

Fabiana Lopes Ribeiro

**FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA E ATUAÇÃO
PROFISSIONAL DOS EGRESSOS:
UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE
FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES**

Florianópolis
2017

Fabiana Lopes Ribeiro

**FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA E ATUAÇÃO
PROFISSIONAL DOS EGRESSOS:
UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE
FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como etapa para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela Karine Ramos.

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ribeiro, Fabiana Lopes

Formação continuada a distância e atuação
profissional dos egressos : Um estudo sobre o
Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos
Escolares / Fabiana Lopes Ribeiro ; orientadora,
Prof.ª Dr.ª Daniela Karine Ramos, 2017.

181 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Formação Continuada. 3. Educação a
Distância. 4. Conselhos Escolares. 5. Gestão
Democrática. I. Ramos, Prof.ª Dr.ª Daniela Karine .
II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“FORMAÇÃO CONTINUADA À DISTÂNCIA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRES-
SOS: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CON-
SELHOS ESCOLARES”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Pós-Graduação em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educa-
ção.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 28/11/2017

Dr^a Daniela Karine Ramos (MEN/CED/UFSC - Orientadora)

Dr^a Araci Hack Catapan (MEN/CED/UFSC - Examinadora)

Dr^a Ademilde Silveira Sartori (UESC/SC - Examinadora)

Dr^a Maria Cecília Luiz (UFSCAR - Examinadora)

Dr^a Dulce Márcia Cruz (MEN/CED/UFSC - Suplente)

FABIANA LOPES RIBEIRO

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/NOVEMBRO/2017

Prof. Wilson Antonio Paim
Coordenador do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1934

AGRADECIMENTOS

A esta universidade pública, gratuita e de qualidade, que proporciona o meu desenvolvimento profissional e pessoal desde a graduação.

À minha querida orientadora Daniela, por confiar em mim e sempre conseguir me fazer melhor.

Aos professores do PPGE, pelo encantamento proporcionado ao longo do mestrado.

Aos colegas de curso, que me proporcionaram o convívio com uma grande diversidade de saberes.

À Coordenação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, pela disposição em colaborar com a pesquisa.

As professoras Araci, Ademilde e Maria Cecília, pela leitura atenta e colaboração na versão final do trabalho.

Aos colegas da Secretaria do Estado de Desenvolvimento Econômico Sustentável, pela compreensão nas ausências e/ou necessidades de trocas de horários, tão importantes para o meu processo formativo.

Aos meus fiéis companheiros, Amado e Igor, pelo apoio de sempre e por sobreviverem aos períodos difíceis de ausências no cotidiano.

Aos meus pais, pelo amor e suporte dado durante toda a minha vida.

E a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para o meu processo formativo, o meu muito obrigada.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. Carta de Paulo Freire aos professores (SÃO PAULO, 1989, p. 16)

RESUMO

A presente pesquisa visa identificar quais as contribuições dos cursos de Formação Continuada em Conselhos Escolares (FCCE) para a atuação profissional de seus egressos. Esses cursos são ações do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE) e foram realizados na modalidade a distância, em parceria com 14 Instituições Federais de Ensino (IFES) do país, tendo como público alvo técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação. Os cursos têm como objetivo fomentar a implantação e o fortalecimento dos conselhos escolares como estratégias para a promoção da gestão democrática na educação. É necessário identificar as contribuições da formação na perspectiva do egresso, seja como forma de prestar contas à sociedade acerca de um programa do governo federal, seja pela demanda de reflexão sobre as contribuições possíveis de uma formação continuada a distância. Para tanto, primeiramente foi realizada uma revisão sistemática da literatura, na qual foi possível identificar o grande potencial que os processos de formação a distância oferecem na geração de modificações nas práticas dos seus egressos, bem como o benefício que esse tipo de avaliação traz para a reflexão e o planejamento de novas formações. Em seguida, foi realizado um grande *survey*, que interpelou 1113 respondentes, egressos dos diversos cursos ofertados pelas IFES em todo o país. Nessa etapa, foi possível identificar a influência do perfil e dos aspectos relacionados com o ensino a distância desde a percepção desses egressos sobre as contribuições do curso em sua atuação profissional, bem como as principais dificuldades encontradas por eles para estudarem na modalidade a distância. A principal contribuição das referidas formações a distância identificada pela pesquisa foi a aquisição e/ou ampliação de conhecimentos teóricos e práticos, quase unanimemente mencionada, seguida pela sensibilização e motivação sobre a importância dos Conselhos Escolares e da gestão democrática da educação. Tais questões levaram a concluir a importância do PNFCE e dos cursos de FCCE para a promoção de processos que gerem modificações nas realidades em que seus egressos estavam inseridos, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação a Distância. Conselhos Escolares. Gestão Democrática.

ABSTRACT

The present research aims to identify the contributions of the Continuing Education in School Councils (FCCE, in the original) courses for the professional performance of their graduates. These courses are actions of the National Program to Strengthen School Councils (PNFCE, in the original) and were carried out in the distance modality, in partnership with 14 Federal Teaching Institutions (IFES, in the original) of Brazil, targeting technicians from the state and municipal education secretariats. The purpose of the courses is to foster the implementation and strengthening of school councils as strategies for promoting democratic management in education. It is necessary to identify the contributions of training from the egress perspective, either as a way of accounting to the society about a program from the federal government, or by the demand for reflection on the possible contributions of distance learning. For this, a systematic review of the literature was carried out, in which it was possible to identify the great potential that the processes of distance training offer to generate modifications in the practices of its graduates, as well as the benefit that this type of evaluation brings to the reflection and the planning of new trainings. Then, a large survey was carried out, questioning 1.113 respondents - graduates of the various courses offered by the IFES throughout the country. At this stage, it was possible to identify the influence of the profile and aspects related to distance learning from the perception of these graduates about the contributions of the course in their professional performance, as well as the main difficulties encountered by them to study in the distance modality. The main contribution of the aforementioned formations at distance modality identified by the research was the acquisition and/or amplification of theoretical and practical knowledge, almost unanimously mentioned, followed by the sensitization and motivation about the importance of School Boards and the democratic management of education. These questions led to the conclusion of the importance of the PNFCE and the FCCE courses to promote processes that generate changes in the realities in which their graduates were inserted, with a view to improving the quality of education.

Keywords: Continuing Education. Online Education. School Councils. Democratic management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Design do Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares.	35
Figura 2 - Caderno 1 do Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares	38
Figura 3 - Atividade proposta no Caderno 7.	41
Figura 4 - Tela do jogo Saga dos Conselhos	45
Figura 5 - Exclusões de respostas ao questionário	62
Figura 6 - Situação dos respondentes com relação à participação no curso de Extensão de Formação Continuada em Conselhos Escolares.....	63
Figura 7 - Idade dos respondentes.....	63
Figura 8 - Sexo dos cursistas respondentes.	64
Figura 9 - Escolaridade dos respondentes	65
Figura 10 - Atuação profissional dos respondentes.....	65
Figura 11 - Tempo de atuação na área da educação	66
Figura 12 - Respondentes por tempo de estudo.....	67
Figura 13 - Total de respondentes por Instituição Federal de Ensino	68
Figura 14 - Total de respondentes das Instituições Federais de Ensino selecionadas.....	69
Figura 15 - Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	71
Figura 16 - Porcentagem de "aproveitamento" por categorias.	80
Figura 17 - Porcentagem de "aproveitamento" do tópico Implantação. .	81
Figura 18 - Porcentagem de "aproveitamento" do tópico Fortalecimento.....	83
Figura 19 - Porcentagem de "aproveitamento" do tópico Conhecimento.	85
Figura 20 - Porcentagem de "aproveitamento" do tópico Compartilhamento.....	86
Figura 21 - Comparação dos itens de melhor e pior escore em todos os tópicos	88
Figura 22 - Palavras mais frequentes nas falas sobre as contribuições do curso de FCCE	89
Figura 23 - Arvore de palavras referente as ocorrências do termo ampliação	97

Figura 24 - Diagrama análise de cluster – categorias contribuições do curso.....	102
Figura 25 - Total de concordância por tempo de estudo.....	112
Figura 26 - Respondentes por experiência na EaD.....	118
Figura 27 - Percepção dos cursistas sobre sua aptidão para aprender sozinho.....	120
Figura 28 - Respondentes por dificuldade na EaD.....	121
Figura 29 - Mapa dos municípios de atuação profissional dos egressos.....	123
Figura 30 - Situação dos Conselhos Escolares nos municípios.....	124
Figura 31 - Existem legislações sobre Conselhos Escolares no seu município?.....	125
Figura 32 - Atuação como tutor do curso para Conselheiros Escolares.....	126
Figura 33 - Aplicação do Plano de Ação por Instituição.....	129
Figura 34 - Aplicação do Plano de Ação por experiência na EaD.....	131
Figura 35 - Aplicação do Plano de Ação por autonomia para aprender.....	132
Figura 36 - Aplicação do Plano de Ação por tempo de estudo.....	133
Figura 37 - Aplicação do Plano de Ação por atuação profissional.....	134
Figura 38 - Aplicação do Plano de Ação por tempo de atuação.....	135
Figura 39 - Justificativas para a não aplicação do Plano de Ação.....	137
Figura 40 - Nuvem de palavras recorrentes nas falas dos egressos que aplicaram seus Planos de Ação.....	140
Figura 41 - Nuvem de palavras sobre as dificuldades na EaD.....	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Palavras mais frequentes nas falas dos egressos sobre as contribuições do curso de FCCE.....	90
Tabela 2 - Subcategorias principais referentes as contribuições do curso de FCCE.....	94
Tabela 3 - Resultado do teste “t de student” para amostras independentes para o fator sexo.....	107
Tabela 4 - Resultado do teste “ANOVA oneway” para a Idade.....	108
Tabela 5 - Resultado do teste “ANOVA oneway” para a Escolaridade.....	110
Tabela 6 - Resultado do teste “ANOVA oneway” para Tempo de estudo.....	111
Tabela 7 - Resultado do teste “ANOVA oneway” para Atuação Profissional.....	114
Tabela 8 - Resultado do teste “ANOVA oneway” para o Tempo de Atuação.....	115
Tabela 9 - Resultado do teste “ANOVA oneway” para Fase do Curso.....	117
Tabela 10 - Resultado do teste “t de student” para amostras independentes para o fator experiência prévia na EaD.....	119
Tabela 11 - Resultado do teste “t de student” para amostras independentes para o fator percepção sobre a autonomia para aprender.....	121
Tabela 12 - Resultado do teste “t de student” para amostras independentes para o fator dificuldade na EAD.....	122
Tabela 13 - Resultado do teste “t de student” para amostras independentes para o fator aplicação do Plano de Ação.....	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE	Conselho Escolar
DP	Desvio padrão
EAD	Educação à distância
FCCE	Formação Continuada em Conselhos Escolares
IFES	Instituições Federais de Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M	Média
MEC	Ministério da Educação
PNFCE	Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares
SEB	Secretaria de Educação Básica
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFES	Universidade Federal Fluminense
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E GESTÃO DEMOCRÁTICA	29
1.1 PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTOS DOS CONSELHOS ESCOLARES	33
1.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO	45
2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CARACTERÍSTICAS, PERFIL DOS ALUNOS E CONTRIBUIÇÕES A ATUAÇÃO PROFISSIONAL	49
2.1 O ALUNO NA EAD	51
2.2 CONTRIBUIÇÕES DA EAD NA VISÃO DO EGRESSO	54
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	59
3.1 O CAMPO DA PESQUISA	60
3.2 OS SUJEITOS	60
3.3 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS	69
3.3.1 Revisão Sistemática	71
3.3.2 Survey	73
3.3.3 Análise dos dados	75
4. CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONSELHOS ESCOLARES	79
4.1 PARA QUEM A OFERTA DO CURSO CONTRIBUIU?.....	106
4.2 EM QUAIS CIRCUNSTÂNCIAS O CURSO MAIS CONTRIBUIU?	116
4.3 QUAIS FORAM OS ALCANCES GEOGRÁFICOS DO CURSO NO RECORTE DA PESQUISA?	123
4.4 QUAIS FORAM AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO PARA ATUAÇÃO E A PRÁTICA?	126
4.5 QUAIS FORAM AS CONTRIBUIÇÕES E DIFICULDADES APONTADAS PELOS EGRESSOS DO CURSO A DISTÂNCIA? .	142
4.6 POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE FCCE, A EAD E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO.....	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151

REFERÊNCIAS	155
APÊNDICE	165
APÊNDICE A – QUADRO DOS TRABALHOS SELECIONADOS PARA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	1656
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....	168
APÊNDICE C – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS CRIADAS A PARTIR DAS FALAS DOS EGRESSOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE FCCE NA SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	179

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto de uma inquietação da pesquisadora acerca das possibilidades e contribuições de seu próprio campo de atuação, marcadamente enquanto tutora e professora formadora na modalidade a distância, tendo atuado em 2011, 2012 e 2016 como tutora das disciplinas de “Didática” e de “Organização Escolar” em Licenciaturas a distância da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e de 2013 a 2016 como professora formadora do Curso de Extensão em Formação Continuada em Conselhos Escolares. Ainda que nos últimos anos tenha desenvolvido uma afinidade com a modalidade, é patente que, da parte da pesquisadora, sempre houve certa insegurança sobre as reais contribuições dessa sorte de formações: em muito por ser uma modalidade relativamente recente, que ainda gera dúvidas e desafios para quem ensina e para quem aprende. Por educação a distância entendemos os processos educacionais com mediação pedagógica das Tecnologias da Informação e Comunicação, com professores e os estudantes participando em tempos e lugares diferentes (BRASIL, 2005). Dessa forma, a educação passou a ter um alcance muito maior, pois muitas pessoas que não teriam condição de retomar os estudos, por conta do trabalho, da família ou por não morarem nos grandes centros, reconhecem nessa modalidade uma alternativa para estudar, ressaltando com isso o potencial democratizador que apresenta para a educação.

A quantidade de cursos nessa modalidade – de formação continuada, graduação e pós-graduação - têm crescido e se desenvolvido muito nos últimos anos, mas ainda há muito preconceito com/sobre a modalidade. No meio acadêmico, por exemplo, de acordo com pesquisas recentes (CORREA; SANTOS, 2009; PÁDUA JUNIOR et al., 2014; NETTO; GIRAFFA, 2012; BAHIA, 2012), os cursos a distância ainda sofrem preconceitos e resistências, sendo considerados de segunda categoria ou de qualidade duvidosa. Esses preconceitos muitas vezes constituem-se em barreiras que precisam ser superadas para o reconhecimento da modalidade.

Devido às suas características e funções, reforçamos a necessidade de processos que favoreçam a avaliação de propostas de educação a distância de maneira sistemática e transparente e com o intuito de apontar indicadores de qualidade para essas propostas, bem como propor reflexões e melhorias, atentando para as especificidades da modalidade. O argumento se fortalece quando considerado que, nos últimos anos, várias políticas públicas e programas governamentais se utilizaram dessa modalidade para cumprir seus objetivos.

Diante disso, o curso a distância de Formação Continuada em Conselhos Escolares (doravante, FCCE), realizado em parceria com Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), e o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE) do Ministério da Educação (MEC) é o contexto a ser investigado. Mais especificamente, trata-se de avaliar as contribuições do curso de FCCE na atuação profissional dos egressos no que diz respeito às ações de implantação e/ou fortalecimento dos Conselhos Escolares nas redes de ensino/municípios, objetivo dessa ação de formação continuada.

A partir disso, é possível compreender outra questão relevante para a pesquisadora, que se apresenta como pano de fundo do presente estudo e seu campo, o qual envolve a temática da formação. Como servidora pública concursada¹ há aproximadamente oito anos, desenvolvi um interesse pela gestão pública e seus desdobramentos na vida das pessoas. Realizei, há alguns anos atrás, uma pesquisa na secretaria em que trabalho atualmente com relação às instituições participativas que corroboram para a gestão dessa pasta. Muito se identificou em termos de aprendizagem e efetividade da participação nessas instituições, bem como a necessidade de fortalecer esses espaços. Paralelamente à pesquisa, a atuação no órgão público e nos cursos a distância, também atuei e ainda atuo em instituições participativas, representando a minha instituição, a saber, o Conselho Estadual dos Direitos das Mulheres (CEDIM), o Fórum Estadual de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres do Campo, da Floresta, das Águas e Quilombolas e o Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPIN/SC). Tais atuações me fizeram crer na importância da existência desses espaços de deliberação e ação coletiva como formas de tornar mais justa e transparente a gestão pública. O PNFCE, por meio do curso de FCCE, se revela como uma iniciativa corajosa de melhorar a gestão pública, apostando nos processos democráticos e na mudança de cultura. Iniciativa da qual tive orgulho de também participar.

De modo geral, as questões que permeiam a formação continuada, bem como todo o PNFCE, dizem respeito à melhoria da qualidade da educação básica em nosso país, por meio da gestão democrática. O programa propõe a criação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares, que são espaços de tomada de decisões de maneira coletiva na escola, sendo “[...] órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da

¹ A pesquisadora atua como Analista Técnica em Gestão na Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico Sustentável (SDS).

escola” (BRASIL, 2004a, p. 34). Tarefa necessária, se entendermos a gestão escolar como um processo complexo, sujeito às diversidades de contextos, espaços e tempos.

Identificar as contribuições do curso de FCCE na atuação profissional dos seus egressos é necessário, em parte, como forma de prestar contas para a sociedade de um programa do governo federal e, por outro lado, também pela necessidade de reflexão sobre as possíveis contribuições de uma formação continuada a distância.

Por meio da revisão sistemática de literatura, identificamos que ainda há poucas pesquisas que trabalhem especificamente com egressos de cursos de formação continuada a distância. Apesar disso, são reconhecidas as contribuições que as pesquisas com egressos de cursos a distância, em geral, podem trazer e, inclusive, assume-se que essas pesquisas tendem a ter um potencial de mudar significativamente as formações em questão. Para Meira e Kurcgant (2009), por exemplo, a opinião dos egressos sobre sua formação é fundamental na concretização de um sistema de avaliação que construa um processo educativo com características emancipatórias e transformadoras. Também Cislighi et al. (2015) apresentam conclusões semelhantes, pois, para eles, o acompanhamento dos concluintes traz informações significativas para apoiar a gestão quanto à melhoria dos cursos, podendo resultar em currículos mais focados e qualificados.

Essa revisão colaborou para a elaboração da hipótese do presente trabalho, que pretende demonstrar que um curso de formação continuada a distância pode gerar efeitos positivos na atuação profissional dos seus egressos, muito pela aquisição de conhecimentos e habilidades relevantes para essa atuação, tendo-se, portanto, a modalidade como facilitadora para democratização das oportunidades de acesso ao processo de formação.

Mesmo que a presente pesquisa venha a identificar as carências e desafios de um curso de formação continuada a distância, isso também é positivo em quadro de reflexão acerca das condições de possibilidades de melhorias para tal curso. Assim, se, por meio das falas dos egressos, for possível e necessário propor a reestruturação de processos, reformulação dos conteúdos e atividades, bem como a revisão de condutas, o trabalho poderá oferecer contribuições significativas para a educação.

A partir disso, temos como questão central a ser respondida pela pesquisa: Quais foram as contribuições do curso de FCCE para a atuação profissional dos seus egressos, desde as suas percepções? Para responder essa questão se faz necessário observar alguns aspectos referentes ao curso e às políticas públicas das quais ele faz parte, bem como os aspectos relacionados à modalidade em que o curso foi ofertado e sua influência

nas contribuições percebidas pelos egressos, sem tampouco perder de vista o perfil desse egresso.

Tendo em vista essas questões, o objetivo geral desta pesquisa é identificar as contribuições do curso de FCCE para atuação profissional dos seus egressos na implantação e fortalecimento dos Conselhos Escolares. Como objetivos específicos temos: (i) mapear o perfil dos egressos e relacionar as características com suas percepções sobre as contribuições do curso de FCCE em sua atuação profissional; (ii) identificar algumas particularidades da educação a distância e as formas como tal modalidade possa ter contribuído para a percepção dos egressos sobre a efetividade do curso de FCCE; e (iii) descrever as contribuições do curso de FCCE na aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para o fomento das ações de implantação e de fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Os caminhos metodológicos que nos permitirão chegar aos objetivos pretendidos iniciam-se por uma revisão sistemática de literatura mobilizando as pesquisas realizadas recentemente sobre/com egressos de cursos na modalidade a distância. Essa etapa nos possibilitou identificar as metodologias que vêm sendo utilizadas em pesquisas com egressos, além de sistematizar a construção de conhecimentos sobre a relevância e o alcance de pesquisas sobre essa temática, bem como observar os resultados alcançados.

Em seguida, foi realizado um *survey* com os egressos do curso de FCCE, oferecido por 14 Instituições Federais de Ensino Superior do país. O questionário, produzido por meio da ferramenta “Google Formulário”, possui características quanti-qualitativas, o que foi de interesse para a pesquisa já que ao mesmo tempo em que se pretende identificar o perfil do egresso e as contribuições objetivamente percebidas sobre as contribuições do curso para sua atuação profissional (para tanto, utilizando a escala Likert), também nos interessou saber alguns motivos que estavam em xeque, como, por exemplo, porque foi considerado mais fácil ou mais difícil realizar um curso na modalidade a distância? Ou ainda, sobre o Plano de Ação (atividade obrigatória da segunda fase do referido curso), caso o egresso tenha ou não colocado em prática o seu trabalho, solicitamos uma justificativa.

A etapa posterior ao *survey* compreendeu uma análise quantitativa e qualitativa dos dados, contando com métodos estatísticos e análise de conteúdo e utilizando *softwares* específicos para esse fim. Nesse momento, além de quantificar e elaborar gráficos com as informações adquiridas, também foram estabelecidas algumas relações possíveis entre as respostas dos sujeitos da pesquisa, com vistas aos nossos objetivos, aqui

já mencionados.

Considerando a temática, os objetivos e os procedimentos metodológicos, o trabalho conta com esta primeira parte introdutória, onde o tema é contextualizado e são apresentados os objetivos da pesquisa, seguida por quatro capítulos: o primeiro, que apresenta parte da fundamentação teórica, mais especificamente voltado para políticas públicas de formação continuada e gestão democrática, no qual também são descritos o PNFCE e a gestão participativa. O segundo capítulo apresenta a temática da educação a distância, as especificidades do aluno nessa modalidade, e as contribuições da formação a distância percebidas pelo discente.

O terceiro capítulo descreve a metodologia da pesquisa juntamente com a apresentação do campo da pesquisa, dos sujeitos e dos procedimentos de coleta e análise de dados. No quarto capítulo são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, considerados como os achados sobre as contribuições do curso. Esse capítulo foi dividido em seções, que organizam separadamente as contribuições gerais do curso, seguidas pelas contribuições percebidas de acordo com o perfil do aluno, das contribuições relacionadas com aspectos da educação a distância, das contribuições relacionadas com aspectos do contexto em que o egresso estava inserido, das contribuições do Plano de Ação e, finalmente, das dificuldades encontradas por conta da modalidade. Para finalizar esse capítulo, uma última seção apresenta algumas possibilidades de relações entre os dados, ressaltando as principais contribuições e dificuldades do curso de FCCE e relacionando-as com a modalidade e a temática de tal curso. Por fim, nas considerações finais destacamos os achados da pesquisa que se relacionam e se inserem numa discussão maior sobre as políticas públicas de formação continuada a distância.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Qualquer ação realizada por um governo, com ou sem a participação das pessoas e/ou instituições privadas, que tenha como objetivo assegurar direitos constitucionais pode ser considerado política pública (ANDRADE, 2016).

Corroborando com essa definição, para Secchi (2010), o essencial da política pública é ter como objetivo responder a um problema público. O problema, no caso da presente investigação, diz respeito à temática da gestão democrática da educação e a iniciativa governamental de responder a essa demanda.

Ressaltando que a área da educação possui suas especificidades, Carvalho (2011, p.4) afirma

[...] as políticas de educação não podem ser entendidas, apenas, como medidas políticas ou como decisões dos governantes e da administração. Mais, devem ser entendidas como espaços comunicacionais e sociais nos quais se exprimem e interagem diferentes modos de relação com o mundo educacional (e diferentes orientações acerca do que é, do que deve ou do que deveria ser esse mundo educacional). Consequentemente, as políticas têm de ser observadas a partir de múltiplos pontos de sua produção e ancoragem e nos documentos oficiais e oficiosos, como a legislação, nos textos de comissões, nos estudos e nos relatórios prévios ou posteriores ao estabelecimento formal de uma política.

Assim como Carvalho, Hofling (2001) defende que as políticas públicas implementadas por um governo estão intimamente ligadas com a visão de mundo e compreensão de Estado à qual o governo esteja ligado. Por isso, pode-se dizer que todas as ações e programas decorrentes dessas políticas possuem uma intencionalidade, sendo que na área da educação essa questão se torna mais evidente.

Muitas pesquisas sobre as políticas públicas de formação continuada foram realizadas no Brasil nos últimos anos (HÖFLING, 2001; BACKES, 2002; GATTI, 2008; GLÉGIO, 2015; RODRIGUES; ARANDA; REIS, 2016; dentre outros). Essas pesquisas apresentaram enfoques diversos, mas o relevante para o presente estudo diz respeito às

intencionalidades, às metodologias utilizadas e aos resultados dos processos formativos, mais especificamente no que diz respeito à formação continuada e a educação a distância.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a questão da formação continuada foi ressaltada e iniciou-se um processo de regulamentação. A LDB 9.394/96 em seu artigo 63, inciso III que delega às instituições formadoras a manutenção de “programas de formação continuada para os profissionais da educação” (BRASIL, 1996, p.37). Ainda, estabelece em seu artigo 67 inciso II “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim” (BRASIL, 1996, p.38). A LDB também impulsionou um aumento de ofertas de cursos de formação continuada, na medida em que regulamenta também a educação a distância.

É preciso considerar que a educação a distância passou a ser um caminho muito valorizado nas políticas públicas educacionais dos últimos anos, justificada até como forma mais rápida de prover formação pois, pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores, de em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornada de trabalho (GATTI, 2008, p.65).

Contudo, Gatti (2008) apresenta uma multiplicidade de processos formativos que são nomeados de educação continuada, tanto presenciais quanto a distância. Há dificuldade em identificar e avaliar esses processos em virtude da não exigência de “credenciamento ou reconhecimento, pois são realizados no âmbito da extensão ou da pós-graduação *lato sensu*” (GATTI, 2008, p.58). Também alega que esse tipo de formação se popularizou nos últimos anos no Brasil em virtude da produção de um discurso que diz a necessidade de atualização constante, por conta da evolução científica e tecnológica.

Com a multiplicidade da oferta de propostas de educação continuada, apareceram preocupações quanto à “criteriosidade”, validade e eficácia desses cursos, nas discussões da área educacional em geral, nas falas de gestores públicos da educação, em instituições da sociedade civil financiadoras e

iniciativas dessa natureza e nas discussões e iniciativas dos legisladores (GATTI, 2008, p.61).

Tal fato gerou, por parte de alguns gestores, o estabelecimento de critérios e normativas, bem como o estabelecimento de algumas propostas de auditorias e avaliações externas. Tais avaliações

mostram que, apesar dos problemas encontrados, há resultados interessantes revelados por análise de desempenho, por resposta a questionários, por entrevistas e por estudos de caso realizados. De modo geral, notam-se melhores avaliações sobre as ações de educação continuada desenvolvidas sob os auspícios dos poderes públicos quando se trata de programas desenvolvidos em regiões com carências educacionais mais fortes, e encontram-se posturas menos entusiasmadas em regiões mais desenvolvidas socioeconomicamente e educacionalmente (GATTI, 2008, p.61).

Também como forma de avaliações positivas dessas propostas, no caso as na modalidade a distância, aparece o papel dos tutores e o fato "de que em outras condições, o docente não teria oportunidade de fazer essa formação" (GATTI, 2008, p.61).

Por outro lado, existem muitas críticas às formações continuadas de profissionais da educação na modalidade a distância (PESCE, 2007; BARRETO, 2008; SANTOS VIEIRA; MORAES, 2014) que também precisam ser observadas. Barreto (2008), por exemplo, critica as iniciativas de formação de professores a distância por geralmente se basearem na carência de condições ideais em termos de ensino, pesquisa e extensão, bem como por representarem iniciativas de barateamento dos processos educativos, visando, muitas vezes, a ampliação de vagas sem a qualidade necessária.

Santos Vieira e Moraes (2014) também apresentam em suas pesquisas o problema da subordinação das políticas brasileiras de formação de professores a distância ao mercado capitalista, analisando algumas propostas de formação. Segunda elas,

Trata-se, portanto, de uma formação instrumental de professores, orientada pela racionalidade técnica do mercado, mediante a disponibilização dos meios para dar-lhes, rapidamente, a competência do conhecimento necessário e conseguir suas adesões às reformas consideradas indispensáveis para se adequar a educação às novas demandas da

sociedade contemporânea (SANTOS VIEIRA; MORAES, 2014, p.393).

Gatti (2008) apresenta, porém, pesquisas que revelam experiências de sucesso, contextos nos quais houveram mudanças de postura referentes às escolhas dos profissionais após terem realizados as formações e ainda relata indícios de mudanças nas práticas relacionadas ao programa frequentado.

Geglio (2015) ressalta o papel das universidades em estabelecer parcerias com o governo federal para elaboração e execução de ações de formação continuada, assim como Backes (2002) o faz em sua pesquisa sobre o compromisso das universidades com seus egressos. Segunda ela

Não obstante, a construção do conhecimento, tanto em uma instituição como individualmente, tem um caráter político ligado a interesses sociais e pessoais. O papel da universidade nesse contexto se estabelece à medida que vai "formando" o profissional, de modo a conduzi-lo ao desnudamento crítico da realidade em que está inserido, despertando-lhe a responsabilidade e o compromisso com as questões sociais. Isso pode ser adquirido através do desenvolvimento de atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão, levando a formação profissional caracterizada pela construção de uma dimensão política e crítica da realidade onde vai atuar, interligando o ensino, através da produção de novos conhecimentos, que deverão dar respostas coerentes e adequadas as necessidades sociais (BACKES, 2002, p. 202).

Trata-se, portanto, de um papel esse que perpassa a formação intelectual e técnica, ressaltando-se a importância da extensão universitária como uma forma de solidariedade da academia para com a sociedade.

Rodrigues, Aranda e Reis (2016) concluem que os investimentos na formação inicial e continuada dos gestores da Educação Básica são estratégias essenciais na busca por qualidade na educação, ressaltando o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB) e o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE) como importantes iniciativas nesse aspecto. Como já reiterado, o PNFCE é objeto do presente estudo e será o tópico da próxima seção.

1.1 PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTOS DOS CONSELHOS ESCOLARES

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE) foi criado pela Portaria Ministerial nº 2.896/2004 tendo como objetivos:

- I - Ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;
- II - apoiar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares;
- III - instituir políticas de indução para implantação de Conselhos Escolares;
- IV - promover em parceria com os sistemas de ensino a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação à distância;
- V - estimular a integração entre os Conselhos Escolares;
- VI - apoiar os Conselhos Escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade; e
- VII - promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação. (BRASIL, 2004)

Os Conselhos Escolares são instâncias de deliberação coletiva, compostas por trabalhadores da escola, ou seja, direção, professores, especialistas e demais servidores; e também por pais, estudantes e membros da comunidade em geral. São espaços privilegiados de tomada de decisão na escola (BRASIL, 2004), na perspectiva de uma gestão democrática. Destaca-se como principal objetivo do programa a efetivação desses espaços no âmbito da escolar.

Para tanto, o PNFCE atua na promoção de oficinas, encontros, cursos e elaboração de materiais. Todas as ações que o programa desenvolve contam com a parceria das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. Seguem as suas frentes de atuação, salientando que reproduzimos um longo trecho por sua pertinência para esta pesquisa:

- ✓ Oficinas de Elaboração de Projetos para Implantação e Fortalecimento de Conselhos Escolares – São Encontros Presenciais que têm por

objetivo a capacitação de profissionais da educação (técnicos) das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, que desenvolverão ações de formação continuada para conselheiros escolares das escolas dos seus respectivos sistemas de ensino.

✓ Encontros Municipais de Formação de Conselheiros Escolares – São Encontros Presenciais que têm por objetivo a capacitação de conselheiros escolares. Durante os Encontros são realizadas palestras e oficinas, onde é trabalhado o material didático pedagógico elaborado especificamente para o Programa.

✓ Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares – São Cursos que têm como objetivo desenvolver competências e qualificar a atuação de técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na promoção de ações para a formação continuada de conselheiros escolares.

✓ Curso de Formação para Conselheiros Escolares (nova modalidade) – São Cursos que têm como objetivo a qualificação dos conselheiros escolares para que participem efetivamente da gestão da escola, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

✓ Elaboração de material didático-pedagógico específico para a formação de Conselheiros Escolares – Consiste na elaboração de cadernos que constituem o material pedagógico do Programa e que servem de subsídio para as oficinas e cursos ofertados pelo Programa e pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. (BRASIL, 2016, p.1)

O Curso de Extensão a Distância de Formação Continuada em Conselhos Escolares é uma das principais frentes de formação do PNFCE objeto da presente análise. Tem como objetivo capacitar técnicos das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação para o fortalecimento da gestão democrática em suas regiões, mais especificamente subsidiando esses profissionais para atuarem em ações de implantação e fortalecimento dos Conselhos Escolares (RAMOS, 2015).

Quanto à oferta do curso, temos 14 Instituições Federais de Ensino Superior que atenderam de maneira regionalizada a quase todo território nacional, por meio da organização, divulgação, seleção dos cursistas,

oferta e certificação. Entre 2009 e 2014, os cursos ofertaram quase 40 mil vagas, de acordo com relato da coordenação do programa, tendo formado aproximadamente 25 mil pessoas.

Os cursos se estruturam de maneira semelhante em muitos aspectos nas diferentes IFES, especialmente no que se refere ao material didático, à carga horária e às atividades obrigatórias de levantamento de dados (Plano Inicial) e o Plano de Ação. Alguns diferenciais podem existir, mas a modalidade de ensino e as orientações do programa tendem a padronizar as ofertas.

A partir disso, passamos descrever detalhadamente o curso ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pela proximidade que a pesquisadora tem com tal oferta e a facilidade de acesso ao curso. Além disso, esse curso configura-se como um exemplo de oferta e gestão que possui características comuns as outras ofertas realizadas em outras instituições.

Desde 2013 a UFSC oferta o curso de FCCE na modalidade a distância por meio de um projeto de extensão. Foram, ao todo, seis ofertas do curso, cada oferta tendo em média seis meses de duração. O curso é composto por duas fases, de 100 horas cada uma, sendo que a Fase 1 é pré-requisito para a realização da Fase 2 (RAMOS, 2015).

Na UFSC o curso foi estruturado a partir de um ambiente virtual de aprendizagem, hospedado na plataforma MOODLE. Conforme figura a seguir:

Figura 1 - Design do Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares.

Fonte. Moodle Grupos UFSC (2015)

Cada uma das fases do curso contempla o estudo de materiais didáticos com temáticas específicas elaborados pela SEB/MEC. Existe

uma recomendação para que na Fase 1 sejam estudados os cadernos de 1 a 6 e, na Fase 2, os cadernos de 7 a 12, em virtude do caráter complementar do material.

As temáticas dos cadernos tendem a seguir uma linha crescente de aprofundamento sobre as questões referentes ao Conselho Escolar e sua relação com o cotidiano da escola. Ainda que um caderno, não necessariamente, seja considerado continuação para qualquer outro.

Seguem as temáticas de estudo:

Caderno 1 – Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania

Caderno 2 – Conselho Escolar e a aprendizagem na escola

Caderno 3 – Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade

Caderno 4 – Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico

Caderno 5 – Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor

Caderno 6 – Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação

Caderno 7 – Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil
Caderno 8 – Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores em educação

Caderno 9 – Conselho Escolar e a educação do campo

Caderno 10 – Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social

Caderno 11 – Conselho Escolar e Direitos Humanos

Caderno 12 – Conselho Escolar e sua organização em Fórum (BRASIL, 2004a)

Esses materiais foram elaborados por professores doutores na área da educação, como Ignez Pinto Navarro, Lauro Carlos Wittmann, Luiz Fernandes Dourado, Márcia Ângela da Silva Aguiar e Regina Vinhaes Gracindo. Os pesquisadores são/foram atuantes nas áreas relacionadas às políticas educacionais e à gestão democrática da escola. A abordagem feita pelos materiais se caracteriza por interpelar temáticas relevantes para a implantação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares na escola, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação por meio da proposição de ações para o cotidiano escolar.

De início, há em todos os cadernos uma frase de autoria de Paulo Freire que explicita o pensamento político envolvido na construção do material didático, bem como em todo o PNFCE:

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (FREIRE apud BRASIL, 2004a, p. 9)

Na figura a seguir, é possível identificar como os cadernos de estudo são apresentados na plataforma virtual. Primeiramente há uma problematização sobre a temática e, em seguida, os objetivos de aprendizagem são explicitados. Há, ainda, *links* para os recursos pedagógicos e materiais complementares e, por último, são apresentadas as atividades.

Figura 2 - Caderno 1 do Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares

Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania caderno 1

Problematização

Qual é a função social da escola pública? Certamente, ao longo de sua atuação em instituições educacionais, você já se deparou com esta questão, não é mesmo? Neste início do século XXI, a escola continua sendo um importante espaço de apropriação dos saberes construídos, sistematizados e acumulados pela humanidade, efetivando uma proposta de formação do sujeito. Mas que tipo de formação é esta? Quem são os responsáveis por este projeto educativo? No ambiente escolar, profissionais da educação atuam em diferentes áreas para cumprir a função da escola. Ao mesmo tempo, a educação é também responsabilidade de outras instâncias, como o Estado e a Família, e o acesso a uma educação de qualidade é um direito constitucional e um dever do Estado.

Durante o Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares você verificará que, ao funcionarem como espaço coletivo de tomada de decisões sobre o que acontece no ambiente escolar, os Conselhos Escolares necessitam da participação de todos os agentes para que a oferta de uma educação de qualidade seja garantida. Além disso, por assumirem diferentes funções nos âmbitos pedagógico, administrativo e financeiro, o fortalecimento e a implantação de Conselhos Escolares neste ambiente é um excelente ponto de partida para contribuir com a formação de sujeitos cidadãos e para efetivação da gestão democrática.

A partir do estudo do primeiro caderno, você terá a oportunidade de refletir sobre as funções sociais da escola pública e de que maneira os conselhos escolares podem contribuir para que esta instituição realize seu projeto educativo. No Caderno 1, conhecerá o que é o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, o que é a gestão democrática e participativa, os principais objetivos e funções do Conselho Escolar, bem como a legislação educacional que respalda sua implementação. Será muito importante que você realize as leituras e atividades com dedicação, pois, ao final deste processo, poderá analisar, avaliar e propor ações que contribuam para a criação ou fortalecimento de Conselhos Escolares em sua região e/ou instituição de atuação.

Objetivos de aprendizagem

- Descrever o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares;
- Intercorrer-se da legislação educacional brasileira que subsidia a implementação da gestão democrática na escola e a consolidação do Conselho Escolar (CE);
- Identificar as possibilidades de funcionamento do CE, seu significado e suas finalidades.
- Analisar a instituição educacional em que atua e refletir sobre elementos que possam fortalecer ou contribuir com a criação do conselho escolar.

Recursos Pedagógicos

- Caderno 1
- Caderno 1 - Animação

Materiais Complementares

- Artigo "A construção do Projeto Político-Pedagógico da escola"
- Artigo: Instâncias colegiadas: espaços de participação na gestão democrática da escola pública
- Passo a passo para criação dos conselhos escolares
- Vídeo "E se os Conselhos Escolares fossem extintos?"
- Vídeo TV Univesp - Conselho Escolar

Atividades

- Perfil (07.08)
- Questionário Caderno 1 (10.08)

Fonte: Moodle Grupos UFSC (2015)

Na figura 2 temos a apresentação do caderno 1, cuja temática é “Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania”. Esse é um material introdutório, no qual o cursista tem a oportunidade de refletir sobre quais são as funções sociais da escola pública e conhecerá o que é o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, o que é gestão democrática e participativa, quais os principais objetivos e funções do Conselho Escolar, bem como a legislação educacional que respalda sua implementação.

Os Conselhos Escolares são definidos como “órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola” (BRASIL, 2004a, p. 34). Por sua multiplicidade de atribuições, a atuação do conselho escolar

e a gestão democrática da educação são consideradas tarefas complexas, aspecto ressaltado pelo material elaborado pela SEB/MEC.

No caderno 6, “Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação”, temos um exemplo da riqueza do material. Esse caderno está organizado em duas partes. A primeira parte discute a importância e o sentido de momentos fortes de formação, apresentando a fundamentação e o processo, visando, de fato, contribuir nas atividades do Conselho Escolar. Nessa parte discute-se a participação e a contribuição do Conselho Escolar no trabalho educativo vinculado e comprometido com o movimento amplo de construção da democracia e cidadania. Também são apresentadas as bases e exigências da formação.

Já na segunda parte, o Círculo de Cultura é sugerido como forma de trabalho pedagógico na formação dos Conselheiros e de outros grupos interessados em impulsionar seu processo de formação. Para a formação, enfatiza-se o respeito e o cultivo das diferenças e da solidariedade na superação de processos que perpassam tanto a imposição da uniformidade, quanto a fragmentação e de individualismo. O Círculo de Cultura é apresentado como uma metodologia de construção participativa do saber e da cultura, e se espelha em experiências do movimento de educação popular, inspirado por Paulo Freire, apresentando significativa importância no processo de formação. Essa metodologia concretiza uma visão epistemológica, teórica e educativa, sobretudo por meio da concepção de que o educando é sujeito de seu processo educativo e que o educador também aprende. Os Círculos de Cultura, com suas características democráticas e cidadãs, concretizam, na prática, a união, a comunhão e a convivência humana.

Esse material aborda as possibilidades de formação para a atuação nos conselhos e o desafio de um trabalho com autonomia e coresponsabilidade. Para tanto apresenta uma história intitulada “Trabalhar com-penso”:

Era uma vez... um intelectual militante que vivia no meio do povo. Numa de suas muitas andanças nos morros da vida, encontrou Soraia, que se aproximou interessada, solicitando ajuda para encontrar um emprego. Nestes tempos difíceis de conseguir um lugar para trabalhar, ele se lembrou de um casal de amigos que estava procurando alguém para o trabalho doméstico. Perguntou: “Você trabalharia em casa de família?” “Claro”, respondeu ela, “eu quero é trabalhar”. Ele lhe deu o

endereço e Soraia foi procurar a família para um dia de trabalho. No fim do dia, a dona da casa disse: “Soraia, gostei do seu trabalho e gostaria que viesses trabalhar aqui em casa todos os dias. Mas, para saber se posso te contratar, preciso saber quanto queres ganhar de salário”. Soraia respondeu: “Aí depende, né, patroa”. “Depende de quê?” “Depende se é ‘com-penso’ ou se é ‘sem-penso’”. “O que quer dizer isso?” “É assim, ó, patroa: se for ‘com-penso’, se eu tiver que pensar o que fazer primeiro, organizar o trabalho, pensar o que comprar na feira e no supermercado e pensar um monte de outras coisas, aí é ‘com penso’ e é um preço. Se for ‘sem-penso’, se quando eu chegar para o trabalho já estiver tudo decidido e organizado, a senhora determinar que primeiro eu devo limpar o banheiro, depois arrumar o quarto, se tudo estiver comprado e a senhora disser o que devo cozinhar..., aí é ‘sem-penso’ e aí é outro preço...” Soraia foi contratada ‘com-penso’ e a dona da casa não se arrependeu. Não precisou mais se preocupar com as compras e a organização da casa. E mais, a casa estava sempre muito bem organizada, limpa e bonita; o cardápio era variado, original e saudável; não faltava nada na hora ‘h’ e as compras de verduras, frutas e mercadorias do supermercado não eram tão caras como quando a dona da casa ia comprar. (BRASIL, 2004b, p. 35)

É por meio de histórias como essa que muitos conteúdos são relacionados com a prática dos cursistas, possibilitando a construção de conhecimentos que, de alguma forma, possam ser aplicados.

As temáticas dos cadernos são extremamente abrangentes e ainda puderam ser complementadas por materiais complementares sobre os temas específicos², na tentativa de fazer com que o conhecimento produzido pelo cursista ultrapassasse as informações apresentadas nos materiais da SEB/MEC.

Sobre os materiais complementares, houve uma tentativa de que eles se relacionassem com a temática dos cadernos, por exemplo, no caderno 2, “Conselho Escolar e aprendizagem na escola”, encontramos uma Cartilha desenhada pelo cartunista Ziraldo (MOODLE,2015), para

²Tais materiais foram pesquisados e organizados pelas professoras formadoras envolvidas na oferta, juntamente com a coordenadora do curso.

auxiliar os pais a ajudar na vida escolar dos filhos. Tal material aponta, de maneira lúdica e coerente, algumas posturas importantes a serem tomadas pelas famílias com o objetivo de melhorar a aprendizagem na escola.

Outro exemplo de material complementar interessante é o que consta no caderno 5 “Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor”, cuja temática é a da participação e gestão democrática. No ambiente virtual, consta também um *link* para o site “Dialoga Brasil”, oferecido pelo governo federal como uma iniciativa a nível nacional desse modelo de gestão (MOODLE, 2015).

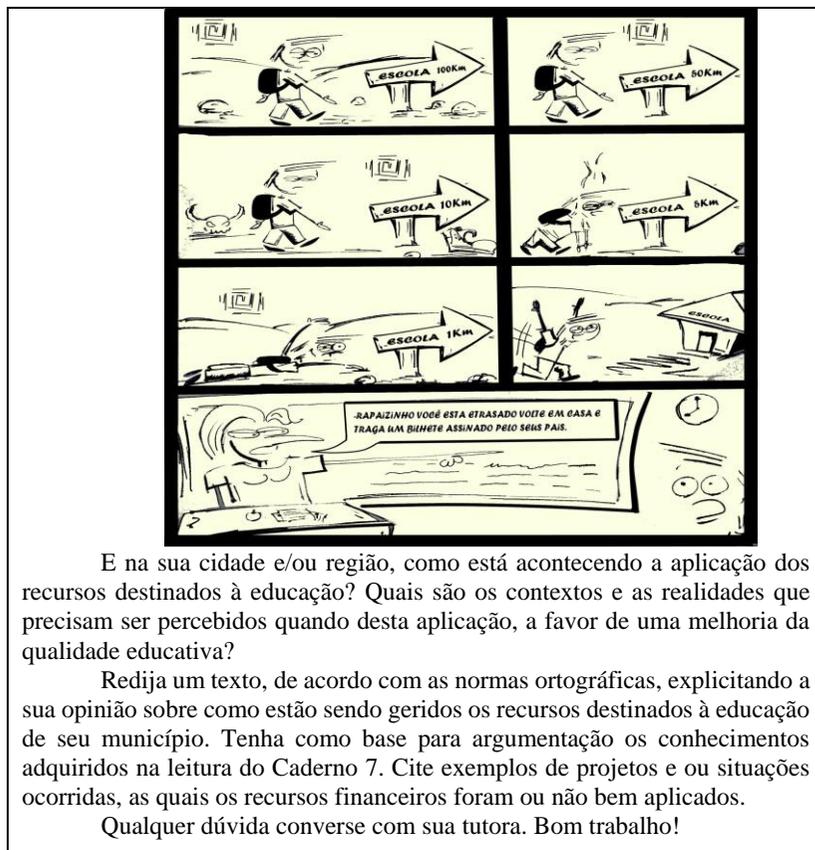
Também em quase todos os cadernos há sugestões de vídeo relatando algum projeto de sucesso em escola e/ou comunidades, juntamente com artigos, legislações, notícias e *links* diversos para outros materiais *online* sobre as temáticas.

O curso de FCCE desenvolvido na UFSC apresentou uma tendência a se desenvolver linearmente, pois havia um cronograma com prazos para leituras e realização de atividades em cada um dos cadernos. As atividades foram elaboradas pela própria equipe responsável pelo curso na UFSC, da qual fiz parte, sendo propostas de diversas formas para sua realização, como, por exemplo, questionários, fóruns, envio de arquivos, banco de dados, dentre outros.

A principal característica comum entre as atividades é a tentativa de promoção também da relação entre a teoria estudada pelos materiais e a prática cotidiana de cada um. Como exemplo, segue a atividade do Caderno 7 “Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil”:

Figura 3 - Atividade proposta no Caderno 7.

Caro (a) cursista,
Após a leitura do Caderno 7, convidamos você a ler a charge a seguir, procurando perceber como ela ilustra uma das muitas situações que o financiamento interfere diretamente no cotidiano escolar. Note como, por exemplo, a falta de transporte escolar aliada à formação docente de baixa qualidade pode acarretar consequências irrevogáveis na trajetória escolar de muitas crianças.



E na sua cidade e/ou região, como está acontecendo a aplicação dos recursos destinados à educação? Quais são os contextos e as realidades que precisam ser percebidos quando desta aplicação, a favor de uma melhoria da qualidade educativa?

Redija um texto, de acordo com as normas ortográficas, explicitando a sua opinião sobre como estão sendo geridos os recursos destinados à educação de seu município. Tenha como base para argumentação os conhecimentos adquiridos na leitura do Caderno 7. Cite exemplos de projetos e ou situações ocorridas, as quais os recursos financeiros foram ou não bem aplicados.

Qualquer dúvida converse com sua tutora. Bom trabalho!

Fonte: MOODLE (2015)

A partir de reflexões como essas, os cursistas tiveram a oportunidade de, ao mesmo tempo, obter informações sobre legislações que definem o financiamento da educação, por exemplo, e relacionar essas informações com o que realmente acontece em sua rede de ensino e/ou município.

Os processos de avaliação no decorrer do curso são definidos ao início e compartilhados com os cursistas. Em geral, cada um dos cadernos tem uma atividade que vale nota e com critérios de avaliação bem definidos. A nota final é composta pelas notas individuais dos cadernos, somadas. O cumprimento dos prazos também é um aspecto avaliado. Estão incluídos nos processos avaliativos também alguns processos paralelos de recuperação de estudos e novos prazos concedidos sempre que os cursistas venham a necessitar. Além dos cadernos, existem duas

atividades obrigatórias que compõem a avaliação do cursista ao final de cada fase, denominadas de Plano Inicial e Plano de Ação.

O Plano Inicial é uma atividade obrigatória do curso a ser realizada no final da primeira fase, cujo objetivo é a realização de um levantamento sobre alguns aspectos do contexto em que o cursista atua. Trata-se, portanto, de uma sistematização de informações, como uma espécie de diagnóstico, que servirá de base para a elaboração do Plano de Ação, atividade obrigatória para a segunda fase do curso (RAMOS, 2015).

Com a elaboração do Plano de Ação, é esperado que o cursista identifique os “desafios e possibilidades para a criação, consolidação e fortalecimento dos conselhos escolares nas redes de ensino estaduais e municipais” (RAMOS, 2015, p. 6), no intuito de que se instrumentalize para atuar na articulação de tais ações. Essa atividade é composta de várias etapas, nas quais serão abordados os itens a seguir:

1. Problema e Diagnóstico do Problema: contempla a descrição do(s) problema(s) levantado(s) a partir do diagnóstico realizado nas atividades anteriores (plano inicial).
2. Proposta de ação: descreve a(s) ação (ões) proposta(s) para o(s) problema(s) levantado(s);
3. Objetivos da ação: descreve os objetivos a serem atingidos para resolução do(s) problema(s) levantado(s).
4. Procedimentos da ação: descreve de forma detalhada os procedimentos necessários para a operacionalização da ação proposta, observando os objetivos definidos.
5. Cronograma da ação: organiza as ações num espaço de tempo, prevendo a operacionalização da ação proposta.
6. Acompanhamento da ação: descreve os procedimentos para o acompanhamento da operacionalização da proposta e de seus resultados (RAMOS, 2015, p. 6).

As atividades do Plano Inicial e do Plano de Ação puderam ser realizadas em grupos, preferencialmente, por cursistas que atuam em um mesmo município ou região, todavia, as demais atividades foram obrigatoriamente individuais, ainda que tenham ocorrido relatos de grupos de estudo para a realização das atividades nos municípios.

Outra questão importante que faz parte do currículo do curso de FCCE na UFSC, diz respeito à avaliação do curso pelos cursistas,

realizada ao final de cada oferta, enviada por meio do instrumento “Google Formulário”, a ser realizada de forma não obrigatória e com anonimato garantido. Tal avaliação tem o objetivo de levantar percepções e demandas dos cursistas para o planejamento das próximas ofertas dos cursos. Isso se configura como uma das formas de escuta, dentre outras que ocorrem no decorrer do curso, em virtude da existência de proximidade entre uma professora formadora e um grupo limitado de cursistas. A professora era, inclusive, responsável pelo acompanhamento e avaliação desse grupo.

Também foram disponibilizados fóruns onde os cursistas puderam interagir com outros cursistas e com os professores do curso, além de tirar dúvidas e postar notícias. No decorrer das seis ofertas, essa ferramenta se mostrou pouco efetiva no curso de FCCE da UFSC, com exceção de uma das atividades do curso que promoveu o debate sobre uma temática específica, mas com certa obrigatoriedade de participação no ambiente do fórum, à qual atribuía nota. Todavia, essa questão da interação, tão relevante quando se avalia a qualidade da educação a distância, não é facilmente identificável ou mensurável, seja pela forma como o curso foi explanado na UFSC, quanto pela dificuldade em tomar conhecimento de como ocorreram os processos de interação nos demais cursos de FCCE em outras IFEs.

Assume-se, contudo, que aspectos referentes à interação em ambientes como o fórum não tiveram uma implicação direta no sucesso da formação na UFSC, especificamente, visto que alguns estudos já foram realizados e muitos benefícios foram identificados, principalmente no que diz respeito à percepção dos próprios cursistas sobre sua aprendizagem (RAMOS; RIBEIRO; MARTINS, 2016; GRUMICHÉ; RIBEIRO, 2016).

O curso de FCCE da UFSC utilizou de diversos tipos de recursos tecnológicos, incluindo vídeos, imagens, *hiperlinks* e animações. No entanto, nas últimas ofertas do curso, foi possível contar com um diferencial para a aprendizagem dos cursistas, carregado de grande potencial: os jogos. O jogo *online* “A Saga dos Conselhos” foi elaborado para promover a interação lúdica entre os cursistas e o conteúdo do curso. Segundo Anastácio e Ramos (2016), o jogo contribuiu positivamente para os processos de aprendizagem no curso, tornando-os mais atrativos e significativos, segundo falas dos próprios cursistas.

Figura 4 - Tela do jogo Saga dos Conselhos



Fonte: Martins e Ramos (2016, p. 47)

É possível que o fato de o curso de FCCE na UFSC ter sido elaborado e gerido democraticamente (RIBEIRO, 2014) também evidencie um diferencial importante em seu currículo, enquanto possibilidade para a educação a distância. Nesse sentido, entende-se que a participação efetiva da equipe envolvida no processo e o planejamento dos materiais e das atividades levando em consideração os contextos concretos qualificam o curso, especialmente quando se pretende uma coerência e um alcance maior das formações.

1.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO

De acordo com a Constituição de 1988, em seu art. 206, o ensino deverá ser ministrado seguindo o princípio da gestão democrática do ensino público. Por gestão democrática podemos entender os processos de gestão que acontecem de maneira participativa e compartilhada pelos diversos agentes envolvidos. Falar sobre gestão democrática na educação não é assunto novo, mais sua regulamentação iniciou-se muito por conta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que assume esse princípio quando diz:

os sistemas de ensino definirão normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou similares. (BRASIL, 1996)

Com certeza muitos movimentos e articulações foram feitas para que o governo implementasse tal política naquele momento. Mesmo porque o empoderamento das escolas públicas não serviria a um governo que se pretenda autoritário. Para Gohn (2011, p. 22) “a participação envolve lutas pela divisão das responsabilidades dentro do governo”, o

que torna a participação ainda mais importante. Visto que a

Democratização dos sistemas de ensino e da escola implica o aprendizado e a vivência do exercício de participação e tomadas de decisões. Trata-se de processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica de cada sistema de ensino (municipal, estadual ou federal), de cada escola (BRASIL, 2004c, p. 24).

Segundo Roberts (2004), a participação é capaz de desenvolver as capacidades das pessoas, tem caráter educativo, integrador, legitimador, libertador, garantidor da democracia e de pertencimento à realidade vigente. Além disso, é importante ressaltar que a participação na gestão pública é algo possível de ser aprendido, inclusive por meio da própria participação, tanto que as propostas de formações para os conselheiros escolares, no âmbito do PNFCE, podem acontecer enquanto acontecem as reuniões

(...) o Conselho Escolar é um lugar privilegiado e decisivo de tomada de decisões para a educação escolar. Participar desse processo é uma experiência educativa e a participação é um processo de formação humana continuada dos participantes, tanto como pessoas quanto como cidadãos/sujeitos, membros do Conselho. Como aprendemos no cotidiano e continuamente construindo a história de nossas vidas nas relações do dia-a-dia, aprendemos e nos produzimos, também, na ação como Conselheiros. Na lógica da participação se aprende, porque a própria participação é um processo de vivência e aprendizagem coletiva. (BRASIL, 2004b, p.16)

Entendendo a participação na gestão pública como tarefa complexa e para tornar a escola pública um local onde as práticas democráticas prevaleçam, Paro (2007) apresenta algumas questões para reflexão:

1. Busca de uma possível direção colegiada da escola, com vistas à distribuição democrática do poder;
2. Configuração de uma estrutura didática em conformidade com os mais recentes avanços e contribuições das ciências com relação ao desenvolvimento da criança e do adolescente;

3. Redimensionamento do currículo escolar de modo a abarcar a cultura em suas múltiplas dimensões para dar conta da formação integral da personalidade dos educandos;
4. Atenção e cuidado para com o trabalho docente, pelo oferecimento das condições exigidas pela natureza do trabalho pedagógico e pela implementação de formas coletivas de planejamento, execução e avaliação desse trabalho;
5. Afirmação da autonomia do educando para aprender e dimensionamento da consequente (Sic) autonomia que se lhe deve proporcionar para participar das tomadas de decisões escolares;
6. Implementação de medidas que tornem possível e estimulem a efetiva integração da comunidade à escola pública. (PARO, 2007, p. 6)

Questões essas que perpassam a divisão de poder dentro da escola e buscam a configuração de um espaço democrático em todas as dimensões possíveis e, ainda, questões que dependem de um desenvolvimento dos indivíduos em particular e da sociedade como um todo. Finalmente, trata-se de questões que precisam ser levadas em conta quando pensarmos em formações com vistas à gestão democrática.

O PNFCE tem como diretrizes os pressupostos da gestão democrática e investe na tentativa de fortalecimento desses pressupostos. O Conselho Escolar aparece como um instrumento importante de gestão, que carrega em si muitas possibilidades de melhoria da qualidade da educação por meio desse modelo de gestão.

No que se refere aos processos de formação, é por meio do curso de FCCE, uma das principais frentes de atuação do programa, que os conhecimentos e habilidades para a implementação dos Conselhos Escolares se efetivam (e, conseqüentemente, para a conquista da gestão democrática e participativa no cotidiano escolar). Nesse contexto, destaca-se a especial atenção a essa ação que, junto a outras como o curso específico para conselheiros escolares, tende a modificar posturas e realidades em âmbito nacional.

Dalla Corte (2014) apresenta uma pesquisa semelhante a esta, visando identificar os impactos de um curso de formação continuada a distância para formação de conselheiros municipais de educação. A autora identifica que o curso de Formação para Conselheiros Municipais de Educação obteve sucesso, no sentido de propiciar espaços de reflexão e formação compartilhada, nos quais os técnicos e conselheiros puderam (re)significar seus conhecimentos e sua atuação nos conselhos. Exemplo

de que os processos de formação continuada, a modalidade de educação a distância e a temática da gestão democrática podem interagir e gerar bons frutos para a qualidade da educação do país.

2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CARACTERÍSTICAS, PERFIL DOS ALUNOS E CONTRIBUIÇÕES A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Por definição oficial, a educação a distância é uma “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos” (BRASIL, 2005).

Não é uma modalidade educacional tão recente, segundo Alves (2011), os primeiros dados encontrados sobre o tema são do início do século XX. Para Moore e Kearsley (2008), historicamente ela vem sendo descrita por meio de cinco gerações, tendo início, aproximadamente, no ano de 1900 com o ensino por correspondência, passando pela geração pautada na transmissão por rádio e TV, pelas universidades abertas, teleconferência, chegando até a 5ª geração, que pressupõe o uso intensivo da internet. O que não é um consenso, pois alguns autores interpretam de modo diferente a história da educação a distância, falando em três, quatro e até seis gerações.

Todavia, nos últimos anos, essa modalidade tem ganhado destaque, muito em virtude da necessidade de formação e atualização profissional constante, juntamente com o fato de a tecnologia atualmente permear a construção das relações sociais, o que faz com que, progressivamente, mais pessoas se conectem à rede, acarretando, portanto, novas alternativas para práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias.

A educação a distância, atualmente, se apresenta, sobretudo pela flexibilidade espaço-temporal, como uma alternativa de formação para muitas pessoas que, por razões diversas, não possuem acesso à educação tradicional. Em geral, são alunos adultos que buscam cursos de formação continuada, cursos técnicos, cursos de graduação e até pós-graduação.

Como nos coloca Belloni (2009, p.4-5),

a EAD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta, o que inclui o ensino regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento.

De acordo com pesquisa recente (BRASIL, 2015), observou-se que 24% dos brasileiros estudam pela internet. Para que tais demandas sejam efetivamente atendidas de maneira qualificada e em virtude das especificidades próprias da modalidade, alguns aspectos precisam ser observados, pois a qualidade do curso é importante para reter o aluno *on-line* (PALLOFF; PRATT, 2004).

Segundo Moore e Kearsley, características do próprio curso podem afetar o sucesso do aluno:

- a relevância do conteúdo percebida para a carreira ou para interesses pessoais;
- a dificuldade do curso e do programa (isto é, quantidade de tempo/esforço necessária);
- o grau de apoio ao aluno;
- a natureza da tecnologia usada para a transmissão do curso e a interação;
- a extensão das etapas ou da programação envolvida;
- a quantidade e a natureza do feedback recebido dos instrutores/orientadores relativamente as tarefas e ao avanço no curso;
- a quantidade e a natureza da interação com instrutores, orientadores e outros alunos (MOORE; KEARSLEY, 2008 p. 185).

Para Gatti (2005), um curso de formação a distância precisa garantir algumas características específicas para uma boa qualidade do processo. Dentre elas, inicialmente é necessário um trabalho interativo de esclarecimentos prévios sobre o curso, para que os participantes não se sintam “saltando no escuro”. Outro aspecto destacado pela autora é a demanda de promoção de uma postura reflexiva com relação à construção do conhecimento, vinculada às práticas sociais e aos contextos das pessoas. Salienta ainda a premência da escolha e elaboração cuidadosa do material didático e de apoio, considerando-se a importância da tutoria, da avaliação e dos processos de interação.

Educadores maduros e entusiasmados, alunos curiosos e motivados, administradores e coordenadores abertos ao diálogo, são, segundo Moran (2005), o capital humano necessário a um bom curso a distância.

Além disso, para fugirmos de propostas políticas tecnocráticas, centradas em processos de ensino, como nos mostra Belloni (2002), visando muitas vezes à quantidade e não à qualidade dos cursos, a presente proposta de trabalho se fundamenta na necessidade de estudo dos

processos de aprendizagem e nas condições necessárias para que ocorra essa aprendizagem. Com análise em casos práticos e em resultados dos esforços empregados nessas formações.

Observando essas recomendações e buscando subsídios para uma educação de qualidade, focada na aprendizagem dos alunos e nos resultados práticos da formação, se faz necessário investigar algumas especificidades da modalidade, por exemplo, seu crescimento e as políticas na atualidade (BELLONI, 2009); a necessidade de qualificar os processos (PALLOFF; PRATT, 2004); e a importância de um apoio adequado ao aluno (MOORE; KEARSLEY, 2008; GATTI, 2005; MORAN, 2005).

Todavia, em virtude da demanda de uma base teórica para investigar os processos educativos na área educacional, a postura de Lopes e Sopchaki nos parece adequada ao afirmarem que "a EAD é uma produção histórica marcada por tensões e contradições. Investigá-la requer atenção ao movimento histórico e aos interesses de classe envolvidos sob pena de produzir discursos legitimadores extremamente alienantes" (2013, p.11).

2.1 O ALUNO NA EAD

As definições sobre o aluno da educação a distância são muitas vezes provisórias e relacionadas sempre a um público específico e com muitas faces: os alunos de hoje. Alguns autores tentaram definir esses alunos prevalecendo o entendimento sobre a importância da autonomia para o sucesso do aprendente online, seja qual for o seu curso (MOORE; KEARSLEY, 2008; COLL; MONEREO, 2010; PALLOFF; PRATT, 2004; BELLONI, 2009).

Para Moore e Kearsley (2008), os alunos da EAD são, em geral, adultos que possuem diferentes motivações para fazer um curso a distância:

Alguns adultos se matriculam no ensino a distância para compensar uma educação de nível médio negligenciada; outros para obter créditos para cursos universitários; muitos fazem cursos que não contam créditos em muitas disciplinas apenas para aprimorar seu conhecimento geral e ou desenvolver passatempos satisfatórios (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 174)

Para eles, quanto maior o nível de escolaridade formal, maior será

a probabilidade de esse aluno concluir um curso na modalidade, assim como a facilidade com o uso da tecnologia é determinante para o sucesso de um aluno a distância (MOORE; KEARSLEY, 2008). Outro aspecto a se considerar é a satisfação, “os alunos, quando estão satisfeitos com seus cursos e programas on-line, tendem a ter mais sucesso e a continuar” (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 24).

Em outra perspectiva, engana-se quem pensa que esse público é homogêneo, Palloff e Pratt afirmam que a mesma abordagem não funcionará com todos os alunos. Para eles

É um erro pensar que todo aluno virtual tem o mesmo padrão. Embora a internet seja considerada uma maneira de tornar as pessoas mais parecidas, devemos levar em consideração algumas diferenças, incluindo o estilo de aprendizagem, o gênero, a cultura e a presença de alguma deficiência (PALLOFF; PRATT, 2004, p.53).

Moore e Kearsley (2008) também acham complicado fazer generalizações e pedem cautela aos educadores, para que não se crie expectativas irreais sobre os estudantes. Nesse sentido, ainda que eles assumam um papel central no processo de ensino e aprendizagem a distância, conforme aponta Palloff e Pratt (2004), isso traz à tona a necessidade de se conhecer esse público, saber como aprendem, o que precisam para se desenvolver e o que pode ser esperado deles.

Um conceito utilizado para compreender a aprendizagem à distância do adulto é a andragogia:

A andragogia vem sendo considerada como um novo conceito educacional voltado à educação de adultos que tomam a decisão de aprender algo que seja importante para sua vida e trabalho, passando a ter um papel ativo em seu processo de aprendizagem e na realização de atividades nas mesmas condições que os demais participantes (professor e alunos) (ALMEIDA, 2009, p. 105)

No entanto, esse papel ativo atribuído ao aluno online é questionado por Belloni (2009)

A imagem que se tem comumente do estudante típico da EAD não parece corresponder a este ideal. Estudos realizados com estudantes de vários tipos de experiências de EAD têm demonstrado que muitos estudantes a distância tendem a realizar uma

aprendizagem passiva, "digerindo pacotes instrucionais" e "regurgitando" os conhecimentos assimilados nos momentos de avaliação (BELLONI, 2009, p. 40).

Para ela, "o conceito de aprendente autônomo, ou independente, capaz de autogestão de seus estudos é ainda embrionário, do mesmo modo que o estudante autônomo é ainda exceção no universo das universidades, abertas ou convencionais" (BELLONI, 2009, p. 41). Essa afirmação também se contrapõe às considerações de Moore e Kearsley (2008, p. 175), especialmente quando dizem que "os alunos adultos a distância sempre são muito comprometidos, empenhados e altamente motivados a respeito do que estão fazendo".

Essa diferença de compreensões sobre o aluno a distância parece ter mais a ver com o que é esperado desse aluno – portanto, um nível de idealização – do que como ele de fato é na realidade. Ainda que se queira um aluno que assuma responsabilidades pelo seu próprio processo de aprendizado (MOORE; KEARSLEY, 2008; PALLOFF; PRATT, 2004),

Muitos alunos (bem como professores e gerentes de treinamento) possuem concepções errôneas que precisam ser alteradas se quiserem aproveitá-las. Por exemplo, os alunos podem acreditar que os cursos de educação a distância são mais fáceis do que os convencionais e exigem menos dedicação, mas, quando descobrem que a situação contrária é verdadeira, podem ficar descontentes (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 190).

Mesmo porque, quando avaliamos os cursos e os alunos online, "precisamos abandonar as comparações com a aprendizagem presencial e desenvolver meios próprios pelos quais os benefícios oferecidos pela aprendizagem on-line possam ser avaliados" (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 151)

De toda forma, os alunos EaD, assim como os alunos do ensino tradicional, estão sujeitos às mudanças cognitivas que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) representam nas formas de pensar, na forma de conhecer e na forma de se comunicar com outros (COLL; MONEREO, 2010). Segundo Coll e Monereo (2010, p. 98), "não é exagero dizer que seu uso extenso, persistente e permanente pode formatar nossa mente como fizeram, em seu momento, outras ferramentas de comunicação e de aprendizagem, como a linguagem oral ou a escrita".

Algumas características, todavia, são necessárias e deveriam ser

cultivadas por sujeitos que desejam ter sucesso em cursos a distância. A habilidade da escrita e a capacidade de refletir, por exemplo, são essências e possíveis de serem desenvolvidas em alunos virtuais, segundo Palloff e Pratt (2004).

Baseado nas concepções e nas divergências que existem em relação às concepções sobre o aluno da EAD, é possível chegar a uma compreensão de que existe o aluno ideal e o aluno real. O que se quer é um aluno autônomo, motivado, ativo e reflexivo, mas, na prática, esses alunos apresentam grande heterogeneidade, podendo apresentar certa passividade diante do conteúdo, ou ainda, terem buscado a educação a distância justamente por achar que se trata de um curso mais fácil do que os tradicionais.

Questões como essas nos instigam a seguir investigando os egressos dos cursos a distância, a relevância do perfil e o contexto dos alunos para o seu sucesso no curso, bem como a opinião deles sobre os aspectos do curso que gerem contribuições práticas em suas carreiras profissionais e/ou pessoais, visto que "o levantamento do perfil dos alunos pode oferecer alguns indicativos sobre esses fatores e orientar a discussão, a reflexão e a busca de alternativas para solucionar problemas enfrentados" (RAMOS, 2013, p. 204).

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA EAD NA VISÃO DO EGRESSO

O presente trabalho tem como público os alunos egressos da EaD para avaliar as contribuições da sua formação. Considerando que a EaD não é algo recente, é possível encontrar outras pesquisas que se aproximam da temática. Assim, foi realizada uma busca por pesquisas realizadas com alunos egressos da EaD por meio da revisão sistemática de literatura. Os resultados revelaram que a grande maioria dos artigos traz dados positivos e explicita os benefícios dos cursos a distância na atuação dos seus egressos, bem como benefícios das próprias pesquisas com egressos para a melhoria da qualidade de cursos online, não desprezando as muitas recomendações sobre a necessidade de vigilância constante e melhorias específicas para a modalidade.

Com relação aos trabalhos que utilizaram uma abordagem comparativa entre egressos de cursos a distância e egressos de cursos presenciais (HOLMGREN, 2012; ANDRONIC et al., 2012; BAHIA, 2015) seus resultados indicam que não há uma diferença significativa entre a qualidade dessas formações no que tange à sua repercussão na atuação dos egressos (BAHIA, 2015). Foi observado também que os egressos de cursos a distância apresentam qualificação igual ou superior

aos egressos de cursos presenciais (HOLMGREN, 2012; ANDRONIC et al., 2012).

Algumas pesquisas utilizam uma metodologia que compara alguns aspectos antes e depois da oferta (STARK et al., 2011; DURSUN; OSKAYBAŞ; GÖKMEN, 2013), analisando falas dos alunos de quando ingressaram nos cursos e outras de depois, quando já estavam formados. No que diz respeito à aquisição de conhecimentos e habilidades específicas (STARK et al., 2011), foi possível identificar que o curso propiciou essa aquisição, todavia no que diz respeito às expectativas dos alunos com o curso – observadas antes e depois do seu término – nesse caso, foi identificado que o curso ficou aquém das expectativas dos seus egressos (DURSUN; OSKAYBAS; GÖKMEN, 2013).

Algumas características apresentadas pelos alunos parecem interferir em sua satisfação após a realização dos cursos online. Segundo Kuo et al. (2014), os egressos que se disseram mais autônomos para realizar o curso sentiram-se mais satisfeitos com a formação. Também outros estudos apontaram que fatores como mais experiência com o uso do computador e maior disposição para adotar novas tecnologias tendem a gerar maior satisfação aos egressos dessas formações (SOUZA et al., 2015; NASCIMENTO; RAMOS; JUNIOR, 2011).

Partindo métodos e perspectivas diferentes, a grande maioria dos trabalhos da amostra apresenta dados positivos com relação às formações a distância quando avaliadas pelos seus estudantes egressos. Muitos dizem ter aprendido (STARK et al., 2011; HOLMGREN, 2012; ANDRONIC et al., 2012; COLARES; BRYAN, 2014; BAHIA, 2015; SOUZA et al., 2015, FERRUGINI; CASTRO, 2015) e, inclusive, há relatos sobre melhoria da atuação prática dos egressos após a realização do curso, a partir do emprego dos conhecimentos adquiridos (COLARES; BRYAN, 2014). Os cursos online também apresentaram benefícios no que diz respeito ao aumento da capacidade de argumentação e ao desenvolvimento do senso crítico dos seus egressos, como coloca Ferrugini e Castro (2015).

Com relação às pesquisas que se utilizaram de revisões bibliográficas, seus resultados e suas abordagens são diferentes. Enquanto Dias (2012) fala sobre o grande potencial que a educação a distância carrega na aquisição de novas competências desde a percepção de seus egressos; Meira e Kurcgant (2009) apresentam o grande potencial que as pesquisas com egressos carregam para motivar transformações nos cursos dessa modalidade. Para elas:

o egresso enfrenta no seu cotidiano de trabalho

situações complexas, que levam a confrontar as competências desenvolvidas, durante o curso, com as requeridas no exercício profissional. Pode, a partir daí avaliar a adequação da estrutura pedagógica do curso vivenciado, bem como os aspectos intervenientes no processo de formação acadêmica. (2009, p. 482)

Ainda que por vieses diferentes, tais pesquisas ressaltam, juntamente com outras (CISLAGHI et al., 2015), a importância de se acompanhar os concluintes de cursos online.

A pesquisa de Toledo, Barbosa e Brasileiro (2013) também teve por objetivo a descoberta de quais mudanças foram provocadas por um curso de pedagogia a distância na vida dos seus egressos, dos pontos de vista profissional, social e pessoal. Tal pesquisa apresenta resultados bem positivos, levando em conta o contexto em que o curso foi ofertado, ele figurou como um “divisor de águas” na vida daquelas pessoas, visto que

ao buscar compreender os impactos sociais do Curso Normal Superior Tele presencial, observou-se que, em relação à atuação profissional, os entrevistados afirmaram que o curso ajudou-os a ampliar os conhecimentos, e ainda, que os ajudou a obter aprovação em concurso público estadual ou municipal; portanto, causou interferência direta no aumento salarial(TOLEDO; BARBOSA; BRASILEIRO, 2013, p. 101).

Também de acordo com seus achados:

A educação, para ser promotora de cidadania, precisa, também, ajudar o sujeito a aperfeiçoar sua prática profissional, como confirmou outro grupo de egressos ao afirmar que o curso ajudou-os a implementar inovações na sua atuação docente, o que, em alguns casos, significou a promoção para cargos/funções de coordenação pedagógica, gestão escolar ou educacional(TOLEDO; BARBOSA; BRASILEIRO, 2013, p. 101).

A premissa inicial sobre a relevância dos estudos com egressos de cursos a distância, certamente foi confirmada nesta revisão da bibliografia. Dessa forma, argumenta-se que conhecer as repercussões desses cursos por meio dos relatos dos seus alunos tende a gerar mudanças significativas nas formações.

Baseando-se nos dados coletados e nos seus resultados, alguns trabalhos analisados apresentaram recomendações para a modalidade, com vistas a qualificar os processos de ensino-aprendizagem a distância. Cita-se, por exemplo, a necessidade de os sujeitos envolvidos em formações nessa modalidade (professores, tutores e alunos) se aperfeiçoarem na utilização das ferramentas de aprendizagem para melhorarem seu desempenho (DIAS, 2012), assim como outros aspectos como: melhorar o processo de interação entre o aluno e os conteúdos (KUO et al., 2014); melhorar os processos de avaliação e o relacionamento entre professores e alunos (ANDRONIC et al., 2012); capacitar o tutor para mediar discussões e estimular o envolvimento do estudante ao longo do curso (SOUZA et al., 2015); e a possibilidade de monitorar constantemente a modalidade que, por ser relativamente nova, carece principalmente de dados acerca dos resultados dessas formações, tanto para seus egressos, como para a sociedade em geral (FERRUGINI; CASTRO, 2015).

Segundo Meira e Kurcgant (2009) a opinião dos egressos sobre sua formação é fundamental na concretização de um sistema de avaliação que construa um processo educativo com características emancipatórias e transformadoras. Cislighi et al. (2015) também apresenta conclusões semelhantes: para eles, o acompanhamento dos concluintes traz informações significativas para apoiar a gestão quanto à melhoria dos cursos, podendo resultar em currículos mais focados e qualificados.

Muitas foram as recomendações sobre a necessidade de melhorias em aspectos das formações a distância, como a já referida demanda de qualificação de professores e tutores, seja tanto para o uso das ferramentas de aprendizagem próprias da modalidade, seja para que se aprimore em se relacionar com seus alunos nas especificidades da modalidade, mediando discussões e promover maior envolvimento dos alunos com o curso. Também a interação entre o aluno e o conteúdo aparece como algo importante para a construção dos conhecimentos nos cursos, bem como a importância dos processos avaliativos. Por isso, observa-se a necessidade de monitoramento constante da modalidade.

Descobrir as carências e as falhas de um curso online é também muito positivo, na medida em que propicia reflexões acerca de necessárias melhorias. Reestruturar processos, reformular conteúdos, refazer atividades e rever condutas são questões cruciais quando objetivamos qualificar uma modalidade que, apesar de não ser tão recente, de fato sofre preconceitos por muitas vezes ser usada para mascarar índices governamentais.

A presente revisão trouxe fortes indícios sobre as potencialidades

da educação a distância. Conclui-se, a partir dos autores e pesquisas mobilizados, que há construção de conhecimento efetivo, desenvolvimento de novas habilidades e modificações nas práticas de estudantes egressos dessa modalidade, ainda que surja na fala dos estudantes egressos a necessidade de algumas melhorias no curso dessas modalidades.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Com o intuito de identificar as contribuições do Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares (FCCE) na implantação e/ou fortalecimento dos conselhos escolares nos municípios (catarinenses e brasileiros), pela perspectiva dos egressos desses cursos, foi preciso definir estratégias de escuta para com esse público, além de definir o alcance da pesquisa.

O curso de FCCE foi ofertado nos últimos anos por 14 Instituições Federais de Ensino Superior, de maneira regionalizada, por meio de parcerias com o Ministério da Educação. Optou-se por realizar um grande *survey* com os egressos das IFES que ofertaram o referido curso, com o objetivo de levantar as percepções desse público sobre a formação cursada. Esse levantamento apresenta características descritivas,

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2008, p. 42).

Compondo o Design da pesquisa, que apresenta tanto características descritivas, por ser objetivo “[...] descrever, significar, identificar, relatar e comparar” fenômenos (RAUPP; BEUREN, 2004, p. 81 apud CHAVES, 2009), quanto características explicativas, “visa, portanto, esclarecer quais fatores contribuem, de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno” (VERGARA, 2005, p. 47, apud CHAVES, 2009), temos a realização de um levantamento do tipo *survey* com o universo geral e possível de egressos do curso de FCCE e uma análise quantitativa e qualitativa sobre esses dados.

Para Gil (2008) os levantamentos do tipo *survey* são muito indicados para pesquisas descritivas, e “uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado” (GIL, 2002, p. 43).

Em virtude da multiplicidade de sujeitos e das especificidades regionais, que tendem a enriquecer a pesquisa, uma formação continuada a distância, norteadas por um programa do Governo Federal, a se realizar

em todo país, se apresenta como campo fértil para pesquisas, inclusive por permitir possíveis generalizações e/ou recomendações para o nível de ensino e para a modalidade.

O estudo apresenta duas abordagens complementares e que interagem dinamicamente, uma de natureza quantitativa, no intuito de trabalhar com estatísticas e fenômenos concretos, e outra de natureza qualitativa, na tentativa de significar ações e relações humanas (MINAYO, 2001).

3.1 O CAMPO DA PESQUISA

O curso de FCCE é o campo da pesquisa, que, reiteramos, vem sendo ofertado desde 2005, por parcerias entre o PNFCE e 14 IFES de todo o país, na modalidade a distância, por meio da plataforma MOODLE, destinando-se aos técnicos das Secretarias de Educação dos Municípios e dos estados brasileiros. Em resumo esquemático do curso, ele possui como estrutura comum, duas fases ou módulos, de 100 horas cada um, nos quais o cursista tem acesso ao material didático elaborado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC sobre os Conselhos Escolares, bem como realiza atividades sobre esse conteúdo. Na primeira fase, os cursistas realizam também, um levantamento de dados sobre sua rede de ensino e município; na segunda fase, elaboram um Plano de Ação, que visa à implantação dos Conselhos Escolares e/ou o fortalecimento deles, objetivando colocar em prática os conhecimentos adquiridos no curso.

3.2 OS SUJEITOS

Os sujeitos da pesquisa são os egressos dos cursos de FCCE oferecidos por 12 das 14 Instituições Federais de Ensino Superior parceiras do Ministério da Educação. Caracterizam-se por serem adultos que possuem algum vínculo empregatício com as Secretarias de Educação dos Municípios e dos Estados, se inscreveram para participar do curso ou foram indicados pelos seus gestores. Optou-se por analisar todos os dados recebidos pelos cursistas egressos, tanto os que fizeram as duas fases do curso, quanto por aqueles que fizeram somente uma ou se enquadram em outra situação.

A definição da amostra da pesquisa se baseou nas possibilidades que foram dadas, tanto pela identificação de diferentes tamanhos de amostras, na revisão sistemática de literatura, como pela identificação das IFES que ofertaram o curso e das dificuldades de contatar a todos. Optou-se por realizar a investigação com uma amostra por conveniência,

tentando incluir o maior número de cursos e municípios, mas dependente dos retornos dos questionários, que foram respondidos de maneira voluntária.

O processo ocorreu por meio de e-mail encaminhado ao coordenador do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares na SEB/MEC, que replicou os questionários aos coordenadores dos cursos nas IFES e esses encaminharam a seus egressos. Não há dados sobre a quantidade de egressos que receberam as solicitações para preenchimento dos questionários, tampouco temos confirmação de que todos os coordenadores enviaram as solicitações aos seus egressos. Ressaltamos que a coordenação do curso da UFSCAR permitiu o acesso da pesquisadora ao ambiente virtual do curso naquela instituição para acessar os contatos dos egressos e enviar a solicitação da pesquisa, o que se mostrou bem efetivo em virtude dos dados dos respondentes dessa instituição (ver figura 13).

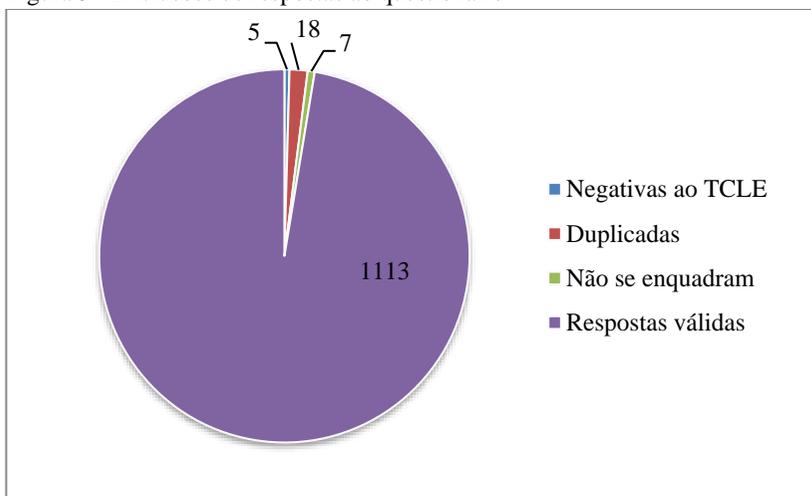
O questionário não apresentou características para identificar os egressos, apenas apresenta um perfil, indicando o estado e município de atuação, bem como a IFES em que o curso foi realizado.

Realizando a análise inicial dos dados coletados pela pesquisa, foi possível identificar 1143 respostas ao questionário encaminhado pelos egressos, tendo sido, contudo, excluídas algumas respostas de acordo com os critérios abaixo:

- Negativas ao termo de consentimento livre esclarecido (5).
- Respostas duplicadas de um mesmo indivíduo (18).
- Respostas sobre a participação no curso, que não se enquadraram em nenhuma das seguintes categorias: (1)concluiu Fase 1 e 2; (2)- concluiu a Fase 1 e apenas iniciou (ou fez parte) da Fase 2; (3)concluiu Fase 1 e não iniciou a Fase 2; (4)apenas iniciou a Fase 1, sem concluí-la; e (5) outros. Neste critério, houve três respondentes que não lembram até que fase do curso cursaram e um que diz ter feito o curso todo, mas foi reprovado. Neste quesito, ainda foram excluídas duas respostas de tutoras, quatro respondentes que dizem não terem feito o curso e um que não tem certeza de ter cursado, num total de sete (7) exclusões.

A partir disso, tivemos um total de 1113 respostas válidas consideradas para análise. Conforme figura a seguir:

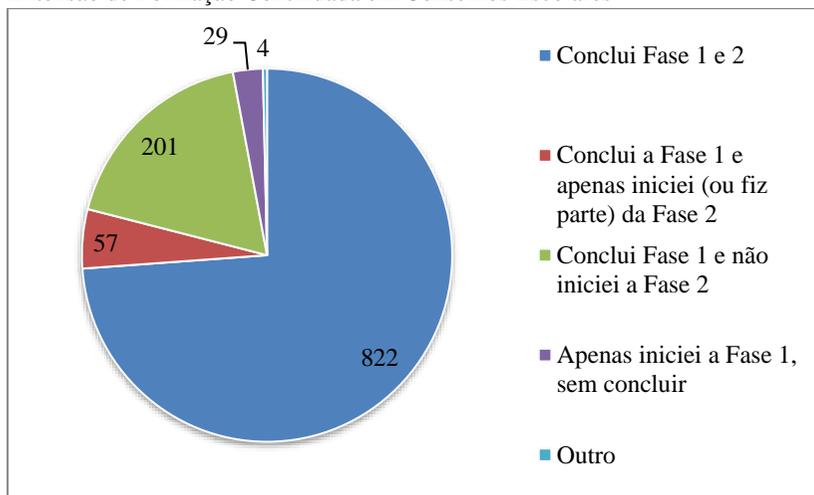
Figura 5 - Exclusões de respostas ao questionário



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com a participação do egresso no curso de FCCE, foram identificadas algumas situações diferentes, visto que o curso possui duas fases, que são independentes e complementares entre si, sendo a Fase 1 pré-requisito para a realização da Fase 2. As ocorrências são descritas a seguir, mas identificou-se que 74% dos respondentes concluíram as duas fases do curso; 18% concluiu a Fase 1 e não iniciou a Fase 2; 5% concluiu a Fase 1 e apenas iniciou (ou fez parte) da Fase 2; 3% apenas iniciou a Fase 1, sem concluir; e menos de 1% apresentou outra situação não especificada.

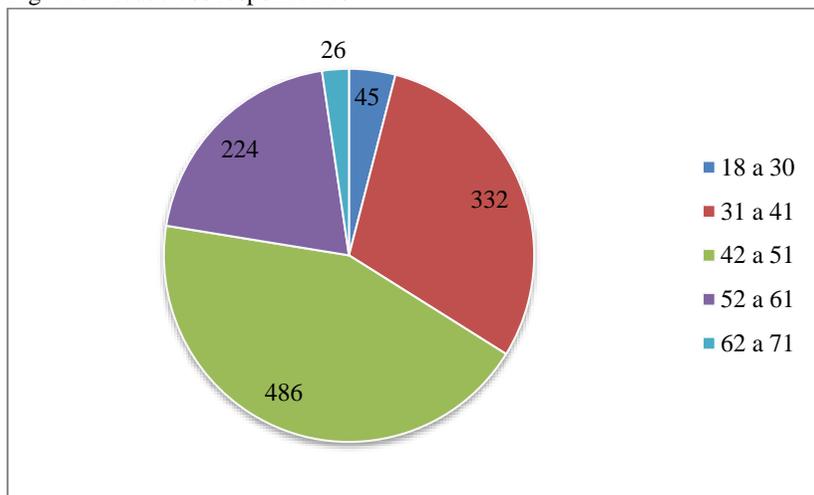
Figura 6 - Situação dos respondentes com relação à participação no curso de Extensão de Formação Continuada em Conselhos Escolares



Fonte: Elaborado pela autora

No que se refere à idade dos egressos que responderam à pesquisa, identificamos que 44% dos egressos tem entre 42 e 51 anos, 30% tem entre 31 e 41 anos, 20% tem entre 52 e 61 anos, 4% tem entre 18 e 30 anos, e 2% tem entre 62 e 71 anos.

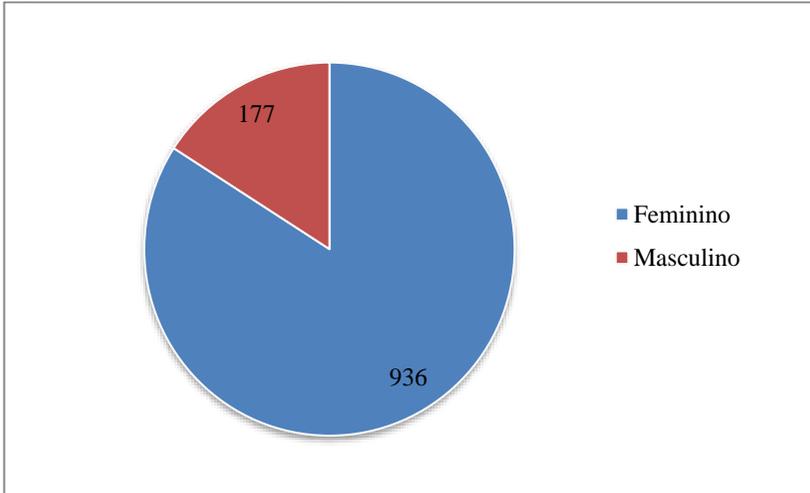
Figura 7 - Idade dos respondentes



Fonte: Elaborado pela autora

Com relação ao sexo dos egressos que responderam à pesquisa, foi possível identificar que 84% é do sexo feminino, enquanto somente 16% é do sexo masculino.

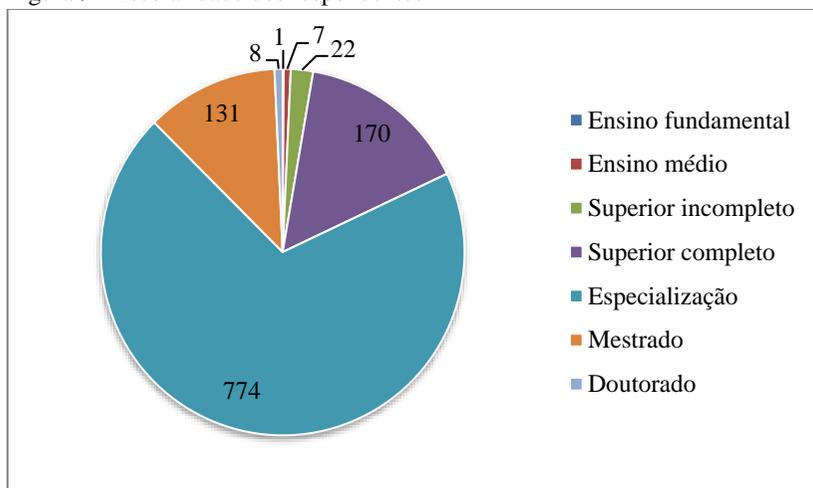
Figura 8 - Sexo dos cursistas respondentes.



Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar a escolaridade dos egressos que responderam à pesquisa, identificamos que 69,54% são especialistas; 15,27% tem nível superior completo; 11,77% são mestres; 1,98% tem nível superior incompleto; 0,72% são doutores; 0,63% tem o ensino médio completo; e 0,09% tem o ensino fundamental.

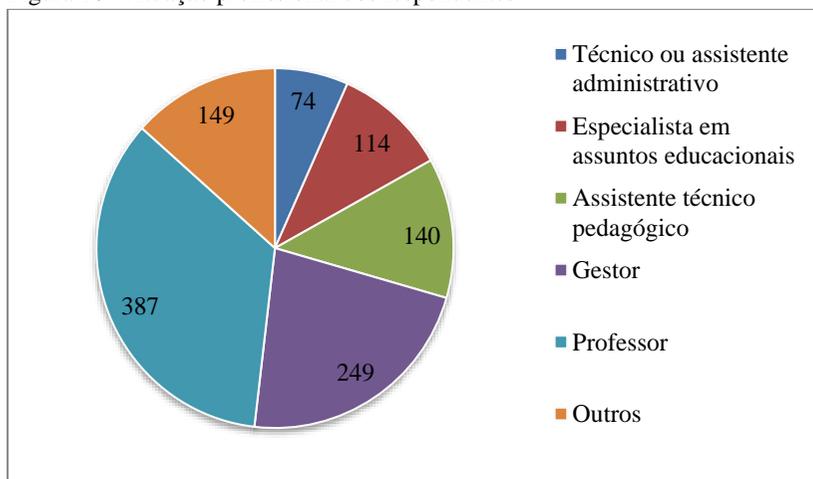
Figura 9 - Escolaridade dos respondentes



Fonte: Elaborado pela autora

A atuação profissional dos egressos que responderam à pesquisa é bem variada, abrangendo várias categorias de trabalhadores da educação, identificamos que 35% são professores; 22% são gestores; 13% atua em outras funções não especificadas no questionário; 13% são assistentes técnicos pedagógicos; 10% são especialistas em assuntos educacionais; e 7% são técnicos ou assistentes administrativos.

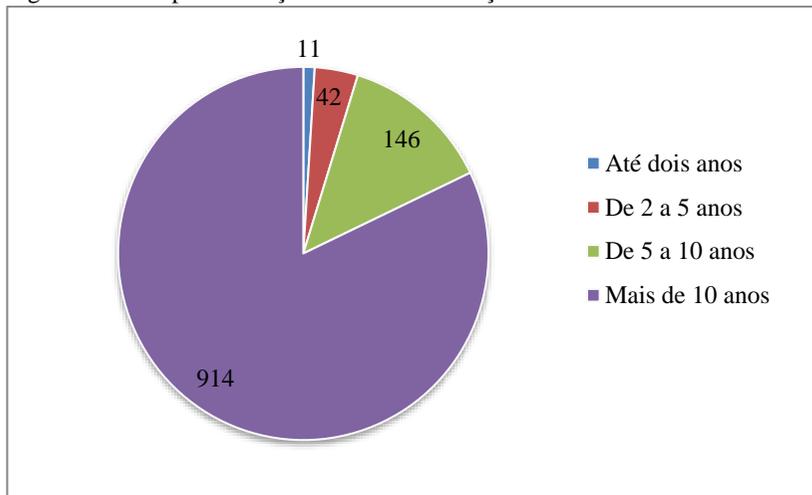
Figura 10 - Atuação profissional dos respondentes



Fonte: Elaborado pela autora

Sobre o tempo de atuação na área da educação, identificamos que a grande maioria, 82% dos respondentes, tem mais de 10 anos de atuação; 13% tem de 5 a 10 anos de atuação; 4% atua de há 2 a 5 anos; e 1% tem até dois anos de atuação.

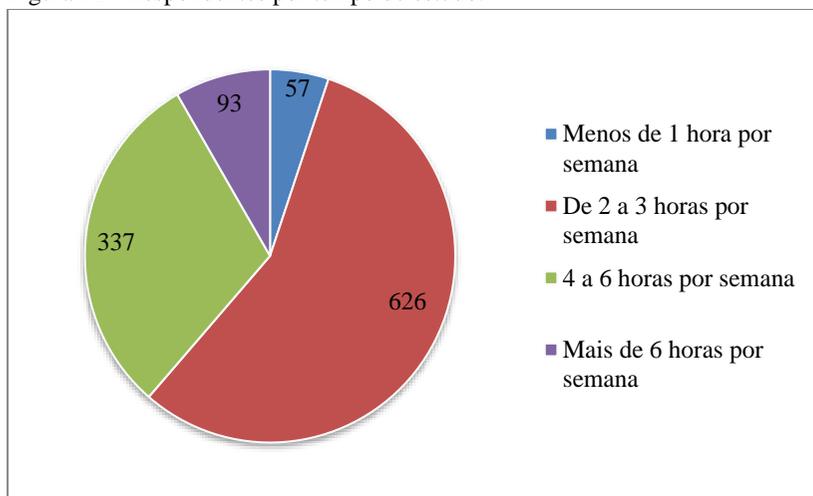
Figura 11 - Tempo de atuação na área da educação



Fonte: Elaborado pela autora

No que se refere ao tempo de estudo dedicado ao curso pelos egressos respondentes, identificamos que 5% deles estudou menos de 1 hora por semana; 56% estudou de 2 a 3 horas por semana; 30% estudou de 4 a 6 horas por semana; e 8% estudou mais de seis horas por semana, conforme gráfico a seguir:

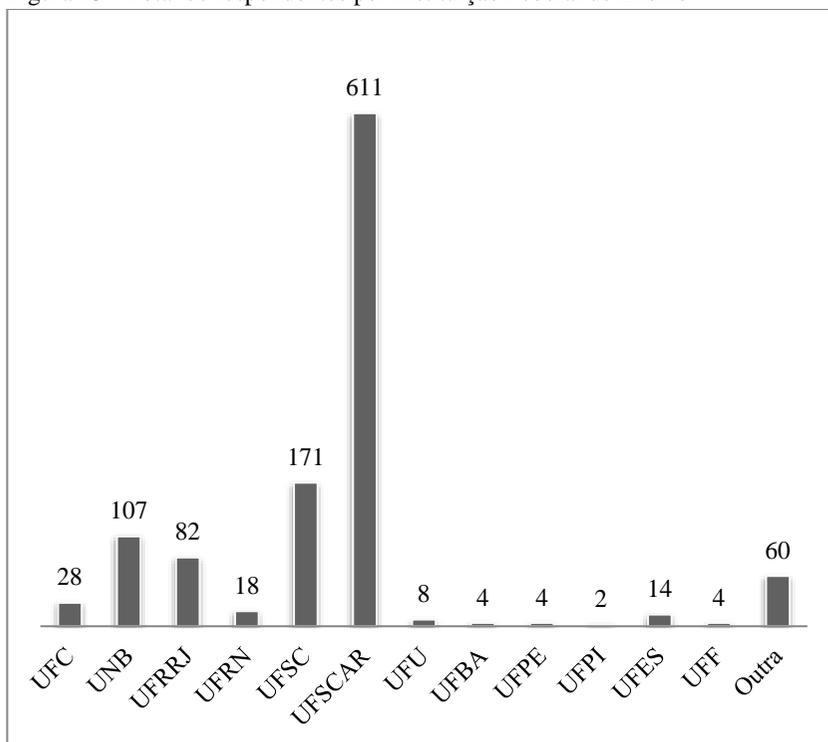
Figura 12 - Respondentes por tempo de estudo.



Fonte: Elaborado pela autora

Sobre a Instituição Federal de Ensino em que os respondentes da pesquisa haviam realizado o curso, identificamos que 2,52% realizou o curso na Universidade Federal do Ceará (UFC); 9,61% realizou na Universidade de Brasília (UNB); 7,37% realizou na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; 1,62% realizou na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); 15,36% realizou o curso na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); 54,90% realizou na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); 0,72% realizou na Universidade Federal de Uberlândia (UFU); 0,36% realizou na Universidade Federal da Bahia (UFBA); 0,36% realizou na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); 0,18% realizou na Universidade Federal do Piauí (UFPI); 1,26% realizou na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); 0,36% realizaram na Universidade Federal Fluminense (UFF); e 5,39% realizaram em outras instituições não identificadas. Conforme tabela a seguir:

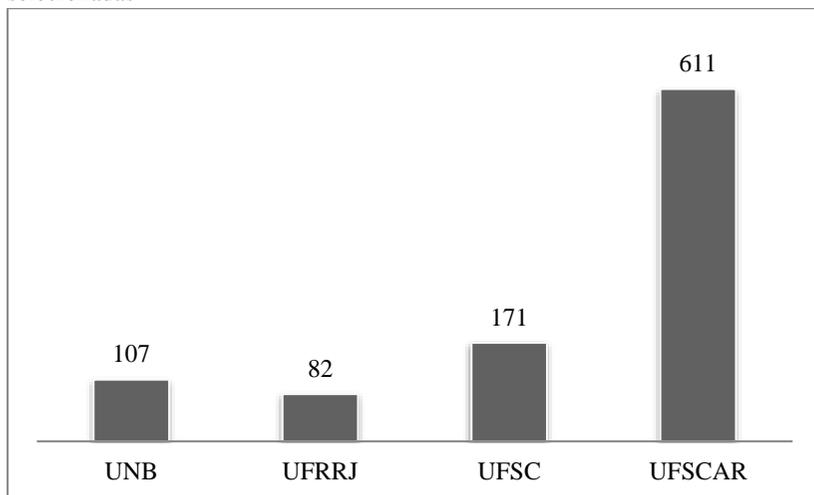
Figura 13 - Total de respondentes por Instituição Federal de Ensino



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com as quantidades identificadas de respondentes por instituição optou-se, em alguns momentos, por analisar as quatro instituições com maior número de respondentes, a saber, a Universidade de Brasília (UNB), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Identificou-se um total de 971 respondentes destas instituições, correspondendo a 87% do total das respostas.

Figura 14 - Total de respondentes das Instituições Federais de Ensino selecionadas



Fonte: Elaborado pela autora

Diante dos dados coletados, foi possível estabelecer um perfil “comum” para esses egressos. São mulheres, possuem entre 31 e 51 anos, são professoras ou gestoras, atuam a mais de 10 anos na educação e possuem especialização em alguma área. Sendo, portanto, considerado um público adulto, experiente na área da educação e com formação suficiente para opinar sobre questões afeitas ao seu próprio aprendizado, tornando seus relatos de extrema relevância para a pesquisa.

Corroborando com a relevância de se saber as percepções desse público, Dazzani e Lordelo (2012, p. 18) afirmam que “a pesquisa com egressos tem se mostrado um recurso metodológico extremamente rico, mesmo que complexo e repleto de dificuldades específicas”. Segundo esses autores, essas pesquisas nos apresentam uma importante fonte de informação que nos possibilita compreender o alcance, os efeitos e consequências de um processo educativo.

3.3 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS

Para dar conta de atingir o objetivo geral da pesquisa, identificar as contribuições do curso de FCCE para atuação profissional dos seus egressos, por meio de suas percepções, se fez necessário uma série de procedimentos que foram realizados de maneira linear.

Inicialmente, foi realizada uma revisão sistemática de literatura, na

tentativa de dar conta de identificar a relevância da pesquisa, bem como mapear as possibilidades e implicações de investir nas percepções de egressos de um curso a distância. Trabalho que rendeu parte da fundamentação teórica para a pesquisa, no sentido de identificar trabalhos que corroboram com a importância e relevância de tal abordagem.

Em seguida iniciou-se um *survey*, com a elaboração do instrumento de coleta, definição da amostra, aplicação do questionário e tabulação e análise dos dados (via *software*). Tal *survey* foi responsável pela identificação das relações entre os dados coletados e possibilidades de aprofundamento na pesquisa. Tal aprofundamento foi possível por conta do cruzamento de informações advindas do *survey*, juntamente com a fundamentação teórica sobre políticas públicas de formação continuada e qualidade na EaD, bem como o conhecimento construído por meio da revisão de literatura.

Os procedimentos metodológicos da presente pesquisa se configuram conforme figura a seguir:

Figura 15 - Procedimentos metodológicos da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora

3.3.1 Revisão Sistemática

Conforme conceituam Levy e Ellis (2006 apud CONFORTO; AMARAL; SILVA, 2011):

Revisão bibliográfica sistemática é o processo de

coletar, conhecer, compreender, analisar, sintetizar e avaliar um conjunto de artigos científicos com o propósito de criar um embasamento teórico-científico (estado da arte) sobre um determinado tópico ou assunto pesquisado.

Nos primeiros meses de 2016 a revisão bibliográfica sistemática foi iniciada, a princípio com a escolha das palavras chaves e dos portais onde as buscas seriam realizadas. O objetivo norteador das buscas era conhecer pesquisas recentes que davam voz aos egressos de cursos a distância, em virtude da necessidade de mapear como essas pesquisas eram realizadas, com quais métodos e quais foram seus resultados. Para tanto, foram definidos como termos de busca “egressos” e “educação a distância”. No portal “*Sciencedirect*” e no “Google Acadêmico”, o termo “formação continuada” também foi incluído para direcionar o estudo, no intuito de encontrar trabalhos que tivessem o egresso de cursos de formação continuada a distância como foco de suas pesquisas, todavia, muitos trabalhos que falavam sobre egressos de graduação e de outros níveis de ensino, também foram selecionados para análise, pela pertinência com relação a temática e riqueza de dados.

Os portais escolhidos para a pesquisa foram o “*Sciencedirect*”, o portal da “Capes” e “Google Acadêmico”, pela relevância na área da pesquisa científica e acadêmica. O portal “*sciencedirect.com*”, por exemplo, “contém mais de 25% de toda a informação científica publicada mundialmente” (CAPES, 2014).

Após escolhidas as palavras chaves e os portais de busca, os prazos de escolha dos trabalhos foram determinados levando em conta a atualidade das pesquisas, sendo escolhidas as postagens no período dos últimos cinco anos no *Sciencedirect* e dez anos nos outros portais.

De acordo com os termos de busca, foi possível acessar centenas de pesquisas científicas, entre teses, dissertações e artigos. Como próximo passo, iniciou-se a leitura dos títulos, sendo selecionados somente os artigos científicos pela atualidade que representam em termos de pesquisa.

Os critérios para incluir os trabalhos na amostra da presente revisão levaram em consideração a relação com a temática, a saber, apresentar uma análise e/ou avaliação de um curso a distância na perspectiva do egresso. Então, após a leitura dos títulos e identificada a possível relação, iniciou-se a leitura dos resumos. Em alguns momentos foi necessário ler a metodologia dos trabalhos, para confirmar se realmente a análise se baseou em entrevistas ou em questionários realizados com egressos dos cursos ou se versou sobre o papel do egresso e ainda também se o curso em questão foi realizado na modalidade a distância. Com isso, todos os

trabalhos que apresentaram essas características foram selecionados para leitura dos textos completos e inclusão na amostra, ao todo, 14 trabalhos foram analisados, conforme Apêndice A.

As pesquisas selecionadas foram analisadas por ano, país e método. E, por último, deu-se a apresentação e análise dos resultados encontrados por tais estudos, juntamente com a discussão sobre a relevância de se pesquisar as contribuições dos cursos a distância na perspectiva dos egressos desses cursos.

Essa etapa da pesquisa proporcionou justamente um entendimento maior sobre o campo pesquisado, reforçando e justificando a presente escolha. Por isso, os principais resultados dessa revisão são apresentados como parte da fundamentação teórica do trabalho e corroboram com as justificativas da pesquisa.

3.3.2 Survey

O instrumento de coleta foi elaborado paralelamente à realização da revisão de literatura, levando em conta aspectos relevantes que foram encontrados nas pesquisas com egressos. Inicialmente, elaborou-se questões para mapear o perfil dos egressos, com questões sobre o sexo, idade, escolaridade, atuação profissional, dentre outras (ver Apêndice B). Tais categorias foram elencadas no intuito de se identificar situações facilitadoras ou não do aprendizado no decorrer do curso, bem como influenciar a percepção sobre a sua eficácia, visto que a satisfação do aluno com um curso a distância pode ter relação inclusive com a sua autonomia para estudar (KUO et al., 2014).

Optou-se por elaborar um questionário quanti-qualitativo, com algumas questões do tipo Likert. As escalas de Likert, ou escalas somadas, “requerem que os entrevistados indiquem seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas à atitude que está sendo medida” (BRANDALISE, 2005, p. 4). Essas questões foram divididas em cinco tópicos temáticos, com quatro afirmações cada uma (ver Apêndice B). Os tópicos foram divididos com o intuito de tentar abarcar todos os aspectos e possíveis contribuições da formação, levando em conta os objetivos da própria formação e a estrutura do próprio curso.

O primeiro tópico diz respeito à implantação dos Conselhos Escolares e objetiva identificar se o egresso, após ter feito o curso, participou do processo de implantação dos Conselhos Escolares em sua rede de ensino/município e também identifica se o curso motivou o egresso a fomentar e incentivar a implantação dos Conselhos Escolares; se o egresso aprimorou, por meio do curso, seus conhecimentos e

habilidades que foram utilizadas (ou poderiam ser utilizadas) em ações para implantação dos Conselhos Escolares; e, por fim, se o curso o qualificou para os procedimentos referentes à regulamentação dos Conselhos Escolares em sua rede de ensino/município.

O segundo tópico versa sobre o fortalecimento dos Conselhos Escolares e visa identificar se o egresso propôs e/ou participou de ações para o fortalecimento dos Conselhos Escolares na sua rede de ensino/município, se ele adquiriu competências necessárias para a tarefa de contribuir com o fortalecimento dos Conselhos Escolares, se ele se sentiu mais seguro(a) para orientar ações, participar de discussões e incentivar iniciativas que venham (ou poderiam vir) a fortalecer a atuação dos Conselhos Escolares. Verifica, por fim, se as atividades de levantamento de informações sobre os conselhos (Plano Inicial) e se o Plano de Ação auxiliaram (ou poderiam auxiliar) na execução de ações para a implantação e/ou fortalecimento dos conselhos escolares.

No terceiro tópico, sobre os conhecimentos adquiridos no curso, o objetivo é identificar se o curso propiciou a aquisição de conceitos básicos e/ou questões práticas sobre os Conselhos Escolares, bem como identificar se os materiais, as atividades e os *feedbacks* recebidos no decorrer do curso ajudaram na ampliação dos conhecimentos sobre os Conselhos Escolares.

O quarto tópico diz respeito à iniciativa de formação continuada/divulgação. O objetivo desse tópico é identificar se o curso motivou o egresso a realizar outras formações na modalidade a distância e se o mesmo recomendaria o curso de FCCE a um colega e, ainda, se por meio do curso ele passou a compartilhar mais informações sobre os Conselhos Escolares e divulgar as políticas e ações relacionadas ao Programa, bem como se, em virtude da participação no curso de formação, se tornou o principal responsável pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares em sua instituição/rede/município.

O quinto e último tópico de questões Likert apresenta a temática do Plano de Ação, atividade obrigatória da Fase 2 do curso. O objetivo é identificar as contribuições do Plano de Ação no processo de implantação e/ou fortalecimento dos Conselhos Escolares, na reflexão sobre a necessidade de que se tenha Conselhos Escolares atuantes. Essas questões também inquiriam se a realização do Plano de Ação foi crucial para a atuação do egresso na implantação e/ou fortalecimento dos Conselhos Escolares e se a elaboração do Plano Inicial, atividade obrigatória da Fase 1, auxiliou o egresso na construção do seu Plano de Ação. Por fim propomos que o egresso responda se o Plano de Ação, elaborado no curso,

foi colocado em prática, justificando sua resposta.

Para terminar o *survey*, propomos uma questão discursiva sobre as principais contribuições do curso para a atuação profissional do egresso, como forma de identificar as percepções dele sobre o que foi mais relevante no curso e fez surtir efeitos positivos em sua atuação profissional, caso tenha ocorrido.

Para tabulação e análise de dados, foram usados *softwares* específicos para análise quanti-qualitativa.

3.3.3 Análise dos dados

De posse da quantidade de dados advindos dos questionários respondidos, no total de 1113 repostas válidas, a estratégia foi o uso de ferramentas para auxiliar o entendimento desses dados. Grande parte dos dados tiveram características quantitativas e puderam ser tabulados utilizando o *software* “Excel”, por meio do qual foi possível limpar os dados, transformando-os em números e legendas, podendo gerar gráficos e tabelas. Em seguida foram analisados utilizando o *software* SPSS (*Statistic, Statistical Package for the Social Sciences*) versão 23.0 para análise estatística. Investigou-se a influência dos fatores: (a) Sexo; (b) Faixa etária; (c) Escolaridade; (d) Tempo de estudo; (e) Fase do curso; (f) Atuação profissional; (g) Tempo de atuação; (h) Experiência prévia na EaD; (i) Autonomia para aprender; (j) dificuldade na EaD; e, finalmente, (k) Aplicação do Plano de Ação, nas seguintes variáveis: (i) Implantação; (ii) Fortalecimento; (iii) Conhecimentos; (iv) Compartilhamento; e (v) Plano de Ação.

Dada a normalidade dos dados, averiguada pelo teste “*Shapiro-wilk*”, os fatores “a”, “h” “i”, “j” e “k” foram submetidos ao teste “*t student*” para amostras independentes, atribuindo-se o intervalo de confiança de 95%. O teste estatístico “ANOVA *oneway*” foi utilizado nos fatores “b”, “c”, “d”, “e”, “f”, e “g”, em que também foi atribuído o intervalo de confiança de 95%.

Com as análises estatísticas foi possível identificar as influências significativas dos fatores pesquisados nas variáveis, indicando as contribuições do curso relacionadas às características dos egressos e a modalidade de ensino.

Os dados qualitativos, mais especificamente as questões relacionadas às dificuldades da educação a distância, à aplicação do Plano de Ação e às principais contribuições do curso de FCCE na atuação profissional dos egressos, foram analisados utilizando o *software* “NVIVO11” para análise qualitativa e relacional. O *software*

permitiu a categorização das falas, criação de tabelas, gráficos, nuvens de palavras, árvores de palavras e análise de *cluster*.

Nesses casos foram utilizadas técnicas de análise de conteúdo baseadas nas teorias de Bardin (2011), iniciando por uma leitura flutuante de todo o material para, na sequência, iniciar a codificação utilizando o *software*. Para a autora

A codificação corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (BARDIN, 2011, p. 103)

Em virtude do grande número de registros, por serem 1113 respondentes, o *software* “NVIVO11” auxiliou primeiramente na busca de palavras frequentes nos relatos dos egressos. Palavras essas que, mesmo não carregando definições precisas, conforme coloca Bardin (2011), puderam se tornar “palavras-chave” e/ou “palavras-tema”, com grande significado para a análise. Essas palavras foram transformadas em categorias e os registros vinculados a cada uma delas foram posteriormente subcategorizados em temáticas relacionadas às percepções e atitudes dos egressos, com vínculo às palavras frequentes.

O uso de recursos tecnológicos para análise de conteúdo já fora previsto pela autora e tende a ser positivo em muitos aspectos e, entre os citados, encontram-se:

- a rapidez aumenta;
- há um acréscimo de rigor na organização da investigação (uma vez que o computador recusa a ambiguidade); torna-se necessário explicar cada fase da investigação, definir com rigor e de maneira unívoca cada variável, avançar postulados e hipóteses, ter em consideração as regras de inferências; o objectivo geral da análise de conteúdo (explicitar e controlar as operações tanto manuais como intelectuais) encontra-se assim reforçado;
- a flexibilidade permanece; podem utilizar-se de novo os dados classificados para novas hipóteses; introduzir seguidamente novas instruções no programa;

- a reprodução e a troca dos documentos (entre investigadores) são facilitadas (banco de materiais e de dados) pela normalização e pelo armazenamento;
- a manipulação de dados complexos torna-se possível;
- a criatividade, a reflexão, têm teoricamente um lugar destacado visto que o analista se encontra desembaraçado de tarefas laboriosas, longas e estéreis (BARDIN, 2011, p.144).

O processo de codificação por meio do *software* foi se delineando conforme as possibilidades da ferramenta e da própria pesquisadora. As descobertas possíveis com as nuvens de palavras, as árvores de palavras e as análises de *clusters*, por exemplos, consistiram em confirmações aos achados dos processos estatísticos, incrementadas pela exposição das falas dos egressos que ilustraram as categorias criadas.

4. CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONSELHOS ESCOLARES

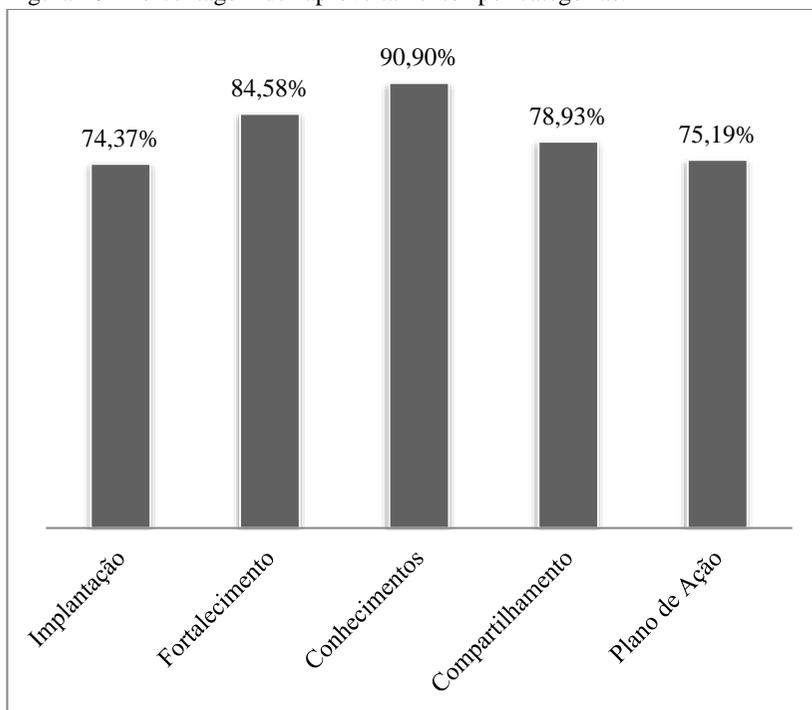
Os Cursos de FCCE tiveram como objetivo capacitar os seus cursistas para o fortalecimento da gestão democrática, entendendo que, para isso, eles deveriam participar de ações de implantação e/ou de fortalecimento dos Conselhos Escolares em suas redes de ensino.

Como atuar com gestão democrática é uma tarefa complexa, para identificar as contribuições percebidas por eles sobre sua própria atuação, além de um questionamento explícito sobre quais foram as principais contribuições do curso para sua atuação profissional, foram elaboradas diversas afirmativas para mapear o grau de concordância do cursista com cada aspecto questionado. As afirmativas foram divididas em cinco tópicos referentes à concordância com afirmativas sobre a implantação, ao fortalecimento, à aquisição de conhecimentos, ao compartilhamento de informações sobre os Conselhos Escolares e à elaboração do Plano de Ação.

Quanto maior a concordância com as afirmativas, maiores são as chances de o curso ter contribuído para a atuação profissional do egresso, bem como de ter realizado modificações em suas habilidades e atitudes referentes às temáticas da formação, relacionadas a cada tópico analisado.

Na figura abaixo, é possível identificar quais foram as categorias/tópicos com maior concordância por parte dos egressos, tendo como indicativo das temáticas com maior aproveitamento no decorrer das formações:

Figura 16 - Porcentagem de "aproveitamento" por categorias.



Fonte: Elaborado pela autora

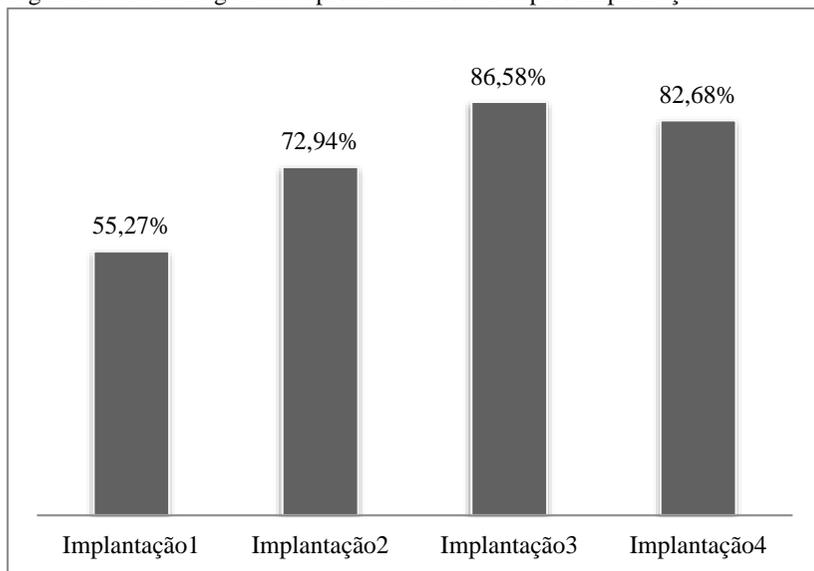
O tópico da “aquisição de conhecimentos sobre os Conselhos Escolares” aparece como o tópico com maior aproveitamento no gráfico em geral, sendo que a média do escore desse tópico foi de 18,17 pontos, indicando um aproveitamento de 90,90% por parte dos respondentes. Seguidos pelo tópico do “fortalecimento dos Conselhos Escolares”, com um escore de 16,91 pontos, evidenciando um aproveitamento de 84,58%. O tópico sobre o “compartilhamento de informações sobre os Conselhos Escolares” apresentou um escore de 15,78 pontos, apontando para um aproveitamento de 78,93%. Com relação ao tópico “Plano de Ação e implantação dos Conselhos Escolares”, os escores foram 15,03 pontos e 14,87 pontos, respectivamente, indicando um aproveitamento de 75,19% para o tópico do “Plano de Ação” e 74,37% para o tópico da “implantação”.

As categorias identificadas reforçam a importância do processo de formação continuada para aquisição de novos conhecimentos, conforme também aponta Backes (2002). Segundo ela, as universidades têm um

compromisso com a sociedade, que é o de formar os sujeitos durante toda sua vida, entendendo que parcerias como a que ocorreu entre o MEC e as IFES para a realização dos cursos de FCCE devem ser elogiadas, muito por serem responsáveis por instrumentalizar criticamente os sujeitos para atuarem nas suas comunidades.

Em seguida são apresentados os dados de maior aproveitamento dentro de cada tópico com a finalidade de aprofundar a discussão sobre os indícios da contribuição dos cursos de FCCE em seus aspectos mais específicos.

Figura 17 - Porcentagem de "aproveitamento" do tópico Implantação.



Legenda (Implantação1) Após ter feito o curso de Formação em Conselhos Escolares participei do processo de implantação do(s) Conselho(s) Escolar (es); (Implantação2) O curso de formação me motivou a fomentar e incentivar a implantação do(s) Conselho(s) Escolar (es); (Implantação3) No curso de formação aprimorei conhecimentos e habilidades que foram utilizadas (ou poderiam ser utilizadas) em ações para implantação do(s) Conselho(s) Escolar (es); (Implantação4) O curso de formação me qualificou para os procedimentos referentes à regulamentação dos conselhos escolares em minha rede de ensino/município.

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi possível identificar que o item “Implantação3” foi o que obteve maior concordância dentro do tópico “implantação”, com 86,58% de aproveitamento, sendo justamente o item que fala sobre o aprimoramento

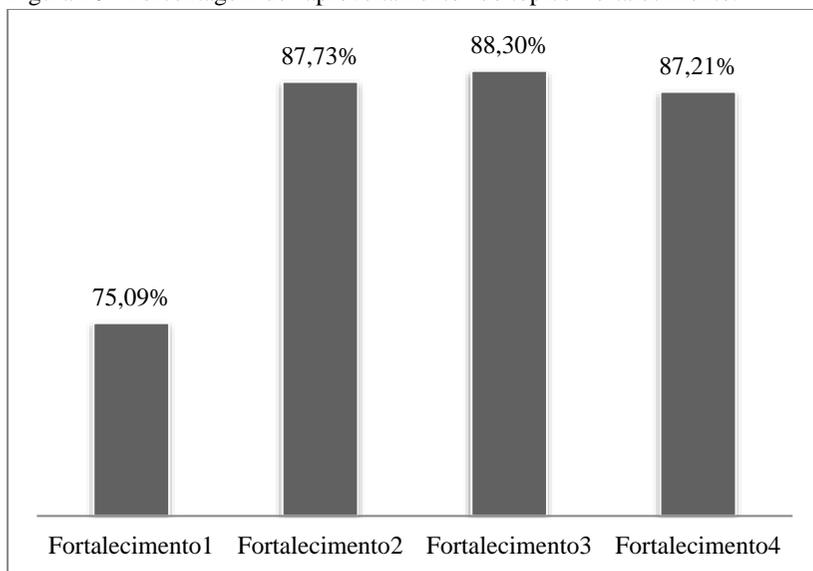
de conhecimentos e habilidades que foram ou poderiam ter sido usados para a implantação dos Conselhos Escolares. Já o item com menor índice de aproveitamento, “Implantação1”, aparece com 55,27% de aproveitamento, e diz respeito à participação do egresso no processo de implantação dos Conselhos Escolares.

Essa questão também figura como a de menor concordância por parte dos egressos, comparando todos os tópicos. Muitas podem ser as justificativas para que nem todos os egressos tenham participado de ações específicas de implantação dos Conselhos Escolares, mesmo tendo eles condições de agir, tanto em termos de conhecimentos e habilidades, quanto em termos de possibilidades legais, pois “cabe ao diretor da escola ou a quaisquer representantes dos segmentos das comunidades escolar e local a iniciativa da criação dos Conselhos Escolares, convocando todos para organizar as eleições do colegiado” (BRASIL, 2004a, p. 40). Suspeita-se que o fato de já haver Conselhos Escolares implantados em suas redes de ensino, como está evidenciado na exposição dos dados da seção 4.3, tenha sido a principal razão.

Todavia, somente a existência de Conselhos Escolares implantados em uma unidade escolar não garante a efetiva participação de todos na gestão escolar, inclusive porque esse colegiado pode existir somente para cumprir exigências burocráticas. Por conta disso, um dos objetivos do curso de FCCE é o fortalecimento desses espaços. Luiz, Silva e Gomes (2010) alegam que as legislações por si só não garantiram o sucesso do Conselho Escolar nas escolas. Segundo eles, “ainda temos muito o que caminhar para aumentar a participação e a integração entre escola e comunidade, com o propósito de garantir melhorias na educação” (LUIZ; SILVA; GOMES, 2010, p. 71).

O aproveitamento dos egressos no quesito fortalecimento está na figura a seguir:

Figura 18 - Porcentagem de "aproveitamento" do tópico Fortalecimento.



Legenda: (Fortalecimento1) “Após o curso de formação propus e/ou participei de ações para o fortalecimento dos Conselhos Escolares na minha rede de ensino e/ou município”; (Fortalecimento2) “No curso de formação adquiri competências necessárias para a tarefa de contribuir com o fortalecimento dos Conselhos Escolares na minha rede de ensino e/ou município”; (Fortalecimento3) “Após curso me senti mais seguro (a) para orientar ações, participar de discussões e incentivar iniciativas que venham (ou poderiam vir) a fortalecer a atuação dos Conselhos Escolares”; (Fortalecimento4) “As atividades de levantamento de informações sobre os conselhos (plano inicial) e o plano de ação auxiliaram (ou poderiam auxiliar) na execução de ações para a implantação e/ou fortalecimento dos conselhos escolares”.

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da análise das respostas relacionadas às afirmativas sobre o fortalecimento dos conselhos, foi possível identificar que o item “Fortalecimento3” foi o que obteve maior concordância dentro do tópico “Fortalecimento”, com 88,30% de aproveitamento. Esse item diz respeito à segurança adquirida pelo cursista para orientar ações, participar de discussões e incentivar iniciativas de fortalecimento dos Conselhos Escolares. Já o item com menor índice de aproveitamento, “Fortalecimento1”, aparece com 75,09% de aproveitamento, e refere-se a ter proposto ou participado de ações para o fortalecimento dos Conselhos Escolares.

São muitas as funções e atribuições do Conselho Escolar, e se faz necessário conhecer todas as possibilidades para uma melhor atuação nesses espaços. De acordo com o material da SEB/MEC:

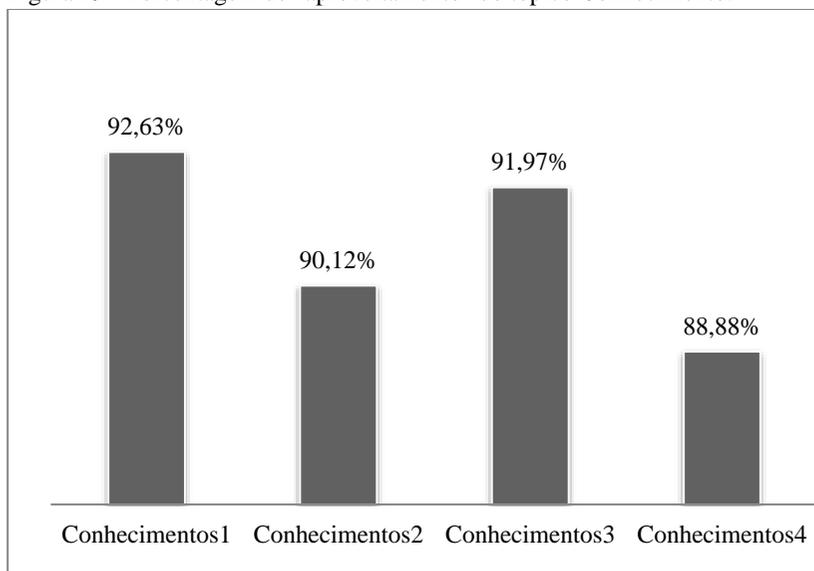
Os Conselhos Escolares [...] têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Representam assim um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã (BRASIL, 2004a, p. 33)

Tais questões ressaltam a importância dos Conselhos Escolares para a comunidade escolar, demonstrando um grande potencial para ser explorado por meio dos processos de fortalecimento desses espaços.

Os dados analisados sobre esse tópico demonstram a importância que tiveram as formações, sobretudo para a aquisição de posturas e de habilidades necessárias para a ação de fortalecimento dos Conselhos Escolares, mesmo porque, segundo Luiz, Silva e Gomes (2010), no estado de São Paulo a grande maioria dos cursistas respondentes de sua pesquisa alegou que os Conselhos Escolares eram pouco ativos em seus municípios.

Sobre o tópico “conhecimentos”, apresentado na figura a seguir, identificou-se que o item “Conhecimentos 1” foi o que obteve maior concordância dentro do tópico, com 92,63% de aproveitamento, indicando que a aquisição de conhecimentos básicos sobre os Conselhos Escolares foi a mais expressiva. Já o item com menor índice de aproveitamento, “Conhecimentos 4”, aparece com 88,88% de aproveitamento e diz respeito aos *feedbacks* recebidos no curso e sua ajuda para ampliar os conhecimentos sobre os Conselhos Escolares.

Figura 19 - Porcentagem de "aproveitamento" do tópico Conhecimento.



Legenda: (Conhecimentos1) “No curso de formação pude aprender os CONCEITOS BÁSICOS sobre os Conselhos Escolares”; (Conhecimentos2) “No curso de formação pude aprender QUESTÕES PRÁTICAS sobre os Conselhos Escolares”; (Conhecimentos3) “Os MATERIAIS e ATIVIDADES do curso de formação me ajudaram na ampliação dos conhecimentos sobre os Conselhos Escolares”; (Conhecimentos4) “Os *FEEDBACKS* recebidos no curso de formação me ajudaram a ampliar o conhecimento sobre os Conselhos Escolares”.

Fonte: Elaborado pela autora

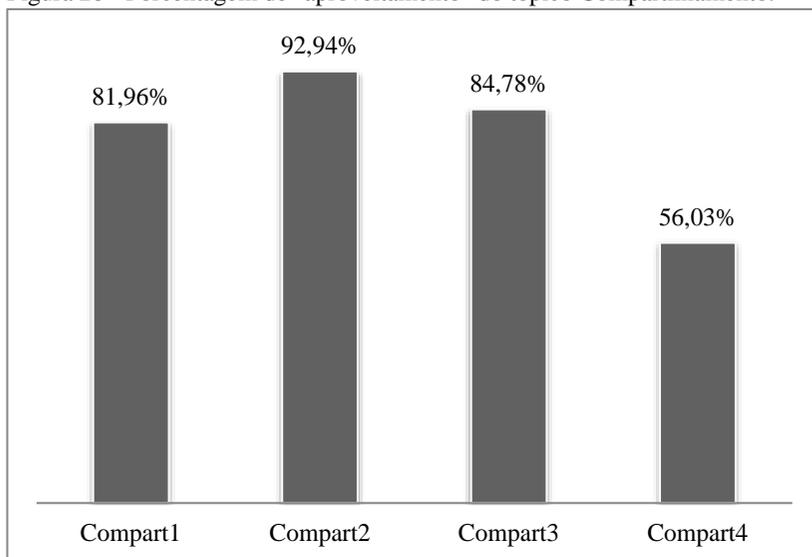
Os escores do tópico sobre o “conhecimento” foram os mais altos dentre todas as categorias, denotando uma grande concordância com as afirmativas relacionadas à aquisição de conhecimentos, quer sejam de conceitos básicos ou questões práticas, quer sejam por meio dos materiais e atividades ou, ainda, por meio dos *feedbacks*. A questão da aquisição/ampliação de conhecimentos também apareceu fortemente nas questões discursivas e aparece como a principal contribuição do curso na perspectiva do egresso.

Nesse caso, os conhecimentos podem ser considerados como “[...] representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação. Quase toda a ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em redes” (PERRENOUD, 1999, p.7 apud DIAS, 2012, p. 3).

Na figura abaixo, os escores do tópicos compartilhamento são apresentados. O item “Compart2” diz respeito a recomendar o curso de FCCE a um colega, sendo o que obteve maior concordância no tópico compartilhamento, com aproveitamento de 92,94%, apontando para uma percepção muito positiva sobre o curso. Já o item com menor índice de aproveitamento, “Compart4”, aparece com 56,03% de aproveitamento e diz respeito ao egresso tornar-se o principal responsável pelo PNFCE na sua instituição.

A questão do compartilhamento de informações sobre os Conselhos Escolares e sobre o PNFCE foi selecionada como tópico importante de análise na presente pesquisa, em virtude de fazer parte dos objetivos dos cursos de FCCE a formação de multiplicadores para atuarem tanto como referências em suas redes de ensino, bem como nos processos de formação dos conselheiros escolares.

Figura 20 - Porcentagem de "aproveitamento" do tópico Compartilhamento.



Legenda: (Compart1) “Realizar o curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares me motivou a realizar outras formações na modalidade à distância”; (Compart2) “Recomendaria o curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares a um colega”; (Compart3) “Após o curso passei a compartilhar mais informações sobre os Conselhos Escolares e divulgar as políticas e ações relacionadas ao Programa”; (Compart4) “Em virtude da participação no curso de formação, me tornei a/o principal responsável pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares em minha instituição e/ou município”.

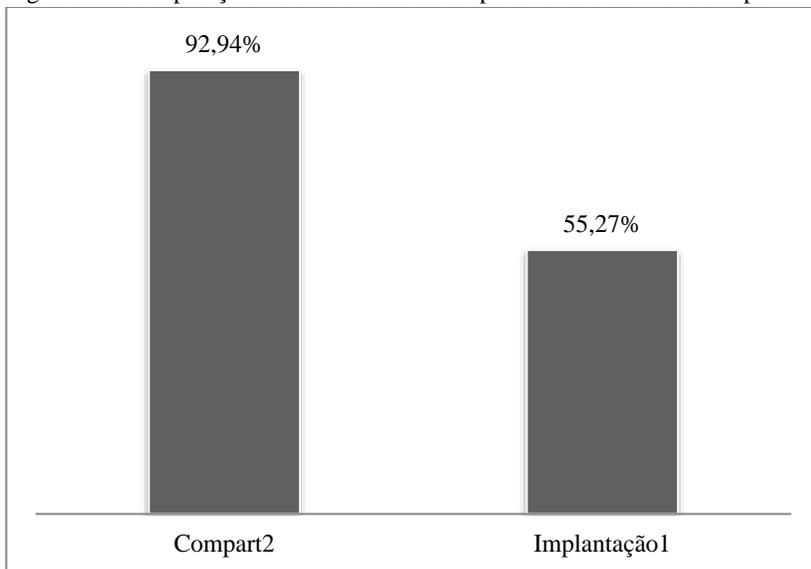
Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação ao tópico “compartilhamento”, os egressos percebem alta qualidade nas formações, pois a grande maioria recomendaria o curso a um colega— questão que também aparece como a de maior concordância dentre todos os tópicos. Outro quesito também relevante nesse tópico diz respeito ao fato de muitos cursistas terem declarado que, após o curso, passaram a compartilhar mais informações sobre os Conselhos Escolares e a divulgar as políticas e ações relacionadas ao Programa, o que por si só já denota uma ação de fortalecimento da gestão democrática no seu entorno.

Com relação ao egresso tornar-se o principal responsável pelo PNFCE, a concordância já não é tão grande, evidenciando uma influência possivelmente externa ao curso e relacionada aos aspectos políticos envolvidos na gestão escolar. Nas justificativas para a não aplicação do Plano de Ação (seção 4.4), também aparecem relatos sobre a impossibilidade de se colocar em prática suas ações, para além da vontade e possibilidade do próprio egresso.

A figura a seguir ilustra a tentativa de identificar os itens que obtiveram a maior e a menor concordância dentre todos. O item “Compart2” obteve melhor pontuação de todas e diz respeito a recomendar o curso de FCCE a um colega. O item “Implatação1”, que versa sobre a participação do egresso no processo no processo de implementação dos Conselhos Escolares, constituiu o índice com menor concordância.

Figura 21 - Comparação dos itens de melhor e pior escore em todos os tópicos



Legenda: (Compart2) “Recomendaria o curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares a um colega”; (Implantação1) “Após ter feito o curso de Formação em Conselhos Escolares participei do processo de implantação do(s) Conselho(s) Escolar(es)”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para além da identificação dos tópicos e itens que mais tiveram concordância referentes às questões da escala do tipo Likert, questionou-se ao egresso qual a principal contribuição do curso de FCCE para sua atuação profissional. Identificar essas contribuições não foi tarefa fácil, pois foram muitas respostas diferentes, em um total de 1113 indivíduos cujas falas foram categorizadas por meio do *software* “NVIVO”.

Primeiramente, foram identificadas as palavras mais frequentes na fala dos egressos quando responderam à questão sobre as principais contribuições do curso, conforme a nuvem de palavras a seguir (figura 22). Em seguida, foram criadas categorias e subcategorias (ver Apêndice C) para melhor compreensão dessas palavras. Por fim, foram selecionadas as falas mais relevantes em cada subcategoria para discutir os resultados à luz do referencial teórico apresentado.

Figura 22 – Palavras mais frequentes nas falas sobre as contribuições do curso de FCCE



Fonte: Elaborado pela autora por meio do aplicativo “WordArt”

A nuvem de palavras revelou as 23 palavras mais frequentes nas falas dos egressos. Esses conceitos se referem às principais contribuições do curso de FCCE para a sua atuação profissional. Entendendo que as falas foram separadas em registros e em cada um dos registros foi possível identificar mais de uma palavra frequente, não é relevante falar em porcentagem, visto que em um único registro podem ter aparecido mais de uma palavra frequente. Com a identificação dessas palavras mais frequentes, foi possível criar categorias e subcategorias para melhor compreender a questão.

Essa análise reforça que o “conhecimento” é a categoria mais citada entre as contribuições do curso, evidenciando a importância do processo de formação para a construção de novos conhecimentos. Na pesquisa de Colares e Bryan (2014), os egressos de um curso de formação continuada de gestores escolares cuja temática perpassava os pressupostos da gestão democrática também destacaram a ampliação dos conhecimentos como uma contribuição daquele curso.

Na tabela a seguir, destacam-se as categorias criadas e a quantidade de referências para cada uma. As subcategorias estão descritas na íntegra no Apêndice C.

Tabela 1 - Palavras mais frequentes nas falas dos egressos sobre as contribuições do curso de FCCE

Categorias	Referências
Conhecimento	388
Escola	274
Importância	157
Atuação	132
Participação	122
Gestão	116
Comunidade	112
Formação	95
Democrática	92
Ações	80
Prática	74
Educação	70
Conselheiros	68
Fortalecimento	62
Trabalho	60
Profissional	54
Município	52
Função	49
Ampliação	49
Funcionamento	49
Processo	48
Implantação	45

Fonte: Elaborado pela autora

As palavras frequentes, que se tornaram categorias, foram responsáveis por permitir compreender as principais contribuições dos cursos de FCCE na visão dos seus egressos. A palavra mais frequente e a categoria com maior número de registros é “conhecimento”. Essa palavra foi mencionada quase 400 vezes nas respostas abertas dos cursistas. Esse dado não difere muito dos dados advindos das questões quantitativas, quando a “aquisição de conhecimentos” foi o tópico com maior aproveitamento por parte dos respondentes. Todavia, esse achado reforça os dados anteriores e aprofunda a discussão no sentido de tentar compreender em quais contextos essa palavra aparece nas falas analisadas e que tipo de conhecimentos o curso possibilitou que essas pessoas adquirissem

No caso do “conhecimento”, as falas vão ao encontro principalmente das questões referentes à aquisição e à ampliação de conhecimentos, seguidas pelas falas sobre conhecimentos teóricos e

práticos, bem como sobre a transmissão de conhecimentos.

As falas dos egressos do curso confirmaram o que muitas pesquisas com egressos de cursos a distância também trouxeram como resultados, indicando que houve aprendizagem e aquisição de conhecimentos (STARK et al., 2011; HOLMGREN, 2012; ANDRONIC et al., 2012; COLARES; BRYAN, 2014; BAHIA, 2015; SOUZA et al., 2015; FERRUGINI; CASTRO, 2015).

A palavra “escola” aparece em segundo lugar, com 274 registros. Tal fato não poderia ser diferente, visto que o curso objetiva justamente o fomento à gestão democrática na escola. Todavia, o termo “escola” foi usado com múltiplos sentidos. Esse termo aparece, principalmente, nas falas referentes ao curso ter aprimorado a sua própria atuação na escola, seguidas pelas falas que ressaltam a importância dos Conselhos Escolares e a participação na gestão da escola. Outros relatam sua participação em ações relacionadas ao Conselho Escolar em suas escolas e, em menor número, aparecem relatos de aprendizagens sobre o funcionamento da escola, dentre outros. Como exemplos de falas que remetem ao fato de o curso ter aprimorado a atuação do egresso na escola, temos que

Com o curso verifiquei como é bom trabalhar em grupo, compartilhar com os colegas as aflições e verificar que a sua ideia pode ser aproveitada em algo tão importante como é o Conselho Escolar. Provavelmente termino o curso sabendo que o meu trabalho foi visto pelos meus colegas e superiores e que posso ajudar a minha escola e município (Cursista 103).

Os egressos também alegam terem participado de ações importantes na escola, no âmbito da gestão democrática. Segundo a cursista 1008, “passei a ser a multiplicadora entre os meus pares e ainda me tornei o elo para essa multiplicação em outras escolas levando conhecimento e prática bem-sucedida de criação de Conselhos com êxito”.

A categoria “importância” tem um diferencial com relação às demais categorias. Ainda que tenham aparecido 157 registros da palavra “importância” nas respostas dos egressos, que se referem, sobretudo, à importância do Conselho Escolar e da participação, essa categoria perpassa muitas outras subcategorias. Se somarmos os registros subcategorizados com o termo “importância”, encontraremos 479 registros; dentro das categorias “escola”, “atuação”, “participação”, “gestão”, “comunidade”, “democrática”, “ações”, “trabalho”,

“profissional”, “municípios” e “processo”. As categorias mencionadas, não necessariamente contêm a palavra “importância” nos registros, como na categoria gerada pelo NVIVO, mas as falas dos egressos ressaltaram o curso e a formação como importantes para muitos aspectos relacionados com sua atuação profissional, por exemplo, sua comunidade, ou mesmo para a gestão de sua escola.

Sobre as falas que apresentaram o termo “atuação”, em um total de 132 registros, suas subcategorias dizem respeito principalmente à atuação do Conselho Escolar na realidade em que está inserido, seguido pela importância que o curso teve para a atuação profissional, bem como para a atuação no próprio Conselho Escolar. O cursista 521, por exemplo, alega que o curso “esclareceu os papéis dos membros e do colegiado em si, deixando claro como deve ser sua atuação” – contribuição que vem ao encontro das atribuições esperadas para alguém que se proponha a fortalecer esses espaços. Segundo o material da SEB/MEC, umas das atribuições dos Conselhos Escolares é “elaborar o plano de formação continuada dos conselheiros escolares, visando ampliar a qualificação de sua atuação” (BRASIL, 2004a, p. 47), sendo muito importante que a comunidade possa contar com alguém que saiba fazê-lo.

Outro cursista diz que “a formação foi extremamente rica para minha atuação profissional sendo que conclui a importância do CE na vida da Escola e da comunidade e assim pude juntamente com a equipe de trabalho inicialmente implantar os CE em todas as unidades escolares da rede municipal de ensino bem como fortalecer” (Cursista 149). A fala em questão denota a importância da formação para a atuação profissional do egresso, indicando que muito se pode fazer por meio dos conhecimentos e habilidades adquiridos no curso, o que reforça o que já foi dito sobre a potencialidade dos cursos de formação continuada a distância gerarem mudanças nas práticas de seus egressos (GATTI, 2008).

Na categoria “participação”, com 122 registros, as falas se referem principalmente à percepção de uma melhora e/ou a um aumento da participação e também sobre a importância dessa participação. Seguida pela categoria “gestão”, com 116 registros, cujas falas apresentam como contribuição principal do curso de FCCE a compreensão e/ou conhecimento sobre gestão democrática, também falam da importância do Conselho Escolar e da participação na/para gestão, discursam sobre incentivar/efetivar a gestão democrática e, em menor número, dizem atuar na gestão.

Participar da gestão escolar é um processo possível de ser aprendido. Segundo Gohn (2011), participar é dividir responsabilidades, é lutar. O cursista 174 acredita que “a principal contribuição do curso é

mostrar que a participação de todos é fundamental para o fortalecimento da gestão democrática da escola. Que não devemos apenas criticar e cobrar, é preciso trabalhar para conseguirmos uma escola democrática”.

Uma das principais funções do Conselho Escolar é a função mobilizadora, que ocorre “quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação” (BRASIL, 2004a, p. 39).

As falas referentes aos registros categorizados como “comunidade” foram 112 e descrevem a importância da participação da comunidade percebida pelos egressos, explicitam a necessidade de trazer comunidade a participar, a importância do Conselho Escolar para a comunidade, o diálogo e o levantamento de demandas com a comunidade. Esse aspecto reforça a própria concepção do Conselho Escolar enquanto espaço garantidor de voz para a comunidade escolar, com vistas à construção de um projeto político pedagógico que seja da vontade e necessidade de toda a comunidade (BRASIL, 2004).

Outra categoria com muitos registros foi a categoria “formação”, com 95 ocorrências e apresentando como temática predominante os conhecimentos adquiridos e o incentivo à formação dos Conselhos Escolares, bem como a relevância do curso para a estruturação dos conselheiros escolares. Nessa categoria também aparecem falas sobre a importância do curso de FCCE e o incentivo/necessidade de ampliação dessa formação.

Sobre a categoria “democrática”, com 92 registros, a maioria das falas refere-se ao incentivo da gestão democrática. Quando os egressos falam sobre “ações”, com 80 registros, eles querem ressaltar o fomento, a realização e o aprimoramento de suas ações referentes à temática do curso. Na categoria “prática”, grande parte dos 74 registros apresenta como contribuição principal a aquisição de conhecimentos para o aprimoramento da prática.

Enfim, todas as categorias apresentam uma subcategoria que a representa melhor e que engloba grande parte dos registros daquela categoria, como é o caso da categoria “educação”, indicando que a principal contribuição do curso é no sentido de melhorar a educação. Na categoria “conselheiros”, a fala mais recorrente diz respeito à atuação e capacitação dos conselheiros; na categoria “fortalecimento”, a principal contribuição do curso foi ter auxiliado no fortalecimento dos Conselhos Escolares. Na categoria “trabalho”, as principais falas apontavam para a questão da aquisição de conhecimentos para o trabalho e na categoria

“profissional”, a principal contribuição é com relação ao aperfeiçoamento profissional.

Na categoria “município”, a fala preponderante é sobre a motivação e o aprendizado para atuação no município; na categoria “função”, o aprendizado principal é sobre a função do Conselho Escolar; na categoria “ampliação” a temática dos conhecimentos se repete, pois o que mais aparece é a questão da ampliação dos conhecimentos; na categoria “funcionamento”, somente se fala sobre o funcionamento dos Conselhos Escolares; na categoria “processo”, duas falas são recorrentes: por um lado, alguns apontam a importância da participação nos processos educacionais e, por outro, apontam para a valorização e aprimoramento dos processos democráticos. Por fim, na categoria “implantação”, somente se fala sobre a contribuição do curso na implantação dos Conselhos Escolares.

Depois de descritas as categorias e as principais subcategorias, a análise observa as subcategorias que obtiveram maior número de registros, conforme tabela a seguir, e que, dessa forma, podem ser consideradas as contribuições mais relevantes e com maior consenso entre os respondentes.

Tabela 2 – Subcategorias principais referentes as contribuições do curso de FCCE

Subcategorias	Referências
Aquisição de conhecimentos	211
Ampliação de conhecimentos	155
Importância do CE	124
Aprimorou atuação na escola	102
Importância do CE e/ou participação na gestão da escola	96
Incentivar a gestão democrática	73
Maior e Melhor participação	72
Atuação do CE	68
Atuação/Capacitação dos conselheiros	66
Participou de ações referentes ao CE na escola	58
Conhecimentos/aprimoramento da prática	56

Fonte: Elaborado pela autora

Assim como nas questões objetivas, em que o conhecimento se sobressaiu perante as demais aprendizagens, nas questões discursivas seguiu-se o mesmo padrão. Todavia, por meio da análise desse aspecto, muitas outras contribuições vão sendo identificadas. Por exemplo, no grupo que citou o conhecimento como aprendizado principal, mais precisamente a sua aquisição, aparece na fala do cursista 166 que "a principal (*contribuição do curso para minha atuação profissional*) foi o

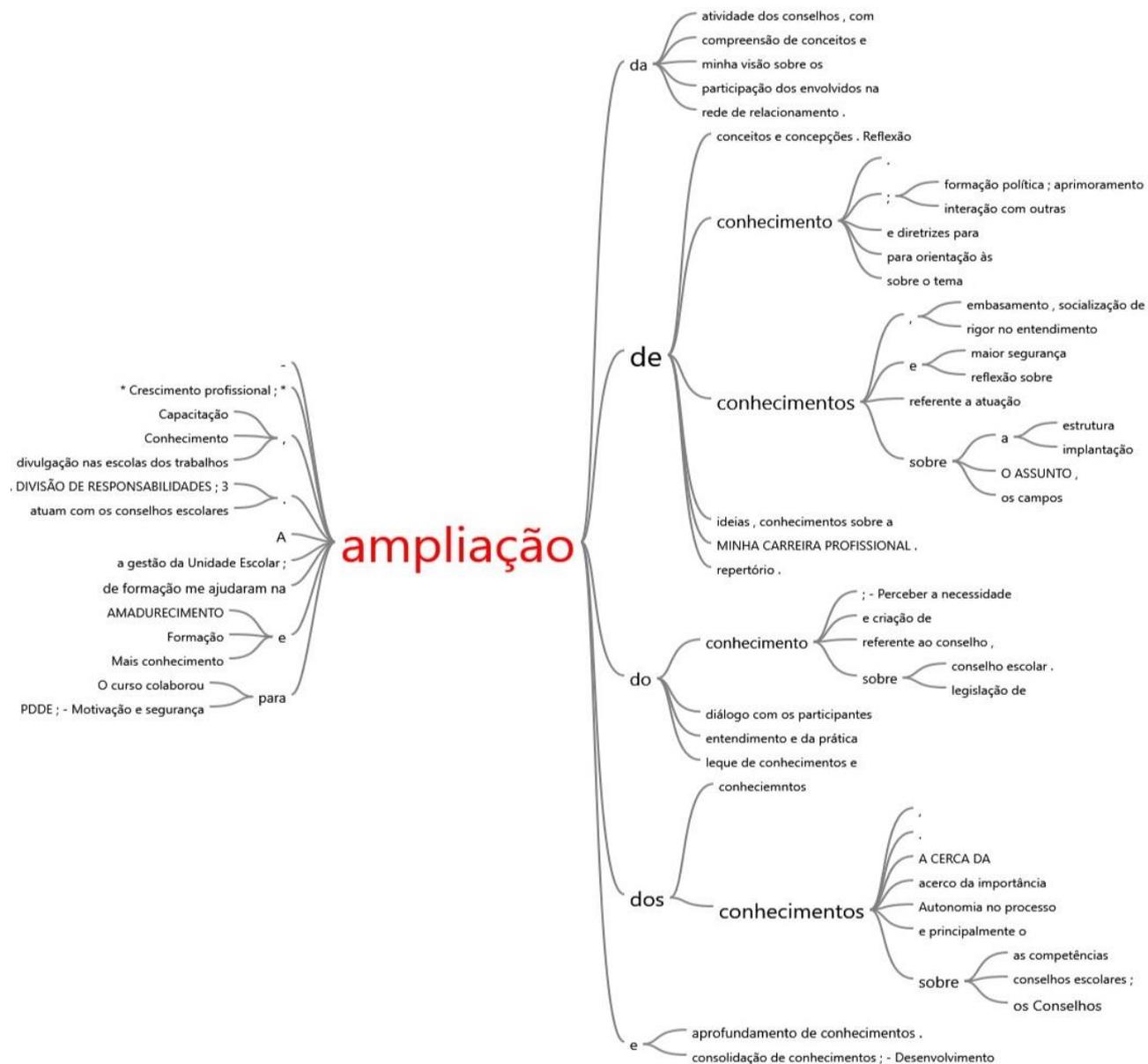
conhecimento adquirido durante todo o curso, possibilitando um aprendizado para toda vida". A ênfase na aquisição de conhecimentos para a vida reforça o que Moore e Kearsley (2008) expressam. Segundo os autores, um conteúdo, quando considerado relevante, tanto para a carreira do aluno quanto para seus interesses pessoais, pode ser uma das características de um curso a distância que influencia no sucesso do aluno.

Na codificação relacionada à ampliação dos conhecimentos foi elencada uma fala que demonstra, sobretudo, sensibilidade e motivação para atuar, dizendo que o curso propiciou a “ampliação de conhecimento sobre o tema e grande motivação para atuar junto ao Conselho Escolar, buscando a melhoria de todo ambiente e comunidade escolar” (Cursista 208).

Outras pesquisas também identificaram na educação a distância o potencial de promover a aquisição de conhecimentos, por exemplo, o estudo de Stark et al. (2011) mostrou que um curso de formação continuada online foi capaz de aumentar a capacidade de profissionais de nutrição para tratar da obesidade infantil através de uma abordagem ecológica. Os estudos realizados por eles mapearam um grupo controle e, através de avaliações pré e pós curso, inferiu-se um aumento de conhecimentos, habilidades e auto eficácia por parte dos sujeitos que realizaram a formação online, justamente o que o curso de FCCE nos demonstrou pelos resultados do *survey*.

Por observar que em muitos registros de falas dos egressos a palavra “ampliação” estava presente, e na tentativa de corroborar com a ideia de que o curso ampliou muitos conhecimentos e habilidades do egresso, foi realizada, por meio do *software* NVIVO, uma pesquisa de texto com a palavra “ampliação”, e em seguida foi elaborada uma árvore de palavras para ilustrar os achados:

Figura 23 – Arvore de palavras referente as ocorrências do termo ampliação



Fonte: Elaborado pela autora por meio do “NVIVO”

Fica evidente a relação entre a palavra “ampliação” e o termo “conhecimento”, como identificado pelas categorias. Todavia, muitas possibilidades de interpretação desses discursos se abrem, tendo em vista que além do curso ter ampliado os conhecimentos dos cursistas, também ampliou sua visão de mundo, a rede de relacionamentos, o diálogo, as ideias, os repertórios, dentre muitas outras ações que também vão ao encontro dos objetivos do curso.

O cursista 624, por exemplo, afirma que o curso proporcionou a aquisição de “mais conhecimento e ampliação da rede de relacionamentos”, denotando alguma interação entre os cursistas, fato importante para a troca de experiências e conhecimentos entre eles.

Além de os egressos terem adquirido muitos conhecimentos, eles alegam que o curso os sensibilizou para a importância do Conselho Escolar e da participação na gestão da escola, conforme ressalta a falado cursista 142, que diz ter adquirido “a conscientização sobre a importância dos Conselhos Escolares e instrumentos para sua concretização”. É importante ressaltar também a fala do cursista que diz ter adquirido

A visão de que os conselhos escolares são o elo de ligação entre o pensar e o agir de uma escola ou comunidade escolar. Ele é o vínculo mais importante com o interior e o exterior da comunidade. Pelos conselhos são tomadas medidas que de fato priorizam o aluno e a aprendizagem além de fortalecer o vínculo comunitário estabelecendo um sentimento de pertença da comunidade à escola e suas ações (Cursista 36).

A fala do cursista 36 é coerente com a ideia expressa pelo material da SEB/MEC no que tange à importância do sentimento de pertencimento à escola, possível de ser desenvolvido por meio da participação no Conselho Escolar:

O sentimento de pertença da escola a os cidadãos a quem ela diz respeito requer a identificação ao seu projeto educacional. Se a participação requer compromisso com o projeto educacional coletivo, o compromisso advém dessa identificação, desse sentimento de pertença. As pessoas apenas se comprometem com aquilo que acreditam, com aquilo que lhes diz respeito, que faz sentido para suas vidas. Se é assim, então passam a querer exercer seu poder, participar das decisões, porque adquiriram a consciência de que estas afetam suas

vidas. Só há efetiva participação e compromisso quando se estabelece a cultura do querer fazer – no lugar do dever fazer – para exercer o poder sobre o que nos pertence, o que diz respeito às nossas vidas, ao nosso futuro, que está vinculado ao futuro do coletivo social (BRASIL, 2004, p.37).

Denota-se, assim, uma espécie de círculo virtuoso criado por meio da formação continuada que, por sua vez, motivou a participação nos Conselhos Escolares, os quais têm potencial de promover o desenvolvimento desse sentimento de pertencimento, essencial a uma participação qualificada.

Com relação ao curso ter aprimorado a atuação do egresso na escola, tanto na temática do curso, quanto em outras questões, fortes indícios aparecem na fala do cursista 566, quando afirma que as contribuições do curso foram muitas, tais como “estudar sobre esse tema possibilitou diversas mudanças, hoje participo bem mais nas ações desenvolvidas na escola; colocamos o Conselho Deliberativo para funcionar de fato; auxiliou também no planejamento das ações previstas para a escola.”

Outra contribuição do curso foi ter incentivado a gestão democrática. Nesse ínterim, o cursista 242 afirma que o curso de FCCE “ampliou minha visão e me subsidiou teoricamente para atuar na defesa da gestão democrática nas escolas da rede”. Sendo esse o principal objetivo das formações e do próprio PNFCE para atuação em prol da gestão democrática, se faz necessário um aprendizado e uma mudança cultural. Como o cursista 242 evidencia, é necessário “ampliar a visão”, entendendo a escola como patrimônio da comunidade, como propósito de atender aos interesses e especificidades da própria comunidade, ao invés de a comunidade ter de se adequar a uma gestão descontextualizada e centralizadora. Segundo Paro (2007), existem muitas dificuldades para democratizar a escola pública, modificando uma estrutura que já existe há mais de um século. Ele alega que é necessário refletir sobre algumas questões para que essas modificações possam ocorrer e dentre elas destaca-se a implementação de ações que possibilitem e aproximem a comunidade da escola.

O curso de FCCE também acarretou aumento na quantidade e na qualidade da participação por parte do egresso, o que fica evidente na falado cursista 135

Esclareceu dúvidas; auxiliou para que orientações mais precisas fossem compartilhadas com os

Gestores; Tornou mais ativa minha participação nos Conselhos; Proporcionou horas preciosas de estudo e troca de ideias com profissionais de outras localidades; Ampliou meu conhecimento a respeito da importância e da organização dos Conselhos.

Sobre a subcategoria “atuação do Conselho Escolar”, o cursista 347 diz

Compreendo a importância dos Conselhos Escolares no processo de democratização da sociedade e qualificação da gestão da escola. Posso atuar com bases consistentes em problemas que ocorram na escola que digam respeito aos Conselhos Escolares, bem como na orientação das escolas para qualificar a atuação desses colegiados.

Essas sistematizações dos cursistas denotam uma aprendizagem consistente sobre o papel do Conselho Escolar, visto que essa instância possui diversas funções e atribuições, desde elaborar seu próprio regimento até promover discussões sobre alterações curriculares, metodológicas, didáticas e administrativas na unidade escolar (BRASIL, 2004a).

A questão da atuação e da capacitação dos conselheiros é fala recorrente de muitos egressos, indicando a importância de que sejam viabilizados momentos de formação para esse público. Conforme afirma o cursista 531, ao ter acesso no curso há “esclarecimentos das necessidades e modo de atuação dos conselheiros; o real papel e “poder” que têm os conselheiros e a força que isso pode significar para a escola e o retorno das ações efetivamente no ambiente educacional”.

O cursista 262 foi categorizado no item “participou de ações referentes ao CE na escola” e seu discurso é bem representativo, porque demonstra uma das contribuições para atuação prática, que o curso proporcionou a muitos egressos. Ele menciona: “aprendi muito com este curso, o que me levou a contribuir para a efetivação dos conselhos escolares em nosso município e hoje todas as escolas possuem o conselho escolar ativo e participativo nas escolas da rede municipal de ensino”.

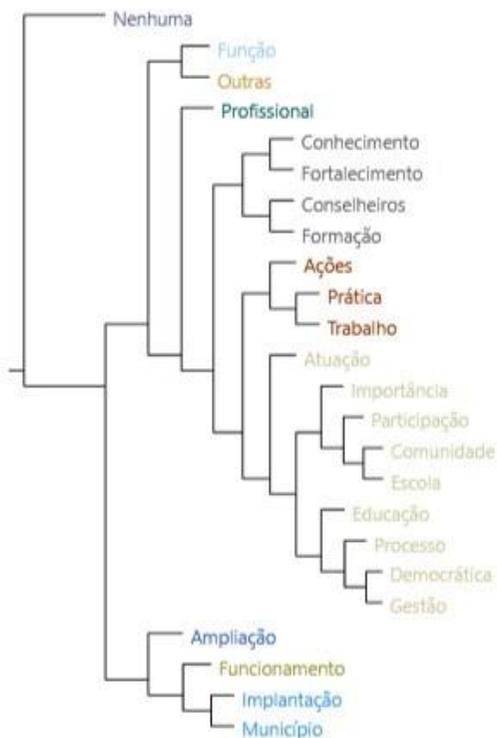
Também o cursista 178, categorizado no item “conhecimentos/aprimoramento da prática”, acredita “que o curso solidificou conhecimentos que foram colocados em prática e que ajudaram as escolas da rede municipal, onde atuo. Os Conselhos Escolares, após o trabalho passaram a serem mais atuantes”. Relatos como o do cursista 262 e do cursista 178 demonstram que o curso de FCCE

também colaborou para a atuação prática dos egressos.

A pesquisa de Gatti (2008) encontrou resultados parecidos com relação aos cursos de formação continuada analisados. Segundo ela, foi possível identificar indícios de mudanças nas práticas dos egressos desses cursos, assim como os estudos de Dalla Corte (2014), segundo o qual os egressos também relacionaram a aquisição ou (res)significação de conhecimentos como o aprimoramento da sua prática.

Outra estratégia para tentar compreender as principais contribuições dos cursos de FCCE para seus egressos foi a análise de *cluster*. Após identificarmos as principais ocorrências e as subcategorias, a análise de cluster identificou, por meio da similaridade de palavras, os conceitos que coincidiam nos mesmos registros, ou seja, as palavras que teriam a maior probabilidade de aparecerem juntas em um mesmo registro, conforme o diagrama a seguir.

Figura 24 - Diagrama análise de *cluster* – categorias contribuições do curso



Fonte: Elaborado pela autora por meio da ferramenta NVIVO

O diagrama sugere que os termos que aparecem próximos ou muito próximos uns dos outros, como é o caso de “implantação” e “município”, “gestão” e “democrática”, “comunidade” e “escola”, “trabalho” e “prática”, “formação” e “conselheiros”, “conhecimento” e “fortalecimento”, dentre outros, possuem maiores chances de aparecerem juntos em um mesmo registro. Nesse caso, é possível desvendar o principal teor dos discursos dos egressos apenas pela identificação das palavras frequentes e suas ligações. Isso foi possível e necessário em virtude da grande quantidade de dados sobre essa temática.

Tais associações refletem os conhecimentos construídos por parte dos egressos sobre a temática da gestão democrática, mais especificamente sobre os Conselhos Escolares. O próprio PNFCE apresenta muitos desses termos juntos, por exemplo, nos seus objetivos é previsto o fomento a participação da **comunidade** escolar e local na **escola**, bem como a capacitação (**formação**) dos **conselheiros** (MEC, 2004).

Identificou-se também um segundo nível de relações. No caso dos termos “implantação” e “município”, observamos o termo “funcionamento” bem próximo da dupla, denotando uma relação entre essas palavras em muitas das falas, conforme a contribuição percebida pelo cursista 356, ao dizer que as contribuições do curso para ele foram “conhecer a estrutura e funcionamento dos Conselhos Escolares” e “orientar e acompanhar o processo de implantação de Conselho Escolar em 28 escolas do meu município, que antes tinha apenas 01”. São falas bem consistentes, indicando que de fato houve aprendizagem que resultou em ações práticas. É possível constatar que foram realizadas ações de implantação dos Conselhos Escolares, houve preocupação com o funcionamento dessas instâncias e isso aconteceu nos municípios de cada um. São diversas as falas que repetem essa temática.

Outras palavras que aparecem sempre muito próximas nas falas dos egressos e nos dão pistas sobre as contribuições do curso de FCCE são “gestão” e “democrática”. Conforme o cursista 87, o curso colaborou para “desmistificar alguns conceitos errôneos que tinha em relação aos Conselhos e sua atuação nas escolas, bem como incentivar a gestão democrática na rede municipal de ensino de meu município”. Por outro viés, mas se utilizando dos mesmos termos, o cursista 145 tem “convicção de que os Conselhos Escolares atuantes e fortalecidos através da formação são garantia da Gestão Democrática na educação pública”. Então é possível entender que o curso, além de ter colaborado para o entendimento dos egressos sobre gestão democrática, também fomentou esse tipo de gestão.

Ainda exemplificando os achados na análise de *cluster*, o termo “comunidade” e “escola” aparecem muito próximos e devem indicar alguma contribuição importante. De acordo com a maioria das falas dessas duas categorias, o curso contribuiu para sensibilizá-los e/ou instrumentá-los para fomentar a participação da comunidade na escola, como é possível identificar nas falas abaixo, que agregam uma terceira categoria, a qual, no diagrama da análise de *cluster*, aparece como o próximo nível de proximidade com a dupla de palavras em questão. Para o cursista 241, o curso contribuiu para ampliar sua “visão do papel da escola dentro da comunidade. Ela tem um papel fundamental no fomento de organizações que beneficiem o bom andamento dos trabalhos escolares com a participação de toda a comunidade escolar”, assim como:

Após essa formação pude compreender de forma clara a importância da participação de toda a comunidade escolar nas decisões do gestor e quanto isso fortalece o trabalho na escola. Ao colocar em prática as contribuições dessa formação consegui formar um conselho de escola mais participativo, os membros desenvolveram sentimento de pertencimento a escola (cursista 252)

Trata-se de falas que denotam não só relações possíveis entre as palavras participação, comunidade e escola, mas apresentam a importância dessas palavras serem proferidas juntas, reafirmando o alcance de um dos principais objetivos do PNFCE, expressos no item I da Portaria Ministerial nº 2.896/2004, que discursa sobre “ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas”.

Os termos “trabalho” e “prática” também são recorrentes e coincidentes nas falas dos egressos, muitas vezes conciliados com o termo “ações”, exprimem um aspecto importantíssimo da formação, o aspecto relacionado às atitudes práticas dos egressos. O cursista 433 diz que o curso proporcionou “conhecimentos das leis e interpretações. Práticas e sugestões de trabalho e direcionamentos dos planos”. Já o cursista 826 pode “compreender muito melhor como o trabalho colaborativo e participativo funcionaria na prática. Além de compreender muito melhor a função e importância do conselho”. Falas como essas ressaltam a formação para a atuação prática, baseada nos conhecimentos construídos no decorrer do curso, que foram possíveis de serem colocados em prática e utilizados no próprio trabalho do egresso (Cursista 1095).

A importância da formação dos conselheiros escolares também

pode ser identificada por meio do diagrama da análise de *cluster*, pois as palavras aparecem ligadas de maneira recorrente nas falas dos egressos, tal como afirma o cursista 572, dizendo que o curso “fortaleceu a implementação de formação dos conselheiros que considero necessário para melhoria de todo o processo”. Assim como o termo “conhecimento” e “fortalecimento”, que, além de aparecerem ligados entre si, se relacionam de alguma maneira aos termos “formação” e “conselheiros”.

Como principal contribuição do curso de FCCE já identificada nesta pesquisa, a “aquisição de conhecimentos” aparece muito com esse viés de fortalecimento dos Conselhos Escolares, dando a entender que o conhecimento construído no curso não é simplesmente estanque ou abstrato: ele tem uma função no entendimento dos cursistas egressos, conforme afirma o cursista 391, que diz ter adquirido “conhecimento básico para contribuir no fortalecimento dos Conselhos Escolares do município em que atuo”, assim como o cursista 436, que adquiriu “conhecimentos muito significativos para o fortalecimento da comunidade escolar de modo a oportunizar o envolvimento de todos na gestão democrática da Unidade de Ensino”.

Trata-se de falas que reforçam que o conhecimento adquirido pelos egressos perpassou a questão teórica e foi capaz de ser relevante para o contexto de cada um. Segundo Gatti (2005), essa promoção de posturas reflexivas com relação à construção do conhecimento vinculado às práticas sociais e aos contextos das pessoas é o que qualifica um curso um online.

A relação entre os termos “conhecimento”, “fortalecimento”, “formação” e “conselheiros” aparece em algumas falas; uma delas é a do cursista 188, quando afirma ter adquirido “conhecimento para atuar como tutora no Curso de Formação de Conselheiros Escolares no meu município” e também constata que o curso pode “ampliar o senso crítico quanto ao fortalecimento dos conselhos escolares da rede”.

O desenvolvimento do senso crítico do egresso também pôde ser identificado pela pesquisa realizada por Ferrugini e Castro (2015), ressaltando-se que os egressos frutos da investigação da dupla também apresentaram um aumento da capacidade de argumentação.

Por meio das análises foi possível identificar que o curso de FCCE proporcionou uma série de aquisições importantes em termos de conhecimentos e habilidades, que foram, ou poderiam ter sido utilizadas em ações práticas pelos egressos. No entanto, também é possível identificar o quanto o curso sensibilizou, motivou, acrescentou, ampliou, desmistificou, mobilizou, dentre outros aspectos ressaltados pelas falas dos egressos, todos igualmente importantes para a atuação profissional

dessas pessoas em prol da gestão democrática da educação. Ainda, há questões também ressaltadas por Dias (2012), quando apresenta o papel fundamental que a EaD tem em proporcionar aos sujeitos a aquisição de conhecimentos para o desenvolvimento de competências.

4.1 PARA QUEM A OFERTA DO CURSO CONTRIBUIU?

Um dos objetivos do presente estudo foi identificar os fatores pessoais relacionados ao perfil dos egressos que tiveram relações com as suas percepções sobre as contribuições do curso. Para isso, alguns testes estatísticos foram utilizados, procurando identificar relações e associações entre o perfil dos egressos e os escores obtidos nos diferentes aspectos avaliados em relação às aprendizagens dos alunos.

Na pesquisa realizada por Ramos (2013), conhecer o perfil dos alunos dos cursos a distância foi relevante no sentido de indicar questões necessárias a serem consideradas quando dos planejamentos, avaliações e estruturação dos cursos, visto que as diferenças entre os alunos geraram percepções diferentes sobre seu aprendizado.

Pesce também ressalta a importância de se conhecer o perfil dos alunos: ela propõe que “os programas de formação de educadores que utilizam os recursos telemáticos da EaD procedam a uma avaliação, a um diagnóstico fiel dos sujeitos sociais envolvidos, para conceber programas de formação que de fato ecoem na constituição da identidade desses profissionais” (2007, p. 204).

Os resultados do teste *t de student* para o fator “sexo”, por exemplo, observado na Tabela 3, sugere que este fator teve influência significativa no quesito conhecimentos, $t=2,59$, $p<0,01$, sendo que essa percepção é maior nas mulheres ($M=18,25$, $DP=2,13$) quando comparado aos homens ($M=17,79$, $DP=2,56$). Não se observou influência significativa desse fator nos demais quesitos, ainda que a média das mulheres seja superior à dos homens em todos os quesitos, tendo em vista que o $p>0,05$.

Tabela 3 - Resultado do teste “*t* de *student*” para amostras independentes para o fator sexo.

Escores	Feminino Média(DP)	Masculino Média(DP)	<i>t</i>	<i>P</i>
Implantação	14,90 (5,07)	14,71 (4,73)	0,482	0,63
Fortalecimento	16,96 (3,23)	16,67 (3,31)	1,11	0,26
Conhecimento	18,25 (2,13)	17,79 (2,56)	2,59	0,01*
Compartilhamento	15,83 (3,23)	15,56 (3,56)	0,99	0,31
Plano de Ação	15,10 (4,92)	14,71 (5,07)	0,974	0,330
Total	81,05 (13,98)	79,42 (15,38)	1,39	0,16

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (**) $p < 0,0001$.

Fonte: Elaborado pela autora

Outro fator observado refere-se às faixas etárias em relação às médias dos escores obtidos. Os resultados do teste “ANOVA *oneway*” no fator “Idade”, que pode ser observado na tabela 4, sugere efeito significativo no tópico fortalecimento, $F=3,39$, $p < 0,05$, conhecimentos, $F=2,93$, $p < 0,05$ e compartilhamento, $F=3,91$, $p < 0,05$. Não foi observada diferença significativa nas faixas etária no escore implantação, visto que $F=0,72$, $p=0,578$.

Tabela 4 - Resultado do teste “ANOVA *oneway*” para a Idade.

Escores	Média G1 (DP)	Média G2 (DP)	Média G3 (DP)	Média G4 (DP)	Média G5 (DP)	F	P
Implantação	15,64(4,04)	14,55 (4,89)	15,01 (5,12)	14,93 (5,17)	14,65 (4,97)	0,72	0,578
Fortalecimento	16,02(3,87)	16,61 (3,18)	17,18 (2,99)	16,85 (3,70)	18,15 (2,52)	3,39	0,009*
Conhecimento	17,78(2,56)	17,96(2,30)	18,39 (1,88)	18,05 (2,60)	18,77 (1,96)	2,93	0,020*
Compartilhamento	15,44(3,03)	15,51 (3,32)	16,19 (2,91)	15,32 (3,91)	16,42 (3,10)	3,91	0,004*

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (**) $p < 0,0001$; (G1) De 18 a 30 anos; (G2) De 31 a 41 anos; (G3) De 42 a 51 anos; (G4); De 52 a 61 anos; (G5) De 62 a 71 anos.

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados sobre o aproveitamento dos egressos por faixa etária, por exemplo, demonstram um escore maior para os egressos dos grupos (G3) de 42 a 51 anos, (G4), de 52 a 61 anos e (G5), de 62 a 71 anos, denotando que os egressos acima de 42 anos perceberam maiores contribuições das formações do que os demais. Possivelmente, os estudos relacionados à andragogia apresentariam uma maturidade maior desse público, tanto com relação à autonomia para estudar e aprender, quanto em relação à autonomia para aproveitar os conhecimentos adquiridos no curso na sua própria prática profissional.

Com relação ao fator “escolaridade” o teste “ANOVA *oneway*”, apresentado na tabela 5, sugere efeito significativo somente no tópico implantação: $F=2,14$, $p<0,05$. Não foram observados efeitos significativos deste fator nos escores das variáveis: “fortalecimento”, “conhecimentos” e “compartilhamento”.

Tabela 5 - Resultado do teste “ANOVA *oneway*” para a Escolaridade.

Escores	Média G1 (DP)	Média G2 (DP)	Média G3 (DP)	Média G4 (DP)	Média G5 (DP)	Média G6 (DP)	Média G7 (DP)	F	p
Implantação	0,00 (.)	16,86 (2,11)	13,73 (6,56)	14,56 (4,62)	14,94 (5,12)	15,19 (4,63)	13,63 (4,37)	2,14	0,046*
Fortalecimento	16,00 (.)	16,00 (2,38)	16,68 (4,78)	16,63 (3,33)	16,95 (3,23)	17,11 (3,00)	18,25 (2,18)	0,65	0,683
Conhecimento	16,00 (.)	18,14 (2,47)	18,82 (1,65)	17,93 (2,61)	18,21 (2,15)	18,17 (2,10)	19,00 (1,30)	1,04	0,395
Compartilha- mento	12,00 (.)	16,71 (2,87)	16,18 (2,73)	15,52 (3,71)	15,90 (3,21)	15,47 (3,22)	14,50 (2,87)	1,11	0,351

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (**) $p < 0,0001$; (G1) Ensino fundamental; (G2) Ensino médio; (G3) Superior incompleto; (G4) Superior completo; (G5) Especialização; (G6) Mestrado; (G7) Doutorado.

Fonte: Elaborado pela autora

Moore e Kearsley (2008), por exemplo, ressaltaram que quanto maior o nível de escolaridade do aluno, maior seriam as suas chances de concluir o curso, questão já evidenciada nesta pesquisa, quando revelamos que mais de 80% do total dos respondentes, egressos do curso possuem cursos de pós-graduação, denotando um público com um nível alto de escolaridade. Todavia, pela análise dos dados estatísticos (tabela 5), a escolaridade não evidenciou de forma expressiva que quanto maior seu nível, maior a percepção sobre as contribuições do curso. Observa-se somente um discreto aumento da média dos escores dos grupos com pós-graduação.

Os resultados do teste “ANOVA *oneway*” para o fator “Tempo de estudo”, que podem ser observados na tabela 6, sugerem efeito significativo no tópico “fortalecimento”, $F=3,47$, $p<0,05$, “conhecimentos”, $F=6,46$, $p<0,0001$ e “compartilhamento”, $F=3,92$, $p<0,05$. Não foi observada alteração significativa deste fator no escore “implantação”, $F=2,40$, $p=0,066$.

Esse instrumento estatístico apresenta pistas de que o tempo de estudo influenciou nos tópicos elencados. Os egressos que estudaram por mais tempo tiveram uma percepção maior sobre as contribuições do curso para sua atuação no fortalecimento dos Conselhos Escolares, na aquisição de conhecimentos e no compartilhamento de informações sobre o curso e o programa. Todavia, não é tarefa fácil mensurar esses processos de aprendizagem por meio das horas de estudo, mesmo porque os cursos tiveram uma carga horária definida de 100 horas em cada fase, a qual, em tese, teria sido cumprida por todos que concluíram o curso.

Tabela 6 - Resultado do teste “ANOVA *oneway*” para Tempo de estudo.

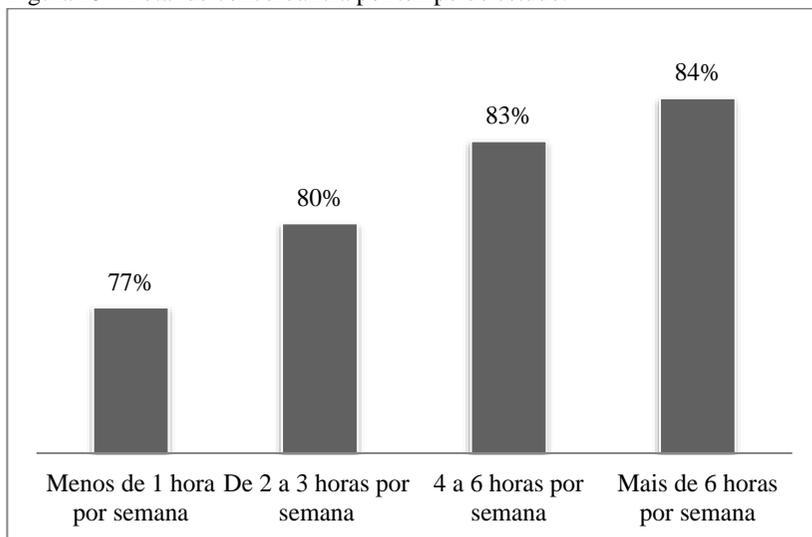
Escores	Média G1 (DP)	Média G2 (DP)	Média G3 (DP)	Média G4 (DP)	F	P
Implantação	14,84 (4,64)	14,53 (5,24)	15,36 (4,62)	15,43 (4,98)	2,40	0,066
Fortalecimento	15,86 (4,14)	16,81 (3,24)	17,17 (2,94)	17,35 (3,55)	3,47	0,016*
Conhecimento	17,30 (3,92)	18,05 (2,15)	18,48 (1,92)	18,49 (1,93)	6,46	0,000**
Compartilhamento	15,23 (4,23)	15,60 (3,31)	15,97 (3,07)	16,69 (3,01)	3,92	0,008*

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p<0,05$; (**) $p<0,0001$; (G1) Menos de 1 hora por semana; (G2) De 2 a 3 horas por semana; (G3) 4 a 6 horas por semana; (G4); Mais de 6 horas por semana.

Fonte: Elaborado pela autora

Foi possível identificar outras relações interessantes entre o tempo de estudo e a pontuação obtida pelos respondentes referentes à concordância com as questões do tipo Likert, que versavam sobre a “implantação”, o “fortalecimento”, a “aquisição de conhecimentos” e o “compartilhamento de informações sobre os Conselhos Escolares”, juntamente com o tópico sobre a “elaboração do Plano de Ação”, conforme apontam os dados estatísticos. Essas relações foram possíveis de se estabelecer por conta de uma pontuação total atribuída a cada respondente, correspondendo à soma de todas as questões de cada tópico, sendo possível identificar que o tempo de estudo teve grande influência na concordância desses egressos com relação às contribuições do curso, conforme afigura a seguir.

Figura 25 - Total de concordância por tempo de estudo.



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com os dados apresentados, é possível identificar que, quanto maior o tempo de estudo, maior é a percepção sobre as contribuições do curso para o cursista egresso, indicando a atribuição de aprendizagem bem maior aos cursistas que estudaram e dedicaram mais tempo às leituras e atividades do curso. A importância do tempo de dedicação ao estudo também é evidenciada por Palloff e Pratt, pois, segundo eles, “a fim de atingir uma abordagem reflexiva na aprendizagem on-line, o aluno virtual deve reservar algum tempo por semana para concentrar-se no curso” (2004, p. 104). Para os autores, um dia na semana

não seria suficiente para o acompanhamento e envolvimento do aluno com o processo de formação, de maneira que sugerem em média dois ou três dias por semana, o que poderia coincidir com as mais de 6 horas por semana, apontadas pelos cursistas com escores maiores.

No que se refere ao fator “Atuação profissional”, os resultados do teste “ANOVA *oneway*”, os quais podem ser observados na tabela 7, sugerem associação significativa no tópico “implantação”, $3,35, p < 0,05$ e “fortalecimento”, $F=4,47, p < 0,0001$. Não foi observada alteração significativa desse fator no escore “conhecimento”, $F=1,29, p=0,262$ e “compartilhamento”, $F=1,75, p=0,120$.

Os dados estatísticos revelam que houve diferença significativa entre o aproveitamento dos cursistas nos tópicos “implantação” e “fortalecimento”, por conta da grande variação dos escores nesse tópico, relacionadas à atuação profissional dessas pessoas. No tópico “implantação”, por exemplo, o grupo dos Especialistas em Assuntos Educacionais (G2) obteve um escore bem acima dos demais (16,51), assim como no tópico “fortalecimento”, o grupo dos Técnicos ou Assistentes Administrativos (G1) obtiveram uma média bem abaixo dos demais grupos (15,77).

Tabela 7 - Resultado do teste “ANOVA *oneway*” para Atuação Profissional.

Escores	Média G1 (DP)	Média G2 (DP)	Média G3 (DP)	Média G4 (DP)	Média G5 (DP)	Média G6 (DP)	F	P
Implantação	14,96 (4,36)	16,51 (4,23)	14,60 (5,42)	14,45 (5,72)	14,98 (4,71)	14,27 (4,79)	3,35	0,005*
Fortalecimento	15,77 (3,66)	17,74 (2,78)	16,74 (3,79)	17,31 (2,91)	16,72 (3,38)	16,87 (2,73)	4,47	0,000**
Conhecimento	17,73 (1,95)	18,46 (1,79)	18,11 (2,63)	18,31 (2,09)	18,17 (2,33)	18,05 (2,04)	1,29	0,262
Compartilhamento	15,20 (3,30)	16,46 (3,00)	15,55 (3,87)	15,93 (3,35)	15,76 (3,22)	15,60 (2,86)	1,75	0,120

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (**) $p < 0,0001$; (G1) Técnico ou assistente administrativo; (G2) Especialista em assuntos educacionais; (G3) Assistente técnico pedagógico; (G4) Gestor; (G5) Professor; (G6) Outros.

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação à atuação profissional, também é possível identificar que algumas funções proporcionaram uma percepção maior sobre as contribuições do curso. As médias dos egressos do grupo dos Especialistas em Assuntos Educacionais (G2) e do grupo dos Gestores (G4) estão acima da média dos demais grupos em quase todos os quesitos, indicando que essas pessoas tiveram uma aprendizagem mais significativa que os demais e/ou uma percepção maior sobre as contribuições do curso, podendo interferir na sua atuação profissional, ainda que seja uma afirmação condicional, visto que existem outras questões que podem influenciar na atuação de uma pessoa ou grupo, como questões políticas, questões relacionadas às atribuições e a autonomia para atuar.

Os resultados do teste “ANOVA *oneway*” no fator “Tempo de atuação”, que podem ser observados na tabela 8, sugerem haver efeito significativo somente no tópico “fortalecimento”, $F=4,82$, $p<0,05$. Não foram observados efeitos significativos desse fator nas variáveis: “implantação” “conhecimento” e “compartilhamento”.

Tabela 8- Resultado do teste “ANOVA *oneway*” para o Tempo de Atuação.

Escore	Média	Média	Média	Média	F	P
	G1 (DP)	G2 (DP)	G3 (DP)	G4 (DP)		
Implantação	16,18 (3,89)	14,05 (5,33)	15,21 (4,46)	14,84 (5,10)	0,85	0,466
Fortalecimento	16,18 (3,68)	15,62 (3,88)	16,33 (3,23)	17,08 (3,19)	4,82	0,002*
Conhecimento	17,91 (2,07)	17,57 (2,66)	17,97 (2,48)	18,25 (2,14)	1,83	0,138
Compartilhamento	15,73 (3,43)	15,26 (3,54)	15,50 (3,27)	15,86 (3,27)	0,86	0,460

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p<0,05$; (**) $p<0,0001$; (G1) Até dois anos; (G2) De 2 a 5 anos; (G3) De 5 a 10 anos; (G4) Mais de 10 anos.

Fonte: Elaborado pela autora

Muitos fatores relacionados aos perfis dos egressos influenciaram nas suas percepções sobre as contribuições do curso. Identificando o grupo que percebeu maior contribuição, indica-se que são mulheres de 62 a 71 anos que possuem curso de pós-graduação, estudaram mais de 6 horas por semana, atuam como especialistas em assuntos educacionais e possuem mais de 10 anos de atuação na área da educação.

Claro que esses dados são relativos ao público investigado e à temática da formação, mas são pistas importantes sobre o alcance da modalidade, tanto em termos geracionais, quanto em relação à necessidade do tempo de estudo e do curso ser direcionado a um público

com uma atuação específica. Trata-se de questões que evidenciam a importância de investigar o perfil e o contexto desses egressos, tanto para avaliar o sucesso dessas formações, quanto para planejar futuros processos formativos. Palloff e Pratt (2004) também apontam que questões culturais, de gênero, geográficas, religiosas e de alfabetização podem interferir na aprendizagem on-line e precisam ser consideradas pelos professores e gestores desses cursos, para evitar exclusões e insucessos.

4.2 EM QUAIS CIRCUNSTÂNCIAS O CURSO MAIS CONTRIBUIU?

Não se pode perder de vista que o curso de FCCE foi realizado na modalidade a distância, sendo necessário, portanto, identificar, além dos fatores relacionados ao perfil dos egressos e suas percepções sobre as contribuições do curso, também os fatores relacionados ao próprio curso e à modalidade em que ele foi ofertado.

Pela coleta de dados, foi possível identificar se o egresso havia efetuado o curso completo ou somente uma de suas fases, dentre outras situações que poderiam ser relevantes em termos de percepção sobre o aproveitamento. Também foi possível identificar se ele possuía experiência prévia e/ou dificuldades com a modalidade e também se ele se considerava autônomo para aprender.

Os resultados do teste “ANOVA *oneway*” no fator “Fase do curso”, que podem ser observados na tabela 9, sugerem efeito significativo no tópico “fortalecimento”, $F=16,64$, $p<0,0001$, “conhecimentos”, $F=11,73$, $p<0,0001$ e “compartilhamento”, $F=7,03$, $p<0,0001$. Não foi observada alteração significativa desse fator no escore “implantação”, $F=1,66$, $p=0,155$.

Tabela 9 - Resultado do teste “ANOVA *oneway*” para Fase do Curso.

Escores	Média G1 (DP)	Média G2 (DP)	Média G3 (DP)	Média G4 (DP)	Média G5 (DP)	F	P
Implantação	14,93 (5,02)	15,65 (4,98)	14,74 (4,71)	12,90 (6,83)	13,00 (4,08)	1,66	0,155
Fortalecimento	17,26 (2,85)	16,93 (3,32)	16,11 (3,52)	13,10 (6,54)	14,75 (4,11)	16,64	0,000**
Conhecimento	18,33 (1,92)	18,33 (2,15)	17,93 (2,07)	15,79 (5,96)	15,75 (4,19)	11,73	0,000**
Compartilhamento	15,95 (3,10)	16,30 (3,03)	15,40 (3,27)	13,24 (6,06)	12,50 (5,97)	7,03	0,000**

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (**) $p < 0,0001$; (G1) Conclui Fase 1 e 2; (G2) Conclui a Fase 1 e apenas iniciei (ou fiz parte) da Fase 2; (G3) Conclui Fase 1 e não iniciei a Fase 2; (G4) Apenas iniciei a Fase 1, sem concluir; (G5) Outros.

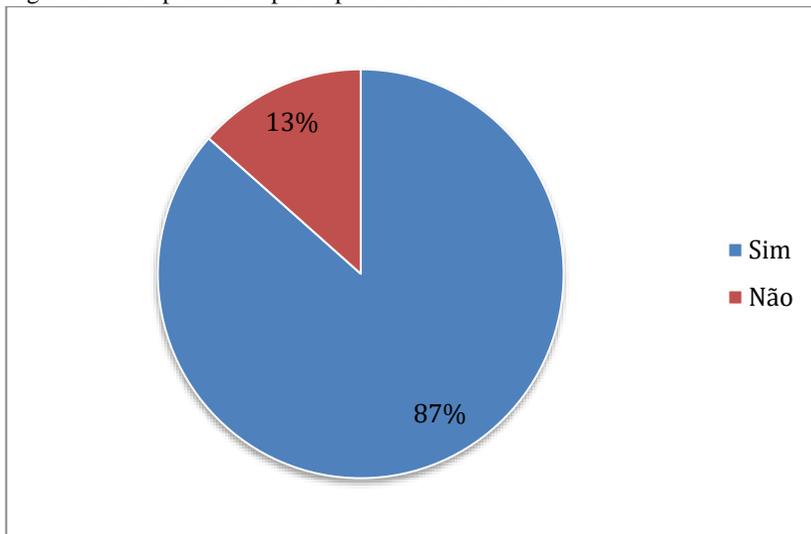
Fonte: Elaborado pela autora

A porcentagem dos egressos respondentes que realizaram cada uma das fases foi descrita no item referente aos sujeitos da pesquisa, mas, retomando os dados, constatou-se que 74% dos respondentes concluíam as duas fases do curso; 18% concluiu a Fase 1 e não iniciou a Fase 2, 5% concluiu a Fase 1 e apenas iniciou (ou fez parte) da Fase 2, 3% apenas iniciou a Fase 1, sem concluir; e menos de 1% apresentou outra situação não especificada.

Por meio dos dados estatísticos fica evidente a relação entre ter cursado as duas fases do curso e seu melhor aproveitamento. A diferença entre as médias de quem apenas iniciou a Fase 1, sem concluir (G4) e concluiu Fase 1 e 2 (G1), por exemplo, é de 2,86 pontos, denotando uma percepção maior sobre a aprendizagem nas falas dos egressos que completaram todo o curso.

Outro fator que se considerou relevante identificar, por conta do interesse pelo curso e pela modalidade em que ele foi ofertado, refere-se à experiência prévia com EaD. Os respondentes foram questionados sobre já terem realizado algum curso a distância antes de cursarem o curso de FCCE. Dentre todos os 1113 egressos, 963 já haviam realizado outro curso a distância antes e apenas 150 nunca haviam realizado, conforme a figura a seguir.

Figura 26 - Respondentes por experiência na EaD.



Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados do teste “*t de student*” para o fator “experiência prévia na EaD”, por exemplo, observados na Tabela 10, sugerem que esse fator não teve influência significativa em nenhum dos quesitos analisados, pois $p > 0,05$. Inclusive, não se observou diferenças significativas entre as médias do grupo que diz ter experiência prévia com a modalidade e o grupo que diz não ter.

De certo modo, esse resultado se contrapõe a algumas pesquisas que relacionam um aproveitamento maior dos cursos a distância com o fato dos sujeitos já estarem familiarizados com a modalidade. Moore e Kearsley (2008), por exemplo, ressaltam que a facilidade com o uso da tecnologia, adquirida possivelmente por experiências anteriores, no caso do aluno adulto, seria determinante para o sucesso de um aluno a distância. Todavia, essa questão não pode ser confirmada pelos dados da presente pesquisa, podendo-se intuir que o curso de FCCE contribuiu tanto com os cursistas já experientes na EaD, quanto com os iniciantes na modalidade.

Tabela 10 - Resultado do teste “*t de student*” para amostras independentes para o fator experiência prévia na EaD.

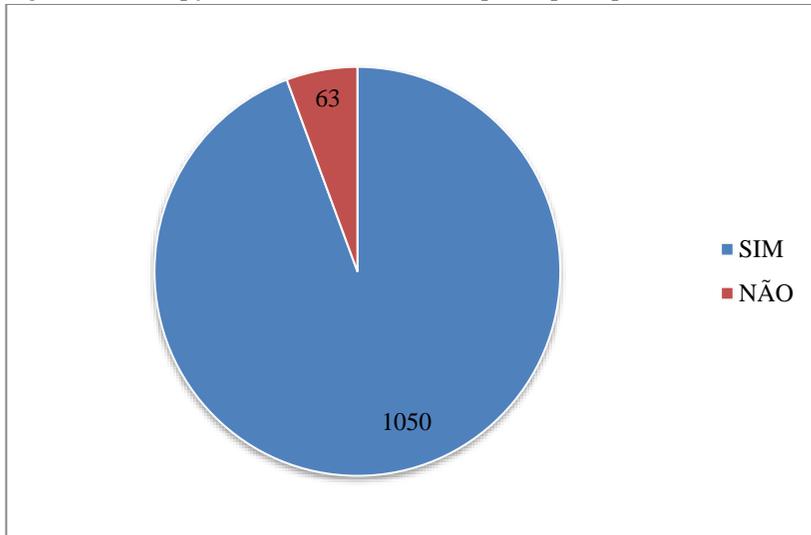
Escores	Sim Média(DP)	Não Média(DP)	T	P
Implantação	14,85 (5,06)	15,00 (4,79)	-0,33	0,74
Fortalecimento	16,93 (3,26)	16,83 (3,15)	0,36	0,71
Conhecimento	18,18 (2,25)	18,20 (1,92)	-0,12	0,90
Compartilhamento	15,77 (3,31)	15,88 (3,10)	-0,38	0,70
Total	80,83 (14,33)	80,54 (13,48)	0,23	0,81

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (**) $p < 0,0001$.

Fonte: Elaborado pela autora

Outra característica questionada aos egressos foi com relação à sua autonomia para aprender. Dentre os respondentes, 94% dizem serem aptos a aprender sozinhos e somente 6% negaram essa afirmação, conforme figura a seguir.

Figura 27 - Percepção dos cursistas sobre sua aptidão para aprender sozinho.



Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados do teste “*t de student*” para o fator “autonomia para aprender”, observados na Tabela 11, sugerem que esse fator não teve influência significativa em nenhum dos quesitos analisados, pois $p > 0,05$. Apenas foi possível observar que as médias dos quesitos “fortalecimento”, “conhecimento” e “compartilhamento” do grupo que se diz autônomo para aprender é discretamente maior que a média do grupo que não se considera apto a aprender sozinho; dado que pode ser um indício, ainda que pequeno, da relevância da questão da autonomia para o estudante da EaD.

Ainda que seja um consenso entre vários autores a questão da importância da autonomia para o sucesso na educação a distância (MOORE; KEARSLEY, 2008; COLL; MONEREO, 2010; PALLOFF; PRATT, 2004; BELLONI, 2009), é necessário salientar também que esse estudante online autônomo ainda está em processo de construção (BELLONI, 2009).

Tabela 11 - Resultado do teste “*t de student*” para amostras independentes para o fator percepção sobre a autonomia para aprender.

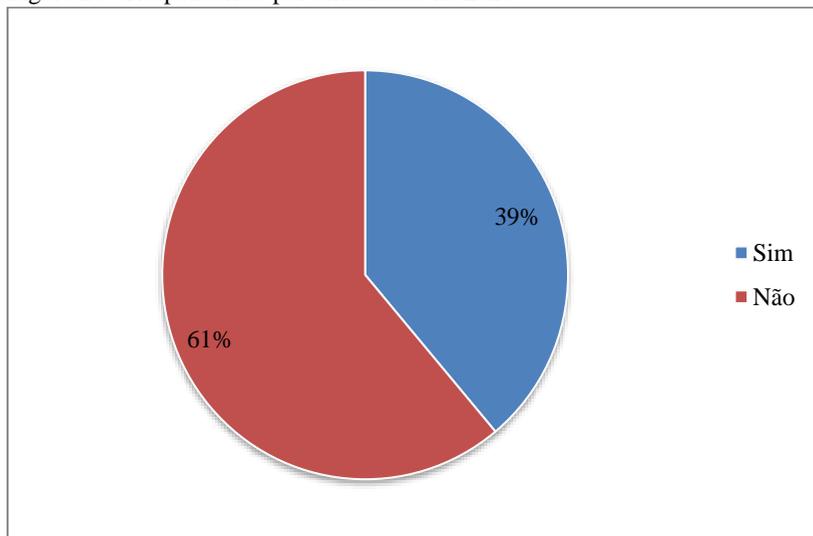
Escores	Sim	Não	<i>t</i>	<i>p</i>
	Média(DP)	Média (DP)		
Implantação	14,85 (5,03)	15,27 (4,78)	-0,64	0,51
Fortalecimento	16,94 (3,22)	16,49 (3,66)	1,06	0,28
Conhecimento	18,20 (2,15)	17,83 (3,05)	1,30	0,19
Compartilhamento	15,83 (3,23)	15,11 (4,00)	1,67	0,09
Total	80,87 (14,08)	79,57 (16,33)	0,70	0,48

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (**) $p < 0,0001$.

Fonte: Elaborado pela autora

Os egressos foram também questionados se realizar um curso a distância foi mais difícil do que fazer um curso presencial. Para 433 respondentes, realizar o curso a distância foi mais difícil do que fazê-lo de forma presencial e para 680 essa afirmação é negativa, conforme figura abaixo.

Figura 28 - Respondentes por dificuldade na EaD.



Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados do teste “*t de student*” para o fator “dificuldade na EaD”, observados na Tabela 12, sugerem que esse fator teve influência significativa no quesito conhecimentos, $t = -2,44$, $p < 0,01$, sendo que essa percepção é maior nos sujeitos que não possuem dificuldade com a EaD

($M=18,31$, $DP=2,01$) quando comparado aos que possuem ($M=17,98$, $DP=2,47$). Não se observou influência significativa desse fator nos demais quesitos, já que $p>0,05$.

Os dados da presente pesquisa tendem a revelar uma grande aquisição, ampliação e construção de conhecimentos por parte dos egressos a partir da realização do curso. No entanto, esse dado estatístico da tabela 12 evidencia que os egressos que consideraram que realizar um curso a distância é mais difícil do que um curso presencial tiveram uma percepção menor sobre sua aquisição de conhecimentos em relação aos demais, denotando um público que além de afirmar encontrar dificuldades por conta da modalidade, também ficou prejudicado com relação à aquisição de conhecimentos e habilidades, objetivos da formação.

O cursista 795, por exemplo, alega que a EaD “exige mais dedicação para compreensão dos conteúdos, visto que não há ninguém presencial para esclarecimento de dúvidas no momento do estudo”. Outros cursistas também falaram sobre a necessidade de maior dedicação e tempo para os estudos a distância. Na seção 4.5, serão apresentadas de maneira sistemática as principais justificativas apresentadas pelos egressos sobre essas dificuldades encontradas com a educação a distância.

Tabela 12 - Resultado do teste “*t* de *student*” para amostras independentes para o fator dificuldade na EAD.

Escores	Sim	Não	<i>t</i>	<i>p</i>
	Média(DP)	Média(DP)		
Implantação	14,77 (5,04)	14,94 (5,01)	-0,54	0,58
Fortalecimento	16,73 (3,49)	17,04 (3,07)	1,55	0,12
Conhecimento	17,98 (2,47)	18,31 (2,01)	-2,44	0,01*
Compartilhamento	15,62 (3,45)	15,89 (3,17)	-1,33	0,18
Total	80,21 (14,87)	81,17 (13,77)	-1,10	0,27

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p<0,05$; (**) $p<0,0001$.

Fonte: Elaborado pela autora

Como resultados dos fatores relacionados à EaD que tiveram influência na percepção sobre as contribuições do curso, tem-se que a fase do curso e as dificuldades com a modalidade foram os principais fatores que influenciaram as percepções dos egressos. Todavia, o dado sobre a experiência prévia com a EaD foi relevante no sentido de mostrar que o curso pode ser proveitoso também para o público inexperiente. Já com relação à autonomia para aprender, tal fator apenas influenciou discretamente os resultados.

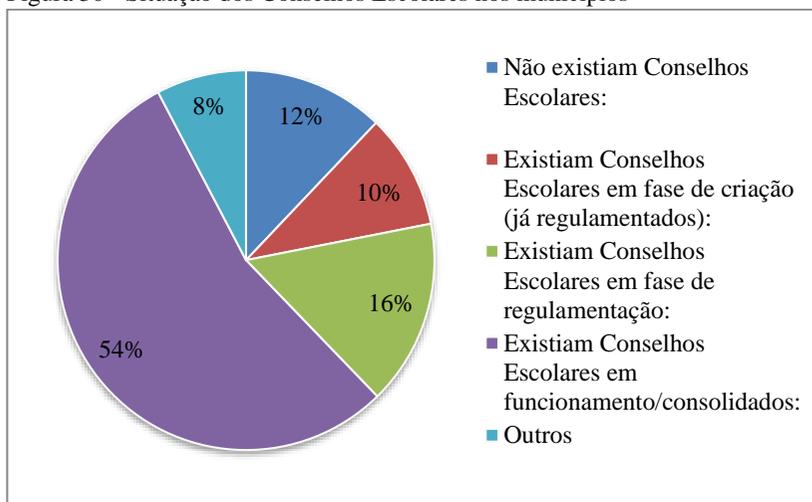
Na tentativa de relacionar os dados sobre a autonomia do egresso, sua experiência anterior com a modalidade e suas dificuldades,

De acordo com a observação do mapa (figura 29), foi possível identificar uma grande concentração de respondentes nos municípios da região sudeste do país. Esse fator se deu por conta do grande número de respondentes egressos da UFCAR, universidade que atende àquela região. De qualquer forma, a amostra inclui relatos de respondentes de uma diversidade de regiões e contextos diferentes, o que tende a qualificá-la e torná-la significativa enquanto uma avaliação de resultados de um programa governamental.

Os dados coletados sobre os municípios e os estados de atuação dos respondentes serão utilizados apenas como forma de descrever de onde são os sujeitos da pesquisa e de ressaltar a relevância do programa em termos de política pública para a educação do país.

Por meio dos relatos dos egressos, foi possível identificar as condições reais sobre a existência ou não dos Conselhos Escolares em suas redes de ensino. Segundo 135 respondentes, não existiam Conselhos Escolares em seu município/rede de ensino/escola quando iniciaram o curso; para 109 respondentes existiam Conselhos Escolares em fase de criação (já regulamentados); para 176 respondentes existiam Conselhos Escolares em fase de regulamentação; para 607 respondentes existiam Conselhos Escolares em funcionamento/consolidados, e 86 respondentes não se encaixam em nenhuma das categorias estipuladas, ressaltando-se que nesta questão foi permitido selecionar mais de um dos itens, de forma que contabilizamos a partir da categoria mais abrangente.

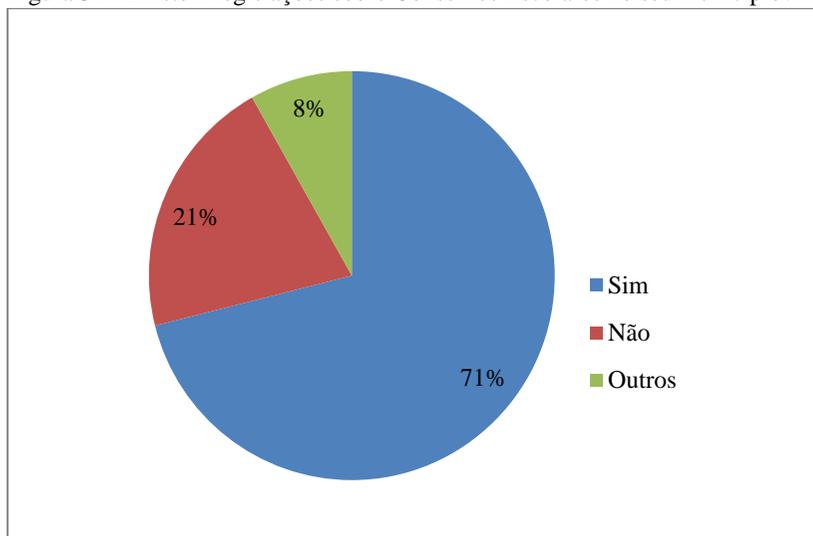
Figura 30 - Situação dos Conselhos Escolares nos municípios



Fonte: Elaborado pela autora

Em complemento à questão anterior, os respondentes foram questionados se existe legislação específica sobre os Conselhos Escolares em seus municípios. A grande maioria dos respondentes, 791 deles, dizem existir leis específicas em seus municípios sobre os Conselhos Escolares, enquanto 231 respondentes não identificam tais leis e, ainda, 91 egressos apresentaram outras situações não determinadas, conforme figura 31.

Figura 31 - Existem legislações sobre Conselhos Escolares no seu município?

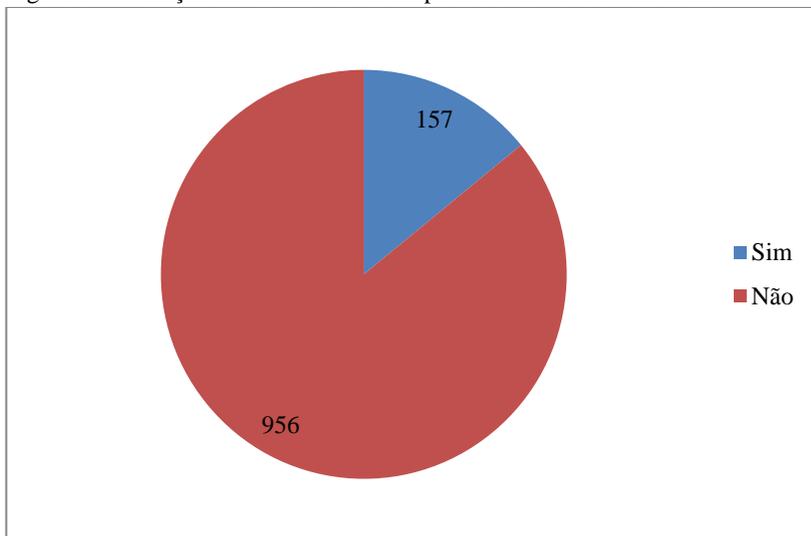


Fonte: Elaborado pela autora

A existência ou não de Conselhos Escolares nos municípios dos respondentes da pesquisa aparece como um diagnóstico, assim como a existência ou não de legislação específica. Ainda que os dados sejam positivos na perspectiva da gestão democrática, visto que em 80% dos municípios existe Conselho Escolar e em mais de 70% existe legislação, ainda há muito a se avançar, pois, de acordo com muitas falas dos egressos, existe a tendência desse colegiado funcionar “somente no papel”.

Um dos objetivos do curso de FCCE é formar multiplicadores para a perspectiva da gestão democrática em suas instituições, como também para atuarem como tutores do Curso para Conselheiros Escolares - outra frente de formação do PNFCE. De acordo com a figura a seguir, 14% do total dos egressos que responderam à pesquisa atuaram como tutores do curso de conselheiros, enquanto 86% não o fizeram.

Figura 32 - Atuação como tutor do curso para Conselheiros Escolares



Fonte: Elaborado pela autora

A não atuação como tutor do curso para Conselheiros Escolares pode refletir, dentre outras questões, em uma descontinuidade da política ou um alcance menor do referido curso. Ainda que não se tenha a justificativa para essa não atuação, houve relatos de egressos nas outras questões sobre o não aproveitamento deles no curso de Conselheiros Escolares, bem como a vontade de atuar nessa frente. Aponta-se como uma recomendação a necessidade de investigar o porquê de essas pessoas terem sido capacitadas e não aproveitadas em algumas ações específicas, o que tende a fugir do alcance dos mesmos e não exprime as potencialidades do curso.

4.4 QUAIS FORAM AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO PARA ATUAÇÃO E A PRÁTICA?

O Plano de Ação, atividade obrigatória para completar a segunda fase do curso de FCCE, anteriormente identificado, diz respeito a uma atividade, entregue por escrito, que visava a uma ação prática em termos de implantação e fortalecimento dos Conselhos Escolares por parte dos cursistas. Entendendo a importância da relação entre teoria e prática, bem como a necessidade de planejamento das ações a serem realizadas, tal trabalho goza de um diferencial, pois se embasa na atividade denominada Plano Inicial, considerada um diagnóstico do município de atuação do

curalista. Então, por meio do segundo plano, de ação, o cursista se propõe a dar uma solução a um problema encontrado em seu município ou rede de ensino, relacionado com a gestão democrática e a atuação dos Conselhos Escolares.

A aplicação do Plano de Ação não foi tarefa do curso, apenas figurou como recomendação implícita ou explícita, atentando-se à relevância da concretização do trabalho.

Ao analisarmos os dados referentes ao Plano de Ação, foi possível identificar uma relação estreita entre o aproveitamento dos cursistas e a aplicação prática do trabalho. Conforme os dados estatísticos, o fator “aplicação do Plano de Ação” (observado na tabela 13) apresenta resultados significativos para todos os quesitos, pois $p < 0,0001$, sendo possível inferir que os sujeitos que aplicaram seus Planos de Ação tiveram uma maior percepção sobre o seu aproveitamento do curso, possuindo também médias bem mais elevadas em todos os quesitos.

Tabela 13 - Resultado do teste “*t de student*” para amostras independentes para o fator aplicação do Plano de Ação

Escores	Média Sim (DP)	Média Não (DP)	<i>t</i>	<i>p</i>
Implantação	15,95 (4,78)	13,37 (4,96)	8,71	0,00**
Fortalecimento	17,98 (2,30)	15,43 (3,75)	13,96	0,00**
Conhecimento	18,53 (1,82)	17,70 (2,58)	6,27	0,00**
Compartilhamento	16,83 (2,68)	14,32 (3,49)	13,54	0,00**
Plano de Ação	17,09 (2,99)	12,17 (5,67)	18,73	0,00**
Total	86,37 (10,65)	72,99 (14,90)	17,46	0,00**

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (**) $p < 0,0001$.

Fonte: Elaborado pela autora

Tendo em vista que o Plano de Ação era uma atividade obrigatória da Fase 2 do curso de FCCE, então, apenas 74% dos egressos, num total de 822 sujeitos, estariam aptos a fazê-lo, por terem cursado as duas fases do curso. Desses, 64% afirmou terem colocado seu Plano de Ação em prática, totalizando 522 egressos, e os demais 36%, um total de 300 egressos, afirmou que não.

A realização do Plano de Ação era atividade obrigatória, todavia a sua aplicação não o era. No entanto, a colocação do Plano de Ação em prática denotaria, em partes, uma efetividade maior da formação a distância, visto que concretizaria seu objetivo de fortalecimento da gestão democrática por meio de ações que visariam a implantação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares.

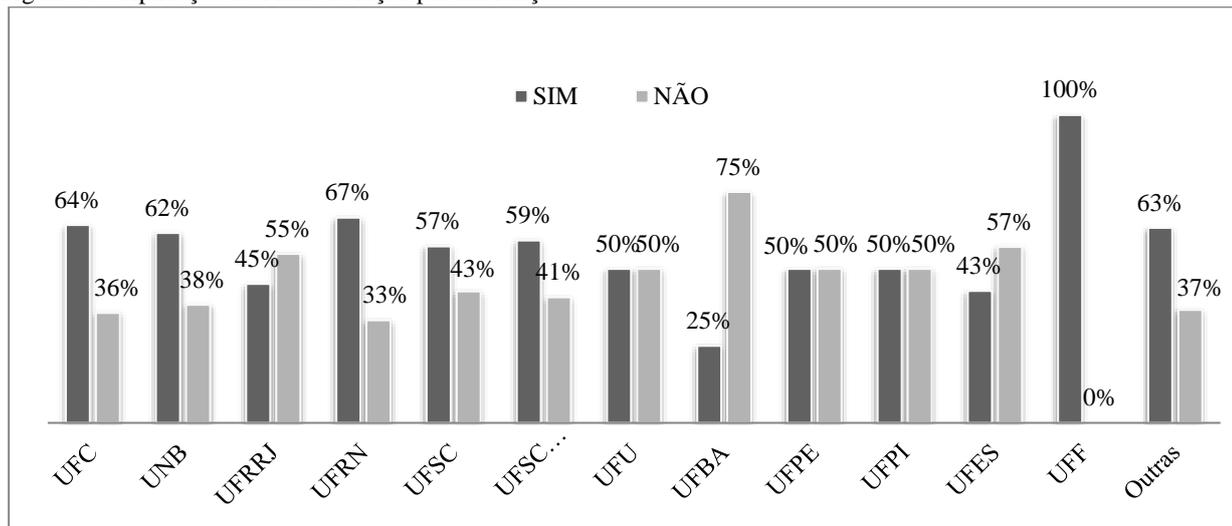
Segundo Luiz et al. (2010, p.91), “o curso, enquanto formação

continuada possibilitou a esses alunos vincular conteúdos *teóricos* (amadurecidos durante os estudos dos dez cadernos do Ministério da Educação [...] sobre conselhos escolares e discussões teóricas nos fóruns), e *práticos* (vivenciado por cada cursista), com perspectiva de construir ações baseadas em suas realidades”. Com isso é possível ressaltar a importância da atividade Plano de Ação para a concretização da práxis, tão cara aos processos de formação continuada.

É necessário não se perder de vista as questões políticas envolvidas nos processos de gestão, visto que ainda que o egresso tivesse vontade e capacitação para implementar as ações que propôs, poderia não ter tido possibilidades objetivas para tanto. Por isso esses dados precisam ser entendidos com ressalvas, levando em conta outros possíveis impedimentos para a concretização do Plano de Ação que não a ineficácia da formação.

Por meio da análise da aplicação do Plano de Ação por IFES, foi possível identificar que, na maioria dos cursos ofertados, a porcentagem de egressos que dizem ter colocado o seu trabalho em prática foi maior do que os que alegaram não tê-lo feito, com algumas exceções, conforme figura a seguir:

Figura 33 - Aplicação do Plano de Ação por Instituição.



Fonte: Elaborado pela autora

Mesmo com a necessidade de compreender esses dados à luz das questões políticas que influenciam as escolhas dos gestores públicos, os dados são positivos, pois a maioria dos egressos colocou seu Plano de Ação em prática. Se pensarmos em quantidades, foram centenas de pessoas que, após terem participado dessas formações, se envolveram em ações para a implantação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares em todo país. Essa atividade se configurava justamente como forma de instrumentalizar o cursista para a realização das ações de implantação e fortalecimento dos Conselhos Escolares nas suas redes de ensino de maneira sistematizada e orientada.

Grumiché (2014) analisou as temáticas dos Planos de Ação dos cursistas da segunda fase do curso de FCCE, oferecido pela UFSC no ano de 2013 e, de acordo com seus achados, é possível dividir as temáticas dos planos em quatro grupos:

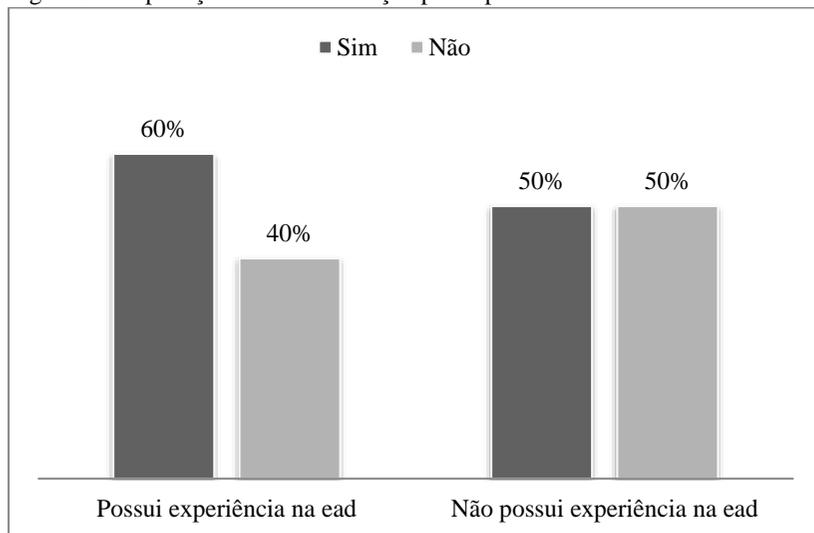
- a) Criação e implantação do Conselho Escolar por meio da valorização da cultura de participação nos municípios aos quais os cursistas estavam envolvidos profissionalmente;
- b) Fortalecimento da participação dos integrantes dos Conselhos Escolares já implantados, especialmente dos pais de estudantes visando uma aproximação entre escola e família de forma mais consistente;
- c) Ampliação de programas de formação continuada junto aos Conselhos Escolares já existentes mediante a necessária prática mais democrática e eficiente junto à comunidade escolar;
- e
- d) Criação de legislações municipais pertinentes à necessidade de formação e qualificação dos Conselhos Escolares (GRUMICHÉ, 2014, p. 142).

Tratam-se de questões que figuram como um exemplo da grande abrangência e das possibilidades que a realização dessa atividade apresenta e o quão relevante é entender as questões que favoreceram ou dificultaram a sua aplicação prática.

Algumas relações foram possíveis de serem estabelecidas entre a aplicação do Plano de Ação e a experiência prévia do cursista com a EaD, a sua autonomia para aprender, o seu tempo de estudo, a sua atuação profissional e o seu tempo de atuação na área da educação. Essas questões foram capazes de influenciar a atuação prática dos egressos, sendo facilitadores ou impeditivos para a concretização dos objetivos do curso.

A partir da identificação dos respondentes que possuíam experiência anterior com educação a distância, foi possível relacionar essa experiência anterior com a aplicação do Plano de Ação. Identificamos que a porcentagem de alunos que colocou seu Plano de Ação em prática foi maior entre os sujeitos que já haviam feito um curso a distância antes, especialmente em comparação com o grupo que nunca havia estudado a distância, conforme figura a seguir:

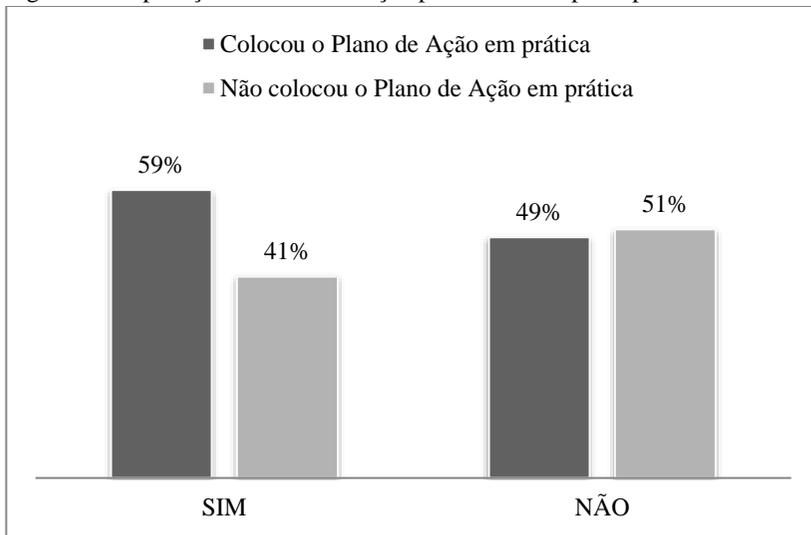
Figura 34 - Aplicação do Plano de Ação por experiência na EaD.



Fonte: Elaborado pela autora

Com relação aos respondentes que se consideram autônomos para aprender, foi possível relacionar essa autonomia à aplicação do Plano de Ação. Identificamos que, dentre os sujeitos que se dizem autônomos para aprender, é maior a porcentagem dos que colocaram seus planos de ação em prática, em comparação com o grupo que diz não ser apto a aprender sozinho, conforme figura a seguir:

Figura 35 - Aplicação do Plano de Ação por autonomia para aprender.

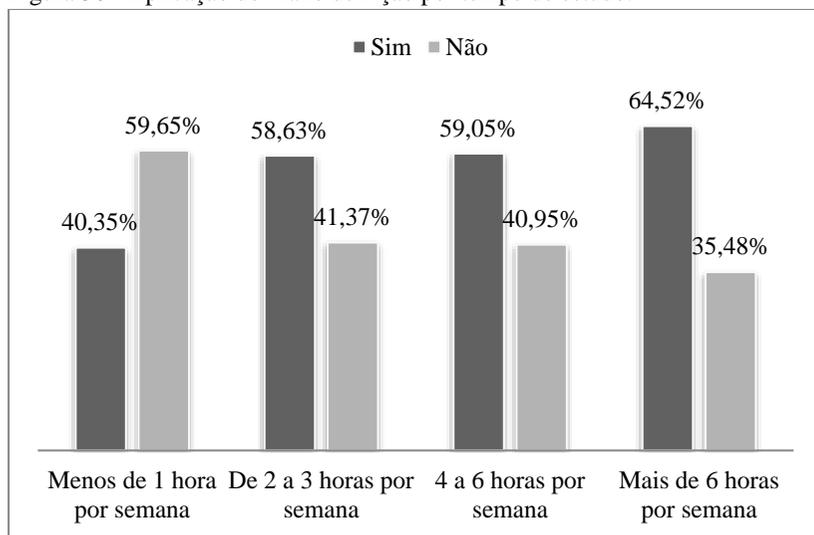


Fonte: Elaborado pela autora

A relação entre o fator “autonomia para aprender” e o sucesso do aluno também aparece em outras pesquisas, como por exemplo, Kuo et al. (2014), que afirmam que os egressos que se disseram mais autônomos, sentiram maior satisfação com relação à sua aprendizagem. Seus estudos se basearam em aspectos de interação, da auto eficácia e de auto-regulação da aprendizagem, indicando que esses aspectos têm forte influência na percepção de sucesso dos egressos.

Também com relação à aplicação do Plano de Ação, foi possível identificar que o tempo de estudo influenciou diretamente na colocação desse plano em prática ou não, conforme figura a seguir:

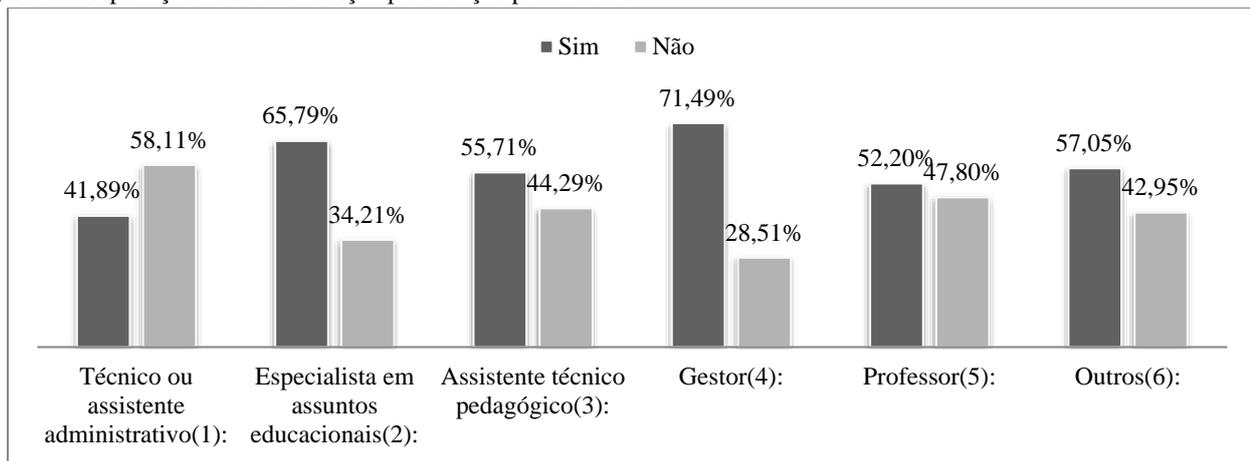
Figura 36 - Aplicação do Plano de Ação por tempo de estudo.



Fonte: Elaborado pela autora

A atuação profissional também parece ter influenciado a aplicação do Plano de Ação. Conforme figura a seguir, uma grande porcentagem de cursistas que se dizem gestores, num total de 71,49%, alegam ter colocado seus Planos de Ação em prática. Enquanto a média de aplicabilidade do trabalho pelas demais categorias ficou em torno de 65%.

Figura 37 – Aplicação do Plano de Ação por atuação profissional.

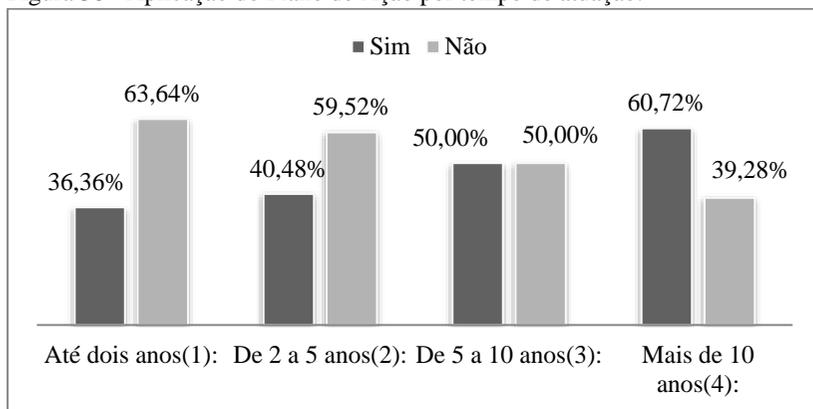


Fonte: Elaborado pela autora

Essa questão vem corroborar com a ideia de que por vezes a não aplicação do Plano de Ação não se deu por falta de capacitação do cursista egresso, mas, sim, por questões externas relacionadas à autonomia para atuar num contexto complexo como o da educação pública.

A relação entre o tempo de atuação e a aplicação do Plano de Ação também foi identificada, visto que, conforme aumenta o tempo de atuação do cursista, maior a porcentagem de indivíduos que alegam ter colocado seu trabalho em prática. Indicando a necessidade de uma maturidade para colocar em prática um planejamento como esse. O que também evidencia que a autonomia adquirida por anos de atuação foi importante para a efetividade da atuação do egresso em ações de implantação e de fortalecimento dos Conselhos Escolares. Dado que poderia ser usado nas seleções dos candidatos a cursar os próximos cursos, por exemplo.

Figura 38 - Aplicação do Plano de Ação por tempo de atuação.



Fonte: Elaborado pela autora

Após a identificação do perfil dos egressos que mais aplicaram seus Planos de Ação, o próximo passo foi identificar os porquês de alguns egressos terem conseguido aplicar seus trabalhos e outros não. A análise das justificativas apresentadas por eles foi realizada utilizando o *software* “NVIVO”. Por meio desse *software*, foi possível criar categorias de análise e nuvens de palavras, como forma de compreender e ilustrar as falas.

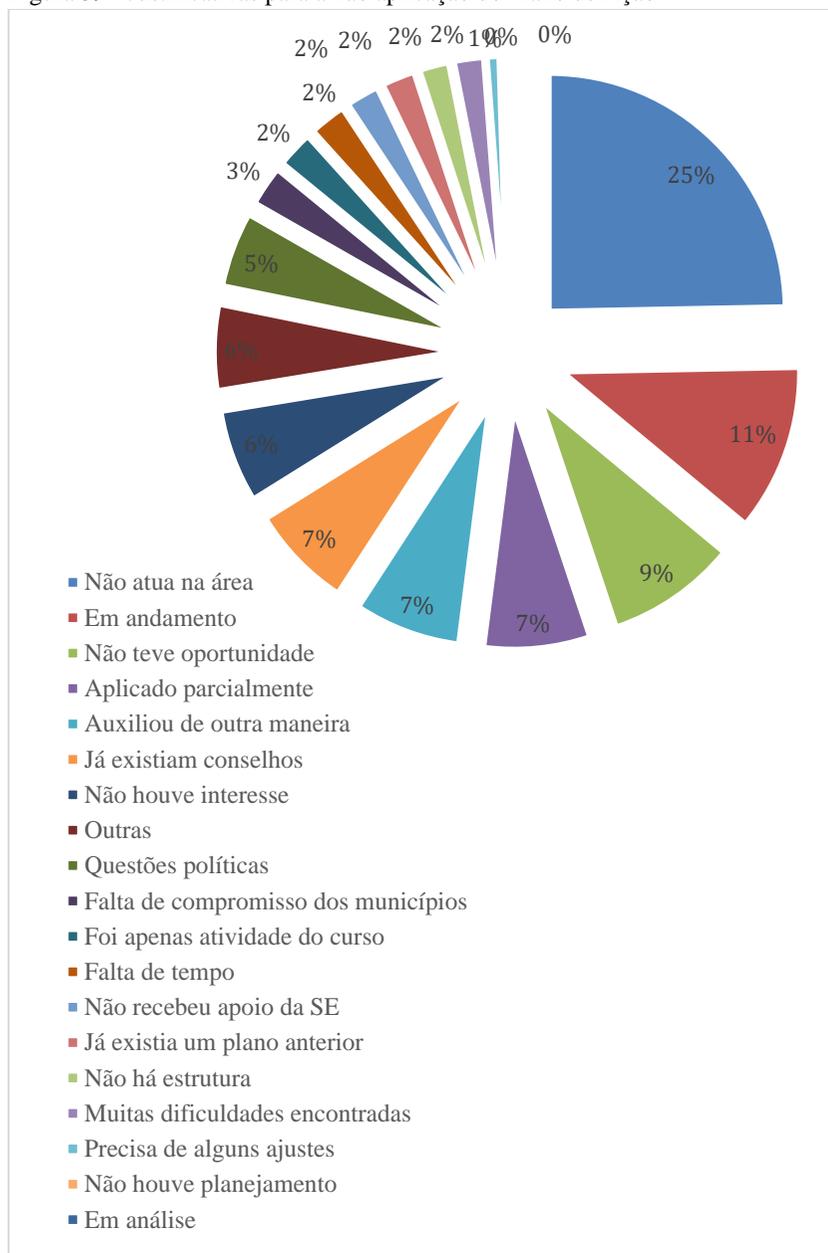
As categorias criadas a partir das falas dos egressos que não aplicaram seus Planos de Ação estão descritas na figura 39, indicando uma multiplicidade de justificativas.

Como principal justificativa, com 25% do total das respostas, observa-se a questão da não atuação na área responsável pelas ações de

implantação e fortalecimento dos Conselhos Escolares em seu município ou rede de ensino. Alguns alegaram não atuarem mais na área, outros disseram atuar em outros setores da Secretaria de Educação. Muitos se dizem afastados ou não atuando em escola, também alguns disseram nunca ter atuado com a especificidade do curso. Enfim, esse fator foi a justificativa mais recorrente para a não efetivação do seu planejamento e também pode ser levado em conta no planejamento de outros cursos e seleção de cursistas.

Alguns cursistas, mais precisamente 11% do total de respondentes, ainda que tenham alegado que seu Plano de Ação não foi colocado em prática, afirmaram que essa aplicação está em andamento. Como é o caso do cursista 919, que afirma que seu Plano “ainda está em fase de mobilização”.

Figura 39 - Justificativas para a não aplicação do Plano de Ação



Fonte: Elaborado pela autora

A falta de oportunidade foi a reclamação de 9% do total de respondentes, alegando que não conseguiram aplicar seus Planos de Ação. Dentro dessa categoria se enquadram as falas como as seguintes: “A atual gestão não é aberta a gestão democrática” (Cursista153); ou “Não tive campo e nem autonomia para implantar meus conhecimentos” (Cursista 653); e “Não tenho autonomia para executar este procedimento” (Cursista 946).

Alguns Planos de Ação foram aplicados parcialmente, conforme afirmam 7% do total dos respondentes, denotando certa efetividade, visto que, ainda que a ação não tenha sido completada, algumas sementes foram plantadas, como ressalta o cursista 562: “Não totalmente, na minha Unidade escolar conseguimos a implantação do conselho, porem a rede ainda não são todas as Unidades que implantaram”. Também essa mesma porcentagem de egressos diz que a realização do Plano de Ação auxiliou de outra maneira, conforme afirma o cursista 92:

A mediação dos conhecimentos e as dinâmicas apresentadas no Curso construíram um engajamento sócio-político propulsor de desejo por mudança, transformação, aplicação e etc., todavia, as barreiras são muitas, assim como, a inércia de pessoas que apresentam resistência às mudanças. Mas, não desisto e a cada dia procuro persuadir a experimentar possibilidades que favoreçam o coletivo (Cursista 92).

Em alguns contextos, a existência dos Conselhos Escolares foi impeditiva para a aplicação do Plano de Ação, conforme o relato de 7% dos respondentes. De acordo com as falas, com os Conselhos Escolares consolidados não haveria oportunidade ou razão para a aplicação do seu Plano de Ação, conforme afirma o Cursista 48: “Não porque já existiam os conselhos consolidados. Existe todo um regimento já estabelecido e uma sistemática implantada, o que não permitiu a colocação”.

A falta de interesse, tanto por parte da escola, dos gestores ou da Secretaria de Educação, ficou evidente na fala de 6% dos respondentes que não conseguiu colocar seus Planos de Ação em prática. Questões políticas também foram determinantes para a não aplicação, de acordo com 5% dos egressos. Segundo o cursista 555: “Quando fiz o curso era técnica da Secretaria de Educação; por questões políticas os técnicos não são aproveitados quando não concordam com a Administração Pública, retornando à sua função de origem, sem qualquer aproveitamento da sua formação”.

Questões diversas foram usadas como justificativas, diversidade tal que dificultou sua categorização. Foram referenciadas, sobretudo, a falta de compromisso dos municípios com os Conselhos Escolares; o fato de o Plano de Ação ter sido apenas atividade do curso sem que tenha havido pretensão de aplicá-lo; a falta de tempo; a falta de apoio da Secretaria de Educação; a existência de um plano anterior; a falta de estrutura; as muitas dificuldades encontradas; a necessidade de ajustes no Plano; a falta de planejamento; e, finalmente, o trabalho ainda estar em análise.

Nesse sentido, como visto, muitas justificativas foram apresentadas para a não aplicação do Plano de Ação construído por meio do curso e denotam, sobretudo, dificuldades encontradas no curso ou na própria realidade de atuação de cada um.

O cursista 141, por exemplo, alega que seu “plano de ação foi construído individualmente, apesar de ter feito pensando nos Conselhos Escolares do meu município ninguém nunca viu e ficou apenas como atividade do curso. O curso e a prática eram fragmentados. Houve tentativa de fortalecimento na prática, mas por poucas pessoas e durou pouco tempo”. Ainda que a percepção sobre as contribuições do curso na atuação prática permeiem as falas de vários egressos, como se pode ver, isso não é consenso.

Sobre os egressos que alegaram terem colocado seus Planos de Ação em prática, as respostas vão ao encontro da valorização do papel do Conselho Escolar e da relevância em trazer a comunidade para escola. Para ilustrar essas falas, foi criada uma nuvem de palavras, por meio do *software* “NVIVO”, na qual é possível identificar as palavras recorrentes nas respostas desses egressos, que afirmaram terem aplicado seus Planos de Ação.

Figura 40 – Nuvem de palavras recorrentes nas falas dos egressos que aplicaram seus Planos de Ação



Fonte: Elaborado pela autora

É necessário ressaltar com relação aos termos conselho, escolar, escola, plano, ações, curso e prática, por se referirem à própria pergunta e justamente por isso a maioria das respostas menciona esses termos. Destaca-se, portanto, os termos “município”, cujas respostas se referem ao alcance e à localidade onde os trabalhos foram aplicados; “ensino”, cujas respostas se referem à rede de ensino em que o trabalho foi aplicado e/ou sobre a influência do trabalho no processo de ensino aprendizagem; “trabalho”, cujas respostas se referem ao próprio trabalho (atuação) do egresso, como também, ao trabalho de aplicação do Plano; “formação”, cujas respostas se referem à importância do curso de FCCE, como também às ações de formação dos conselheiros escolares; “participação”, cujas respostas se referem principalmente às ações para o fortalecimento da participação da comunidade escolar; “comunidade”, cujas respostas se referem também às ações em prol da comunidade escolar; “educação”, cujas respostas se referem às Secretarias de Educação onde as ações foram realizadas, bem como às ações de melhoria para a educação pública; e o termo “conselheiros”, cujas respostas se referem às ações de

fortalecimento da sua participação nos Conselhos Escolares.

Há outros termos que também foram muito citados pelos egressos que aplicaram seus Planos de Ação, como “fortalecimento”, “gestão”, “implantação”, “atuação”, “conhecimento”, “democrática”, “reuniões”, “secretaria”, “processo”, “gestores” e “membros”. Tais termos nos colocam a par da infinidade de ações e benefícios gerados pela atuação prática dos egressos do curso.

Os relatos consultados são indícios de que houve sensibilização e modificações nas práticas dos egressos após a realização do curso, com repercussões nas suas redes de ensino. Em pesquisas apresentadas por Gatti (2008), também foi possível observar que, após a realização da formação continuada, os egressos apresentaram mudanças de postura com relação às suas escolhas e também mudanças nas suas práticas.

Exemplos de tais mudanças podem ser vistos quando o cursista 35 alega “construímos a lei da gestão democrática e implantamos os conselhos municipais em todas as escolas do município”, denotando uma ação prática realizada. Ou mesmo por meio de novas ideias, como por exemplo, quando o cursista 61 diz que “surgiram novas formas de trabalhar com a comunidade”, bem como o surgimento do sentimento de segurança para agir que aparece na fala do cursista 93, que aponta que “com a formação me senti segura para partilhar desses conhecimentos e implementar no município”. Essas reações e ações são implicações do curso na atuação profissional e também na vida dessas pessoas, denotando contribuições práticas importantes do curso de FCCE por meio da realização da atividade Plano de Ação.

Levando em conta os relatos mobilizados, é possível afirmar que as contribuições na atuação prática dos egressos de fato ocorreram. Tanto os dados qualitativos como os quantitativos são positivos, visto que 64% dos egressos alegaram terem colocado seus Planos de Ação em prática e, dentre os que dizem não ter colocado, uma grande porcentagem diz que está em andamento ou foi aplicado parcialmente. Em pesquisa semelhante realizada por Toledo, Barbosa e Brasileiro (2013) houve também a indicação de que apenas para poucos egressos (2%) do Curso Normal Superior Tele presencial não foi possível utilizar os conhecimentos adquiridos no curso.

Dessa forma, argumenta-se a importância desses processos de formação como formas de atualizar os conhecimentos dos seus alunos, permitindo que reflitam sobre suas práticas e encontrem saídas para os conflitos do dia a dia escolar (COLARES; BRYAN, 2014).

As nuvens revelam que a questão do tempo é mais frequente, pois foi uma das palavras mais citadas pelos dois grupos, tanto os que falaram ser mais difícil estudar a distância, quanto os que falaram não o ser. Porém os argumentos sobre o tempo insinuam que ele ao mesmo tempo é um facilitar e uma dificuldade para a EaD.

Os egressos que disseram não encontrar maiores dificuldades com a modalidade, afirmam ser positivo poder organizar seu próprio tempo para estudar, planejando e aproveitando os períodos livres. Conforme a fala do cursista 76, alegando que “posso organizar minha participação conforme minha disponibilidade de tempo”; o tempo é um fator positivo, assim como para o cursista 284, o curso proporcionou a “possibilidade de programar melhor o tempo de estudo e conciliar com o tempo de trabalho”.

Paradoxalmente, os que acreditam ter mais dificuldades com a modalidade, encaram o tempo como um problema, alegando que é difícil administrar o próprio tempo, muitas vezes por possuírem um tempo limitado para o estudo. Para o cursista 401, por exemplo, o tempo é um problema, pois “falta de tempo, falta de disciplina para reservar um tempo fixo”, situação semelhante à do cursista 704, que diz que o curso a distância “requer mais tempo para leitura”, assim como o cursista 1076, que diz ser mais difícil estudar na modalidade “porque a distância preciso ser autodidata e ser disciplinada quanto ao tempo destinada as leitura e atividades”.

Para Gatti (2008), as formações continuadas a distância adquiriram grande valor nos últimos tempos devido a uma série de fatores. Um deles é a questão da flexibilidade de tempo, permitindo que o aluno estude nos períodos que tiver disponibilidade. Por outro lado, pode-se estudar a qualquer tempo, mas esse estudo necessita de um tempo. Para Palloff e Pratt (2004), muitas vezes o aluno não se dá conta de quanto tempo é necessário para o seu estudo, ignorando que um curso online exige um comprometimento real e “estima-se que os cursos online tomem pelo menos o dobro de tempo do aluno, pela quantidade de leituras e dos procedimentos inerentes a essa espécie de aprendizagem” (PALLOFF E PRATT, 2004, p. 99).

Com relação aos horários, parece haver um equívoco no entendimento no grupo de egresso que afirma ter dificuldades com a modalidade a distância, pois eles afirmam, como justificativa para a dificuldade da modalidade o fato de que ela permite uma liberdade para organizar os horários. Todavia, essa também foi a justificativa para os que consideram a modalidade fácil, o que parece fazer mais sentido. O que talvez possa ter ocorrido foi uma dificuldade de compreensão da própria

pergunta, o que poderia interferir no resultado final, indicando que bem menos egressos acham a modalidade mais difícil que a presencial. Enfim, os dados da pesquisa foram analisados de acordo com as respostas consideradas na análise e não há como ter certeza sobre a compreensão dos respondentes daquilo que lhes era solicitado.

Outra questão significativa na fala dos egressos diz respeito às condições de estudo. Ambos os grupos afirmaram que o estudo pode acontecer em qualquer espaço e a qualquer tempo e também concordam que o aluno precisa dedicar um tempo para ele. Conforme o cursista 273, “o aluno tem que ter disciplina, organização e administrar bem o tempo de estudo”. Enquanto que para o grupo que tem dificuldades na modalidade essa questão é um problema, para o grupo que considera a EaD mais fácil, essa questão é um bônus que a modalidade permite, por deixar a cargo do cursista a sua organização de estudos.

Muitas pessoas possuem preconceitos com a modalidade, crendo que não há necessidade de dedicação e empenho para obter sucesso nos cursos. Os egressos dos cursos de FCCE mencionaram diversas vezes a palavra dedicação, tanto os que apresentaram dificuldades com a modalidade, quanto os que não. Isso indica que a necessidade de dedicação é uma realidade no curso. Para Moore e Kearsley (2008), os cursos na modalidade a distância exigem uma maior dedicação do que os cursos presenciais, no entanto, muitos alunos acreditam que eles sejam mais fáceis e, quando descobrem que precisam se dedicar às atividades, ficam descontentes. É o que pode ter gerado essa sensação de dificuldade por parte de alguns egressos do curso de FCCE.

Os dados encontrados sobre as dificuldades da educação a distância ressaltaram questões polêmicas sobre a modalidade. Porém foi possível identificar diferentes pontos de vista sobre a mesma questão, levando a crer que o perfil do aluno na EaD é bem importante para o sucesso das formações. Exemplar é a situação em que um grupo acha complicado gerir seu próprio tempo, enquanto o outro grupo tem isso como um benefício.

Palloff e Pratt (2004) afirmam que existem questões que podem influenciar na aprendizagem e na percepção dos alunos sobre os cursos online. Eles identificaram diversos estilos de aprendizagem, bem como diferenças geográficas, de gênero, cultura, estilo de vida que podem influenciar as experiências que as pessoas terão com a modalidade. Por isso se faz necessário ressaltar que uma mesma abordagem não funcionará para todos os públicos, tendo-se ciência da relevância de conhecer o público a que se direcionada determinada formação para seu melhor planejamento.

4.6 POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE FCCE, A EAD E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Após trabalhar como uma infinidade de dados, não se pode perder de vista os objetivos da análise e as relações possíveis de serem estabelecidas entre os resultados alcançados. Resultados esses que muitas vezes confirmaram o que já se conhecia sobre formação continuada a distância e em alguns momentos surpreenderam pela especificidade da temática da formação e do público respondente.

Todavia, se faz necessário vislumbrar, mesmo que como um exercício para compreender os achados da pesquisa, a diversidade das formações que foram ofertadas com o título de FCCE. Nesse sentido, ainda que as instruções e os conteúdos fossem comuns, as IFES tiveram autonomia para trabalhar suas formações a distância de acordo com seus entendimentos e suas possibilidades. Ressaltar essas diferenças e relacionar com os dados advindos dos egressos de cada uma é capaz de gerar pesquisas futuras, de doutoramento, não sendo o objetivo deste momento.

É necessário ressaltar as dificuldades e fragilidades de uma análise sobre as repercussões práticas de uma política pública, desdobrada em um programa de governo, que se implementou por meio de ações, dentre elas um curso de formação continuada a distância, somente pela perspectiva do estudante egresso desse curso, visto que o fenômeno educativo é muito mais complexo.

Deve-se ter claro que o egresso do curso de FCCE adquiriu um papel central na presente análise em virtude de ser ele o responsável por, a partir da formação continuada, intervir no cotidiano da escola com vistas à melhoria de sua gestão e, conseqüentemente da qualidade da educação como um todo. Segundo Dazzani e Lordelo, os “egressos de programas e políticas sociais são sujeitos especialmente interessantes para compreendermos como esses programas e políticas se articulam com a sociedade” (2012, p. 19). Em pesquisa sobre a qualidade de processos de formação online na Turquia, também foram identificados os benefícios de escutar as demandas e necessidades dos alunos para que, assim, se possa melhorar a qualidade da educação (DURSUN; OSKAYBAS; GÖKMEN, 2013). Entende-se, com isso, a importância e o foco da presente pesquisa estar nas suas interpretações desse público sobre as contribuições da formação e também que conhecer a repercussão das formações por meio da perspectiva do egresso tem potencial de aprimorar essas formações e qualificar a própria educação.

Ressaltamos que não foram observados aspectos particulares dos cursos ofertados pelas IFES, mas, sim, tentou-se interpretar as repercussões dessas formações por meio de um viés comum, a saber, o PNFCE, bem como, os acertos e as dificuldades do programa dados nas escolhas da modalidade de oferta do curso, das estratégias e dos conteúdos, expressas nas percepções dos egressos desses cursos.

Na tentativa de compreender a questão com certa profundidade, o que emerge como importante são as relações possíveis de serem estabelecidas entre as percepções e falas de cada egresso respondente e o seu perfil e suas características enquanto um aluno online. Importa também o que foi possível a cada um em particular (e a todos enquanto um grupo de egressos) realizar em termos de implantação e fortalecimento dos Conselhos Escolares.

A importância de se ter em mente a temática do curso para o estabelecimento das relações possíveis entre o referencial teórico da pesquisa e seus achados, advém do fato de que a gestão democrática é uma atividade complexa, cheias de saberes e fazeres diferenciados, sujeitos a uma visão de mundo específica, não excludente, não autoritária, na qual o protagonismo é ao mesmo tempo de todos e de cada um. Carvalho (2011) oferece reflexões nessa perspectiva, ressaltando o papel que as políticas públicas carregam no campo educacional para o entendimento de como deve ser compreendido o mundo educacional. Tanto que os verbos que predicam os objetivos do PNFCE são carregados de significados, são eles: ampliar, apoiar, instituir (em regime de colaboração), promover e estimular (MEC, 2004). Trata-se de verbos que preveem a participação de quem está propondo a ação, contando com a participação do ente cuja ação está sendo proposta, denotando uma visão eminentemente democrática na construção do programa. Segundo Colares e Bryan, a gestão democrática

[...] exige mais do que uma simples mudança nas estruturas organizacionais e requer a quebra de paradigmas que fundamentem as concepções de sociedade e de educação, com vistas a construção de uma nova proposta educacional e o desenvolvimento da gestão com participação dos envolvidos no processo educativo (2014, p. 185).

Se o sexo, a idade, a escolaridade ou outra característica pessoal sejam impeditivos para se atuar em prol da gestão democrática, não foi possível para esta pesquisa identificar. No entanto, o aproveitamento diferenciado de determinado público, com determinadas características

pessoais, demonstrou a importância de, no planejamento da formação continuada, levar em conta o perfil dos alunos, a temática e a modalidade. Moran (2005) também ressalta a necessidade dos cursos se adaptarem às diferenças individuais e respeitarem os ritmos de aprendizagem.

Identificou-se que a aquisição de conhecimentos por parte do público feminino foi significativamente maior, bem como as médias dos escores que indicam o aproveitamento no curso são superiores entre as mulheres. Trata-se de resultados que contrariam alguns autores que afirmam que as mulheres teriam mais dificuldades em estabelecer relações com a tecnologia, o que poderia prejudicá-las no estudo online, mesmo que isso venha se modificando nos últimos anos (PALLOFF; PRATT, 2004; KEARSLEY, 2011). Todavia, nós estamos falando em 936 mulheres e 177 homens respondentes, uma diferença grande de respondentes para afirmar de maneira conclusiva que as mulheres podem tirar um proveito maior dos cursos a distância do que os homens.

Com relação à idade, foram observadas influências significativas desse fator nos tópicos referentes à aquisição de conhecimento, fortalecimento e compartilhamento, muito por conta da média dos escores, que indicam que o aproveitamento no curso foi menor entre os egressos mais jovens. Surpreendentemente, os egressos respondentes que possuem idade entre 62 e 71 anos foram os que apresentaram os melhores escores dentre quase todos os quesitos, denotando um alcance importante do curso e da modalidade em termos geracionais, ainda que os egressos com essa idade correspondam a pouco mais de 2% do total de respondentes.

Já a escolaridade dos egressos apresentou influência significativa somente no tópico implantação, ainda que as médias dos escores dos grupos com pós-graduação tenham sido discretamente maiores que os demais.

O tempo de estudo teve influência significativa nos tópicos conhecimento, compartilhamento e fortalecimento, tendo os grupos com maior tempo de estudo semanal, médias bem maiores do que os grupos que estudaram menos. Esse fator também influenciou a aplicação do Plano de Ação.

Sobre a atuação profissional dos egressos, os dados indicaram que esse fator exerceu influência significativa nos tópicos implantação e fortalecimento, identificou-se também que os que atuavam como técnicos administrativos e gestores obtiveram médias maiores nos escores que indicam o aproveitamento do curso, inclusive os gestores foram o grupo que teve maior percentual de aplicação do Plano de Ação. Assim como os egressos com maior tempo de atuação na área da educação também alegaram terem aplicado mais seus Planos de Ação do que aqueles com

menos tempo. Esse quesito também parece ter influenciado significativamente no tópico “fortalecimento”.

Importante ressaltar que um dos tópicos menos influenciado pelos fatores do perfil dos egressos foi o fator implantação, que parece estar mais sujeito às questões do próprio contexto do egresso do que a uma habilidade que ele venha a adquirir para tal. Importa destacar aqui que muitos municípios dos egressos já possuíam Conselhos Escolares implantados.

Aspectos relacionados ao curso e à modalidade também tiveram influências significativas na percepção sobre as contribuições do curso. Por exemplo, os egressos que afirmaram terem cursado as duas fases do curso de FCCE tiveram médias de escores bem maiores que os demais, denotando uma aprendizagem bem maior. O fato de já haver cursado um curso a distância antes não teve influência significativa na média dos escores, indicando um aproveitamento parecido entre os cursistas que possuíam experiências prévias com a EaD e os que não possuíam, todavia, esse quesito parece ter influenciado na aplicação do Plano de Ação.

Ter autonomia para aprender ou ter aptidão para aprender sozinho, conforme foi questionado aos egressos por meio do *survey*, não apresentou influência significativa nos testes estatísticos, porém as médias dos escores do grupo que se diz autônomo para aprender é discretamente maior do que a dos demais, assim como o percentual de aplicação do Plano de Ação foi maior. Para Colares e Bryan “a autonomia foi apontada nas falas dos sujeitos da (sua) pesquisa como fator preponderante para a efetivação da gestão democrática, pois acreditam que sem esta não há perspectiva de mudança no âmbito educacional” (2014, p. 186).

Sobre a aplicação do Plano de Ação, é possível ressaltar que ela foi influenciada significativamente pelo aproveitamento do curso pelos egressos, pois os egressos que aplicaram seus Planos de Ação foram os que obtiveram médias maiores nos escores.

A não aplicação do Plano de Ação ocorreu por diversos fatores, sendo importante ressaltar que 25% dos que não aplicaram seus Planos de Ação alegaram não atuarem na área, indicando a necessidade de talvez modificar a forma de seleção dessas pessoas para o ingresso no curso, na tentativa de impedir que pessoas acessem a formação somente por benefícios funcionais, como progressão por horas de formação, por exemplo. Em outros casos houve falta de oportunidade e autonomia para a colocação do trabalho em prática e, talvez por isso, os egressos que atuam como gestores tiveram mais sucesso nesse quesito. Já o fato de já ter Conselho Escolar instalado foi impeditivo para muitos egressos agirem, além da falta de interesse por parte das escolas e das secretarias,

juntamente com as diversas questões políticas que foram impeditivas para as ações. Ainda assim, muitos alegam que mesmo sem ter aplicado os seus Planos de Ação, a realização desse trabalho auxiliou de outras maneiras.

O quesito dificuldade com a EaD teve influência significativa na aquisição de conhecimentos, visto que os egressos que apresentaram dificuldades com a modalidade tiveram uma percepção muito menor sobre sua aprendizagem, assim como as médias dos escores desse público são menores em relação às dos demais. As justificativas apresentadas para essa dificuldade com a modalidade ressaltaram questões polêmicas sobre a educação a distância, mas também ressaltaram as diferenças individuais e as relações diferentes que são possíveis de se estabelecer com o estudo e a aquisição de conhecimentos. Damos enfoque especial para a questão da flexibilidade do tempo e da dedicação ao estudo, aspectos que para alguns são um problema e, para outros, um benefício.

Foi possível identificar, baseado no grau de concordância com algumas questões previamente elaboradas e divididas por tópicos relacionados com a temática do curso alguns consensos sobre as repercussões do curso de FCCE para seus egressos.

A aquisição de conhecimentos foi o campeão dos escores, mais precisamente a aprendizagem de conceitos básicos sobre o Conselho Escolar, seguida, com pequena diferença de percentual, pela aprendizagem de questões práticas. Também o curso propiciou a aquisição de habilidades e conhecimentos necessários para a implantação dos Conselhos Escolares, mas essa habilidade foi colocada em prática em menor escore, o que pode ser repercussão, conforme já foi dito, da realidade local, visto que se identificou que 80% dos municípios dos egressos respondentes já possuíam Conselhos Escolares e em mais de 50% os Conselhos Escolares já estariam em funcionamento/consolidados. O que quer dizer que a implantação, nesses casos, seria desnecessária.

A realização de ações específicas para o fortalecimento dos Conselhos Escolares de fato ocorreu, o que foi identificado por meio dos escores do tópico “fortalecimento” e das respostas de centenas de egressos descrevendo o que foi possível de realizar em cada contexto. Porém, a questão que mais teve concordância no tópico “fortalecimento” diz respeito à sensação de segurança adquirida pelo egresso no sentido de orientar ações, participar de discussões e incentivar iniciativas para promover o fortalecimento da atuação dos Conselhos Escolares. Interessante ressaltar como essa sensação gerada ou construída por meio da formação funciona como um benefício real e indiscutível, ainda que seja difícil de mensurar de outra forma que não por meio dos relatos dos envolvidos. Nessa mesma dinâmica esteve o compartilhamento de

informações sobre o Conselho Escolar e sobre o PNFCE, que tiveram um escore bem alto, denotando uma importante contribuição do curso.

Por meio da análise qualitativa realizada nos discursos dos egressos, muitos dados confirmaram o que pôde ser observado por meio da interpretação dos escores sobre as contribuições por tópicos. Por exemplo, muitas falas dos egressos ressaltaram que o curso proporcionou a aquisição e a ampliação de conhecimentos sobre a temática da gestão democrática e dos Conselhos Escolares, o que também foi identificado pelos dados quantitativos.

As falas também demonstram que o curso de FCCE sensibilizou os egressos sobre a importância dos Conselhos Escolares e da participação na gestão da escola, aprimorou a atuação deles na escola e no Conselho Escolar, motivou-os a incentivar a gestão democrática, buscando uma maior e melhor participação por meio da capacitação dos conselheiros, além de ter viabilizado a participação de muitos egressos em ações referentes ao Conselho Escolar na escola.

É necessário ter em mente, em vista desses achados, que a “educação continuada não pode estar relacionada somente ao aperfeiçoamento técnico, mas também a uma constante reflexão de valores, dentro de um contexto coletivo” (BACKES, 2002, p.201). Questões essas que, acima de tudo, denotam uma efetividade do PNFCE, tanto pela escolha da modalidade em que essa frente de formação foi realizada, quanto pelo conteúdo e a proposta de atividade do Plano de Ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo geral da pesquisa, temos que ele previa identificar as contribuições do curso de FCCE para atuação profissional dos seus egressos, o que a princípio ocorreu, pois muitas contribuições foram apontadas pelas falas dos egressos enquanto adquiridas por meio da realização dessas formações.

Se o previsto fosse realizar uma avaliação de resultados no PNFCE, também teríamos muitos resultados positivos e algumas recomendações. Porém, Saul (2015) entende a necessidade dos processos avaliativos se pautarem na perspectiva democrática e emancipatória, podendo, com isso melhorar, o processo de ensino-aprendizagem e replanejar as ações educativas.

A partir dessa perspectiva, como é possível compreender os achados da pesquisa? Se a hipótese sobre as possibilidades de os processos de formação continuada a distância gerarem modificações nas práticas dos sujeitos que neles se inserem, elas foram confirmadas, e os objetivos do PNFCE e do curso de FCCE foram contemplados. O que mais poderíamos concluir?

Sem dúvida, como visto nesta pesquisa, o perfil dos sujeitos é muito importante para o planejamento de formações continuadas a distância, mesmo porque muitas contribuições do curso para sua rotina de trabalho, entre outros aspectos, foram identificadas pelas falas dos egressos dos cursos de FCCE, mas não há, contudo, consenso sobre em que consistiriam essas contribuições, visto que, enquanto alguns conseguiram atuar em ações específicas de implantação e fortalecimento dos Conselhos Escolares, outros se sentiram simplesmente motivados a atuar ou mesmo convencidos sobre a importância desse colegiado para a gestão democrática da educação.

Categorias como o sexo, a idade, a escolaridade, a atuação profissional, o tempo de atuação e o tempo de estudo dos cursistas foram relevantes para ressaltar o quanto o curso pôde contribuir para um público tão diversificado e, ao mesmo tempo, o quanto uma característica particular pode ser responsável por um aproveitamento maior ou menor do processo formativo.

Com relação à modalidade em que os cursos foram ofertados, foi visto que a educação a distância carrega um potencial muito grande em termos de inclusão de sujeitos que não vivem nos grandes centros, bem como possibilita ao público adulto retornar aos estudos sem necessidade de comprometer o seu trabalho ou o convívio familiar. Todavia, se faz necessário observar questões referentes à retenção do aluno no curso, visto

que a continuidade nos estudos contribuiu muito para que fossem percebidas contribuições do curso para o egresso. Da mesma forma, é importante levar em consideração as experiências prévias do aluno, sua autonomia para aprender e suas dificuldades com a modalidade, tendo em vista que esses fatores também influenciaram a aprendizagem deles.

Sobre as dificuldades com a modalidade, a principal delas foi a questão do tempo, que paradoxalmente é visto como algo difícil de gerir, pelos egressos que apresentam dificuldades com a modalidade, enquanto que para o grupo que não tem dificuldades para estudar a distância, sua gestão é tranquila, inclusive encarada como um facilitador para os estudos. Esse aspecto evidencia um público com chances de maior aproveitamento dos processos formativos à distância, ainda que todos tenham percebido contribuições do curso, os que gerem melhor seu próprio tempo, aproveitaram um tanto mais.

Com relação à temática do curso de FCCE e os seus resultados, expressos por meio das contribuições percebidas pelos egressos, é possível inferir que são tão válidos para a construção de processos democráticos na educação os sujeitos que agem em prol da gestão democrática quanto aqueles que se sensibilizam, se fortalecem, se convencem, se instruem e se motivam para tal. Esses aspectos reforçam que, para a efetivação de processos democráticos de gestão se faz necessário, principalmente, uma mudança de cultura. Se a principal contribuição dos cursos de FCCE foi ter proporcionado a seus egressos a aquisição de conhecimentos, a especificidade dos conhecimentos adquiridos por eles não permitiu que saíssem desse processo formativo da mesma maneira que entraram. Eles saíram do curso vislumbrando uma escola democrática, participativa e cidadã, na qual os saberes de cada um são respeitados e valorizados, os espaços e tempos pedagógicos são importantes, os gestores são escolhidos por todos, a participação é educativa, os gastos e investimentos na escola precisam ser prioridade de todos, os trabalhadores da educação são respeitados e valorizados e, finalmente, o desenvolvimento social e os direitos humanos são prioridades.

Paralelo a essas contribuições, também foi possível identificar contribuições importantes do PNFCE, por meio de suas outras frentes de mobilização. A realização de seminários, congressos, fóruns de discussão e publicações, foram cruciais para a disseminação dos objetivos do programa, bem como colaborou no processo formativo dos envolvidos nas formações.

Ainda que muitos benefícios foram encontrados nos cursos do PNFCE, é preciso levar em conta algumas possíveis fragilidades da

presente pesquisa. O levantamento de dados foi realizado somente com base na aplicação de um questionário online, com a maior parte das questões fechadas e passíveis de induzir as respostas esperadas pela pesquisadora. Não foram ouvidos gestores dos cursos ofertados, nem membros das Secretarias de Educação dos estados ou dos municípios, com vistas a confrontar as falas dos egressos sobre seus feitos.

Além disso, as especificidades dos cursos ofertados pelas IFES parceiras não foram objeto de análise no presente estudo, em virtude do recorte da pesquisa, ainda que as diferentes formas de trabalhar os processos de formação continuada na modalidade a distância podem ter influência nas repercussões dos cursos, inclusive na atuação profissional dos seus egressos.

Algumas questões referentes a aprendizagem online, como é o caso da mediação pedagógica e a interação, não ganharam destaque na pesquisa por conta das escolhas metodológicas, todavia, na análise de dados percebeu-se que tais questões poderiam ter sido exploradas na construção do questionário e poderiam compor os aspectos ou circunstâncias da modalidade a influenciar nas contribuições percebidas pelos egressos.

Ainda assim é importante ressaltar o papel da mediação nesse processo educativo, e o quanto se faz necessário também professores e/ou tutores com domínio da temática, comprometidos e sensíveis à gestão democrática da educação.

A análise também não levou explicitamente em conta a integração dos egressos entre si ou com seus pares nas suas redes de ensino. Ainda que em algumas falas tenha aparecido a questão do trabalho coletivo, não ficou claro se esse foi um aprendizado possível de ser construído por meio dos cursos. Essa informação seria interessante por conta da temática da formação e da relevância do trabalho coletivo para a gestão democrática da educação.

Essas carências identificadas podem se transformar em questionamentos para maior aprofundamento e realização de novas pesquisas, tanto na área das políticas públicas, da formação continuada, da gestão democrática, quanto das pesquisas sobre a educação a distância, modalidade que apresenta grande potencial de desenvolvimento e qualificação.

E, por fim, a pesquisa obteve sucesso na tarefa de identificar as contribuições práticas de uma iniciativa de formação continuada a distância, ressaltando a importância e a necessidade de investimentos em políticas públicas como esta, com vistas a melhorar a qualidade da educação pública no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, María Elizabeth Bianconcini de. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, Fredrich Michael; FORMIGA, Marcos Maciel (Orgs.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 105-111.

ALVES, L. **Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v. 10, p. 83-92, 2011.

ANASTÁCIO, Bruna Santana; RAMOS, Daniela Karine. Jogar para aprender sobre Conselhos Escolares: análise da experiência de jogadores em formação. In: RAMOS, Daniela Karine; SEGUNDO; Fabio Rafael. **Tecnologias, participação e aprendizagem: contribuições à gestão democrática e ao fortalecimento dos Conselhos Escolares [Orgs.]**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2016. p. 29-41.

ANDRADE, Danilo. **Políticas Públicas: O que são e para que existem**. 2016. Disponível em: <<http://www.politize.com.br/politicas-publicas-o-que-sao>>. Acesso em: 22 out. 2017.

ANDRONIC, Răzvan-lucian et al. Opinions about Distance Learning in Romania – A Comparative Research. **Procedia - Social And Behavioral Sciences**, n.l., v. 69, p.2151-2155, dez. 2012. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.180>>. Acesso em: Out. 2017.

BAHIA, Norinês Panicacci. Curso de Pedagogia presencial e a distância: uma análise sobre a formação e a atuação de egressos. **Acta Scientiarum**. Education, Universidade Estadual de Maringá s.l., n.3, v. 37, p.301-312, 1 jul. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v37i3.24388>>. Acesso em: Out. 2017.

_____. **A informática educacional e a educação a distância: apropriação ou resignação?** 2012.

Disponível em:<<http://sistemas3.sEaD.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/viewFile/62/30>>. Acesso em: 29 set. 2016.

BACKES, Vânia Marli Schubert.et al. A educação continuada dos alunos egressos: compromisso da universidade? **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 55, n. 2, p. 200-204, Feb. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-

71672002000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8out. 2017.

BARDIN, Laurente. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 919-937, Out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 out. 2017.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, Abril. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Nov. 2016

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distancia**. 5. Ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2009.

BRANDALISE, L. T. **Modelos de medição de percepção e comportamento** - uma revisão. Florianópolis: 2005. Disponível em: <<http://www.academia.edu/download/33923171/ESCALAS.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática na escola pública. Elaboração: Genuíno Bordignon. – Brasília: MEC, SEB, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Caderno 1. Brasília: MEC, SEB, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselhos Escolares como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação. Caderno 6. Brasília: MEC- SEB, 2004b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselho escolar: gestão democrática da educação e escolha do diretor. Caderno 5. Brasília: MEC, SEB, 2004c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares/apresentacao>> Acesso em: 7jul. 2016.

_____. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 26 de junho 2016.

_____. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa Brasileira de Mídia 2015:** hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Brasília: Secom, 2014. 153 p. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>>. Acesso em: Out. 2017

CAPES. Florianópolis. **Acrescente valor à sua pesquisa.** Dez. 2014.. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/ScienceDirect_apresenta%C3%A7%C3%A3o_18.12.2014.pdf>. Acesso em: 23 maio 2016.

CARVALHO, Luís Miguel. Acerca do papel do conhecimento nas políticas públicas de educação: inquirindo instâncias e atores de mediação. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 2, n. 4, dez. 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufjf.br/index.php/rce/article/view/1524>>. Acesso em: 4out. 2017.

CHAVES, Laura Cristina Peixoto; LEMOS, Maria Genoveva. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Blumenau: Edifurb; Gaspar: SAPIENCE Educacional, 2009.

CISLAGHI, Renato et al. Gestão de qualidade de cursos a partir da percepção de estudantes egressos. **Revista Renote:** Novas Tecnologias

na Educação, UFRGS, v. 13, n. 1, p.1-10, jul. 2015.

COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa; BRYAN, Newton Antonio Paciulli. Formação continuada e gestão democrática: desafios para gestores do interior da Amazônia. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 174-191, Abr. 2014. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/5550/5162>>. Acesso em: 2 maio 2016.

COLL, C; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Trad: Naila Freita. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONFORTO, E. C.; AMARAL, D. C.; SILVA, S. L. D. Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. 8º Congresso Brasileiro de Gestão de Desenvolvimento de Produto - CBGDP. ANAIS..., p.1-12, 2011. Porto Alegre.

CORRÊA, Stevan de Camargo; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distancia. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 273-297, dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/926/941>>. Acesso em: 29 set. 2016.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel, et al. Conselhos municipais e gestão educacional: a formação continuada à distância e seus movimentos. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 154-173, abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1335>>. Acesso em: 14 out. 2017.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado, LORDELO, José Albertino Carvalho. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. In. LORDELO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. (Orgs). **Estudos com estudantes egressos**: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas. Salvador: EDUFBA, 2012.

DIAS, Maria Lucia. Potenciais da formação continuada a distância para aquisição de (novas) competências profissionais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 18., 2012, São

Luiz. ANAIS. Canoas (RS): Abed, 2012. p. 1 - 10.

DURSun, Tolga; OSKAYBAŞ, Kader; GÖKMEN, Cansu. The Quality Of Service Of The Distance Education. **Procedia - Social And Behavioral Sciences**, [s.l.], v. 103, p.1133-1151, nov. 2013.

FERRUGINI, LÍlian; CASTRO, Cleber Carvalho de. Repercussões socioeconômicas do curso piloto de administração da UAB na visão de egressos e coordenadores. **Educ. Pesqui.**, v. 41, n. 4, p.993-1008, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201506132787>>. Acesso em: Out. 2017.

GATTI, Bernadete A. Critérios de qualidade. In. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005. 204 p.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, Apr. 2008.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 out.2017.

GEGLIO, Paulo César. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 231-257, Fev. 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000100231&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 out.2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2011.

GRUMICHÉ, Mônica; RIBEIRO, Fabiana Lopes. Perfil dos cursistas e aprendizagem em um curso a distância: reflexões iniciais sobre letamentos. In: RAMOS, Daniela Karine; SEGUNDO; Fabio Rafael. (Orgs.) **Tecnologias, participação e aprendizagem: contribuições à**

gestão democrática e ao fortalecimento dos Conselhos Escolares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2016. p. 91-102.

GRUMICHÉ, Mônica. “Plano de Ação”: uma análise registrada da realidade. In: RAMOS, D. K. (Org.). **Conselho Escolar e Gestão Democrática: contribuições de uma formação para a cidadania.** 1ª ed. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2014, p. 137-159.

HOFLING, ELOISA DE MATTOS. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, Nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 out. 2017.

HOLMGREN, Robert. Preparations for Practical Exercises in Vocational Education: Can ICT-based Distance Instruction be an Alternative to Face-to-face Instruction? An Empirical Contribution. **Procedia - Social And Behavioral Sciences**, [s.l.], v. 46, p.1152-1161, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.266>>. Acesso em: Out. 2017.

KUO, Yu-chun et al. Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. **The Internet And Higher Education**, [s.l.], v. 20, p.35-50, jan. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001>>. Acesso em: Out. 2017.

LOPES, L. F. ; SOPCHAKI, C. H. Epistemologia e pesquisa em educação a distância: algumas considerações e questionamentos. **Intersaberes (Facinter)**, v. 8, p. 8-22, 2013.

LUIZ, Maria Cecília; SILVA, Ana Lúcia da; GOMES, Ronaldo Martins. Indicadores de funcionamento do conselho escolar em alguns municípios paulistas. In: LUIZ, Maria Cecília (Org.) **Conselho escolar: Algumas Concepções e Propostas de Ação**, São Paulo: Xamã, 2010.

LUIZ, Maria Cecília; et al. Plano de Ação dos cursistas para o fortalecimento do conselho escolar. In: LUIZ, Maria Cecília (Org.) **Conselho escolar: Algumas Concepções e Propostas de Ação**, São Paulo: Xamã, 2010.

MARTINS, Patrícia Nunes; RAMOS, Daniela Karine. As imagens do jogo Saga dos Conselhos: imersão, identidade e afetividade. In: RAMOS, Daniela Karine; SEGUNDO; Fabio Rafael (Orgs). **Tecnologias**,

participação e aprendizagem: contribuições à gestão democrática e ao fortalecimento dos Conselhos Escolares. . Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2016. p. 43-55.

MEIRA, Maria Dyrce Dias; KURCGANT, Paulina. Avaliação de curso de graduação segundo egressos. **Revista da Escola de Enfermagem da USP.** v. 43, n. 2, p.481-485, jun. 2009. Fap UNIFESP (SciELO). Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/s0080-62342009000200031>>. Acesso em: Out. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO da Educação. Portaria 2.896 de 16 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://sites.unasp.edu.br/portal/secretariageral/Documentos/BDE/2004-2/624-21-09-04.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

MOODLE GRUPOS UFSC. Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares. 2015.

Disponível em:

<<https://grupos.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=459>> Acesso em: Set 2016

MOORE, Michael G., KEARSLEY, Greg. **Educação a distância:** uma visão integrada. Trad.: Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, José Manuel. O que é um bom curso a distância? In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Integração das Tecnologias na Educação.** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005. 204 p.

NASCIMENTO, Thiago Cavalcante; RAMOS, Anatólia Saraiva Martins; OLIVEIRA JÚNIOR, Paulo César Medeiros de. Prontidão tecnológica e satisfação de alunos na modalidade a distância: o caso de um programa de capacitação de um governo estadual. **Rege,** São Paulo, v. 18, n. 3, p.489-509, jul/set. 2011.

NETTO, C; GIRAFFA, L. M. M. **Preconceito ou despreparo?** Uma investigação acerca da percepção dos docentes de Pedagogia sobre formação de professores na modalidade EAD. 2012. Disponível em:<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2784/544>>. Acesso em: 29 set. 2016.

PÁDUA JÚNIOR, Fábio Pimenta de et al. Avaliação da percepção de discentes e docentes sobre novas tecnologias de ensino em cursos de graduação em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**. v. 15, n. 2, p. 295-321, jun. 2014. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/22/17>>. Acesso em: 29 set. 2016.

PALLOFF, Rena M., PRATT Keith. **O aluno virtual**. Um guia para trabalhar com estudantes on-line. Trad.: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e prática educacional democrática.: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. , 2007, Caxambu. ANAIS... Rio de Janeiro: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2017.

PESCE, Lucila. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. Departamento de Filosofia e História da Educação - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação. Relatório final de pesquisa de Pós-Doutoramento. Universidade Estadual de Campinas, 2007.

RAMOS, D. K. Perfil dos alunos de licenciatura a distância e aspectos que contribuem para aprendizagem. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, 2013.

RAMOS, Daniela Karine; RIBEIRO, Fabiana Lopes; MARTINS, Aline Santana. Aprendizagem e motivação na educação a distância: um estudo na formação Continuada em Conselhos Escolares em Santa Catarina. In: RAMOS, D. K. (Org.). **Planejamento, Participação e Formação: conceitos e reflexões sobre os Conselhos Escolares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2016. p. 91-107.

RAMOS, Daniela Karine (org.). Guia do Aluno. **Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares**. UFSC, 2015.

RIBEIRO, Fabiana Lopes. Coerência entre o que se ensina e como se ensina: reflexões sobre o trabalho da equipe da UFSC e o processo de construção do curso em Conselhos Escolares. In: RAMOS, D. K. (Org.). **Conselho Escolar e Gestão Democrática: contribuições de uma**

formação para a cidadania. 1ª ed. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2014, p. 85-96.

ROBERTS, N. Public Deliberation in an age of direct citizen participation. **American Review of Public Administration**. v. 34, n.4, p. 315-353, dec. 2004.

RODRIGUES, Evely Solaine de Souza; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A formação continuada para gestores da educação básica e a demanda do cotidiano escolar: uma análise no âmbito das políticas públicas. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, [s.l.], v. 20, n. 3, p.444-462, 25 dez. 2016.

SANTOS VIEIRA, Fábila Magali; MORAES, Raquel de Almeida. As políticas públicas brasileiras para formação de professores à distancia, na sociedade capitalista. **Revista Inter Ação**, v. 39, n. 2, p. 379-395, ago. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/20878/16910>>. Acesso em: 14 out. 2017.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento: **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo/ Construindo a Educação Pública Popular**. Suplemento do Diário Oficial do Município, de 01/02/ 1989.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1299-1311, dec. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/109885>>. Acesso em: 04 oct. 2017

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Geisa Colebrusco de et al. Avaliação do curso de gerenciamento online na perspectiva dos egressos. **Revista da Escola de Enfermagem da USP.**, v. 49, n., p.90-97, dez. 2015. Fap UNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0080-623420150000800013>>. Acesso em: Out. 2017.

STARK, Christina M. et al. Online Course Increases Nutrition

Professionals' Knowledge, Skills, and Self-Efficacy in Using an Ecological Approach to Prevent Childhood Obesity. **Journal Of Nutrition Education And Behavior**, [s.l.], v. 43, n. 5, p.316-322, set. 2011. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1016/j.jneb.2011.01.010>>. Acesso em: Out. 2017.

TOLEDO, Elizabeth Maria Lopes; BARBOSA, Holda Coutinho; BRASILEIRO, Maria Fatima Viana. EAD no Tocantins: o egresso como agente de transformação social. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 6, n. 1, p. 92-107, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/4103>>. Acesso em: 08 out. 2017.

UZUN, Erman; OZDEN, M. Yasar. Determining New Instructional Strategies for Web Design Course in Vocational Education with Respect to Instructional Technology Perspective. **Procedia - Social And Behavioral Sciences**, v. 47, p.426-432, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.675>>. Acesso em: Out. 2017.

APÊNDICE

APÊNDICE A - QUADRO DOS TRABALHOS SELECIONADOS PARA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Título do trabalho	Autores	Ano, País de origem	Portal, Revista
Online Course Increases Nutrition Professionals' Knowledge, Skills, and Self-Efficacy in Using an Ecological Approach to Prevent Childhood Obesity	STARK, Christina M. et al.	2011 – Estados Unidos	Sciencedirect
Preparations for practical exercises in vocational education: Can ICT-based distance instruction be an alternative to face-to-face instruction? An empirical contribution	HOLMGREN, Robert	2012 – Suécia	Sciencedirect
Opinions about distance learning in Romania – a comparative research	ANDRONIC, Răzvan-lucian et al.	2012 – Romênia	Sciencedirect
Determining new instructional strategies for web design course in vocational education with respect to instructional technology perspective	UZUN, Erman; OZDEN, M. Yasar	2012 – Turquia	Sciencedirect
The Quality Of Service Of The Distance Education	DURSUN, Tolga; OSKAYBAŞ, Kader; GÖKMEN, Cansu	2013 – Turquia	Sciencedirect
Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses	KUO, Yu-chun et al.	2013 – Estados Unidos	Sciencedirect
Formação Continuada e Gestão Democrática: desafios para gestores do interior da Amazônia	COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa; BRYAN, Newton Antonio Paciulli	2014 – Brasil	CAPES - ETD: Educação Temática Digital
Curso de Pedagogia presencial e a distância: uma análise sobre a formação e a atuação de egressos	BAHIA, Norinês Panicacci	2015 – Brasil	CAPES - Acta Scientiarum Education

Avaliação do curso de gerenciamento online na perspectiva dos egressos	SOUZA, Geisa Colebrusco de et al.	2015 – Brasil	Google Acadêmico – Revista da Escola de Enfermagem da USP
Potenciais da formação continuada a distância para aquisição de (novas) competências profissionais	DIAS, Maria Lucia	2012 – Brasil	Google Acadêmico – Congresso Abed 2012 – Anais
Prontidão tecnológica e satisfação de alunos na modalidade a distância: o caso de um programa de capacitação de um governo estadual	NASCIMENTO, Thiago Cavalcante; RAMOS, Anatólia Saraiva Martins; OLIVEIRA JÚNIOR, Paulo César Medeiros de	2011 – Brasil	Google Acadêmico – Revista REGE
Avaliação de curso de graduação segundo egressos	MEIRA, Maria Dyrce Dias; KURCGANT, Paulina	2006 – Brasil	Google Acadêmico - Revista da Escola de Enfermagem da USP
Gestão de qualidade de cursos a partir da percepção de estudantes egressos	CISLAGHI, Renato et al.	2015 – Brasil	Google Acadêmico - RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação
Repercussões socioeconômicas do curso piloto de administração da UAB na visão de egressos e coordenadores	FERRUGINI, Lílian; CASTRO, Cleber Carvalho de	2015 – Brasil	Google Acadêmico – Revista Educação e Pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

*Contribuições da oferta dos cursos do
PROGRAMA NACIONAL DE
FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS
ESCOLARES (PNFCE) na atuação dos seus
egressos*

Caro egresso do curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares, conte-nos sua experiência!

A presente pesquisa se propõe a analisar as contribuições do Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares do PNFCE para atuação profissional em ações de implantação e fortalecimento dos Conselhos Escolares. Para tanto nos propomos a ouvir os egressos desses cursos.

Sua participação é muito importante!

*Obrigatório



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), do Projeto de Pesquisa sob o título "Contribuições da oferta dos cursos do PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES (PNFCE) na atuação dos seus egressos". Meu nome é Fabiana Lopes Ribeiro, sou a pesquisadora responsável e mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de Santa Catarina. Este questionário insere-se no âmbito de uma pesquisa que será realizada em todo Brasil. Pretendemos analisar as contribuições do Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares do PNFCE para atuação profissional em ações de implantação e fortalecimento dos Conselhos Escolares. Para tanto nos propomos a ouvir os egressos desses cursos. O questionário demora cerca de 10 minutos para ser respondido. Não há respostas certas nem erradas, mas a sua sinceridade é fundamental para atingirmos o objetivo deste estudo. O questionário é anônimo, os dados preenchidos são confidenciais e apenas serão utilizados pela pesquisa. Não haverá nenhum tipo de pagamento pela participação e será garantido o sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos que tiverem seus dados coletados.

Essa pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Daniela Karine Ramos, do Departamento de

Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável no telefone 48-9635-8859 ou pelo e-mail fabigor@gmail.com.

Dúvidas a respeito da ética aplicada nesta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina pelo telefone (48) 3721-9206.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer penalidade. Dou meu consentimento para que a equipe de pesquisadores que elaboraram o questionário utilize os dados por mim fornecidos, de forma anônima, em relatórios, artigos e apresentações.

Consentimento +

- Concordo
- Não concordo

Perfil

Considerando sua participação no Curso de Extensão em Formação Continuada em Conselhos Escolares: +

- Conclui Fase 1 e 2
- Conclui a Fase 1 e apenas iniciei (ou fiz parte) da Fase 2
- Conclui Fase 1 e não iniciei a Fase 2
- Apenas iniciei a Fase 1, sem concluir
- Outro:

Faixa etária +

Sexo +

Escolaridade +

Atuação Profissional +

Tempo de atuação na área da educação -

Estado de atuação profissional -

Município de atuação profissional -

O curso que você fez foi ofertado por qual instituição de ensino? -

Quanto tempo por semana, em média, se dedicou aos estudos do curso? -

Você se considera apto a aprender sozinho? -

- Sim
 Não

Você já tinha realizado algum outro curso à distância antes desse? -

- Sim
 Não

Você considera que fazer o curso à distância foi mais difícil do que fazer um curso presencial? -

- Sim
 Não

Por quê? -

Você atua, ou já atuou como tutor do curso para Conselheiros Escolares? -

- Sim
 Não

Em seu município existe legislação específica sobre os Conselhos Escolares? -

- Sim
 Não

Outro:

	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo, nem discordo	Discordo	Discordo totalmente	Não se aplica
Recomendaria o curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares a um colega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Após o curso passei a compartilhar mais informações sobre os Conselhos Escolares e divulgar as políticas e ações relacionados ao Programa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em virtude da participação no curso de formação, me tornei a/o principal responsável pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares em minha instituição e/ou município	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sobre o Plano de Ação

*

	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo, nem discordo	Discordo	Discordo totalmente	Não se aplica
A elaboração do Plano de Ação me auxiliou na implantação e/ou fortalecimento dos Conselhos Escolares em minha rede de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A elaboração do Plano de Ação me fez refletir sobre as necessidades de ter os Conselhos Escolares atuantes na minha rede de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar o Plano de Ação foi crucial para minha atuação na implantação e/ou fortalecimento dos Conselhos Escolares em minha rede de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A elaboração do Plano Inicial me auxiliou na construção do Plano de Ação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O Plano de Ação construído no curso foi colocado em prática? *

- Sim
 Não

*Justifique sua resposta **

*Quais foram as principais contribuições do curso para sua atuação profissional? **

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

100% concluído.

Powered by

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

APÊNDICE C – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS CRIADAS A PARTIR DAS FALAS DOS EGRESSOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE FCCE NA SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Categories	Referências	Subcategorias	Referências
Conhecimento	388	Aquisição	211
		Ampliação	155
		Prático	37
		Teórico	17
		Transmissão/Orientação	9
		Outros	1
Escola	274	Aprimorou atuação na escola	102
		Importância do CE e/ou participação na gestão da escola	96
		Participou de ações referentes ao CE na escola	58
		Conhecer como funciona a escola	7
		Outros	5
		Qualificou a escola	3
		Repensar ações na escola	3
Importância	157	Importância do CE	124
		Importância da participação	26
		Outros	7
Atuação	132	Atuação do CE	68
		Importância na atuação profissional	39
		Atuação no CE	22
		Não atua na área	2
		Atuação como tutor do CCE	1
		Outros	1
Participação	122	Maior e Melhor participação	72
		Importância da participação	32
		Outras participações	9
		Direito de participar	1
		Motivação para participar da EAD	1
Gestão	116	Compreensão-conhecimento sobre gestão democrática	40
		Importância do CE e/ou participação na/para a gestão	39
		Incentivar-efetivar a gestão democrática	29
		Atua na gestão	7
		Acompanhamento da Gestão	1
Comunidade	112	Importância da participação da comunidade	40
		Trazer comunidade a participar	31

		Importância do CE p comunidade	27
		Dialogar com a comunidade	8
		Levantar demandas da comunidade	3
		Outros	3
		Divulgar ações/conhecimentos p comunidade	2
Formação	95	Conhecimentos sobre a formação do Conselho Escolar	24
		Formação para conselheiros	23
		Incentivo a formação do CE	20
		Ampliar a formação	15
		Importância da FCCE	10
		Outros	3
Democrática	92	Incentivar a gestão democrática	73
		Apresso/importância da Gestão democrática	12
		O que é Gestão democrática	5
		Visão democrática	2
Ações	80	Fomentar/realizar/aprimorar ações	46
		Importância para as ações	12
		Repensar ações	8
		Acompanhar ações	6
		Planejar ações	6
		Outros	3
Prática	74	Conhecimentos/aprimoramento da prática	56
		Sugestões práticas - Saber fazer	7
		Reflexão sobre a prática	5
		CE é prática legítima	2
		Dificuldades na prática	2
		Não colocou em prática	1
		Outros	1
Educação	70	Melhorar a educação	35
		Gestão democrática na educação	17
		Atuou na Secretaria de Educação	12
		Profissionais da educação	4
		Diversas áreas da educação	1
		Outros	1
Conselheiros	68	Atuação/Capacitação dos conselheiros	66
		Falta participação dos conselheiros	2
Fortalecimento	62	Amplio conhecimento e/ou auxiliou no fortalecimento do CE	47
		Fortalecimento da Gestão democrática	11
		Fortalecimento das pessoas	2
		Necessidade de fortalecimento	2

Trabalho	60	Aquisição de conhecimentos para o trabalho	30
		Participação fortalece o trabalho	10
		Importância de trabalhar em grupo	5
		Trabalhou na implantação/fortalecimento dos conselhos	5
		Trabalho do dia-a-dia	3
		Discussões contribuíram para o trabalho	2
		Planejamento do trabalho	2
		Reflexão sobre o próprio trabalho	2
		Atuar no trabalho de tutoria do curso de conselheiros	1
Profissional	54	Aperfeiçoamento profissional	26
		Aumentou conhecimentos para atuação profissional	18
		Importância na atuação profissional	7
		Outros	2
		Auxiliou em uma ação profissional específica	1
Município	52	Motivação/Aprendizado/Atuação no município	30
		Fortalecer a gestão democrática no município	9
		Conhecer realidade dos municípios	3
		Importância do CE para o município	3
		Outros	3
		Escolher/Atingir pessoas nos municípios	2
		Referência no município	2
Função	49	Função do CE	37
		Própria função	8
		Função social da escola	4
Ampliação	49	Ampliação dos conhecimentos	44
		Ampliação da participação	3
		Ampliação profissional/carreira	2
Funcionamento	49	Funcionamento do CE	49
Processo	48	Importância da participação nos processos educacionais	17
		Valorizar/Aprimorar processos democráticos	17
		Processos de implantação	8
		Qualificar processos pedagógicos	6
Implantação	45	Implantação do CE	45

Fonte: Elaborado pela autora