

## Revista Educação e Políticas em Debate



Esta obra está licenciada com uma Licença

[https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.pt_BR). Fonte:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48796>. Acesso em: 13 maio 2021.

### REFERÊNCIA

SOUZA, Raquel Aparecida; MORAES, Raquel de Almeida. O Programa Nacional Escola de Gestores: os discursos da academia e dos seus egressos. **Revista Educação e**

**Políticas em Debate**, v. 8, n. 1, 2019. DOI:

<https://doi.org/10.14393/REPOD-v8n1a2019-48796>. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48796>. Acesso em: 13 maio 2021.

## O Programa Nacional Escola de Gestores: os discursos da academia e dos seus egressos

*The National School Of Managers Program. The discourses of the academy and its graduates*

*Le Programme De l'École Nationale des Gestionnaires. Les Discussions De l'academie et de ses diplômés*

Raquel Aparecida Souza<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Tocantins

Raquel de Almeida Moraes<sup>2</sup>  
Universidade de Brasília

**Resumo:** O estudo teve como objeto a formação de professores/gestores no âmbito do Programa Escola de Gestores a partir do curso de especialização em coordenação pedagógica. Buscou compreender se os objetivos propostos nos documentos oficiais a respeito da formação desenvolvida na modalidade da educação a distância foram alcançados. Foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, complementada por questionários. As análises pautaram-se em uma lógica buscando um movimento a partir do materialismo histórico dialético. A comparação entre os sentidos explícitos e implícitos revelaram contradições, o que sinaliza a necessidade de fazer um caminho mais profundo em busca das explicações desse programa.

**Palavras Chave:** Formação de professores/gestores. Programa Nacional Escola de Gestores. Especialização em Coordenação Pedagógica.

**Abstract:** The study had the objective of training teachers / managers within the scope of the School of Managers Program, from the specialization course in pedagogical coordination. It sought to understand if the objectives proposed in the official documents regarding the training developed in the modality of distance education were reached. A bibliographical and documentary research was completed, complemented by a questionnaire. The analysis was based on a logic seeking a movement from dialectical historical materialism. The comparison between the explicit and implicit meanings revealed contradictions, which indicates the need to take a deeper search for the explanations of this program.

**Keywords:** Training Managers. School Managers. Educational coordinators.

**Résumé:** L'étude ayant pour objectif de former des enseignants / gestionnaires dans le cadre du programme de l'École des gestionnaires, à partir d'un cours de spécialisation en coordination pédagogique. Il visait à comprendre si les objectifs proposés dans les

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade De Brasília (UnB) – Linha de políticas da educação. Docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT). *E-mail:* eraquelas@gmail.com

<sup>2</sup> Raquel de Almeida Moraes: Doutorado e Mestrado em Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Professora Associada da Universidade de Brasília (UnB) e Líder do Grupo Lattes do CNPq: HISTEDBR-DF, HISTEDBR. *E-mail:* rachel@unb.br

documents officiels concernant la formation développée dans les modalités de formation à distance étaient atteints. Une recherche bibliographique et documentaire a été complétée, complétée par un questionnaire. L'analyse s'appuie sur une logique recherchant un mouvement du matérialisme historique dialectique. La comparaison entre les significations explicites et implicites révèle des contradictions, ce qui indique la nécessité d'approfondir d'explications de ce programme.

**Mots-clés:** Formation des enseignants / gestionnaires. Programme de l'Ecole Nationale de Gestionnaires. Spécialisation en coordination pédagogique.

---

Recebido em: 05 de fevereiro de 2019

Aceito em: 21 de abril de 2019

---

## Introdução

As discussões referentes às políticas públicas educacionais, sobretudo as de formação de profissionais da educação por meio da modalidade a distância no Brasil, tem sido eixo crescente de estudos, mas no que se refere à formação de gestores escolares, em especial de coordenadores pedagógicos, ainda são tímidas as publicações em torno do assunto.

Nesse sentido, este texto trata da pesquisa que, em linhas gerais, toma o Programa Nacional Escola de Gestores (PNEGEB) como uma política pública para a formação de professores/gestores no Brasil e no seu contexto, o curso de especialização *lato sensu* em Coordenação Pedagógica ofertado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e seus parceiros.

Utilizamos a expressão “professores/gestores” considerando que a formação do gestor educacional contemporâneo no Brasil tem como fundamentos epistemológicos a formação para a docência, para a pesquisa e para a gestão democrática, como aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, DCN/Pedagogia, 2006) as quais dispõem parâmetros conceituais e orientações operacionais para a formação de profissionais da educação para atuarem na educação básica.

Diante dessa perspectiva e considerando o recorte de discussão para o estudo, buscamos compreender se os discursos presentes nos documentos oficiais do curso de pós graduação e nas vozes dos egressos do curso a respeito da formação desenvolvida, foram alcançados no que refere às possibilidades e limites da oferta do curso na modalidade da educação a distância.

Na perspectiva metodológica foi realizada pesquisa bibliográfica e documental em fontes de artigos, revistas, teses, dissertações e em documentos do Programa Nacional Escola de Getores, no âmbito nacional e do próprio curso, complementada com questionário aos concluintes do curso. As análises dos dados pautaram-se em uma lógica buscando o movimento da dialética, entendida a partir do materialismo histórico dialético, como enfoque teórico, metodológico e analítico que possibilita compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas em especial as categorias do movimento e da contradição (TRIVIÑOS, 1987).

Como resultados, destaca-se que de forma geral o curso contribuiu para a formação dos coordenadores pedagógicos considerando os objetivos dos documentos oficiais e as opiniões dos egressos, os quais concordaram com quase todas as afirmativas de que a realização do curso por meio da modalidade da educação a distância tenha sido eficaz para sua formação.

Assim compreendido alguns aspectos iniciais, o presente texto foi organizado considerando os eixos intitulados: A educação a distância como modalidade para formação de profissionais da educação; Formação continuada de professores/gestores: em foco o PNEGEB no Tocantins; Discussão dos resultados e em seguida, Algumas considerações finais.

### **A educação a distância como modalidade para formação de profissionais da educação**

O tema sobre as políticas públicas de formação para profissionais da educação por meio da modalidade da educação a distância (EAD), vincula-se ao processo de expansão da educação superior, que vem sendo fortalecido e representam uma das respostas dadas pelo movimento reformista educacional que se fortalece, sobretudo, a partir dos anos de 1990 no Brasil.

A EaD representa uma entre tantas políticas educacionais dos governos brasileiros, tendo sua presença mais intensificada a partir da expansão do uso de tecnologias. Nos últimos anos, ela vem sendo reafirmada como uma possibilidade para se resolver problemas da educação como o da expansão de vagas nas universidades e para oferta dos cursos de formação de profissionais da educação.

Sabemos que essa modalidade de ensino se revela como uma potencialidade nas políticas educacionais, sobretudo em relação às propostas de formação de profissionais da

educação, no entanto, preocupa os estudos que apontam que ela, na forma como vem sendo desenvolvida no Brasil, representa uma forte estratégia de Organismos Internacionais (OIs) para mercantilização da educação superior. Estudos realizados por pesquisadores como Lima (2006), Dourado (2011), Silva Júnior (2003, 2010), Nogueira (2011), Otranto (2006), Santos (2008), Neves (2008), Brito (2011), Vieira e Moraes (2014) dentre outros, demonstram essas características.

Nesse sentido, para compreender as políticas de formação para professores/gestores por meio da modalidade da EaD, é preciso considerar o contexto mais amplo das políticas públicas no Brasil, bem como as transformações estruturais vivenciadas no processo de ressignificação do papel do Estado.

Documentos de OIs como do Banco Mundial (BM) e da Unesco, dentre outros, vem reafirmando a necessidade de os países realizarem reformas educacionais para que a educação possa alcançar os objetivos de formar indivíduos preparados e competentes para o mercado de trabalho que cada vez se torna mais competitivo. Esses documentos afirmam que para auxiliar o processo formativo dos indivíduos, a EaD é uma grande possibilidade, sobretudo considerando os seus aspectos de diversificação e de acesso à educação.

De forma geral, os documentos internacionais apresentam discursos a partir de diagnósticos e modelos de educação de países desenvolvidos, estabelecendo um movimento de intensificação e imposição de suas diretrizes para que os países não desenvolvidos redirecionem suas políticas públicas a partir de consensos internacionais para o desenvolvimento das reformas na educação.

Lima (2006) destaca que a EaD já vem sendo idealizada com esses propósitos desde o documento do BM de 1995, *“La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”*, ou seja, como um elemento central de suas políticas, apresentando-se como um mecanismo de diversificação das instituições de ensino, as quais podem atender de forma mais eficiente às demandas de formação inerentes aos anseios do capitalismo.

Em outro documento do BM, também de 1995, intitulado *“Prioridades y Estrategias para la Educacion”*, reforçava a ênfase sobre a formação continuada e em serviço para os docentes, a qual é entendida como uma possibilidade de garantir que esses profissionais tenham acesso a conhecimentos básicos e específicos de sua área de atuação.

Essas recomendações continuam presentes nos documentos atuais desses OIs e por sua vez, é perceptível no Brasil que muitas diretrizes tem sido materializadas por meio das políticas de governo nas reformas desenvolvidas na educação, sobretudo a partir dos anos de

1990, em que vem sendo investido bastante recurso financeiro para o fortalecimento da educação a distância.

Silva, Oliveira e Costa (2011) lembram que um dos eixos constantes nas políticas de formação de profissionais da educação durante o primeiro mandato de governo de Dilma Rousseff e que é marcado pelas continuidades nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) e Fernando Henrique Cardoso (FHC) é a questão da “garantia da educação para igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento”. (p.9). Por sua vez, esse eixo está presente nas pretensas reformas educacionais desenvolvidas nesses governos e associam-se aos objetivos de “universalidade do acesso e a inclusão da possibilidade de novas tecnologias na educação através da autorização de abertura e certificação de cursos superiores de graduação a distância” (p.9). Segue-se a isso, o grande investimento em cursos de formação na modalidade EaD e que vem se constituindo como políticas públicas para formação de profissionais da educação.

Concordamos com os apontamentos de Bonetti (2007), ao considerar que as políticas públicas devem ser pensadas no conjunto que integram o Estado e a sociedade civil. O autor, ao discorrer sobre sua caracterização para compreender sua gênese, seus princípios determinantes, a forma de elaboração e operacionalização para se entender o que elas representam, ressalta que elas são “ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social” (p. 740). Além disso, é o “resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder”, sendo então que suas relações “determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal”. (BONETTI, 2007, p.740).

Considerando o período histórico, econômico e produtivo mundial em que vivenciamos nos séculos XX e XXI, a racionalidade global e tecnológica que diretamente reflete e exige mudanças em todos os setores no Brasil, Bonetti (2007) destaca que, de forma geral, as políticas públicas tem se constituído por “*uma correlação de forças sociais, conjugando interesses específicos e/ou de classes, em que os interesses das classes políticas e/ou economicamente dominantes, têm prevalência, mas não unanimidade*”. (p.91). (grifos nossos). Esses argumentos referem-se à concepção de que a constituição do Estado atual não considera a existência de diferenças sociais na sociedade, ou seja, todos os indivíduos são tratados da mesma forma.

Nesse sentido, essa concepção de Estado aposta na homogeneização das diferenças a partir de um certo “padrão referencial”, considerado a partir das dimensões que estão no “auge”, que viram “moda” em um determinado momento histórico, sendo que, no momento

atual, o que se destaca é o padrão da “racionalidade tecnológica”. Dessa forma, esse padrão de referencial hegemônico exige que os indivíduos se esforcem ao máximo para serem iguais, para que desenvolvam hábitos culturais e de consumo constante, mesmo que estes não sejam necessidades básicas, mas para que acompanhem a racionalidade imposta na sociedade atual e sejam, portanto, indivíduos modernos. Nesse movimento, insere-se a formação continuada, que ao contemplar as políticas públicas de formação, exige do indivíduo, esforços para além de suas necessidades e possibilidades, retomando a teoria do capital humano.

Para Mota Júnior e Maués (2014) a ideia central da teoria do capital humano é a de que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, correspondem a um acréscimo marginal de capacidade de produção. A ideia do capital humano é “uma quantidade ou um grau *de* educação e de qualificação, tomado como indicativo a um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção”. (p.12).

Ocorre que entre a formulação das políticas públicas e a ação das forças sociais, considerando seus interesses de classe, há uma relação direta com o discurso pretense da inclusão, sobretudo da tecnológica, que representa um discurso ideológico, como ressalta Bonetti (2007). No caso das políticas de inclusão tecnológica que inclui as de formação para profissionais da educação por meio da EaD e que usam tecnologias, o saber técnico nem sempre levará ao caminho da inclusão, pois em grande parte ele representa, no discurso ideológico do Estado, um instrumento de controle, em que, só terá direito, aqueles que têm condições de ter acesso e que sabem utilizar as tecnologias.

Se a visão de homogeneização das diferenças sociais aparece como um discurso pretensamente ideológico de uma classe dominante que até reconhece as necessidades de políticas públicas para a formação dos profissionais, isso não quer dizer que, quando materializadas vão de fato significar soluções e responder aos anseios históricos por formação de qualidade.

Estudos de Silva Júnior (2003, 2010), Nogueira (2011), Neves (2008), Brito (2011), Vieira e Moraes (2014) entre outros ressaltam que vários documentos de OIs apresentam um discurso de que a formação dos profissionais da educação deve fornecer conhecimentos básicos e necessários para que eles tenham competência de administrar melhor a escola e o processo de ensino aprendizagem. Afirmam que o sistema educacional não carece apenas de investimentos financeiros, mas sim de gestores eficientes para administrar os recursos, assim como necessita de professores eficazes para administrar a formação adequada dos alunos.

Dessa forma, as agências internacionais, a partir da visão de mundo, de sociedade e de educação que possuem, impõem suas diretrizes, prerrogativas, afirmativas e seus consensos como estatuto de verdades absolutas, pois se constroem como ideias dominantes que explicam e justificam uma dada realidade. No entanto, retratam apenas uma aparência, tomada como uma posição de totalidade, quando de fato, são mecanismos utilizados pelo sistema capitalista para mascarar sua essência, e, portanto, na realidade se põe invertida, como aponta Fiorin (2005), considerando que temos dois níveis de realidade “um de essência e um de aparência, ou seja, um profundo e um superficial, um não-visível e um fenomênico”. (p.28).

Os discursos de descentralização, flexibilização, autonomia, eficiência, eficácia, inclusão social e tecnológica, equidade, igualdade, gestão democrática, formação humana, educação de qualidade, e tantos outros elementos que vem se tornando consensos a partir das orientações dos OIs, são afirmados em sua aparência fenomênica e ao mesmo tempo são negados na sua essência, o que se tornam como discursos ideológicos, ou como falsa consciência, tomando o conceito na visão mais ampla como uma ideologia, como coloca Fiorin (2005), uma "visão de mundo", ou seja, “o ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, a maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social” (p.31).

Moraes (2014) também ressalta que a ideologia na perspectiva do materialismo histórico dialético é inserida no contexto da divisão social do trabalho e divisão das classes dominadas e dominantes, sendo que essas acabam produzindo ideias e representações que são produtos da consciência, mas que “não correspondem à vida material e que, ao não corresponderem à vida real, tornam-se ideologia”. (p.89). A autora destaca ainda que “a consciência é o processo de vida real, as representações são expressões da consciência, e a ideologia consiste na inversão dessas representações” (MORAES, 2014, p.89).

Diante desses referenciais teóricos é possível questionar sobre quais pilares a política de formação de professores/gestores foi pensada e tem sido executada. Seria essa política mais uma resposta às diretrizes internacionais que se instala no país? No caso específico do recorte feito a este estudo em que buscamos compreender as vozes dos egressos e os documentos oficiais do curso de especialização em Coordenação Pedagógica do PNEGEB, questionamos se seria esse um curso que materializa as políticas neoliberais ou se apresenta contrárias a elas?

## Formação continuada de professores/gestores: o PNEGEB no TO

Tomamos o Programa Nacional Escola de Gestores (PNEGEB) como objeto de discussão, destacando a experiência de formação continuada por meio do curso de pós-graduação *latu senso* para coordenadores pedagógicos que foi desenvolvido pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e seus parceiros.

O PNEGEB constitui-se como uma das ações da política de formação de gestores educacionais. Trata-se de um Programa que visa desenvolver ações de formação continuada para gestores de escolas públicas, num contexto em que a gestão escolar também é alvo da necessidade de re-profissionalização tão exigida pelas diretrizes internacionais, no que refere ao discurso da gestão democrática, da educação de qualidade, da inclusão social, da formação em serviço e da educação a distância, entre outros.

Assim, o PNEGEB é formulado para auxiliar a formação de professores/gestores da educação básica por meio da oferta de cursos pautados nos “princípios da gestão democrática, da perspectiva da inclusão social e da emancipação humana”, buscando assim, qualificar os gestores a partir da oferta de cursos desenvolvidos por meio da modalidade da educação a distância. (BRASIL, PPC, 2009, p.4).

Considerando as justificativas para a criação do Programa no Brasil, os documentos oficiais apontam preocupação em relação aos dados do Censo Escolar de 2004 e em resultados do Sistema de Avaliação Básica (SAEB), que mostram problemas de baixo desempenho dos estudantes e também preocupação com a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas. Assim, o Programa surge entre outras ações de formação para proporcionar formação continuada aos gestores educacionais, com oferta de curso de especialização com o objetivo de auxiliar no fortalecimento da gestão escolar democrática e participativa.

Como objetivos gerais, o Programa visa contribuir com a “formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de elementos teóricos e práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social”. (BRASIL, PPC, 2009, p.6).

No estado do Tocantins, a experiência da UFT com cursos de pós-graduação no âmbito do PNEGEB é destacada pela oferta de quatro cursos de especialização *latu sensu*, sendo dois cursos para gestão escolar e dois para coordenação pedagógica, ofertando ao todo,

mais de 2400 vagas para formação continuada de professores/gestores na modalidade da educação a distância.

O recorte desse estudo tomou o curso de coordenação pedagógica ofertado no período de 2010 a 2012, o qual ofereceu 400 vagas para profissionais em 10 (dez) turmas do Estado e que atendeu vários polos regionais, por meio de parceria com da União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME) e da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

Essa pós-graduação foi direcionada para a formação continuada de coordenadores pedagógicos e/ou profissionais que exerciam função equivalente e que integravam a equipe gestora de escolas da rede pública. Como constava no edital de seleção e no projeto pedagógico do curso (PPC), os candidatos selecionados deveriam atender alguns requisitos básicos para se inscreverem, como integrar: 1º) Escolas prioritárias com baixo IDEB; 2º) Municípios que demandaram esta formação no PAR; 3º) Municípios que elaboraram o PAR, mas não apresentaram demanda para esta formação. (UFT, PPC, 2010, p.3).

Dentre os princípios norteadores das atividades formativas do curso, tem-se nos documentos do curso a menção de que a gestão democrática das unidades escolares é uma das dimensões esperadas na formação dos participantes e também uma possibilidade de viabilização do direito à educação como um “direito universal”. Menciona-se também sobre a expectativa de que os profissionais pudessem desenvolver uma formação mais ampla que envolvesse a gestão e o fortalecimento teórico e prático para o processo de ensino e aprendizagem.

O projeto pedagógico do curso enfatiza a expectativa de formação dos profissionais por meio das possibilidades da educação a distância: “A UFT acredita que, por meio das potencialidades da modalidade da educação a distância (EAD), é possível proporcionar espaços de aprendizagens que ajudarão a romper com a ‘distância’ social e principalmente cultural, que é uma dura realidade no estado do Tocantins”. (UFT, PPC, 2010, p.6).

A partir da modalidade da educação a distância, o curso foi organizado utilizando o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle* para a realização das atividades, para o debate teórico e para a interação pedagógica entre cursistas e professores. (UFT, Relatório final do Curso, 2012).

O curso ofertou dez turmas as quais foram reordenadas em cinco (5) polos nas diferentes regiões do estado do Tocantins, considerando-se a localização geográfica das escolas, a proximidade entre os municípios, o acesso à cidade sede do polo e, também, a disponibilidade de vagas. Como destaca o relatório do curso, o mesmo conseguiu atender a

demanda de formação de mais de 97 (noventa e sete) municípios, sendo o número de evasão considerado baixo, tendo em vista que dos 400 cursistas que ingressaram, 299 conseguiram concluir o curso, o que representa uma margem de quase 75% de aprovados.

## **Discussão dos Resultados**

Partindo da proposição que o PNEGEB, como uma política pública, busca atender a uma determinação legal, e por sua vez é também resposta que surge dos anseios de muitos educadores por formação continuada e de qualidade, sabemos que é preciso estar atento, como pontuou Paro (2001), para se perceber sob que condições essas “determinações legais” têm sido desenvolvidas e quais seus resultados.

Da experiência analisada e do referencial teórico que auxilia essa discussão, fica perceptível que o movimento reformista da educação brasileira por meio da intensificação da presença e orientações dos organismos internacionais (OIs), tem exigido que, as práticas de formação de professores/gestores acompanhem o processo de modernização pelo qual a economia mundial passa, e nesse sentido, também é necessário profissionalizar o processo da gestão escolar, o qual tem como importantes atores os coordenadores pedagógicos (CP). Resta saber se essa formação está no eixo dessas diretrizes do BM ou não.

Nesse sentido, buscamos compreensão por meio das análises dos documentos oficiais do curso de especialização para coordenadores pedagógicos, no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e da instituição formadora, a Universidade Federal do Tocantins (UFT), bem como, a partir das vozes dos egressos por meio das análises dos dados de questionários, focalizando como recorte para esse estudo, o eixo de discussão relacionado à formação por meio da modalidade da educação a distância.

Da discussão dos resultados, foi possível compreender que a especialização em coordenação pedagógica ofertada no âmbito do PNEGEB, no estado do Tocantins, apresentou-se como uma ação que segue rumos contrários aos ditados pelas diretrizes dos organismos internacionais, como fica evidenciado pelas vozes dos egressos.

## **As vozes dos egressos**

Dentre as questões respondidas pelos egressos, destaca-se em relação ao desenvolvimento operacional do curso que quase 90% deles concordaram que o ambiente

virtual de aprendizagem (AVA) *moodle* foi um excelente ambiente e que ele não apresentou problemas técnicos ao longo do desenvolvimento do curso.

Com relação aos problemas de navegação e acesso ao AVA, a maioria de 90% dos egressos, confirmaram que não tiveram problemas. Essa concordância também se mostra com relação a 85% deles que afirmaram que não tiveram problemas com o curso na modalidade a distância, pois tinham acesso à *internet*, possuíam computador, e tinham facilidades para manusear tecnologias. Essas respostas estão em consonância com os requisitos mínimos exigidos no projeto pedagógico do curso.

Como a grande quantidade dos egressos demonstrou que houve facilidades para acessar e navegar no ambiente do curso considerando o fato de terem acesso a recursos tecnológicos e o domínio das ferramentas, essas percepções permitem inferir que o saber técnico prévio que demonstraram possuir pode ter lhes auxiliado a realizar o curso.

No mesmo sentido das afirmativas sobre a operacionalidade do curso, pedimos que refletissem se a oferta dele na modalidade a distância foi uma estratégia acertada e como respostas obtemos a concordância de 95% dos egressos. Também concordaram que o curso nessa modalidade permitiu e proporcionou que eles desenvolvessem uma postura crítica e refletiva por meio da participação e dos debates e ainda por meio da realização de atividades individuais e em grupo, como verificamos nas respostas de mais de 95% deles.

Esses dados reafirmam os discursos apresentados nos documentos institucionais de que essa metodologia auxilia a formação de profissionais, sobretudo daqueles que por diversos motivos, não teriam condições de realizar um curso presencial, como se evidencia no PPC do curso: “por meio das potencialidades da modalidade do ensino a distância, é possível proporcionar espaços de aprendizagens que ajudarão a romper com a ‘distância’ social e principalmente cultural, que é uma dura realidade no estado do Tocantins”. (p.4).

Assim, o documento sinaliza as potencialidades dadas por meio da EaD para o curso de especialização:

A implementação do curso de especialização em Coordenação Pedagógica na modalidade a distância na UFT, soma-se aos objetivos de expansão de formação em nível de pós-graduação *lato sensu* e ainda, envolve diferentes segmentos educativos o que permite atingir um aspecto extremamente sensível na educação básica por atuar diretamente no aperfeiçoamento dos sistemas educacionais e na qualidade da educação. (UFT, PPC, 2009, p.5).

No projeto pedagógico de criação do curso do MEC, essa visão também é contemplada, quando se destaca a preocupação com o elevado número de profissionais que

exercem a função de Coordenadores Pedagógicos assim como as dificuldades que muitos deles encontram na efetivação de sua formação continuada e pós-graduada, e assim justificam que “a proposta será desenvolvida na **modalidade do ensino a distância (EAD)**”.(BRASIL, PPC, 2009, p.4).

Dessa forma, as vozes dos egressos confirmam os ideais apresentados pelos documentos oficiais de criação do curso, sobre as possibilidades dele ter sido mediado por recursos das tecnologias a partir da oferta na modalidade da educação a distância.

Sabemos que com a dinâmica de cursos em EaD, a atuação dos professores do curso é importante para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, para compreender a dinâmica de atuação dos docentes fizemos três afirmativas de que a atuação e acompanhamento deles foram suficientes: “para os debates dos conteúdos, instigando a participação dos cursistas”, suficiente para “as orientações das atividades” e também “para o desenvolvimento do TCC”.

A Tabela 2 mostra que a maioria dos egressos concordaram com as três afirmativas, considerando que a participação e a orientação dos docentes foram suficientes para o desenvolvimento da aprendizagem e desempenho dos cursistas.

Tabela 2 - Atuação e acompanhamento dos professores.

<i>Percepções sobre a participação dos professores no curso</i>						
	Participantes	DP	D	I	C	CP
A atuação e acompanhamento dos professores foram suficientes para os debates dos conteúdos, instigando a participação dos cursistas	Egressos	1,2%	3,7%	2,4%	57,3%	35,4%
A atuação e acompanhamento dos professores foram suficientes para as orientações das atividades.	Egressos	2,4%	1,2%	3,7%	59,8%	32,9%
A orientação e acompanhamento dos professores foram suficientes para o desenvolvimento dos TCCs	Egressos	1,2%	4,9%	1,2%	47,6%	45,1%

**DP** – Discordo Plenamente; **D** – Discordo; **I** – Indiferente; **C**- Concordo; **CP** – Concordo Plenamente.

FONTE: SOUZA, Raquel A. Pesquisa de doutorado, 2016.

Consideraram que foi suficiente a atuação dos professores tanto durante os debates nos fóruns sobre os conteúdos do curso, como no processo de instigara a participação dos cursistas, para a orientação das atividades e para o desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso (TCC).

Essas vozes corroboram mais uma vez com os apontamentos dos documentos oficiais, como se percebe no Relatório de Avaliação do Curso em que há destaque sobre registros de cursistas que apontam como relevante e importante a orientação dos professores em relação à elaboração do projeto de intervenção, destacando que o “acompanhamento permitiu que o grupo avançasse no processo de aprendizagem para a elaboração dos projetos”. (UFT, Relatório de Avaliação do Curso, p.30).

Considerando ainda esse documento do Relatório, destacamos a dinâmica de avaliação adotada por meio de vários instrumentos e acompanhamento do desempenho dos alunos, como Fóruns, Memoriais Reflexivos, Atividades Individuais e TCC. O Relatório aponta a importância desses instrumentos e ressalta as possibilidades deles promoverem maior diálogo, envolvimento e relacionamento, entre os participantes do curso, além das possibilidades de construção de saberes.

Especificamente sobre os Fóruns, solicitamos que os participantes fizessem uma reflexão sobre esses instrumentos para que compreendemos se eles foram utilizados com frequência pelos egressos e se tiveram um bom feedback dos professores. Aproximadamente 90% dos egressos afirmaram que participavam frequentemente dos fóruns e confirmaram que em quase todos, tiveram retorno dos professores, sendo que, apenas 7,6% ficaram indiferentes e 2,4% discordaram.

Além dos Fóruns como instrumentos de avaliação, outros também foram utilizados no curso. Visando compreender a visão dos egressos sobre esses instrumentos, fizemos a seguinte afirmativa: “Os instrumentos e avaliação (atividades *online*, produção individual, memoriais reflexivos, TCC) foram importantes para a reflexão sobre o conteúdo estudado e a avaliação se desenvolveu de forma processual e dialógica”. Dessa afirmativa houve 97% de concordância.

As atividades e tarefas realizadas a distância também compunham os instrumentos avaliativos do curso, e nesse sentido afirmamos no questionário que as “atividades e tarefas a distância foram em quantidade suficientes e com baixo grau de dificuldades, de modo que foram realizadas sem problemas e no tempo solicitado”. Sobre essa afirmativa, 76% dos egressos concordaram, havendo discordância em 16% deles e outros 8% ficaram indiferentes.

Essa questão analisada junto com a afirmativa de que os cursistas não tiveram problemas para cumprir o cronograma de trabalho proposto nas salas ambientes do curso, aponta que houve concordância de 75% dos egressos. Essas opiniões demonstram, de forma geral, que a maioria dos egressos não tiveram problemas com relação ao quantitativo e grau

de dificuldades das atividades, confirmando ainda que conseguiram realizar as atividades e toda a dinâmica do curso de acordo com o cronograma estabelecido, embora tivesse egressos que discordaram.

Ainda com relação aos instrumentos avaliativos, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) deveria ser desenvolvido pelos professores/coordenadores pedagógicos a partir da elaboração e execução de um projeto de intervenção nas escolas em que atuavam e os resultados desse projeto deveriam ser apresentados em um texto em forma de artigo científico ao final do curso.

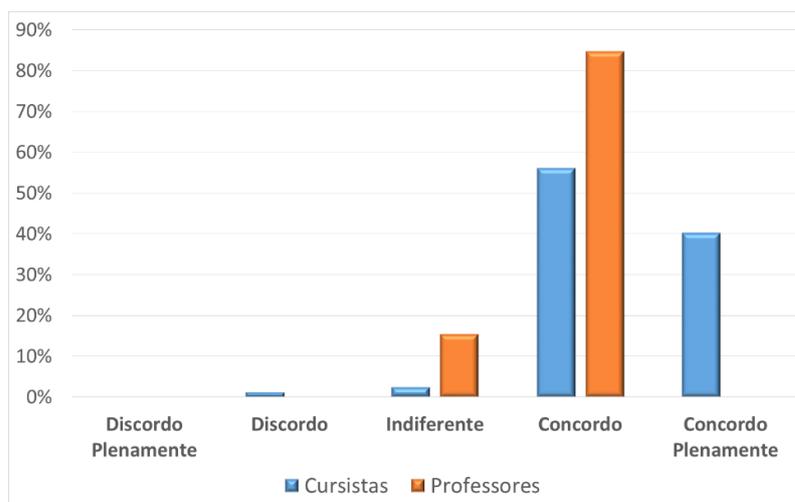
Sobre esse instrumento avaliativo solicitamos a opinião dos egressos a partir da afirmativa de que eles teriam conseguido implementar o projeto de intervenção em suas escolas sem problemas porque, dentre outros motivos, se “mantiveram na função de coordenador pedagógico” o que certamente facilitaria o desenvolvimento trabalho. Dessa afirmativa, 75% concordaram, 15% deles discordaram e quase 10% se colocaram de forma indiferente.

Assim, de maneira geral, o documento de Relatório de Avaliação do Curso apresenta análises positivas em relação ao uso desses instrumentos avaliativos, embora faça destaque aos aspectos negativos em relação a falta de compreensão quanto ao uso dos mesmos por alguns professores e alunos, mas de forma geral, ressalta as possibilidades desenvolvidas por meio deles, considerando as orientações do desenvolvimento da avaliação do curso e da aprendizagem como uma prática “contínua e permanente que se configura em um processo de aperfeiçoamento do sistema de gestão e do sistema pedagógico para assim produzir possibilidades de correções na direção da melhoria e da qualidade na oferta do curso”. (UFT, Relatório Final de Curso, 2010, p.4).

Considerando todas as questões propostas para reflexão, ficou marcante nas respostas dos participantes o fato de que a maioria concordou que os objetivos do curso foram ou estão sendo alcançados, embora também foi possível perceber que há vozes discordantes que devem ser consideradas.

Ao solicitarmos que avaliassem se a pós-graduação os auxiliou na ampliação de suas capacidades de análise e na resolução de problemas, bem como na elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino aprendizagem, vemos, assim como mostra o Gráfico 1, que a maioria tanto de egressos, quanto dos professores concordaram com esse apontamento

Gráfico 1 - Ampliação das capacidades de análise e resolução de problemas.



FONTE: SOUZA, Raquel A. Pesquisa de doutorado, 2016.

Questionamos se o curso possibilitou que os cursistas pudessem construir conhecimentos para melhorar a compreensão da escola como um direito fundamental do cidadão e como um instrumento de emancipação humana e como respostas, a maioria também afirmou que sim.

Também evidenciamos que o curso proporcionou elementos teóricos e práticos para que os cursistas pudessem participar dos debates sobre a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) de suas escolas, bem como, para que eles aprendessem a articular, integrar e organizar ações pedagógicas no local em que atuavam.

Outros elementos de compreensão sobre a dinâmica do curso estão associados à utilização de materiais didáticos e aos encontros presenciais. Sobre os materiais, fizemos a afirmação de que “eles foram suficientes e atualizados para a formação do coordenador pedagógico” e como respostas, a maioria dos egressos (92%) concordou.

Em relação aos encontros presenciais, que de acordo com o PPC da UFT, foram organizados em seis momentos nas cidades polos do curso, solicitamos a reflexão deles se consideraram que a quantidade foi suficiente e se os encontros foram importantes para o sucesso na sua formação. Assim, mais de 78% consideraram que eles foram suficientes e importantes para sua formação a distância, no entanto, 22% dos egressos se mostraram indiferentes ou discordaram dessa questão. Embora houvesse algumas divergências nessa questão, é possível perceber que a maioria também concorda com os apontamentos, assim como ocorre em quase todas as outras questões que buscaram avaliar se o curso alcançou seus objetivos considerando a modalidade da EaD.

Diante desses dados, é possível pontuar, como assinalam Mota, Júnior e Maués (2014) que, embora as diretrizes internacionais do período vivenciado pela educação (que têm como ênfase a educação básica, a descentralização da gestão, a centralização da avaliação dos sistemas escolares, a massificação de cursos por meio da EaD), os resultados do curso ora analisado, assinalam possibilidades de uma formação a distância que contraria as diretrizes desses organismos para a educação a distância, o que, de certa forma se mostra contraditório ao movimento pelo qual essa modalidade de educação vem se apresentando.

Partimos da proposição que o PNEGEB busca atender a uma determinação legal, e que por sua vez é também resposta que surge dos anseios de muitos educadores por formação continuada e de qualidade. Nesse sentido, concordamos com Paro (2001) ao afirmar que devemos ficar atentos sob que condições as “determinações legais” têm sido desenvolvidas e quais os resultados elas têm alcançado.

Situando historicamente o Programa PNEGEB, vemos que ele tem início no ano 2004, no primeiro mandato do governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Para Mota Júnior e Maués (2014), considerando a influência dos organismos internacionais, como o BM, nas reformas educacionais do Brasil em especial no período de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luiz Inácio Lula da Silva (LULA) e Dilma Rousseff, os impactos aos países da América Latina, “são tão profundos que, segundo Oliveira (2009), levaram a constituir uma nova regulação educativa, assentada em três pilares: a gestão local, o financiamento per capita e a avaliação sistêmica”. (p.8).

Para os autores esta reflexão de Oliveira (2009) é importante para entender os motivos que levaram o Banco Mundial enfatizar esses eixos para a condução “da reforma educacional no Brasil num contexto de pós-Consenso de Washington de consolidação da doutrina neoliberal com o processo de Reforma do Estado”. (p.8).

Defendem que há, no período de presidência de Lula-Dilma (PT), em continuidade ao antecessor, Fernando Henrique Cardoso (PSDB), uma certa “perspectiva economicista do papel da educação, relacionada tanto sobre a função social enquanto formadora de mão de obra para atender às exigências da economia capitalista do século XXI” (p.11), quanto também com relação “ao lugar que ela deve ocupar como política pública e a relação que deve estabelecer com o Estado, a iniciativa privada e o orçamento público”. (p.11).

Nesse sentido, há uma nítida influência do Banco Mundial no sistema educacional, o qual deve desempenhar três papéis, considerados como primordiais: o desenvolvimento de “habilidades da força de trabalho para sustentar o crescimento econômico”, a contribuição

“para a redução da pobreza e desigualdade”, buscando oferecer oportunidade educacional para todos e, por fim, porém mais importante, o sistema deve estar voltado para o papel de “transformar gastos na educação em resultados educacionais”. (BM, 2010, p. 23).

Diante do exposto, concordamos com Mota Júnior e Maués (2014) que “Estas proposições expressam uma concepção burguesa de sociedade e de educação. Os valores liberais fundamentam sua estratégia de consolidação do Estado neoliberal no Brasil e de conformação de um modelo de educação baseado na Teoria do Capital Humano”. (p.14).

Se por um lado, as diretrizes internacionais têm exigido que as práticas de formação de professores/gestores acompanhem o processo de modernização pelo qual a economia mundial passa, exigindo a profissionalização do processo da gestão escolar, sob condições economicistas, em que o modelo educacional está baseado na Teoria do Capital Humano, por outro lado, na experiência analisada, essas questões não se apresentam, pelo menos a partir dos dados analisados nos documentos oficiais e pelas vozes dos egressos.

### **Considerações Finais**

No documento do Banco Mundial (2010) “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos”, é enfatizado a necessidade de se investir na melhoria da qualidade dos professores no Brasil, o que exigirá o recrutamento de indivíduos de mais alta capacidade e o apoio ao melhoramento contínuo da prática e a recompensa pelo desempenho. (p. 8-9).

O documento também assinala quais habilidades do século XXI são necessárias e deverão ser desenvolvidas, sobretudo em cursos de educação a distância, por professores e gestores, como a capacidade de pensar analiticamente, fazer perguntas críticas, aprender novas habilidades, e operar com alto nível de habilidades interpessoais e de comunicação, inclusive com o domínio de idiomas estrangeiros e a capacidade de trabalhar eficazmente em equipes. Para o sistema de educação básica, a implicação principal dessas demandas é a da urgência de aumentar a aprendizagem estudantil. (BM, 2010, p.5).

Portanto, contrário à diretrizes como essas e de outros OIs, vemos que, quanto aos discursos da academia, ou seja, dos documentos oficiais de criação e implantação do PNEGEB e do curso de pós graduação a distância, assim como pelos discursos dos egressos, percebemos algumas possibilidades positivas da formação continuada, quando se constata que ela contribuiu para a formação teórica e prática dos coordenadores e, de forma geral,

quando os dados mostram que o curso representou forças contrárias aos ideais de formação propostos por diretrizes internacionais, considerando aquelas direcionadas para formação em massa e a para a mercantilização da educação superior.

No entanto concordamos com Frigotto (1991) quando ressalta que, em estudos na perspectiva do materialismo histórico dialético, devemos considerar seu “caráter relativo, parcial, provisório”, pois se trata de um conhecimento histórico, portanto de um “conhecimento científico” que por sua vez, “não busca todas as determinações, as leis que estruturam um determinado fenômeno social, senão que busca as suas determinações e leis fundamentais” (p.81).

Nesse sentido, estamos cientes que apreendemos características que são específicas de um determinado grupo, portanto são ideias parciais, a respeito das percepções de egressos sobre a formação continuada na modalidade a distância no caso do Tocantins. Vimos que essas vozes afirmaram que o curso contribuiu para sua formação continuada e suas funções como profissionais da coordenação pedagógica, tendo em vista que a maioria dos egressos concordaram com as afirmativas apresentadas sobre essa modalidade de educação.

Esses discursos de um determinado grupo em um determinado espaço e tempo corroboram os discursos apresentados pelos documentos oficiais de criação e implantação do PNEGEB e portanto, desse curso de especialização especificamente no estado do Tocantins. No entanto, são discursos parciais, de caráter relativo e provisório, não representam todas as experiências que são desenvolvidas no Brasil.

Por fim, comparando os sentidos explícitos e implícitos dos discursos documentais, a pesquisa bibliográfica e documental (discursos da academia) e os questionários, é fato que eles expressam contradições, como mostrou a pesquisa, em relação as vozes (embora em pequeno número) que mostraram discordâncias em alguns questionamentos. Isso sinaliza a necessidade de se fazer um caminho mais profundo na pesquisa em busca das explicações do PNEGEB enquanto uma política pública de educação no Brasil.

## Referencias

BRASIL (2009). *Diretrizes Nacionais para o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB.

\_\_\_\_\_. (2009). *Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica*. Brasília: Ministério da Educação.

\_\_\_\_\_. (2006). RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*. Brasília: Ministério da Educação.

Banco Mundial (BM) (1995). *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (El Desarrollo em La práctica). Washington, D. C. BIRD/Banco Mundial.

\_\_\_\_\_. (2010). *Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos – sumário executivo*. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 2016.

BONETTI, L. W. (2007) A gênese das políticas públicas: princípios e determinantes / Enfim, o que são as políticas públicas e quais são os seus objetivos hoje. In: Bonetti, L. W. (2007). *Políticas públicas por dentro*. Ijuí: Unijuí, p.19-66 e 73-89.

FIORIN, J. L. (2005). *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática. (Série Princípios).

FRIGOTTO, G. (1991) O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.

LIMMA, K. R. de S. (2006). Educação a Distância na Reformulação da Educação Superior Brasileira. In: NEVES, Lúcia Maria W. ;SIQUEIRA, Ângela C. de (Orgs.). *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã.

MOTA JUNIOR, W. P. da.; MAUÉS, O. C. (2014) O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez.

OLIVEIRA, D. M. (2009) de. *Educação a Distancia e a formação de professores em nível superior no Brasil*. Anais da ANPED, 32, GT11.

MORAES, R. de A. (2014). O método materialista dialético e a consciência. In: Célio da Cunha; José Vieira de Souza; Maria Abádia da Silva. (Org.). *O método dialético na pesquisa em educação* (Col. Políticas Públicas de Educação). 1ed.Campinas: Autores Associados, v. 1, p. 79-96.

RICHARDSON, R. J. (Org.). (2015) *Pesquisa Social. Métodos e Técnicas*. 3ª Ed.S.P.: Atlas.

SILVA, R. G. da S., OLIVEIRA, E. S. G. de, Costa, G. G. da S. (2011). *Os Dilemas do Estado e da Política Pública: Políticas Públicas de EaD, Tecnologia e Reforma Universitária*. Anais do VIII Convibra Administração – Congresso Virtual Brasileiro de Administração. Disponível em <<http://www.convibra.com.br>>. Acesso em 02 de Jul, 2013.

PARO, V. H. (2001). *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Xamã.

TRIVIÑOS, A. N. S. (1987) *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas.

VIEIRA, F. M. S.;MORAES, R. A. (2014). *As políticas brasileiras para formação de professores a distância, na sociedade capitalista*. Revista da Faculdade de Educação da UFG. V.39, n.2. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/issue/view/1522/showToc>>. Acesso em 10 setembro, 2014.

UFT. Universidade Federal do Tocantins, (2012). *Relatório de Avaliação do Curso Especialização em Coordenação Pedagógica*. Palmas-TO.

\_\_\_\_\_. (2012). *Relatório Final do Curso Especialização em Coordenação Pedagógica*. Palmas-TO.