

A AVALIAÇÃO DE UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR NA VISÃO DOS SEUS PROTAGONISTAS

Lúcia Maria de Assis

Universidade Federal de Goiás
luciamariadeassis@gmail.com

Resumo: Ao final de um curso de Especialização em Gestão Escolar na Educação Básica, na modalidade EAD ministrado pela UFG, realizou-se a sua avaliação aplicando-se um questionário aos professores e concluintes do curso, visando identificar a sua opinião sobre o curso nos seus vários aspectos. A avaliação foi positiva quanto ao conteúdo, material didático, desempenho e qualificação dos professores e relacionamento com a IES responsável pela execução. Como negativo relataram as dificuldades com a tecnologia e a falta de tempo para o curso devido a extensas jornadas de trabalho dos gestores cursistas. A avaliação revela também a importância da formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Básica, sobretudo nas redes públicas, favorecendo e estimulando a participação de todos os segmentos escolares.

Palavras-chave: avaliação; educação a distância; formação continuada

INTRODUÇÃO

O campo da avaliação educacional encontra-se em momento de grande efervescência. Vivemos o tempo do primado da avaliação, dos seus resultados, dos impactos e repercussões dos processos classificatórios promovidos em diversos níveis e modalidades educacionais. No âmbito das políticas educacionais, novos processos regulatórios passaram a se pautar pelos princípios do chamado *estado avaliador*, que se configurou com a mudança do paradigma do Estado de Bem-Estar europeu para o neoliberalismo (AFONSO, 2000). Nesse contexto, a avaliação assumiu as características de *accountability*, “uma forma tecnocrática de atribuir valor e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de metas e obrigações” (Dias Sobrinho, 2002, p. 29). Há uma relação intrínseca entre essa forma e a ideologia da eficiência, o que significa dizer que se utilizam os resultados da avaliação para prestação de contas não à sociedade, como se supõe numa perspectiva emancipatória e democrática, mas aos governos e aos possíveis *clientes* no novo *mercado educacional*. Para Dias Sobrinho, a “avaliação ultrapassa os muros da sala de aula, se instaura também e decisivamente no centro do poder e espalha os seus efeitos para toda a sociedade” (2002, p.14). Esse autor também ressalta que nem sempre a avaliação se reveste de intencionalidade educativa, podendo tornar-se um “instrumento de políticas e mesmo de polícia. Chega a ser uma questão de Estado, tamanha a sua centralidade nas reformas educativas” (idem).

Nota-se que a centralidade dada à avaliação nos processos educativos não significa necessariamente um avanço no campo e nos processos educativos. O que se percebe é a apropriação dos processos avaliativos como instrumentos de gestão, uma gestão de cunho empresarial, com vistas à promoção da eficiência e da eficácia do ponto de vista gerencial (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004), cuja finalidade é a *racionalização dos processos e*

a *eficácia dos produtos*. Constata-se tais princípios em documentos e no desenvolvimento de projetos voltados para o campo educacional público, financiados por agências multilaterais, tais como FMI e Banco Mundial (SILVA, 2002).

Esse contexto intensificou-se a partir da década de 1990, influenciando fortemente as políticas e as práticas da gestão na Educação Básica brasileira, uma vez que os princípios da *administração gerencial* tornaram-se hegemônicos nos documentos oficiais e nas orientações dos projetos a serem desenvolvidos pela comunidade escolar, sobretudo no decorrer do octênio do governo de Fernando Henrique Cardoso, quando houve um processo de ajuste das políticas educacionais aos princípios neoliberais, aplicando-se no sistema público de ensino a mesma lógica concorrencial do mercado de bens e serviços. Segundo Gentili e Silva, nesse contexto “as instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas o mesmo tipo de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem ser submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam a toda empresa dinâmica, eficiente e flexível” (1996, p. 25).

Com a mudança de governo em 2003, seguida da renovação na equipe responsável pelos encaminhamentos das políticas e dos projetos para a Educação Básica, essa lógica gerencial passou a ser questionada, apesar de manter-se em muitas ações governamentais. Um grupo de pesquisadores de diversas instituições de educação superior foi convidado para propor um projeto de formação continuada e em serviço direcionado aos profissionais da educação das redes públicas de ensino que possibilitasse um olhar crítico sobre o enfoque gerencialista adotado pelo governo anterior, retomando os princípios da *gestão democrática* e emancipatória que subsidiaram os movimentos dos educadores dos anos 1980, segundo os quais toda a comunidade escolar deveria tornar-se sujeito dos seus projetos e das suas ações, de acordo com cada realidade vivida¹.

Este projeto foi denominado *Escola de Gestores da Educação Básica*, que passou a ser desenvolvido em vários estados brasileiros por meio de parceria com instituições públicas de ensino superior, sobretudo as universidades federais. Um dos cursos oferecidos nesse projeto é o de Especialização em Gestão Escolar na Educação Básica, na modalidade a distância. Em 2008 e 2009, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás assumiu a oferta desse curso². Os dados utilizados neste estudo foram obtidos por meio da aplicação de um questionário padronizado, que atingiu parte dos professores e os concluintes do curso, com o objetivo de identificar como estes dois grupos avaliaram o curso nos diversos aspectos da sua execução³.

Dentre as razões que justificam este trabalho destaca-se a importância de conhecer a opinião dos protagonistas de um processo de formação considerado novo e desafiante no campo da Educação Básica, tendo em vista que a maior parte dos participantes vivenciou a sua primeira experiência em curso a distância, com pouca experiência no manuseio das novas tecnologias de comunicação e informação. Outro aspecto importante a destacar é a organização curricular do

curso, com disciplinas teórico-práticas, voltadas para a execução de um projeto de intervenção na escola, possibilitando interlocuções importantes entre as proposições teóricas do curso e as práticas de gestão democrática.

A concepção e as práticas de avaliação no curso

O processo de avaliação ganhou, em todas as etapas de desenvolvimento do curso de especialização, grande importância e utilizou uma concepção de avaliação empregada por Dias Sobrinho, para quem a

avaliação é um processo bastante complexo, formal e intencional, que demanda critérios, campos, normas e referências bastante claras, que orientarão a produção de juízos de valor. Estes devem ter função instrumental de orientar as tomadas de decisão para a transformação da realidade avaliada. (DIAS SOBRINHO, 1997, p. 81)

A prática da avaliação proposta por Dias Sobrinho demandou algumas atitudes do grupo, especialmente a abertura ao diálogo e disposição para proceder às mudanças que os resultados sinalizam ao longo do processo. Assim foi feito em relação à avaliação da aprendizagem dos cursistas pelos professores. Durante o período de aulas de cada disciplina, diferentes instrumentos de avaliação foram utilizados objetivando conhecer as dificuldades e sanar as dúvidas, procedendo-se a uma avaliação contínua e diagnóstica cumprindo-se a *função formativa* da avaliação. Tal função é chamada de *função didática* por Sacristán e Gómez (2000):

Avaliar não é só o ato de comprovar o rendimento ou qualidade do aluno(a), mas é mais uma fase, a final de um ciclo completo de atividade didática racionalmente planejado, desenvolvido e analisado, ou seja, hoje se pensa na avaliação como uma fase do ensino. Qualquer processo didático intencionalmente guiado implica uma revisão de suas conseqüências, uma avaliação do mesmo. A avaliação serve para pensar e planejar a prática didática (p.29).

Ao final de cada disciplina, uma avaliação formal também foi utilizada em encontros presenciais, cumprindo-se também a *função somativa* da avaliação, cujo objetivo é o de selecionar e decidir se houve ou não êxito no processo ensino-aprendizagem, podendo-se dizer por meio de notas ou conceitos o quanto o educando aprendeu ou progrediu.

O que se observa, em geral, é o predomínio da modalidade somativa de avaliação em detrimento da formativa, mesmo sendo claramente demonstrado que a modalidade formativa propicia maiores e mais complexas informações sobre o desempenho dos sujeitos avaliados, sua prática nem sempre é favorecida pelas condições de trabalho do professor (OLIVEIRA, 2004). Foi pensando nestes entraves que o projeto do curso de especialização em análise definiu o número máximo de quarenta cursistas por turma, mesmo na modalidade a distância, por possibilitar aos professores um acompanhamento sistemático e diferenciado dos alunos que demonstrassem maiores dificuldades.

Os mesmos princípios que fundamentaram a avaliação da aprendizagem dos cursistas também permearam a avaliação do desempenho dos docentes do curso. Em que pese a

grande centralidade que a avaliação dos docentes vem ganhando no âmbito da gestão pública da Educação Básica, em geral pautada em critérios quantitativos (OLIVEIRA, 2010), no decorrer do curso, os professores contaram com um acompanhamento sistemático e de caráter prioritariamente formativo em encontros presenciais mensais, junto à coordenação geral do curso. Nessas oportunidades, temas de interesse do grupo foram debatidos e as dúvidas em relação aos diversos aspectos do curso colocadas em discussão⁴. Problemas relacionados à docência também foram abordados, tais como conflitos no relacionamento professor-aluno, estratégias diferenciadas de avaliação para cursistas com baixo rendimento, dificuldades com o sistema operacional *moodle*, dificuldades de conciliar a disponibilidade de atendimento dos professores com as necessidades dos cursistas etc.

Essas ocasiões foram importantes para abordar também os problemas relacionados à coordenação geral do curso; a prática de uma avaliação diagnóstica, formativa e processual caracterizou as ações da equipe de coordenação e do corpo docente de tal maneira que o exercício da avaliação, de forma sistematizada ao final das atividades do curso, consistiu na finalização de um ciclo que permitiu importantes reflexões sobre a experiência vivida.

A avaliação do curso pelos professores

Ao propor uma avaliação do curso pelos seus protagonistas (alunos, professores e assistentes de turma)⁵, vislumbrou-se a obtenção de dados que pudessem contribuir com a equipe gestora do curso nas reflexões sobre os aspectos que precisam ser melhorados na execução de um curso nessa modalidade e que tenta conservar os princípios da gestão democrática na própria gestão do curso.

Analisando-se os resultados da avaliação dos professores, percebe-se que 100% dos que responderam ao questionário consideraram satisfatórios os seguintes itens: (a) trabalho conjunto entre UFG/SEDUC; (b) as temáticas e conteúdos trabalhados; (c) sua própria atuação na apresentação dos conteúdos e esclarecimento de dúvidas dos alunos; (d) a atuação da equipe de coordenação geral do curso.

A maior parte dos professores (95%) considerou satisfatório os itens relativos: a) aos textos propostos para estudo; b) às atividades realizadas nas salas ambiente; c) à sua atuação quanto ao acompanhamento, à avaliação e à devolução das atividades aos alunos; d) à plataforma *moodle*; e) à assistência do suporte tecnológico; f) à atuação da coordenação de sala de Projeto Vivencial (PV); g) à interação com os cursistas ao longo do curso.

Os aspectos que apresentaram menor percentual de professores que avaliaram positivamente foram: a) atuação do coordenador de sala de Políticas e Gestão da Educação (PGE), Planejamento e Prática de Gestão Escolar (PPGE), Tópicos Especiais (TE) e Oficinas Tecnológicas (OT) com 66% de aprovação; portanto, 34% dos professores não aprovaram essa coordenação; (b) atuação da coordenação da disciplina Fundamentos do Direito à Educação (FDE), considerada por apenas 57% como satisfatória; nesse caso, 43% não aprovaram a atuação da coordenação⁶.

Observou-se uma avaliação predominantemente positiva quanto a outros aspectos apresentados no questionário. A avaliação positiva com relação aos temas e materiais trabalhados justifica-se ao se considerar a pertinência dos debates que foram capazes de desencadear em toda a equipe, estendendo-se também aos cursistas, influenciando de forma significativa suas práticas nas escolas. Destacou-se também como positiva a interação entre os alunos e os professores, que mantiveram um contato estreito e permanente por meio de exposições em fóruns e em seções de tira-dúvidas nos *chats* agendados para esse fim. Tais recursos são considerados dispositivos que aumentam bastante a relação comunicativa entre aqueles que participam dos cursos de EAD. Sobre este tema, Toschi (2008) escreve que, na EAD, trabalha-se com uma dimensão de tempo e espaço específicos, no qual os “usuários definem, individualmente, a questão do tempo. Têm maior autonomia para decidir em que espaço vão estudar” (p. 33). Por outro lado, ainda segundo a autora, o aluno pode perder a interatividade, “uma vez que essa é definida pela instituição que oferece o curso de EAD, pelo ambiente de aprendizagem usado, pelo poder comunicativo do professor e pelo tipo de material e pela organização e apresentação desse material”. (idem)

Para Gutierrez, citado por Toschi (2008, p. 35) “nos sistemas de educação a distância a mediação pedagógica acontece por meio de textos e outros materiais postos à disposição do estudante”, materiais esses que devem ter características próprias para essa modalidade de ensino. Para o mesmo autor, a mediação pedagógica é fundamental para o alcance dos objetivos dos cursos e das disciplinas, ressaltando-se, portanto, o papel dos tutores/professores no processo de aprendizagem seja no ensino presencial, seja no ensino a distância.

O resultado da avaliação do curso pelos gestores cursistas apresenta, em vários aspectos, pontos convergentes com a visão dos professores, o que contribuiu para reforçar algumas análises ou para introduzir questões que não foram manifestadas pelos professores ao responderem ao questionário.

A avaliação do curso pelos gestores cursistas

Seguindo a mesma tendência manifestada pelos professores, a avaliação dos estudantes também foi muito positiva. Praticamente em todos os polos, os aspectos constantes dos itens do questionário foram avaliados como satisfatórios por mais de 80% dos participantes. Em todos os polos, apenas dois aspectos apresentaram problemas. O primeiro relaciona-se ao *suporte tecnológico do curso*, que 27% dos alunos consideraram insatisfatório em um polo de Goiânia; esse problema pode ter ocorrido no período em que houve troca do funcionário responsável pelo suporte técnico, o que ocasionou lacunas no processo de comunicação. O outro problema ocorreu no polo de Posse-GO, relacionado à *plataforma de aprendizagem moodle*, que apenas 52% dos cursistas consideraram satisfatória. Parte dos problemas com a plataforma pode ser atribuída a problemas técnicos originados no próprio MEC, outros a dificuldades dos cursistas em lidarem com as ferramentas e outros, ainda, às condições dos equipamentos disponíveis nos Núcleos de Tecnologia (NTE) utilizados nas cidades pólo.

Analisando-se as contribuições dos alunos nas questões abertas do questionário, percebe-se que alguns aspectos foram muito valorizados em todos os polos, dentre os quais destaca-se a importância atribuída ao *projeto de intervenção* nas escolas. Essa atividade foi orientada pelos professores da disciplina Projeto Vivencial e perpassou todo o curso, partindo do diagnóstico dos problemas enfrentados pela escola, passando pela elaboração do projeto e chegando até sua execução. O relato dessa experiência consistiu na elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC), apresentado na UFG no último encontro presencial. Na opinião dos participantes, essa atividade consistiu em uma experiência muito significativa, repercutindo de forma transformadora no cotidiano das escolas envolvidas. Algumas mudanças ocorridas a partir dessa experiência foram: maior interação e envolvimento do grupo gestor da escola com a comunidade do entorno; sensibilização da equipe pedagógica e dos professores para a importância de seu envolvimento nos assuntos da gestão; maior disposição dos diversos segmentos profissionais da escola para a busca de soluções para os problemas relativos à aprendizagem dos estudantes; valorização do trabalho coletivo integrado e pautado em decisões colegiadas. Os excertos transcritos a seguir explicitam essas ideias:

A realização deste projeto foi muito importante, contribuiu para melhorar a participação de todos com compromisso, levando a refletir sobre como anda a coletividade dentro da unidade escolar, a importância de se ter um projeto político pedagógico que direcione as ações numa construção coletiva (Polo Goianésia).

Através do projeto de intervenção, ocorreram algumas mudanças na escola. Houve uma reelaboração do PPP, a reconfiguração dos conselhos escolares, aumentou a participação dos pais e da comunidade na escola e [melhorou] a relação dos alunos com a leitura (Polo Goiânia II).

Por meio do projeto de intervenção, melhorou o envolvimento da equipe escolar, houve uma maior participação dos pais e alunos nas decisões e na elaboração de novas propostas (Polo Goiás).

O curso contribuiu com informação, interação entre todos na comunidade escolar, aumentou o conhecimento e a descentralização do poder. Abriu novos horizontes, inclusive maior proximidade com as tecnologias (Polo Jataí).

O projeto de intervenção foi elaborado por toda equipe e executado de forma integrada, envolvendo equipe e comunidade. Foi um momento significativo, possibilitando a todos os segmentos da unidade refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, diagnosticando-se as falhas e, juntos, buscando novos caminhos (Polo Formosa).

Com as ações realizadas por meio do projeto de intervenção ocorreu uma maior participação dos pais e um maior compromisso com o processo ensino aprendizagem dos alunos. Fortaleceu o grupo gestor, melhorou a participação dos funcionários nas atividades da escola, os alunos estão mais interessados nas aulas e aumentou o número de empréstimos de livros na biblioteca pelos alunos (Polo Formosa).

As ações realizadas por meio do projeto de intervenção trouxeram algumas mudanças na escola; houve um esclarecimento do papel do diretor. Aumentou a participação da comunidade escolar no processo de acompanhamento da aprendizagem. Está acontecendo um comprometimento maior entre o grupo gestor e os docentes na busca de metodologias que favorecem o ensino aprendizagem (Polo Goiânia I).

Após as ações realizadas por meio do projeto de intervenção, despertou mais o espírito de equipe. Houve um PPP melhor elaborado e com a participação de todos os segmentos. Aumentou o rendimento e a frequência nas aulas dos alunos. Participação efetiva da comunidade e participação nos processos decisórios dos funcionários não docentes (Polo Luziânia).

A possibilidade de interação com os professores mediada pelas novas tecnologias também foi considerada ponto importante e deve ser destacada nessa experiência. Uma cursista de Jataí diz que “foi muito positivo não precisar estar em sala de aula todo dia e ainda a possibilidade de ter o domínio do computador”. Para muitos, essa foi a primeira oportunidade para se familiarizar com essa tecnologia, opinião compartilhada por outra participante de Goiânia, para quem “um grande ponto positivo além dos novos conhecimentos adquiridos foi a interação com os recursos tecnológicos”.

Para uma cursista de Goianésia, entretanto, ainda há muito a se fazer para melhorar as condições de ensino e aprendizagem em cursos nessa modalidade. Ela faz observações importantes, que representam a opinião que muitos participantes manifestaram nos encontros presenciais ao longo do desenvolvimento do curso. Segundo ela,

em cursos a distância a aprendizagem acontece tanto quanto nos cursos presenciais. A EAD é boa, pois aproxima os cursistas das novas tecnologias. *Não deixou a desejar na qualidade e a interação entre aluno e professor não ficou prejudicada por ter sido a distância.* O negativo foi os poucos encontros, período pequeno para enviar as atividades e dificuldade de acessar o ambiente do curso. As dificuldades foram as *faltas de equipamentos tecnológicos, a falta de conhecimento em utilizar o computador, falta de tempo para acessar o ambiente* e dificuldade nos deslocamentos para a cidade onde aconteceriam as aulas presenciais. Uma sugestão é que haja recuperação no final de todas as disciplinas. Poderia haver um tempo maior para a realização do curso e com maior interação entre cursistas e professores. O projeto intervenção poderia ser melhor explicado (sic) logo no primeiro encontro. E a principal sugestão é que outras pessoas possam ter acesso a esse curso (grifos meus).

Algumas observações contidas nessa citação são importantes pontos para reflexão. Ela ressalta que a qualidade do curso e a interação entre professores e alunos não foi prejudicada por ser a distância. Ou seja, nas entrelinhas do texto há uma concepção de que um curso a distância não é de qualidade. Esse paradigma ainda é dominante nos meios educacionais, fortemente influenciado pelo modelo presencial de ensino. Nesse relato, observa-se uma espécie de desequilíbrio, de instabilidade, de quebra de um paradigma, pois a experiência vivida no curso teria mostrado que é possível fazer um curso a distância e de qualidade. É importante que sejam construídos novos paradigmas sobre a EAD entre os profissionais da educação, tendo em vista que esta é uma modalidade de aprendizagem em expansão e que, pela flexibilidade das categorias espaço e tempo de formação que propicia (TOSCHI, 2008), poderá tornar-se, em breve, a principal modalidade de formação continuada e em serviço para a maioria dos profissionais nas mais diferentes áreas de atuação.

O texto ressalta também algumas “faltas”: *a falta de equipamentos tecnológicos, a falta de conhecimento em utilizar o computador e a falta de tempo para acessar o ambiente.* Essas lacunas também podem ser consideradas representativas de grande parte dos participantes desse curso, que contavam apenas com os computadores das escolas (nem todas com conexão à internet) e dos NTE. Nesse caso, o acesso ao ambiente e a interação com os professores só era possível com deslocamentos, limitando as possibilidades de dedicação ao curso.

A segunda *falta* apontada, de conhecimento em utilizar o computador, também não constituiu fato isolado. Mesmo declarando ter domínio básico no manuseio de microcomputadores no momento de ingresso no curso, o que se constatou é que muitos ainda nem sequer sabiam ligar um computador. Mesmo passando pelo treinamento inicial, alguns cursistas levaram essa dificuldade ao longo do curso, precisando contar com a ajuda de pessoas próximas para interagirem no ambiente virtual. Essa constatação é importante dado para estudos e pesquisas que contribuam para melhorar as condições de inclusão digital dos profissionais das redes públicas, pois esta situação ocorreu com os gestores escolares que, em tese, são os profissionais mais bem qualificados da rede.

A terceira *falta* apontada, a de tempo para acessar o ambiente, revela um problema recorrente na literatura educacional tanto no Brasil como na maior parte dos países da América Latina e diz respeito às condições de trabalho dos profissionais da educação, sobretudo na Educação Básica. Estudos desenvolvidos e publicados por Oliveira (2004) demonstram que as reformas educativas e a expansão da Educação Básica realizadas a partir dos anos 1990, “marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas” (2004, p. 1131), vem sobrecarregando em grande medida os professores, determinando uma reestruturação do trabalho docente, implicando [...] maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade. Para essa autora, diante das variadas funções que a escola pública passa a assumir, o professor

tem que responder a exigências que estão além da sua formação. Muitas vezes são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (p.1135).

Considerando-se que o movimento pela democratização da gestão escolar por meio de uma maior participação da comunidade na escola é resultado de um processo de luta da própria classe de professores, observa-se uma contradição quando se constata que tal abertura trouxe também alguns efeitos perversos para os próprios trabalhadores da educação, sobretudo a concepção, bastante difundida nos meios de comunicação de massa, de que “o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é mais importante no contexto escolar” (OLIVEIRA, 2004, p. 1135).

Nessa perspectiva, convive-se hoje com um processo no qual a rigidez da escola tradicional vem dando lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho escolar, exigindo-se maior flexibilidade dos educadores no sentido de adaptarem-se rapidamente às constantes mudanças propostas pelas instâncias governamentais e pela própria administração

escolar. Esse contexto vem conduzindo a um processo de intensificação e de exploração dos trabalhadores docentes, agravado pelos baixos salários, pela precariedade das condições de trabalho e pela submissão a contratos de trabalho temporários e precarizados.

Pelo exposto, pode-se afirmar que a falta de tempo apontada pelo cursista do município goiano de Goianésia é, nesse contexto, apenas a ponta de um *iceberg* que carrega inúmeros e complexos problemas de diferentes matizes que demandam esforços conjuntos de todos os envolvidos e comprometidos com a educação pública e de qualidade, dos responsáveis pelo planejamento e execução de políticas públicas educacionais em todos os níveis governamentais, dos gestores escolares até o professor, no dia a dia da sua sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a manchete “Sob polêmica, avaliação de professores cresce no país”, o jornal Folha de São Paulo de 06/09/2010 mostrou diferentes pontos de vista sobre os prêmios que vêm sendo oferecidos por algumas redes de ensino estaduais aos professores cujos alunos obtenham ótimos desempenhos nos exames nacionais. Em dois estados, estão sendo aplicadas provas individuais aos professores como requisito para progressão na carreira, em vez dos costumeiros critérios de promoção, que levam em conta fatores como tempo de serviço e titulação. Nos dois casos, seja pelo resultado dos estudantes, seja pelo resultado de exames realizados pelo próprio professor, tais mecanismos reforçam os argumentos apresentados ao longo deste trabalho sobre a centralidade que a avaliação vem ganhando no campo das políticas públicas educacionais, trazendo também um dos seus principais desvios que é a premiação para aqueles considerados mais bem preparados para o exercício da sala de aula e uma punição implícita para os docentes que não atingirem as metas estabelecidas pelas respectivas secretarias de educação. Na opinião do professor José Marcelino Rezende Pinto, “um problema destas políticas é que elas não olham para os professores ruins, e se eu quero uma boa escola, preciso que todo o conjunto de docentes seja bom e não somente uma elite. A forma de conseguir isso é oferecer bons salários e aumentar o nível de exigência para ser professor” (Folha de S. Paulo, 2010, C1, p. 01).

Os relatos obtidos na avaliação reforçam a importância de se promover e fomentar a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Básica, sobretudo nas redes públicas, favorecendo e estimulando a participação de todos os segmentos escolares. Observa-se que o contato sistemático e orientado com produções teóricas que respondam às necessidades específicas da escola na qual o cursista está inserido é extremamente estimulante para promover mudanças no cotidiano escolar; conforme o relato de um cursista em Goiânia, “...foi uma experiência excelente, o material é riquíssimo e as atividades instigantes e motivadoras [...]; [apresento] como sugestão principal [...] que se ofereça este curso a mais profissionais da educação, pois as escolas precisam de pessoas capacitadas para poder mudar esta educação.” Outro participante do polo da cidade de Goiás diz: “realizar um curso a distância foi uma experiência nova, muito interessante e positiva por possibilitar aos gestores trabalhar no ambiente a qualquer hora sem que isto prejudique a rotina da escola”.

A avaliação do curso de especialização mostrou que existe um campo aberto para a oferta de oportunidades de formação pelas universidades públicas, nas mais diferentes modalidades de cursos, abordando-se temas que sejam de fato relevantes para os profissionais da educação, desde que mantidos os princípios da educação pública, gratuita e de qualidade social, com ênfase nos esforços do coletivo escolar, em detrimento das ações que promovam a divisão entre os profissionais, a fragmentação das ações políticas e reivindicatórias e as disputas meritocráticas no interior das escolas.

Notas

1. “O projeto foi elaborado a partir do documento apresentado pela equipe técnica da CAFISE/SEB/MEC, com contribuições do documento sistematizado pelas professoras Márcia Ângela Aguiar e Sônia Sette (UFPE), intitulado ‘Subsídios para a discussão do curso de Especialização em Gestão Escolar’. Esse texto incorpora elementos que foram debatidos em reuniões com Assessoria Técnica da CAFISE/SEB/MEC e com o Professor Jamil Cury, sob a coordenação do Professor Arlindo Queiroz. Inclui, ainda, sugestão da 1ª Reunião Técnica/Oficina de Trabalho do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, realizada em 08 de março de 2006, em Brasília, contando com a participação de pesquisadores dos núcleos de políticas e gestão da educação de universidades federais, da direção da ANPED (GT 5), da ANPAE e do FORUMDIR” (Projeto de Curso, MEC, 2007, p. 3).
2. O curso de especialização a distância em gestão escolar foi oferecido pela FE-UFG em parceria com os sistemas municipal e estadual de ensino, sob a coordenação geral da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação. No curso, sob a responsabilidade da FE-UFG, com a colaboração do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da UFG (CIAR-UFG), ingressaram quatrocentos diretores e vice-diretores de escolas da rede pública estadual em dez polos, alcançando 110 municípios atendidos. O curso contou com 57% de aprovação, o que equivale a 228 concluintes.
3. Os aspectos constantes no questionário são: temáticas desenvolvidas, conteúdos, textos indicados, salas ambientes, assistência e atuação dos professores, plataforma de aprendizagem (*moodle*), suporte tecnológico, assistência e atuação da coordenação do curso e dos assistentes de turma, atividades dos encontros presenciais, auto-avaliação, impactos dos conhecimentos adquiridos na prática escolar. Ao final, foi aberto um espaço para críticas e sugestões.
4. Alguns temas abordados por solicitação dos professores também eram dúvidas dos cursistas, o que possibilitou maior aprofundamento por meio da indicação de leituras específicas. Dentre eles, podemos citar: a) a pesquisa e a produção do conhecimento; b) a construção do PPP: teoria e prática; c) métodos, instrumentos e critérios de avaliação; d) construção dos trabalhos de conclusão de curso: acompanhamento e avaliação.
5. Os assistentes de turma são profissionais vinculados à Secretaria Estadual de Educação, disponibilizados para atuarem nos polos presenciais do curso, com o objetivo de prestar assistência aos alunos cursistas. São profissionais do quadro do magistério, com curso superior completo, alguns com especialização e mestrado. Contribuíram sistematicamente para o processo de acompanhamento e avaliação dos participantes, em sintonia com os professores das disciplinas nos respectivos polos.
6. As siglas referem-se ao nome das disciplinas do curso: Política e Gestão da Educação (PGE), Planejamento e Prática de Gestão Escolar (PPGE); Tópicos Especiais (TE); Oficinas Tecnológicas (OT), Fundamentos do Direito à Educação (FDE) e Projeto Vivencial (PV).

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002, p.13-62.

- _____. Avaliação institucional: integração e ação integradora. *Avaliação*. v. 2, n. 2, Campinas: RAIES, 1997, p. 19-29.
- FONSECA, M.; TOSCHI, M; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). *Escolas Gerenciadas*. Goiânia: Editora da UCG, 2004.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004, p. 1127-44.
- _____. Política Educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-76, mai./ago. 2007.
- OLIVEIRA, J. F. A Educação Básica e o PNE/2011-2020 políticas de avaliação democrática. *Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação* v. 4, n. 6, jan./jun. 2010. Brasília: CNTE, 2010, p. 91-107.
- PINHO, Ângela. Sob polêmica, avaliação de professores cresce no país. *Jornal F. de São Paulo*, C1, 06 de setembro de 2010.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SILVA, M. A. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.
- SILVA, T. T. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: _____.; GENTILI, P. (orgs.). *Escola S. A*. Brasília: CNTE, 1996, p. 167-88.
- TOSCHI, M. S. O tempo e o espaço e a educação a distância. In: *EccoS Revista Científica*, jan.-jun., v. 10, n. 1. São Paulo, 2008, p. 23-38. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/>. Acesso em 06/12/2010.