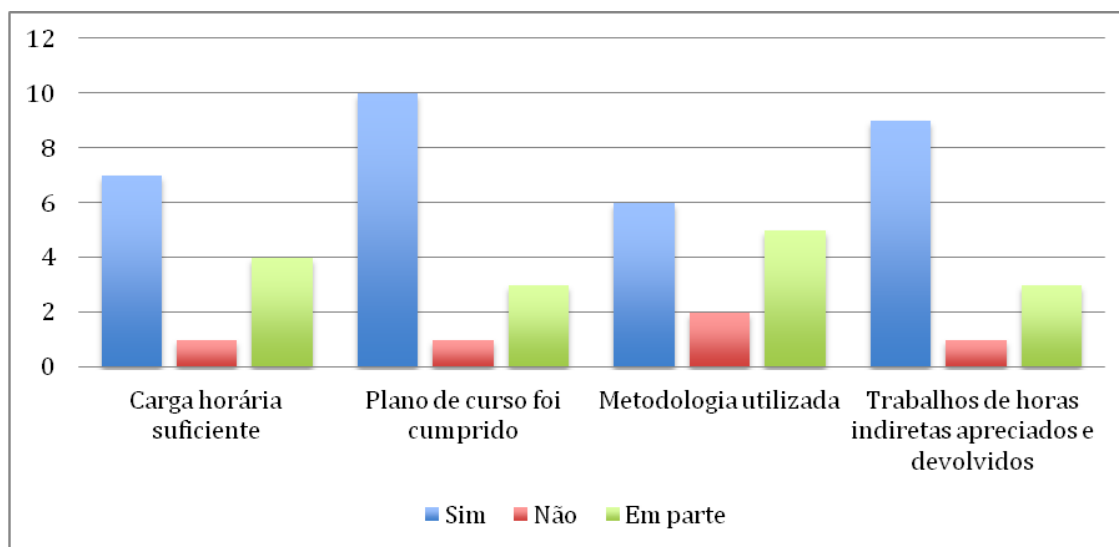
Essas expressões sob os formadores pode ser sintetizada pelos sentimentos descritos pelo gestor do Plano Piloto:

É sempre bom voltar a ser estudante. Entre ser professor que de fato sou e voltar a ser estudante, prefiro sempre voltar a ser estudante. É sempre um privilégio poder interagir com alguém que se proponha a nos orientar. E, para mim, isso não tem preço. E o nosso professor formador nos proporcionou essa oportunidade de crescimento, de diálogo e de reflexão. Sou muito grato por ter tido a oportunidade de fazer esse curso e de voltar, mais uma vez, a ser estudante. Sempre achei que todo professor precisa voltar regularmente ao banco da escola. E nesta oportunidade, ainda que com muitas dificuldades de tempo disponível, consegui, mais uma vez, voltar aos estudos. Obrigado, professor (Plano Piloto).

No geral, é possível perceber que os gestores gostaram da atuação dos formadores do módulo a distância.

O terceiro bloco buscou avaliar a organização do trabalho nas questões relativas aos planejamento, objetivos, plano de curso, metodologia, horas indiretas de atividades e estudos, interação e participação dos cursistas.

Gráfico 4 – Bloco II: organização do trabalho pedagógico



Fonte: dados da pesquisa

Na questão 5 (cinco), “Há algo sobre a organização do trabalho pedagógico que você gostaria de registrar?”, os gestores registraram certa insatisfação quanto aos encontros presenciais, conforme se pode notar nas expressões a seguir:

Os encontros presenciais foram muito tumultuados. Acredito que os encontros deveriam ser feitos por regionais de ensino, a fim de favorecer maior e melhor participação e aproveitamento do curso (Guará).

Sim. Em alguns momentos a pauta dos encontros presenciais não foi totalmente cumprida (Gama).

Muita gente num espaço só. Falta total de interação e participação do grupo (Ceilândia).

Gostaria que os encontros presenciais fossem mais voltados para o pedagógico e menos para informações administrativas (Taguatinga).

Nesta questão, se destaca a fala de um gestor que, de certa forma, sintetiza e traduz o olhar, a percepção e a inquietude narrada pelos três gestores presentes nesta pesquisa por meio da dinâmica conversacional:

O que gostaria de registrar é apenas a nossa dificuldade de gestores com relação ao tempo disponível para cumprir tantas tarefas, referindo-me nem tanto aos trabalhos propostos pelo curso, mas às obrigações do cargo. Desse modo, os dias nos parecem curtos demais, e também as semanas. A nós parece que todos os dias são novamente sextas-feiras. Não vemos o tempo passar, de tão rápido que passa. Então, temos muitas dificuldades em planejar nosso tempo de estudos. Talvez fosse importante oferecer esses cursos de gestão de modo antecipado, para todos os professores da rede, de modo que não seja necessário que o gestor venha a fazê-lo somente em processo, depois de assumir o cargo. Talvez a EAPE pudesse se preparar para oferecer esse curso a distância, continuamente, para todos os

virtuais candidatos a diretores, e não somente aos gestores atuais, mas também a futuros prováveis gestores (Plano Piloto).

(...) eu mesmo não realizei todas as atividades. Muitas vezes li os textos na hora do almoço ou minutos antes de ir dormir. Achei que nos encontros presenciais seria mais proveitoso, mais prático sabe... Sei que estudar é importante, mas ser diretor de um CEF não é fácil, são três turnos (Paulo).

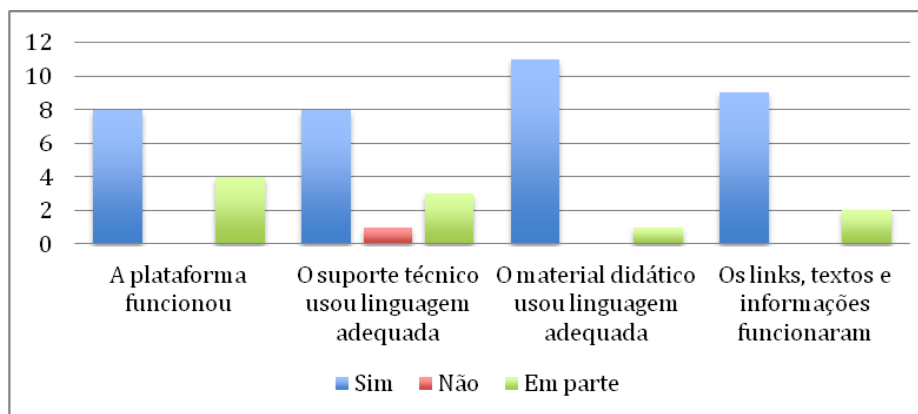
(...) a maior dificuldade foi o tempo, sabe, temos muitas tarefas durante o dia, chego geralmente às 7h aqui na escola e só saio depois das 20h. Não tenho tempo para minha família. Sem contar os sábados e domingos em que às vezes tenho que vir aqui á escola. Não sei como consegui fazer aquelas atividades (Mauro).

(...) ler foi dureza... às vezes estava exausto do dia de trabalho. Muito pesado estudar e trabalhar (Júlia).

No Bloco III, percebe-se que os gestores consideram que a organização pedagógica não alcançou o objetivo do curso; apesar de o plano de curso ter sido cumprido, a metodologia apontou fragilidade em relação à interação e participação do cursista e às horas indiretas apreciadas e devolvidas pelo professor formador.

O ambiente virtual de aprendizagem e os recursos utilizados foram avaliados pelos gestores no Bloco IV de questões, conforme segue:

Gráfico 5 – Bloco IV: AVA e recursos utilizados



Fonte: dados da pesquisa

Percebe-se, pela leitura do Gráfico 5, que a plataforma Moodle funcionou adequadamente durante o curso, os gestores tiveram acesso ao conteúdo com facilidade e o suporte técnico funcionou.

No entanto, foi mencionado por alguns gestores que a maior dificuldade foi com o PDE interativo:

Algumas vezes tive dificuldade em entrar até mesmo no site, porém a dificuldade maior foi no site do PDE interativo, como fomos os primeiros a fazer esse curso, acredito que os próximos serão mais fáceis no acesso (São Sebastião).

Por ser de CIL não tive acesso ao PDE interativo, e somente após muitos emails, telefonemas e reclamações é que fui informada que essa atividade não seria considerada para os cursistas oriundos de escolas de natureza especial (Guará).

A avaliação do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) pelos gestores foi muito boa, eles apresentaram por diversas vezes elogios à questão 5, “Há algo sobre o ambiente virtual e os recursos utilizados que precisa ser registrado?”, como descrito a seguir:

Sobre o ambiente ele é ótimo (Samambaia).

Parabéns (Taguatinga).

É uma alfabetização, iniciar na era virtual, mas até que não foi tão complicado... (Ceilândia).

A plataforma Moodle funcionou muito bem (Gama).

Essa percepção também foi expressa pelos gestores e coordenadoras da EAPE participantes da dinâmica conversacional:

A parte do virtual foi até tranquila, apesar de as leituras serem densas. Não tive problemas em realizar as atividades (Paulo).

(...) infelizmente, fiquei atrasado com as atividades, o meu ritmo de trabalho me atrapalhou um pouco, mas o ambiente virtual foi ótimo (Mauro).

O ambiente virtual foi a parte mais fácil. Adorei (Júlia).

Considero que o AVA foi a melhor parte do curso, pois os gestores tinham que realizar atividades com prazo estabelecido e logo após realizavam uma avaliação; e assim tínhamos um retorno (“Jane”, coordenadora EAPE).

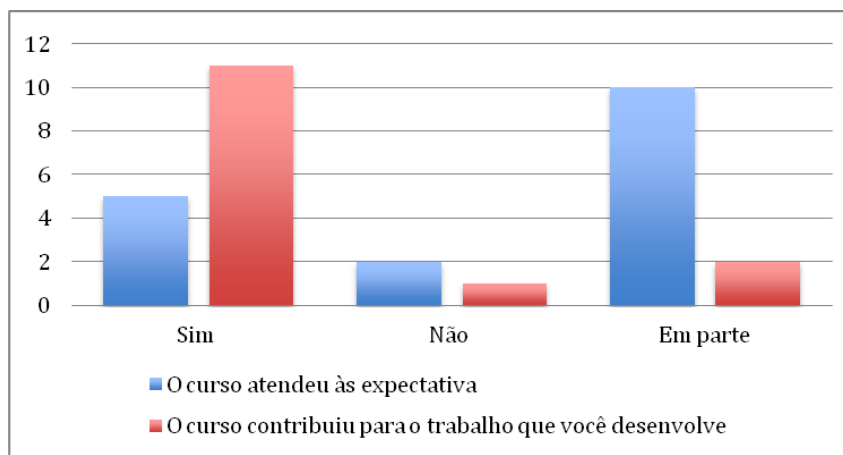
Penso que a participação nos fóruns foi um pouco aquém do que esperávamos, mas foi boa a participação dos gestores, o ambiente funcionou (“Mari”, coordenadora EAPE).

Por meio da análise documental, observa-se que o conteúdo disponibilizado nos módulos foi estabelecido de acordo com o planejamento e atendeu aos objetivos estabelecidos na proposta. Destaca-se que, dentre os conteúdos, estava a Lei da Gestão Democrática, a LDB, o PPP da Secretaria de Educação, textos sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE interativo), o Currículo em Movimento da SEEDF, e outros textos científicos com questões sobre o momento histórico vivido pela SEEDF.

O último bloco continha questões gerais sobre o curso e em especial solicitava do gestor uma justificativa para as respostas respondidas objetivamente, o que trouxe para a avaliação um caráter de proximidade com a realidade vivenciada.

Em resposta à primeira e segunda pergunta deste bloco (V), os gestores consideraram que o curso atendeu em parte às expectativas, no entanto contribuiu sim para o trabalho desenvolvido nas escolas, conforme o Gráfico 6, a seguir:

Gráfico 6 – Bloco V: expectativa sobre o curso



Fonte: dados da pesquisa

Os entrevistados justificaram que o curso atendeu em parte às expectativas, pois consideram que a formação teve pouca prática, pouco tempo para execução das atividades e um pouco repetitivo, conforme sintetiza uma gestora:

Eu sei que o objetivo do curso não era dar uma “receita de bolo”, mas confesso que em alguns momentos senti falta exatamente disso: de alguém para indicar o caminho a seguir. Na única vez em que isso aconteceu, quando uma diretora apresentou-nos a experiência de ter restaurado o banheiro da escola com a ajuda da comunidade, veio a decepção: disseram-nos que aquilo era errado. Que os recursos do PDAF deveriam ser utilizados para aquele fim... (Júlia).

Uma das coordenadoras da EAPE também teve a mesma percepção, observe na fala:

Penso que deveríamos ter direcionado melhor os conteúdos, mas, sabe como é..., cada subsecretaria é quem determinou seu conteúdo, e penso que ficou muito na exposição de organograma e programas, mas, sabe... os gestores também não estavam muito a fim de uma formação. (...) o momento que considero que foi um sucesso com eles foram as oficinas realizadas com a Subeb e com a SIA. Acho que o erro maior foi no início da formação, ela é primordial... pecamos nisso (“Mari”, coordenadora EAPE).

Já a outra coordenadora da EAPE considera que foram os gestores que não se interessaram:

Sei que muitos não fizeram a atividade na plataforma, pois quem fez foi um professor, ou um coordenador, ou um supervisor da escola. E tem mais, nos encontros presenciais muitos só iam para assinar a presença... tiveram uns que assinavam pelos colegas... presenciei muitos gestores brigando com as meninas para assinar a presença antes do término do encontro... não paravam dentro da

formação... e claro que eles não podem considerar a formação válida, pois praticamente não participaram... veja pelo resultado, quase 50% foram reprovados. Falta para estes gestores perceber que são gestores públicos e não donos de suas escolas (“Jane”, coordenadora EAPE).

Como se pode perceber, a formação teve pontos falhos mas também teve pontos positivos, afinal, percebe-se nas falas que houve, sim, algum tipo de contribuição para os gestores e para a EAPE, o que conforme Luckesi (1995) daria o sentido à avaliação, pois a observação sistêmica e o registro são necessários como meios de avaliar. No entanto, as falhas poderiam ter sido revertidas, se ambos, gestores e EAPE, se tivessem comunicado por meio das avaliações realizadas tanto nos encontros presenciais como nos encontros virtuais.

5 CONCLUSÃO

A proposta desta pesquisa foi situar alguns desafios a serem perseguidos na formação continuada de gestores da rede pública de ensino do Distrito Federal, para tanto, teve como objetivo geral *Analisar a importância da formação continuada para os diretores escolares das escolas públicas na SEEDF* e objetivos específicos *que auxiliaram na busca do objetivo geral*.

Partindo da hipótese que *A formação continuada dos gestores é fator de extrema importância para garantir o direito à educação democrática de qualidade a todos*, a pesquisa permitiu situar alguns pontos que reforçam a necessidade de mudar os enfoques atuais da formação proporcionada pela EAPE.

O estudo evidenciou que, apesar de ter sido elaborado para atender à Lei 4.751, o curso de formação continuada em ambiente híbrido trouxe para os gestores cursistas um olhar para a gestão democrática na rede pública de ensino do DF.

Apesar de a formação docente ser um tema recorrente entre as discussões de autores consagrados, percebe-se que a preocupação da formação continuada dos diretores ainda é tema que precisa de maiores reflexões, pois, apesar de haver legislação que regulamenta a continuidade da formação dos professores, isso não significa que ela se efetive nem que atenda à especificidade do cargo de gestor educacional. Assim, é preciso repensar a formação continuada dos diretores escolares em sua base técnica, política, social e econômica, com o intuito de provocar alterações nas práticas administrativas, financeiras, jurídicas e pedagógicas da direção das escolas públicas do DF.

Tais alterações não devem ficar à mercê do mercado nem das ideologias partidárias que tratam a formação como mera reprodução, e ou simples transmissão do conhecimento. O que impossibilita uma formação voltada para atender às realidades das escolas.

O gestor comprometido com a educação, pública ou privada de boa qualidade, é o que está em constante formação continuada. Ao estudar, o gestor conhece novos horizontes, percebe ajustes e desajustes, consegue avaliar e autoavaliar o trabalho desenvolvido.

Em sua expressão subjetiva e objetiva foi possível perceber que a formação a distância teve pequenas limitações de acordo com o perfil de cada um dos gestores cursista, e que as limitações vão desde problemas técnicos a domínio da plataforma na qual se deu a formação. No que se refere ao desempenho dos gestores as análises se evidenciam na pouca participação nos fóruns e nas atividades, motivo atribuídos a diversos fatores, dentre os quais falta de

disponibilidade para o curso, excesso de atividades na escola, pouca habilidade tecnológica, distância do local de encontro presencial e pouco tempo destinado à realização das atividades.

Embora todas essas limitações tenham prejudicado o bom andamento da formação, o resultado final pode ser considerado satisfatório, uma vez que todas as ações planejadas e realizadas tiveram apresentações de trabalhos de conclusão que validou o esforço da EAPE. Apesar de muitos contratemplos, a formação atingiu o objetivo de formar lideranças escolares comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática, além de contribuir para que muitos gestores tivessem um pouco mais de compromisso com a comunidade escolar.

Um aspecto que se evidenciou nas expressões das avaliações foi o fato de os gestores reconhecerem que o maior desafio hoje é comprometer-se com a gestão democrática.

As reflexões realizadas com as análises das informações obtidas indicam que há tendência para a formação continuada de gestores na perspectiva híbrida, considerando que a abrangência maior seja dada à construção de conhecimento teórico e prático, com maior flexibilização de locais e horários de encontros presenciais, além possibilitar a futuros candidatos a possibilidade de participarem do curso antes de serem eleitos.

O grande desafio que precisa ser enfrentado pela EAPE é na operacionalização do curso, intercalando momentos virtuais com os presenciais, com vista a garantir maior satisfação dos gestores cursistas. Cabe à SEEDF criar condições físicas, operacionais e políticas para garantir aos gestores essa possibilidade de agirem com maior autonomia, proporcionando a todos o direito a uma educação de qualidade nos moldes de uma gestão democrática.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia geral e Brasil**. 3^a. Ed. Ver. E ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, I.A. **Educação continuada na escola**: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica. 2000. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28^o Ed., 1993.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (1944). Rio de Janeiro, RJ: Casa Civil.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Senado, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 13 set. 2011.
- CERQUEIRA NETO, E. P. **Gestão de qualidade: princípios e métodos**. 3 ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professor**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CURY, C.R.J. **Gestão democrática de educação: exigências e desafios**. **RBP**AE, v. 12, nº 02. Jul/Dez/ 2002, UFRGS, 2012.
- _____. **O direito à educação**: um campo de atuação do gestor. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Nova Iorque, abril de 1990. Unidade 1. Disponível em: <<http://moodle.mec.gov.br/unb/mod/book>>. Acesso em 03 ago. 2013.
- DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática do sistema de ensino público do Distrito Federal. Câmara Legislativa do Distrito Federal. Poder Executivo. Disponível em <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/legis/lei_4751.pdf>. Acesso em 18 ago. 2013.
- ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL (EAPE). Brasília. Núcleo de Gestão, 19 de julho de 2012. **Ata de encontros e reuniões do Núcleo de Gestão**, pp. 1-40.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** : saberes necessários à prática educativa. 35^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FERNANDES SILVA, E. O usufruto do direito à educação. Unidade 1. Disponível em: <<http://moodle.mec.gov.br/unb/mod/book>>. Acesso em 03 ago. 2013.

FERNANDES, R.C.A. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica**: uma teia tecida por professoras e coordenadoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação — Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <<http://bdtd.bce.unb.br>>. Acesso em 20 fev. 2013

GADOTTI, M. **A Autonomia como Estratégia da Qualidade de Ensino e a Nova Organização do Trabalho na Escola**. In: Seminário Nacional; Escola Cidadã: Aprender e Ensinar Participando; Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 24-26 de março de 2004. Disponível em: <http://www.paulofreire.org>. Acesso em: 19 jun 2013.

_____. **Gestão Democrática e Qualidade de Ensino**. In: Minascentro, Belo Horizonte – MG. 28 a 30 de Julho de 1994. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/Institucional>>. Acesso em 19 de dezembro de 2013.

_____. **Uma só escola para todos**. Caminhos da autonomia escolar. Petropolis: Vozes, 1997.

GATTI, B.A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Abril 2008, v. 13, n.37. p. 57-70.

GONZÁLEZ REY, F.L.. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (Inep). Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 1, n. 1, jul. 1944. Rio de Janeiro. 1944. Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola** — teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LIMA, E. S. **O processo avaliativo em uma escola de ensino médio do Distrito Federal**. Faculdade de Educação UNB, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

_____. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PRADA, L.E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia**: elementos de metodologia do trabalho científico. Belo Horizonte: Interlivros, 1997.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL - SEEDF. **Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://se.df.gov.br>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

_____. **Portaria 29, de 29 de janeiro de 2013**. Disponível em: <<http://se.df.gov.br>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

SILVA, V.F. O que é direito. **Revista Info Escola: Navegando e aprendendo**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/direito/o-que-e-direito>>. Acesso em 03 ago. 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. 24ª ed. Campinas, Sp: Papyrus, 2008.

_____. **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus;1998.

APÊNDICE A — Roteiro de dinâmica conversacional

ROTEIRO DAS DINÂMICAS CONVERSACIONAIS COM GESTORES

1. Apresentação da pesquisadora.
2. Apresentação do objetivo do encontro e o porquê da escolha dos participantes.
3. Informações a respeito do sigilo dos registros e dos nomes dos participantes.
4. Introdução do tema condutor da dinâmica conversacional.

Estar participando de uma formação em larga escala com todos os Gestores eleitos em 2012 “Construindo a Gestão Democrática”, acaba trazendo para a Secretaria de Educação no geral um ganho expressivo em se tratando de formação continuada promovida pela EAPE. Participar deste projeto é estar junto na vitória e sofrer junto durante todo o processo. Então, para vocês:

- ✓ Quais as contribuições que esta formação trouxe para a sua profissão?
- ✓ Como foi a formação, no ambiente virtual e no presencial?
- ✓ Como foi estar presente na aula como estudante?

APÊNDICE B – Roteiro da dinâmica conversacional com as coordenadoras da equipe

ROTEIRO DA DINÂMICA CONVERSACIONAL COM AS COORDENADORAS DA EAPE

A formação “Construindo a Gestão Democrática” faz parte da política pública de Gestão democrática da Secretaria de Educação. E para atender a Lei 4.751/2012 – Lei da Gestão Democrática, a formação de todos os gestores eleitos em 2012, foi pensada com o apoio da EAPE e das Subsecretarias. Então, você poderia me contar como foi a concepção da ideia desta formação?

1. Critérios para a seleção das atividades a serem desenvolvidas.
2. Critérios para a seleção de professores para o curso.
3. Formas de levantar as necessidades de formação continuada dos educadores da Secretaria.

APÊNDICE C — Roteiro para análise documental

I- IDENTIFICAÇÃO

- 1.1- Nome do professor (Obs. Será substituído por pseudônimo)
- 1.2- Instituição
- 1.3- Título da formação
- 1.4- Carga horária

II- EMENTA DA FORMAÇÃO

- Está explicitada em forma de tópicos ou unidades?
- Está coerente com a natureza e especificidade da formação?

III- OBJETIVOS

- Como estão delineados? Em gerais e específicos?
- Expressam qual concepção de formação?
- Destacam as reflexões quanto às dimensões cognitivas, atitudinais e procedimentais?

IV- CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Mantêm relação de coerência com as ementas e objetivos?
- Qual a perspectiva/enfoque dos elementos constitutivos da formação: objetivos, conteúdos, concepção metodológica, técnicas de ensino, recursos didáticos, tecnológicos e midiáticos, avaliação das aprendizagens, relação pedagógica?
- Os tópicos ou unidades temáticas são pertinentes?
- Qual é o enfoque da metodologia do ensino ou outra terminologia para a formação continuada a que se propõe?
- Os conteúdos são contextualizados? São atuais? Propiciam diálogo com o cotidiano do professor?

V- CONCEPÇÃO METODOLÓGICA E TÉCNICAS DE ENSINO

- A concepção metodológica é adequada aos objetivos e conteúdos?
- A centralidade do processo didático é no professor ou no estudante?
- O curso é presencial, a distância ou misto?
- Há preocupação com a relação teoria e prática?

VI- AVALIAÇÃO

- Qual a concepção de avaliação (implícita ou explícita) presente no plano de ensino?
- Quais os procedimentos e instrumentos avaliativos?
- Como está prevista a socialização/*feedback* da avaliação?

VII- BIBLIOGRAFIA

- Os livros registrados:
 - são atuais?
 - são adequados e coerentes com os objetivos, conteúdos e metodologia proposta?
- Os autores citados são pesquisadores da área de formação de professores?
- Contemplam autores nacionais e internacionais, relatórios de pesquisa, produções disponíveis em portais educacionais?

VIII- OBSERVAÇÕES