

## AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES: OS DESAFIOS DA PESQUISA COM EGRESSOS

### EVALUATION OF THE PROGRAMME SCHOOL OF MANAGERS: THE CHALLENGES OF RESEARCH WITH GRADUATES

Cássia do Carmo Pires Fernandes<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Beatriz de Basto Teixeira<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Juiz de Fora

#### RESUMO

O presente trabalho integra a pesquisa de Doutorado da autora, cujo objetivo é de avaliar os resultados do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB) e suas implicações para a gestão escolar municipal em Minas Gerais. Especificamente, este texto consiste na descrição da metodologia, com ênfase no *survey* por questionário com 536 egressos que concluíram, em 2009, o Curso de Especialização em Gestão Escolar – integrante do PNEGEB - na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Para fundamentar a pesquisa, apresenta-se uma contextualização sobre os temas avaliação de políticas públicas, gestão escolar e formação de gestores. Em seguida, é explicitado o processo de construção metodológica e seus desafios desde a articulação para conseguir os contatos com os egressos, passando pela aplicação do questionário *online* até a realização das entrevistas. Considera-se como premissa que avaliar os resultados de uma política de formação de gestores, quatro anos depois de ser implementada, só seria possível a partir das percepções de seus beneficiários. Nesse sentido, o distanciamento no “tempo”, numa avaliação *ex-post*, implicou em compreender as mudanças na prática do gestor, contudo fez com que algumas características do curso se perdessem na memória dos entrevistados e dificultou a localização dos egressos. São comuns, no meio acadêmico, a divulgação dos resultados parciais e finais de pesquisas e a ênfase neles, contudo os desafios para alcançá-los, que incluem o percurso metodológico, não raras vezes, são secundarizados. É aqui que entra a contribuição deste estudo.

**Palavras-chave:** Avaliação de Política Educacional. Formação de gestores escolares. Metodologia.

#### 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é tema recorrente no meio acadêmico e alvo de diversas pesquisas no Brasil. Eventos científicos, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação, grupos de estudos e de pesquisas, teses, dissertações, livros e artigos são exemplos da importância e da consolidação da área. Além disso, é objeto de políticas públicas e passou a se destacar na agenda governamental, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB), que estabeleceu a obrigatoriedade de

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação/Bolsista Capes. Universidade Federal de Juiz de Fora Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: cassiapiresfernandes@gmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Ciências Sociais (1990), mestre em Educação (1995) e doutora em Educação (2000) pela Universidade de São Paulo. Professora associada IV da Universidade Federal de Juiz de Fora. Leciona no Departamento de Ciências Sociais, no Programa de Pós-graduação em Educação e no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF. E-mail: bbtbia@gmail.com

formação em nível superior para os professores atuarem na educação básica. Em decorrência dessa normatização, evidenciam-se o desenho e a implementação de cursos de formação continuada como parte da valorização docente e de um conjunto de iniciativas direcionadas para melhorar a qualidade do ensino.

A despeito da importância da formação inicial e continuada direcionada para professores no exercício da docência, optamos, neste estudo, por analisar o momento da gestão - a formação do gestor escolar. O trabalho integra a pesquisa de doutorado da autora, cujo objetivo é de avaliar os resultados do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB) e suas implicações na gestão escolar em Minas Gerais, considerando três dimensões: quem elabora (o Ministério da Educação), quem implementa (as universidades federais) e os beneficiários (os gestores escolares).

De modo específico, este texto consiste em descrever a metodologia com ênfase no *survey* por questionário com os egressos que concluíram, em 2009, o Curso de Especialização em Gestão Escolar – integrante do PNEGEB - na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Para fundamentar a pesquisa, apresentamos, inicialmente, uma abordagem sobre os temas avaliação de políticas públicas, gestão escolar e formação de gestores. Em seguida, explicamos o processo de construção metodológica e seus desafios, desde a articulação para conseguir os contatos com os egressos e a aplicação do questionário *online* até a realização das entrevistas. Nas considerações finais, apontamos os limites e as possibilidades da pesquisa com egressos.

### **1.1 Avaliação de Políticas Públicas: subsídios teóricos e metodológicos**

Para avaliar o PNEGEB, é importante compreender o processo de constituição de uma política pública. Mesmo sabendo que o conceito é controverso, recorreremos a uma definição clássica de Celina Souza (2006, p. 26), que considera a política pública como sendo “[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. De modo complementar, Thomas Dye (2008, p.1) afirma que analisar políticas é “descobrir o que os governos fazem, por que o fazem e que diferença isso faz”.

Convém destacar que a noção de política envolve três dimensões: *polity*, *policy* e *politics*. A primeira dimensão refere-se à estrutura institucional do sistema político-

administrativo; a segunda, à ação dirigida aos programas – como o PNEGEB, por exemplo – e ao conteúdo material das decisões políticas; já *politics* envolve o jogo e os processos políticos - como imposição de objetivos, conteúdos e a relação com os governados (CONDÉ, 2006; FREY, 2000). Na realidade política, essas dimensões são relacionais e se influenciam mutuamente, especialmente *politics* e *policy*, na medida em que “as disputas políticas e as relações das forças de poder sempre deixarão suas marcas nos programas e nos projetos desenvolvidos e implementados” (FREY, 2000, p. 219). Portanto, há uma interdependência acentuada entre os processos e os resultados das políticas. Nessa perspectiva, os programas concretos elaborados por agentes planejadores seriam o resultado de um jogo político, intermediado por estruturas institucionais que refletem interesses de diferentes atores. Analisar esse contexto é fundamental no desenvolvimento de pesquisas em políticas públicas.

Por se adequar ao objetivo da tese, escolhemos como instrumento teórico-metodológico de análise a *Abordagem do Ciclo de Políticas* (ACP), organizada pelo sociólogo inglês, Stephen J. Ball, e colaboradores, com base em pesquisas sobre a política curricular nacional da Inglaterra, tendo como marco as obras *Reforming education e changing schools: case studies in Policy Sociology* (BOWE; BALL; GOLD, 1992) e *Education reform: a critical and post-structural approach* (BALL, 1994).

Com o objetivo de romper com uma perspectiva linear em que as políticas são implementadas tal como foram elaboradas e descritas em textos, Ball defende que há uma tradução pelos atores ao colocá-las em prática e que esse processo é sobremaneira complexo. Por isso, a associação do autor à *atuação/encenação* teatral, em que “a realidade da peça apenas toma vida quando alguém a representa” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305), envolve interpretação e criatividade.

Analisar o contexto das políticas, numa perspectiva crítica e criativa, como sugere Ball, implica reconhecer que elas acontecem numa arena de disputas, de conflitos e de interesses de diferentes atores, portanto, é um processo vivo, em construção e contraditório. Isso denota que as políticas se movimentam, e a ACP é um dos principais referenciais analíticos para o estudo da trajetória de políticas sociais e educacionais desde sua formulação e sua implementação até seus efeitos (MAINARDES, 2006, 2009).

Em síntese, a ACP se organiza em cinco contextos centrais: o contexto de influência, o da produção do texto, o da prática, o da estratégia política e o dos resultados (efeitos). Na análise da “Escola de Gestores”, todo o ciclo político será considerado, mas a ênfase são os resultados, em que se observam os efeitos esperados e os não esperados.

## 1.2 Gestão Escolar e Políticas de Formação de Gestores no Brasil

Esta seção aborda alguns dos temas principais da gestão escolar, como a descentralização da educação, a autonomia, a participação, a liderança, o provimento do cargo, a formação e o papel dos dirigentes escolares. A compreensão desses temas pode ser articulada por meio do princípio da gestão democrática, regulamentado pela Constituição Federal de 1988 (art. 206, inciso VI) e pela LDB (art. 3, inciso VIII). É também um dos eixos do Programa Escola de Gestores. Lück (2000), assim como Krawczyk (1999), considera como conceitos basilares para se entender a gestão escolar a autonomia e a descentralização, que se constroem por meio de processos de democratização, o que respalda a opção por discutir tais elementos.

Para efeito de demarcação de significados, o termo gestão escolar envolve os aspectos acerca da unidade de ensino e gestão da educação, os referentes às macropolíticas educacionais e aos órgãos superiores. Contudo, o micro e o macro precisam ser articulados na análise do sistema educacional e na realização das atividades escolares. Krawczyk (1999, p.117) acrescenta que a gestão escolar é responsável por essa articulação e que é “possível pensar a gestão escolar como um espaço privilegiado de encontro entre o Estado e a sociedade civil na escola”. Além disso, o conceito de gestão abrange concepções como

[...] a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como um entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial da liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino [...] (LÜCK, 2000, p.16).

A conceituação apresentada por Lück (2000) compreende os principais aspectos da gestão. Porém, pode-se acrescentar que os gestores são os responsáveis pelas dimensões pedagógica, financeira, política e administrativa do universo escolar, em um contexto complexo, permeado por incertezas, situações imprevistas e jogos de poder. Esse conceito de gestão, perpassado pela democratização da escola, orientou a elaboração dos instrumentos de coleta de dados.

Outro significado a ser delimitado é o de liderança, que se originou no contexto da administração. O exercício da liderança é inerente à função dos dirigentes, contudo pode

ser exercida e compartilhada com outros docentes, conforme corrobora Lück (2010). Ser líder não é um dom ou uma predisposição natural. Isso significa que é possível aprender, desenvolver essa competência por meio de programas de formação continuada. Mas o que é liderar? É “[...] influenciar positivamente as pessoas, para que, em conjunto, aprendam, construam conhecimento, desenvolvam competências, realizem projetos, promovam melhoria em alguma condição [...]” (LÜCK, 2010, p.17). Nesse sentido, o diretor e outros membros da gestão escolar são os líderes provocadores de mudanças no contexto de uma escola democrática.

Quando se objetiva um ensino efetivo, além das exigências de um diretor articulador da gestão democrática, investir num processo formativo que considere a liderança dos gestores é estratégico. A tese de que a liderança é um dos fatores que mais impactam na qualidade da educação e, por isso, deve ser associada à gestão escolar, é defendida por Lück (2010), ancorada em literatura internacional. Diante do exposto, pode-se afirmar que a liderança é um constructo chave a ser analisado e associado ao estudo da gestão escolar.

Delimitados alguns conceitos, é importante situar momentos marcantes para a trajetória da gestão escolar no Brasil, contudo sem a intenção de sistematizar sua história. Na história mais recente, a década de 1990 é marcada pela reforma do Estado, em que a educação é insumo para o crescimento econômico e vantagem competitiva no mundo globalizado. Assim, a exigência de um ensino de boa qualidade assume centralidade na agenda política, e novas formas de administração pública são impressas, tendo como modelo a administração de empresas. Essa redefinição do papel do Estado trouxe uma nova configuração para a gestão escolar, em que predominam a descentralização financeira e administrativa, a autonomia escolar e a responsabilização pelo desempenho do aluno aferido por indicadores de qualidade. Nesse contexto, a formação e as condições de trabalho do diretor de escola são colocadas em evidência, “[...] seja numa perspectiva de construção coletiva da democracia na escola, seja na perspectiva da responsabilização dos agentes escolares pelos resultados educacionais [...]” (SOUZA; GOUVEIA, 2010).

Nos anos 2000, esse cenário se intensificou com a implementação de novas políticas públicas, do controle governamental e do aumento da responsabilidade do gestor escolar, que passou a assumir tarefas focadas em metas e em desempenho e se tornou um “gerente” para maximizar os resultados e tornar a escola mais eficiente. É certo que as finalidades escolares são mais amplas e complexas do que em outras organizações, razão por que se corre o risco de transpor procedimentos administrativos que dão certo em contextos empresariais sem considerar a participação, a autonomia e a identidade de cada escola. A

relação custo-benefício no financiamento do aluno, por exemplo, não pode ser calculada com base na racionalização dos recursos públicos em que se busca “fazer mais com menos”. Os critérios para formar cidadãos, numa perspectiva de qualidade e justiça social, devem ser outros. Prova disso é a impossibilidade de mensurar os retornos sociais da educação e seus impactos na vida de cada indivíduo.

No Estado democrático, como conquista de movimentos sociais, a participação vai se concretizando em várias iniciativas. Um exemplo disso é o fato de que o dirigente escolar é escolhido pela comunidade. Ao promover a eleição de dirigentes, “[...] estar-se-ia delineando uma proposta de escola, de estilo de gestão e firmando compromissos coletivos para levá-los a efeito [...]” (LÜCK, 2000, p.23). No entanto, tal mudança é complexa, conforme analisado por Paro (1996, p. 130), que assevera:

[...] A aspiração de que, com a introdução da eleição, as relações na escola se dariam de forma harmoniosa e de que as práticas clientelistas desapareceriam, mostrou-se ingênua e irrealista, posto que a eleição de diretores, como todo instrumento de democracia, não garante o desaparecimento de conflitos. Constitui apenas uma forma de permitir que eles venham à tona e estejam ao alcance da ação de pessoas e grupos para resolvê-los.

De modo semelhante, Teixeira (2010 apud TORRECILLA, 2008) observou que só as formas de provimento do cargo de diretor, seja indicação, eleição e/ou seleção, não garantem uma “escola eficaz”. É necessário que o diretor tenha ou desenvolva um conjunto de competências. Isso justifica a importância de sua formação continuada.

Barreto (2007) confirma essa ideia, ao apontar a formação como um dos desafios da gestão democrática, desde que “[...] não se limite a preparar os gestores para solucionar problemas mais imediatos do cotidiano escolar, mas que seja comprometida com o amplo desenvolvimento da pessoa e do profissional [...]” (BARRETO, 2007, p. 225). Outro alerta do estudo de Barreto (2007) conclui que cursos elaborados externamente e desenvolvidos esporadicamente não conseguem atender à complexidade institucional. A autora propõe a consolidação da formação continuada entre a equipe da escola para, a partir de processos participativos, construir a autonomia escolar. Diferentemente da perspectiva de Barreto (2007), que privilegia iniciativas locais, a premissa deste estudo é de que se deve valorizar a formação continuada promovida tanto externamente, como o Programa Escola de Gestores, quanto pela própria equipe escolar.

Especificamente a respeito do PNEGEB, ele tem se constituído objeto de pesquisadores como Gomes, Santos e Melo (2009), Aguiar (2010), Souza e Gouveia

(2010), Schwartz, Araújo e Rodrigues (2010). Nesses estudos, mesmo com o apontamento de limitações, predomina uma análise positiva do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Nesse sentido, cabe destacar o trabalho de Aguiar (2010), ao problematizar a papel dos atores (MEC, Ifes, movimentos sociais e Secretarias de Educação), as condições de oferta do curso nas universidades federais e as implicações para o trabalho dos professores-gestores. Um dos problemas apontados é a exigência de 10 horas semanais para a realização de atividades do curso sem a flexibilização da carga horária do gestor por parte das secretarias, o que compromete a filosofia e a qualidade da formação. Esse aspecto sinaliza que não basta ofertar cursos de formação continuada, é preciso viabilizar sua realização pelos docentes/gestores.

Os temas discutidos até aqui estão presentes na construção metodológica dos instrumentos de coleta dos dados, objeto da próxima seção.

## **2 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA: OS DESAFIOS DA PESQUISA COM EGRESSOS**

Delimitar um caminho a percorrer para o desenvolvimento de uma pesquisa supõe a clareza dos objetivos e o conhecimento da temática e das possibilidades de métodos a serem empregados. Contudo, a realidade impõe desafios, e novas trilhas precisam ser descobertas.

A pesquisa de doutoramento utiliza, de forma associada, as abordagens qualitativa e quantitativa. Classifica-se, quanto aos objetivos, como exploratória, por ainda não serem conhecidos outros estudos de avaliação dos resultados do PNEGEB; como descritiva, por se permitir a descrição de traços e atributos dos gestores/egressos (população); e como explicativa, por fazer análises sobre os resultados do programa com base nas percepções da população (BABBIE, 2003). Tais características – exploração, descrição e explicação - permeiam a realização de um *survey*. Para avaliar os resultados do PNEGEB, foi selecionada a primeira turma (2008-2009) do Curso de Especialização em Gestão Escolar em Minas Gerais. São 536 egressos - o 303 da UFMG e 233 da UFV - distribuídos em 83 municípios de diferentes regiões do Estado. Para facilitar o acesso às opiniões dessas pessoas, optamos, inicialmente, por um levantamento *online*.

Os dados quantitativos foram coletados por meio de dados primários, cuja fonte foi um *survey* por questionários. O objetivo do questionário foi de conhecer as mudanças causadas pelo curso de acordo com a opinião dos egressos. Nesse sentido, aborda, entre

outros, os seguintes temas: perfil socioeconômico; trajetória acadêmica e profissional; formação continuada; relação entre teoria e prática; processo de escolha do diretor; avaliações externas; novas tecnologias aplicadas ao ensino; e contribuições do curso, a saber: 1) o planejamento e a organização do trabalho escolar; 2) a gestão da equipe; 3) a gestão do cotidiano escolar; 4) sua liderança; 5) a autonomia da escola; 6) a qualidade da escola (efetividade do processo ensino-aprendizagem); 7) a gestão de resultados; 8) o projeto político-pedagógico; 9) o desenvolvimento dos alunos e a implementação do currículo escolar; 10) a gestão administrativa e financeira; 11) a participação da família e da comunidade; 12) a atuação do conselho escolar e 14) a gestão democrática e participativa. Algumas dessas dimensões foram inspiradas em um estudo de Heloísa Lück (2009). Estruturado, majoritariamente, com questões de múltipla escolha e a escala de Likert, o questionário foi disposto como formulário na plataforma Google Docs. As respostas foram aceitas no período de julho a outubro de 2013.

O primeiro desafio foi conseguir os dados por meio de contato telefônico e o endereço eletrônico dos egressos. Para isso, enviamos uma solicitação aos coordenadores do curso nas duas universidades, apresentando os objetivos do estudo e destacando o uso confidencial e restrito das informações. Como resposta, a secretária do curso da UFV encaminhou a lista dos concluintes, por cidade, e informou que o endereço eletrônico institucional dessas pessoas havia sido extinto com o desligamento da universidade. Então, recorremos à Diretoria de Registro Escolar para conseguir os contatos através de e-mails e telefones informados nas fichas de matrícula. Apesar de não conseguirmos o acesso a esses dados, devido às normas da instituição, a Diretoria se dispôs a encaminhar aos ex-alunos a mensagem da pesquisa com o *link* para o questionário. Porém apenas uma pessoa respondeu ao questionário. Uma das hipóteses para esse retorno é de que os endereços eletrônicos informados em 2008 nas fichas de matrícula haviam sido desativados ou substituídos.

O passo seguinte foi o contato por e-mail e por telefone com cada Secretaria Municipal de Educação. O retorno e a atenção dos servidores das secretarias ao nosso pedido foram satisfatórios, seja informando os dados dos profissionais ou das escolas. Apenas uma secretaria se negou a fornecer qualquer informação, apesar de esclarecer por telefone, por e-mail e em ofício entregue pessoalmente que as informações seriam utilizadas de modo confidencial. Para solucionar esse impasse, mudamos de estratégia e conseguimos os e-mails via pessoas conhecidas em comum, numa rede social, e, em alguns



casos, o acesso ao perfil do egresso. Esse desafio se transformou numa possibilidade, pois, a partir daí, localizamos muitos ex-alunos.

Já na UFMG, o caminho foi mais curto, contudo não menos rigoroso. Além de uma carta de solicitação dos dados e da apresentação da pesquisa ao coordenador do curso, foram enviadas cópia do projeto da pesquisa, declaração do programa de pós-graduação a que a pesquisa está vinculada, ata de aprovação em exame de qualificação e *link* para acesso ao questionário. O acesso aos dados foi autorizado, e a secretária do curso disponibilizou as planilhas. Esse processo facilitou o contato direto com os egressos, todavia, ao encaminhar a mensagem de apresentação da pesquisa e o *link* para o *survey*, aproximadamente 60% das contas não correspondiam ao remetente, e as mensagens foram devolvidas. A hipótese é de que os cursistas criaram uma conta específica para usar no curso e a desativaram ao concluí-lo ou, ainda, a percepção de que era SPAM. Com os egressos da UFV, poucas contas estavam inválidas, porque as Secretarias de Educação informaram dados mais atuais (2013), enquanto os dados dos cursistas da UFMG eram do ingresso em 2008. Também muitos números de telefone (celular e fixo) haviam mudado.

Depois de feito o primeiro contato por e-mail, monitoramos o recebimento das respostas e, em quinze dias, reenviamos a mensagem reiterando o convite para a participação na pesquisa e iniciamos os contatos por telefone. Constatamos que o número de retornos aumentou quando passamos a conversar com os egressos, o que conferiu mais proximidade e facilitou a sensibilização.

Com os dois grupos de egressos (UFMG e UFV), tentamos os contatos por e-mail, telefone fixo, telefone celular, mensagem via celular e rede social. Devido à limitação de tempo, optamos por não solicitar informações dos egressos da UFMG diretamente às secretarias de educação, porque se tratava de 55 municípios. Com isso, o retorno final dos egressos da UFV foi maior - 43,3% - enquanto a devolutiva da UFMG foi de 25%. Ambos atendem ao percentual de retorno mínimo (25%) de questionários que são enviados para os entrevistados (MARCONI; LAKATOS, 2005). Apesar disso, optamos por desenvolver a segunda etapa (entrevistas) somente com o grupo da UFV, onde houve um retorno mais significativo. Outro motivo para não incluir a UFMG foi a dificuldade de agendar a entrevista com membros da coordenação do Programa que se encontravam em licença para tratamento de saúde.

Quanto à coleta dos dados qualitativos, realizamos entrevistas semiestruturadas, a partir de três roteiros elaborados com base nas sugestões de Mainardes (2006) e exploramos os diferentes contextos de análise da ACP. Nessa etapa, entrevistamos um

representante da coordenação nacional do PNEGEB (SEB/MEC), um representante da coordenação do curso da UFV e cinco egressos da UFV (amostragem a partir do *survey*). Pensando numa ordem para as análises, entrevistamos, primeiro, o representante do Ministério de Educação e Cultura (MEC), tendo em vista facilitar o entendimento do movimento da política do governo central, passando pela universidade até a escola. Especificamente, o roteiro para os egressos abordou questões sobre a trajetória profissional e sobre o curso, a fim de identificar as contribuições e as mudanças na atuação do gestor. As entrevistas aconteceram entre os meses de outubro e dezembro de 2013 e foram gravadas e transcritas pela pesquisadora. Os egressos foram selecionados considerando-se os seguintes critérios: ser diretor escolar; atuar na mesma escola desde a realização do curso; ter respondido que implementou o projeto-vivencial na escola; o tempo de direção e o tamanho do município.

Para o tratamento dos dados qualitativos, será empregado o método de análise de conteúdo, cujo objetivo é de compreender criticamente as comunicações, tanto em seu conteúdo explícito quanto implícito. Os procedimentos centrais são o recorte temático, a classificação e a categorização das informações (CHIZZOTTI, 1995).

Já a análise do *survey* será feita empregando-se métodos estatísticos pelo *software Statiscal Package for the Social Science (SPSS®)*, considerado “[...] um dos aplicativos mais utilizados para a análise estatística em Ciências Sociais no mundo inteiro. O que lhe confere um diferencial e o qualitativo de fácil acessibilidade é sua interface cada vez mais amigável, em perfeita sintonia com o ambiente Windows® [...]” (FERREIRA, 2009, p.1).

A apresentação das análises dos dados extrapola o objetivo e o espaço deste texto, portanto, será objeto de outro trabalho e da tese na íntegra.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum, no meio acadêmico, divulgar e enfatizar os resultados parciais e finais de estudos e pesquisas. Contudo os desafios para alcançá-los e os caminhos trilhados são, não raras vezes, secundarizados.

Para Bruyne et al. (1991), “[...] a metodologia é a lógica dos procedimentos científicos em sua gênese e em seu desenvolvimento [...], deve abordar as ciências sob o ângulo do produto delas [...] mas também como processo [...]”. Essa definição merece ser considerada, ao enfatizar que o objetivo da metodologia não é só de explicar os resultados de uma pesquisa, mas também, principalmente, de permear todo o processo de

investigação. Nesse sentido, o ato de pesquisar envolve ultrapassar o conhecimento superficial e entender de imediato da realidade. Por isso, é preciso questionar e compreender os fenômenos a partir de determinado referencial (GATTI, 2007, p. 10).

Avaliar os resultados de uma política de formação de gestores, quatro anos depois de ter sido implementada, só seria possível a partir das percepções de seus beneficiários. Nesse sentido, o distanciamento no “tempo”, numa avaliação *ex-post*, implicou quatro situações: 1) foi fundamental para compreender as mudanças na prática do gestor; 2) fez com que algumas características do curso se perdessem na memória dos entrevistados; 3) limitou a localização dos egressos; 4) e, de certo modo, pode ter dificultado a motivação dos egressos para participarem da pesquisa.

Em síntese, nos estudos de doutoramento, a expectativa é de contribuir para consolidar dois temas que vêm se destacando no meio acadêmico e político: a formação de gestores escolares e a avaliação de políticas educacionais. Partimos da premissa de que diretores com uma formação específica para o exercício da função podem contribuir, de maneira mais significativa, para melhorar a qualidade da escola. Contudo é necessário compreender a adequação e as implicações das políticas de formação, o que é possível por meio do monitoramento e da avaliação.

## ABSTRACT

This article is one outcome of the author's doctoral research, whose goal is to evaluate the results of the National Programme School of Managers in Basic Education (PNEGEB) and the implications for municipal school management in Minas Gerais. Specifically this text consists of a description of the methodology with emphasis on the survey by questionnaire with 536 students who concluded the postgraduate course in School Management in 2009 – part of the National Programme – in the Federal Universities of Minas Gerais (UFMG) and Viçosa (UFV). To substantiate the research, we present a contextualization of the themes: evaluation of public policies, school management and the training of managers. We then explain the process of methodological construction and its challenges starting with the networking needed to obtain the contacts with the graduates, and including the application of the questionnaire online and the holding of interviews. One of the basic premises is that to evaluate the results of the policy of manager training four years after it was implemented, will only be possible based on the perceptions of the beneficiaries. In that sense, the distance in terms of time, in an *ex-post* evaluation, implied understanding the changes in the practice of the manager, and at the same time had the effect that some of the characteristics of the course were lost in the memory of the interviewees and made it difficult to localise the graduates. The divulgation of the partial and final results of research is common in the academic world as is the emphasis given to them. However, the challenges to achieve such results which include the methodological trajectory are, frequently, given secondary importance. It is here that resides the contribution of this study.

**Keywords:** Evaluation of educational policy. Training of school managers. Methodology.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A S. A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 161-172, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/08.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de Survey**. Tradução Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARRETO, M. S. **A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros: do PROCAD ao PROGESTÃO**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UnB, Brasília, 2007.

BOWE, R.; BALL, S. J. With GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRUYNE, P., HERMAN, J. e SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais – Os pólos da prática metodológica**. Tradução de Ruth Joffily. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CONDE, E. S. Diversidade em processo: as políticas públicas em perspectiva. **Teoria e cultura**, Juiz de Fora, v.1, n. 1, p. 75-95, jan./jun. 2006.

COTTA, T. C. Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. **Revista do Serviço Público**, Brasília, a.49, v.2, p.103-123, abr./jun. 1998.

DYE, T. R. **Understanding public policy**. 13. ed. Pearson: Boston, 2008.

FERREIRA, M. A. M. **Introduzindo o SPSS**. Viçosa: UFV, 2009. Mimeo.

FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**. N° 21. Brasília: IPEA, 2000.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado: análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 67, p. 112-149, ago. 1999.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. **Liderança em gestão escolar**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. (Série Cadernos de Gestao; 4).

\_\_\_\_\_. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

PARO, V. H. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n°. especial 1, p. 173-190, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/09.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

TEIXEIRA, B.B. Diretores de escola: reflexões sobre a função e o provimento do cargo. **Encontro da ANPAE**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/18.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

*Agradeço à CAPES pela bolsa de estudos no Doutorado.*