

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA GESTORES ESCOLARES NO PERÍODO DE 2010 A 2015: UM OLHAR A
PARTIR DO PORTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES**

**LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA
PARA DIRECTORES ESCOLARES DE 2010 A 2015: UNA INVESTIGACIÓN
DESDE EL PORTAL DE TESIS Y DISERTACIONES DE CAPES**

**THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE ON CONTINUOUS TRAINING FOR
SCHOOL MANAGERS IN THE PERIOD 2010 TO 2015: A LOOK FROM THE
THESIS AND DISSERTATIONS PORTAL OF CAPES**

RODRIGUES, Evely Solaine de Souza
evallyrodrigues@gmail.com
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
<https://orcid.org/0000-0001-6144-552X>

ARANDA, Maria Alice de Miranda
mariaaranda@ufgd.edu.br
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
<http://orcid.org/0000-0003-2561-7579>

RESUMO Este trabalho consiste em investigar a produção de conhecimento científico no campo educacional com o foco em pesquisas sobre políticas de formação continuada para diretores escolares da educação básica brasileira. À luz da abordagem quali-quantitativa, analisou-se resumos de teses e dissertações contidas nas bases de dados da CAPES, no período de 2010 a 2015. Para isso, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo e revisão bibliográfica. Constatou-se a discrepância de produção acadêmica sobre a temática de uma região do país para outra, bem como a predominância de pesquisas relacionada à avaliação de políticas de formação continuada para diretores escolares.

Palavras-chave: Dirigentes Escolares. Formação Continuada. Produção do Conhecimento.

RESUMEN Este trabajo es investigar la producción de conocimiento científico en el campo educativo con el foco en la investigación sobre políticas de educación continua para directores de escuelas de educación básica brasileña. A la luz del enfoque cualitativo y cuantitativo, analizamos resúmenes de tesis y disertaciones contenidas en las bases de datos CAPES, de 2010 a 2015. Para esto, utilizamos la técnica de análisis de contenido y revisión de literatura. Se encontró la discrepancia de la producción académica sobre el tema de una región del país a otra, así como el predominio de la investigación relacionada con la evaluación de las políticas de educación continua para los directores de las escuelas.

Palabras clave: Directores escolares. Formación continua. Producción de conocimiento.

ABSTRACT This research consists of investigating the production of scientific knowledge in the educational field with a focus on research on policies of continuing education for school principals of Brazilian basic education. In the light of the qualitative-quantitative approach, abstracts of theses and dissertations contained in the CAPES databases were analyzed in the period from 2010 to 2015. For this, we used the technique of content analysis and bibliographic review. It was verified the academic production discrepancy on the subject from one region of the country to another, as well as the predominance of research related to the evaluation of policies of continuing education for school principals.

Keywords: Continuing Education. Knowledge Production. School Leaders.

1 INTRODUÇÃO

A função de diretor escolar está atrelada a atividades-meio das instituições de ensino, que abarca para si a responsabilidade de mobilizar aspectos administrativos e pedagógicos seguindo os princípios constitutivos da gestão democrática (participação, autonomia, transparência e pluralismo), a fim de contribuir para a construção de um ensino de qualidade social, bem como a concretização de espaços e práticas democráticas no interior das instituições de ensino.

Gracindo (2009), Luck (2000), Wittmann (2000), Schneckenberg (2000), Silva (2015), Leal (2015) e Cury (2001), analisando as transformações históricas delineada nas últimas décadas no país, inclusive a reconfiguração do Estado brasileiro e seus desdobramentos para o setor educacional, sobretudo no âmbito da organização dos sistemas de ensino e das unidades escolares, consideram o surgimento de novas demandas e incumbências ao cargo de diretor escolar, bem como a necessidade de investir no processo formativo desses profissionais, para que assim possam aumentar as chances de contribuir no processo de implementação de práticas democráticas nas escolas.

Nesse sentido, Luck (2000) destaca:

O movimento pelo aumento da competência da escola exige maior competência de sua gestão, em vista do que, a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social (LUCK, 2000, p. 28-29).

Compreendendo a relevância no tocante ao investimento em formação continuada para esse segmento profissional e que a universidade se constitui como *lócus* de pesquisa, possuindo a incumbência de contribuir para o desenvolvimento da sociedade em que está inserida (GATTI, 2010), pretende-se investigar a produção de conhecimento científico no campo educacional, com o foco em pesquisas sobre políticas de formação continuada para diretores escolares da educação básica brasileira.

Para tanto, parte-se da compreensão de que, ao se evidenciar os aportes teórico-metodológicos utilizados pelos autores, bem como os aspectos relacionados aos procedimentos de coletas de dados, podem-se entrever possíveis tendências de pesquisa sobre a temática.

Este trabalho está estruturado à luz da abordagem quali-quantitativa, uma vez que ambas as abordagens podem se complementar e enriquecer a pesquisa (MINAYO, 1996 *apud* QUARESMA; JUREMA, 2005). Contou com a técnica de análise de conteúdo para guiar as apreciações e interpretações dos dados, pois esta permite a realização de inferência de conhecimentos ao longo das reflexões (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014). Recorreu-se ao levantamento bibliográfico, por permitir “[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2010, p. 30).

O *corpus* da pesquisa apresentada incide sobre as teses e dissertações produzidas no período de 2010 a 2015 contidas no banco de dados do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), resultou em 17 trabalhos localizados. Desses, quatro não foi possível encontrar os resumos, ainda que pesquisado em outras bases de dados digitais, como o site das universidades em que as pesquisas foram produzidas.

Em um primeiro momento foi organizada a distribuição dos trabalhos por ano de defesa, nível de pesquisa e trabalho por região, a fim de se obter um mapeamento da produção sobre a temática. Na sequência, realizou-se a análise dos principais aportes teóricos e a relação da concepção da gestão democrática contida nos trabalhos analisados, etapa crucial, para delinear as tendências em pesquisas na área. Pretende-se, por meio deste estudo, contribuir para o conhecimento das

pesquisas produzidas sobre a temática para que assim se possa avançar nas investigações, partindo do conhecimento produzido.

2 O PERFIL DO DIRETOR ESCOLAR NO CENÁRIO ATUAL

A ideia de gestão escolar democrática apreendida nesta pesquisa considera a forma de condução das atividades administrativas e pedagógicas das instituições de ensino por meio da participação de todos os segmentos que compõe o processo educativo, definindo em conjunto os rumos que as instituições públicas de ensino tomarão em prol da educação, em um processo contínuo de avaliação e reformulação das ações. Como elementos constitutivos desse modelo de gestão, destacam-se: a participação, a autonomia, transparência e pluralismo (ARAÚJO, 2000).

Para concretizar a participação popular no interior das escolas, existem duas condições essenciais: a possibilidade de a comunidade escolar influenciar nas decisões da instituição de ensino e a corresponsabilidade pelos possíveis acertos ou erros do processo educativo. São condições essenciais para buscar democratizar a própria democracia, por meio de ações comprometidas dos sujeitos sociais. Para tanto, é imprescindível um ambiente favorável para o desenvolvimento de práticas democráticas; bem como a descentralização de poder, por vezes enfeixada nas mãos do diretor escolar (GRACINDO, 2009).

Em relação ao segundo elemento constitutivo da gestão democrática, a autonomia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/1996), no artigo 15, define que:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996, p. 16).

Barroso (1998) afirma que etimologicamente a palavra autonomia está atrelada a ideia de autogoverno, que significa a potencialidade das organizações, neste caso a escolar, de se administrarem segundo suas próprias regras. Porém, paralelo a isso, o autor considera que o termo autonomia é relativo, pois quem é autônomo é de algo ou alguém, ou seja, está sujeito a outrem. No caso, as instituições escolares estão sujeitas às normatizações legais e aos sistemas de ensino em que estão inseridas.

Assim, estão submetidas às leis estabelecidas para a educação, bem como as metas estipuladas pelas políticas públicas de planejamento e gestão.

Desta forma, os instrumentos que o modelo de gestão instituído pela lei maior da educação dispõe, tais como o projeto político-pedagógico e conselhos escolares, podem representar progressivos graus de autonomia, uma vez que mesmo tendo um alvo pré-estabelecido pelas políticas públicas, a proposta pedagógica pode ser a oportunidade das unidades escolares organizarem, de acordo com a especificidade de seu alunado, o alcance de seus objetivos; e, nesse processo, os conselhos escolares podem exercer a função de sustentação do projeto político-pedagógico.

O pluralismo corresponde à abertura de espaços para o pensar diferente, que se constitui por meio do reconhecimento da existência de identidades e interesses díspares convivendo dentro do espaço escolar e sustentam, por meio do debate, o conflito de ideias e o próprio processo democrático (GRACINDO, 2009). Destarte, entende-se que para efetivação desse elemento fundamental à gestão democrática, é preciso que a desconcentração de poder seja o alvo, pois de acordo com Bobbio (1998), uma sociedade é mais bem governada, quanto mais repartido for o poder e existir um grande quantitativo de centros de poder que coordena as instituições de poder principal.

Por fim, o aspecto da transparência denota à escola a concepção de espaço público, uma vez que reconhece a dimensão política do espaço escolar, bem como “[...] sua existência pressupõe a construção de um espaço público vigoroso e aberto às diversidades de opiniões e concepção de mundo, contemplando a participação de todos que estão envolvidos com a escola” (ARAÚJO, 2000, p. 155). Considera-se que tal fator contribui ainda para a visibilidade da escola perante a sociedade, correspondendo a uma questão ética.

Reconhecer a gestão democrática como modelo de organização administrativa e pedagógica das instituições de ensino, corresponde compreender que é por meio da participação de todos os sujeitos do processo que as formas de autoritarismos podem ser quebradas, vez que o autoritarismo dentro das escolas não se dá apenas quando o Estado utiliza a máquina pública para exercer seu poder, ou na existência de abuso de autoridade administrativa, mas quando o Estado deixa de prover os recursos necessários a realização dos objetivos educacionais (PARO, 2017).

São elementos que traduzem novos modos para a condução dos processos educativos e avaliação das ações do Estado para com a educação, diferenciando-se dos moldes autoritários desencadeados ao longo da história. Nesse contexto, destacam-se novas demandas e exigências à função e formação dos dirigentes escolares.

Desde o surgimento da figura de diretor escolar, em 1759, o cargo em questão vem passando por sucessivas transformações que abrangem a forma de ingresso na função, os pré-requisitos para investidura no cargo e as incumbências inerentes ao exercício da profissão.

No âmbito das responsabilidades, destaca-se que inicialmente a função de gestor escolar estava atrelada estritamente aos aspectos administrativos, porém, ao longo do tempo as incumbências foram ampliadas, passando a abranger a coordenação do ensino como um todo, isto é, o profissional da gestão escolar passa a ser responsável tanto pelas questões administrativas/técnicas da instituição quanto aos aspectos pedagógicos (SOUZA, 1998).

A diversificação das responsabilidades relativas ao cargo de diretor escolar além de repercutir no aumento de serviço, também implicou na necessidade de saber dosar e relacionar as duas esferas de trabalho: administrativa e pedagógica. De acordo com Bencostta (2005), Lopes (2012), Martins e Brocanelli (2010) e Silva (2011), desde o surgimento da figura do diretor escolar até século XXI, os aspectos administrativos se encontram em maior evidência em detrimento aos assuntos pedagógicos.

Em relação aos pré-requisitos para a investidura no cargo, a LDBEN/1996 estabelece a experiência docente e formação em nível superior ou especialização na área de administração escolar como pré-requisitos para ingresso na função de diretor de escola. Assim, dadas às novas incumbências, de caráter político e pedagógico que são inerentes à função em questão, o gestor escolar precisa ser, antes de tudo, um docente. Considera-se tal exigência coerente, uma vez que “[...] a ação do gestor volta-se, fundamentalmente, para a construção, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico de sua unidade escolar [...]” (GRACINDO, 2009, p. 141).

No país, ao longo das últimas décadas, o gestor escolar era um especialista, formado em nível de graduação, cujo currículo se alinhava à sua atuação. Isto é,

conforme sua prática estava voltada aos aspectos administrativos das instituições de ensino sua formação tinha um caráter estritamente técnico, afastando-se das ações políticas e pedagógicas concernentes a sua função. Atualmente, a formação desses profissionais tem se dado além do curso de graduação em Pedagogia, mas em cursos de pós-graduação *stricto sensu e lato sensu*.

As formações continuadas podem ser consideradas um espaço para formulação e reformulação de concepções por meio da reflexão oportunizada pelo conhecimento teórico adquirido ao longo do curso e atrelado à prática cotidiana. Considera-se relevante o investimento nessa esfera da educação, visto que de acordo com Luck (2000), as formações iniciais têm sido livrescas e conceituais, representando um desafio para as políticas públicas.

Além disso, concorda-se com Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), quando sinalizam que a gestão escolar é tão relevante quanto o exercício da docência, uma vez que escolas bem geridas asseguram condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que possibilitam bom desempenho em sala de aula do docente, de modo que os discentes possam alcançar uma educação de qualidade.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES ESCOLARES NA POLÍTICA DE PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

As políticas educacionais são capazes de projetar e propor definições para alcançar a sociedade que se almeja (SCHNECKENBERG, 2000) e a formação de pessoal, neste caso, de dirigentes escolares, se configura em uma das estratégias para construção de conhecimentos. Estes possibilitam a compreensão aprofundada da relevância da concepção democrática na organização da escola para melhoria do ensino.

Assim, investigou-se a atenção dada por meio do poder público à formação continuada específica em gestão nos Planos Nacionais de Educação (PNE), tanto o anterior (PNE 2001-2010), quanto o atual (PNE 2014-2024).

No PNE de 2001, a preocupação dos dirigentes da educação nacional não estava focada na formação inicial e continuada dos agentes educacionais em sua totalidade, mas prioritariamente no corpo docente das instituições públicas de ensino,

conforme aponta o documento ao discorrer as prioridades daquele período: “Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores” (BRASIL, 2001, p. 7).

No entanto, apenas em um dos objetivos é tratado especificamente sobre a formação continuada para gestores da educação básica ao estabelecer que devesse ocorrer

[...] em todos os Estados, com a colaboração dos Municípios e das universidades, programas diversificados de formação continuada e atualização visando a melhoria do desempenho no exercício da função ou cargo de diretores de escolas (BRASIL, 2001, p. 79).

No plano atual, o PNE de 2014, evidencia-se por meio do discurso oficial maior atenção com a formação continuada dos profissionais da educação como um todo e não exclusivamente do corpo docente, conforme o Plano anterior, uma vez que o texto oficial aborda em diversos momentos o apoio à formação continuada para os profissionais do magistério.

Nesse sentido, destaca-se a meta 16, ao

garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 80).

Considera-se que o trecho acima consiste em um avanço para as políticas de formação continuada de gestores escolares da Educação Básica em relação ao Plano anterior, visto que além de englobar todos os profissionais da educação básica, também, sinaliza a necessidade de formações específicas para cada área. Cabe salientar que essa ponderação é relevante, pois cada função possui sua singularidade e requer o desempenho de competências e habilidades específicas.

Ainda que o PNE atual denote alguns avanços em relação ao plano anterior, o mesmo aborda com especificidade a formação de gestores apenas em uma de suas estratégias, ao demonstrar a necessidade de

desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (BRASIL, 2014, p. 83).

Percebe-se que a formação continuada de gestores da educação básica é uma temática abordada, ainda que superficialmente, pelas legislações norteadoras da Educação Nacional, porém, encontram-se diversas lacunas nos textos oficiais, conforme apontado nos parágrafos anteriores, que deixam margem para diversas interpretações.

Ressalta-se que no âmbito das políticas e ações mais recentes voltadas para formação na área de gestão escolar, destacam-se o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que oferta formação continuada aos técnicos de gestão e secretarias estaduais e municipais, diretores e conselheiros; o Programa Formação pela Escola, que está voltado para formação de técnicos e secretários escolar; e o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), que oferece formação em nível de pós-graduação *latu sensu* aos diretores escolares. Esses programas são desenvolvidos por meio da Educação a Distância (EaD), recorrendo ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA), estruturado por plataforma.

4 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E AS TENDÊNCIAS EM PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DIRETORES ESCOLARES

Conforme sinalizado anteriormente, este trabalho pretende investigar a produção de conhecimento científico no campo educacional, com o foco em pesquisas sobre políticas de formação continuada para diretores escolares da educação básica brasileira. A compreensão apreendida de produção de conhecimento que orienta esta pesquisa incide sobre a definição elaborada por Tello (2013, p. 764) que descreve tal resultado como investigações com características peculiares ao possuir: “[...] recorte de um objeto de estudo, uma metodologia específica, algum tipo de busca de informação e um entrecruzamento de ideias conceituais com as informações ou observações realizadas pelo investigador”.

Partindo desse pressuposto, os resumos selecionados e analisados ponderando essas peculiaridades, que por sua vez, contribuirá para o mapeamento das produções realizadas nos últimos seis anos sobre o tema em questão, bem como as tendências de pesquisa no campo científico que estão inseridas, as políticas públicas em educação. Cabe salientar que o sentido de tendências utilizado nesta

pesquisa corresponde à predominância de determinadas bases epistemológicas e metodológicas nas teses e dissertações analisadas sobre políticas de formação continuada para diretores escolares.

O levantamento realizado no portal de teses e dissertações da CAPES, sobre o tema em discussão, no período de 2010 a 2015 resultou em dezessete pesquisas defendidas nos últimos seis anos. Desse montante, quatro trabalhos não estavam disponíveis para acesso no referido portal, visto que a produção se deu em anos anteriores a plataforma sucupira¹, tão pouco em outras bases de dados digitais pesquisadas.

No que diz respeito ao ano de defesa, os dados levantados podem ser verificados no Quadro 1².

Quadro 1 – Número de trabalhos sobre políticas de formação continuada para diretores escolares da educação básica pública por ano de defesa

Ano de Defesa	Número de trabalhos
2010	1
2011	2
2012	5
2013	1
2014	2
2015	6
Total	17

Fonte: Elaboração própria.

Com os dados do Quadro 1, nota-se um pequeno crescimento no número de trabalhos no período analisado. Ao agrupar a produção em triênio, têm-se 8 produções entre 2010 e 2012; e 9 trabalhos considerando os anos de 2013 a 2015. A diferença quantitativa entre um triênio e outro equivale ao aumento de apenas uma produção sobre o tema de políticas de formação continuada de diretores escolares.

Cabe salientar que a pós-graduação vem crescendo no Brasil desde sua criação em 1965. Pesquisas recentes, como as empreendidas por Penna e Bello

¹ Instrumento de coleta de informações, análise e avaliação referente ao Sistema Nacional de Pós-graduação, implantada após no ano de 2013.

² Os Quadros e Gráficos apresentados ao longo deste artigo correspondem ao resultado do entrecruzamento dos dados levantados no portal da CAPES e analisados pela autora. Portanto são de produção própria e utilizados com fins ilustrativos para melhor compreensão do leitor.

(2016), Silva e Jacomini (2016) denotam o crescimento em produção de conhecimento, inclusive na linha de políticas públicas da educação. Pereira (1999), Penna e Bello (2016) apontam à efervescência de políticas de formação continuada para professores, bem como estudos sobre essa temática, justificando-se pela importância do labor docente no processo de melhoria do ensino público.

Como pode ser observado, as pesquisas em nível de mestrado e doutorado sobre as políticas de formação continuada para diretores escolares são ínfimas, porém, os dados quantitativos não denotam o motivo pelo parco desenvolvimento de investigações na área. No entanto, inferem-se algumas reflexões a respeito.

De acordo com o portal do Ministério da Educação (MEC), estão em vigência os seguintes programas destinados à formação continuada do pessoal docente: Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Proinfo Integrado, Pró-letramento, Gestar II e as ações da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

Quanto à formação continuada de diretores escolares, destaca-se em âmbito federal, apenas o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB). Convém ressaltar que dos treze trabalhos analisados, dez possui como objeto de estudo o PNEGEB, os demais, empenham-se em análises de programas de formação continuada para diretores escolares engendrados pelas secretarias municipais de educação.

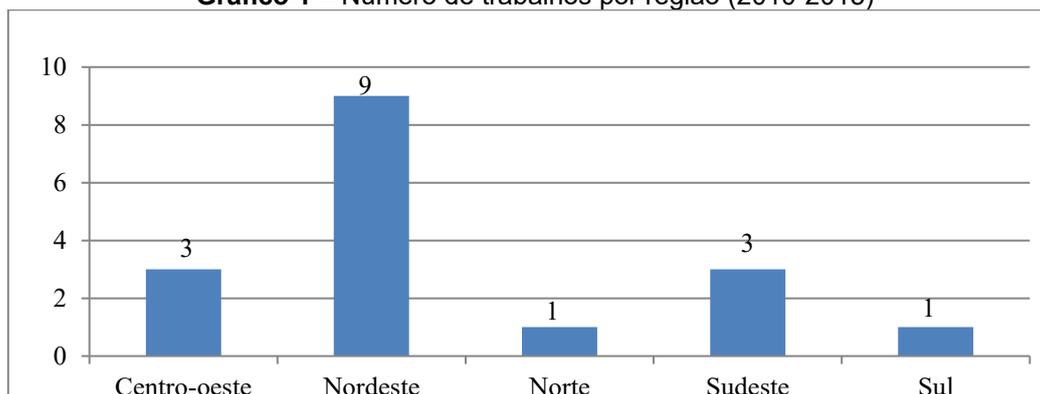
Ao comparar o quantitativo de políticas públicas e trabalhos realizados sobre a formação continuada de professores e diretores escolares, percebe-se a pouca atenção dada à formação desse segmento em relação aquele. Não se pretende aqui afirmar que uma classe é mais importante que a outra, mas destacar que ambas são essenciais para construção de uma educação de qualidade social, porém, os investimentos, tanto no âmbito das políticas quanto das pesquisas relativas à formação continuada de gestores escolares, têm se mostrado tímidos, mesmo essa função sendo considerada relevante para alcance da melhoria do ensino, conforme pontua Luck (2000, 2001) e Dias (2004).

Ao considerar o nível dos trabalhos localizados, verifica-se maior quantidade de dissertações de mestrado (13) do que tese de doutorado (4). Acredita-se que essa diferença se dê devido à quantidade de programas e discentes de mestrado sejam

relativamente maiores do que de doutorado, conforme pontua Macedo e Sousa (2010).

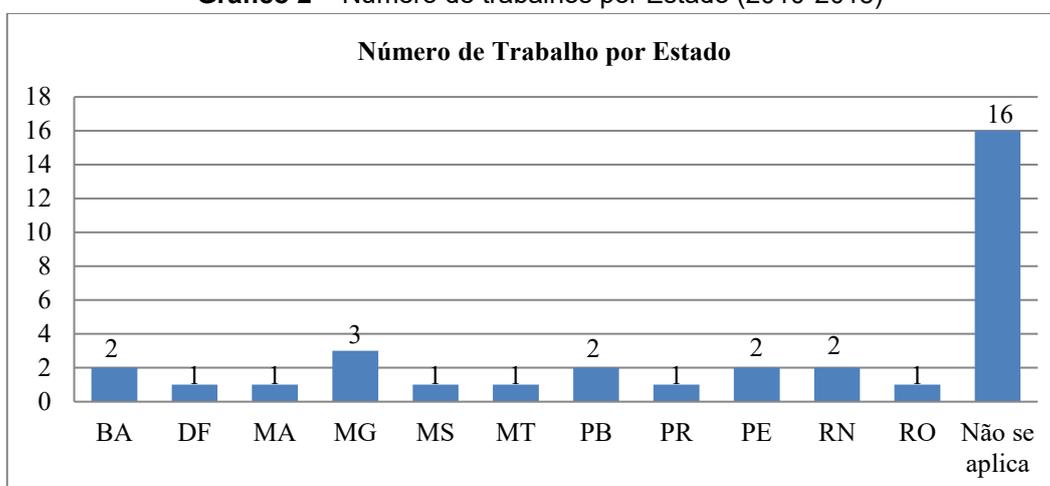
Os Gráficos 1 e 2 apresentam dados sobre a produção distribuída por região e estado, respectivamente:

Gráfico 1 – Número de trabalhos por região (2010-2015)



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 2 – Número de trabalhos por Estado (2010-2015)



Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se a concentração de trabalhos na região Nordeste do país, dado intrigante, visto que de acordo com as pesquisas na área das políticas públicas a região Sudeste lidera o *ranking* de produção do conhecimento, devido a maior concentração de programas de pós-graduação *stricto sensu* (SOUSA; BIANCHETTI, 2007).

É um conjunto de variáveis que interferem na escolha de um tema de pesquisa, mas certamente o interesse e/ou afinidade podem ser elementos cruciais para essa

seleção. Além desse aspecto, considera-se que a concentração de pesquisas sobre o tema de formação continuada para diretores escolares se dê na região Nordeste em relação à região Sudeste, devido à quantidade maior de estados, e o interesse de pesquisa estar rateado entre eles. Nota-se no Gráfico 2 que as pesquisas sobre a temática estão divididas entre os estados daquela região.

No que tange aos procedimentos para a coleta de dados, os pesquisadores indicaram 6 tipos distintos, conforme demonstra o Quadro 2.

Quadro 2 - Procedimentos para coleta de dados

Procedimento	Número de indicações ³
Análise documental	8
Entrevistas	5
Questionários	3
Revisão Bibliográfica	3
Análise de Conteúdo	2
Survey	1

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com as informações do Quadro 2, observa-se que a análise documental é o procedimento mais adotado pelos pesquisadores na área de políticas de formação continuada para gestores escolares da educação básica pública. Contudo, cabe ressaltar que esse recurso, assim como os demais, foi utilizado, na maioria dos trabalhos, em parceria com outras técnicas. Do total de 13 resumos, somente 4 apontaram apenas um recurso como apoio para coleta de dados.

As informações contidas no Quadro 2 informam que a maioria dos pesquisadores optaram em analisar as políticas públicas para além dos documentos oficiais, ou seja, dando voz aos sujeitos envolvidos nos programas de formação continuada, tanto aos agentes de políticas públicas quanto ao público alvo dos cursos de especialização em gestão escolar. Entre os procedimentos utilizados, destacam-se as técnicas que buscam angariar dados por meio do contato com os sujeitos, sendo: entrevistas (5 indicações) e questionários (3 indicações).

³ Dos 13 trabalhos analisados, 8 indicam ter utilizado mais de um procedimento para coleta de dados. 4 apontam a utilização de apenas um mecanismo. Apenas 1 trabalho não faz menção sobre esse aspecto.

Esses dados parecem indicar uma tendência entre os pesquisadores da área, em verificar como as políticas públicas são interpretadas, vivenciadas e concebidas no contexto local pelos sujeitos. Para Mainardes (2009), a convergência em pesquisas com estrito enfoque local consiste em um dos principais impasses nas análises de políticas públicas, uma vez que, muitos trabalhos enfatizam ou supervalorizam os processos locais, desconsiderando ou fragilizando a articulação com o sistema social, político e econômico mais amplo.

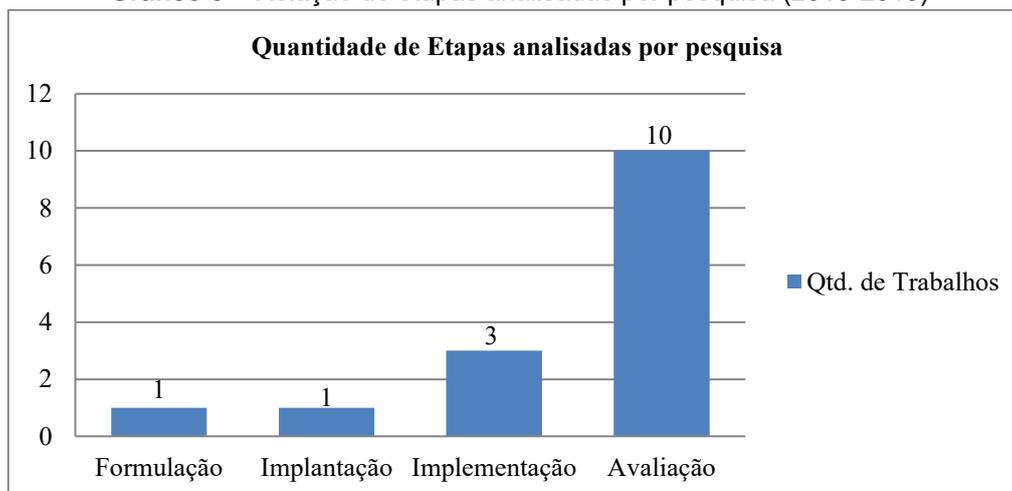
No que compete aos aspectos epistemológicos, nenhum pesquisador dos resumos analisados indicou a perspectiva teórica que orienta as investigações realizadas. Somente 3 trabalhos elucidam os principais autores, totalizando a menção de 27 autores diferentes. Dentre esses, Luck, Paro e Gatti são citados mais de uma vez por trabalhos distintos. Essas pesquisas, ao apresentarem os principais autores utilizados, indicam uma relação mais próxima ao materialismo histórico e dialético, visto que, dos 27 autores mencionados, a maioria é de pesquisadores considerados marxistas.

A ausência de informações sobre a perspectiva teórica nos resumos, não implica na inexistência de informações ao longo do trabalho, porém, supostamente, essa ausência pode indicar que os aspectos sobre perspectiva e posicionamento epistemológico não estão claros para os autores. Outros pesquisadores também chegaram a essa consideração em suas pesquisas, como Silva e Jacomini (2016, p. 135), quando sinalizam que: “[...] a produção acadêmica vem revelando certa indiferença quanto aos debates teórico-metodológicos”.

Embora essa discussão se volte à ausência de bases epistemológicas, ou seja, sobre a escassez de indicações teóricas que estejam fundadas nos referências considerados mais consistentes (materialismo histórico e dialético, estruturalismo, pós-estruturalismo, etc.) é importante destacar os impasses encontrados no Brasil em relação aos aspectos teórico-metodológicos específicos em políticas públicas, que de acordo com Azevedo e Aguiar (2001), campo que ainda carece de referencial analítico consistente, pois se trata de um espaço de pesquisa relativamente novo.

Outro aspecto avaliado nos resumos corresponde às fases dos programas analisadas pelos pesquisadores, conforme mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Relação de etapas analisadas por pesquisa (2010-2015)



Fonte: Elaboração própria.

A concepção de fases/etapas de uma política pública ou de um programa, que corresponde à materialização de uma política, utilizada para subsidiar as reflexões que serão expostas, corresponde ao *Policy Cycle*, contido nas explicações de Palumbo (1994), em que considera as políticas públicas envolvidas em um ciclo formado por etapas, sendo: a organização da agenda, a formulação, a implantação, a implementação, a avaliação e o término.

Os dados mostram a predominância de pesquisas voltadas para o ciclo de avaliação de políticas públicas, nesse caso as de formação continuada para diretores escolares (10 indicações). Para aprofundar as investigações, as etapas do ciclo foram divididas em subcategorias de análises, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Quantidade de produções por subcategorias

Subcategorias	Quantidade de produções
Processo de construção do curso	1
Processo de implantação do curso	1
Implementação - condições de existência	3
Avaliação da contribuição do curso para práticas de gestão democrática	3
Avaliação do curso na concepção dos egressos	4

Avaliação da contribuição do curso para melhoria nas práticas de organização da escola	3
--	---

Fonte: Elaboração própria.

Conforme o Gráfico 3 e o Quadro 3, percebe-se que o trabalho contido dentro da etapa de formulação de políticas públicas está voltado para verificação do processo de construção do curso de especialização em gestão escolar. As investigações relativas à implantação e à implementação, correspondem à análise das condições para existência e manutenção dos programas.

No âmbito da avaliação, os resumos evidenciam três subcategorias, sendo que a concentração se dá na avaliação do curso na concepção dos egressos (4 indicações), o que vem ao encontro das informações apresentadas anteriormente que indicam a tendência nas pesquisas da área em dar voz aos sujeitos, público alvo dos programas. Além desse aspecto, percebe-se a predominância em analisar as contribuições do curso para melhoria das práticas de organização da escola, tanto em âmbito da concepção de gestão democrática como de outros modelos de administração escolar.

Outra faceta analisada, neste trabalho, consiste em verificar a relação desses programas com os aspectos da gestão democrática. Dos 13 resumos analisados, somente 3 não tece considerações sobre a relação entre ambos. As demais pesquisas convergem ao apontar as contradições existentes nos processos de implantação da gestão democrática. Embora as diretrizes dos programas de especialização em administração escolar, analisados pelos pesquisadores, definam a oferta de formação como instrumento para efetivação da gestão democrática nas escolas, o contexto político e econômico, em que as instituições educativas estão inseridas, não favorece o alcance desse objetivo.

As pesquisas analisadas demonstram a dualidade entre perspectivas teórica e prática em gestão escolar, pois ainda que o currículo dos cursos de especialização tenda à formação de diretores para o exercício da gestão democrática, a conjuntura atual delinea outras políticas em educação que em dado momento acabam exigindo respostas calcadas sobre a orientação de modelos mercadológicos de administração (gestão gerencial, compartilhada, estratégica, entre outras).

No entanto, os pesquisadores consideram que, mesmo em meio a esse cenário, os programas de formação continuada têm se mostrado uma ferramenta importante no processo de aquisição de conhecimentos relevantes para os diretores de escolas e que tem refletido na construção de práticas democráticas nos *lócus* de atuação desses sujeitos.

Desse modo, esses acontecimentos podem ser considerados como um cabo de guerra em que as forças incidentes estão em constante movimento. De um lado está a concepção de organização dos espaços escolares, segundo os aspectos democráticos e os sujeitos adeptos a tal compreensão; de outro, encontra-se um conjunto de políticas e exigências para as escolas, orientados pelos fatores econômicos. Os ganhadores não são sempre os mesmos, ora um, ora outro. Contudo, há predominância de vitórias para esse em relação aquele, visto que o país está orientado pela lógica da doutrina neoliberal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento das produções de conhecimento e as tendências em pesquisas sobre políticas de formação continuada para diretores escolares em teses e dissertações defendidas no período de 2010 a 2015 no Brasil, segundo o portal da CAPES, revelam alguns apontamentos que, de maneira geral, possibilita visualizar os pontos aqui discutidos e provoca a formulação de apontamentos que talvez encaminhe a organização de outras pesquisas sobre a temática e os dados delineados.

A primeira constatação é que as preocupações com as políticas de formação continuada para diretores escolares não tem sido uma constante nas pesquisas educacionais. Essa situação parece indicar que o interesse pela área por parte dos pós-graduandos *stricto sensu* e seus orientadores não tem crescido significativamente nos últimos seis anos, principalmente em alguns estados, a exemplo do estado de Mato Grosso do Sul que registrou apenas um trabalho ao longo desse período.

Em segundo lugar, nota-se que a maioria das pesquisas tende a aderir à análise documental e técnicas que permitam conhecer as concepções dos sujeitos

envolvidos nos programas sobre as políticas na área estuda. Destaca-se, ainda, a tendência em avaliação de políticas públicas educacionais.

Em último aspecto, ressalta-se a incompletude de informações relevantes nos resumos, tais como as perspectivas epistemológicas e metodológicas, resultado que converge com outras pesquisas sobre análise de produção de conhecimento e tendências em investigações no campo das políticas públicas.

Em síntese, a pesquisa aqui empreendida, aponta para a escassez de investigações acerca da formação continuada para os dirigentes de escolas da educação básica pública, bem como o número reduzido ou até mesmo ausente de pesquisas em determinados estados brasileiros. Essa questão indica para a relevância e necessidade de projetos de pesquisa nessa área, principalmente nas regiões menos favorecidas pelo quantitativo de investigações realizadas.

EVALLY SOLAINE DE SOUZA RODRIGUES

Doutoranda em Educação, na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

MARIA ALICE DE MIRANDA ARANDA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado - da Universidade Federal da Grande Dourados /UFGD.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C. de. *Gestão democrática da educação: a posição dos docentes*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (coords.). *O Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*. Brasília: Inep, p. 43-51, 2001.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

BENCOSTTA, M. L. A. espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, M. L. A (org.). *História da*

Educação, Arquitetura e espaço escolar, o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). São Paulo: Cortez, 2005.

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 04 abr. 2017.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação*. Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

BRASIL. *Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação*. PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 04 abr. 2017.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de política I*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CAVALCANTE, R. B., CALIXTO, P., PINHEIRO, M.M.K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Revista Informação & Sociedade*, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CURY, C. R. J. *Formação em política e administração da educação no Brasil*. In: Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2., 2001, Braga/PT. Palestra... Braga/PT: Universidade do Minho, 2001.

DIAS, J. A. Gestão da Escola. In: MENESES, J. G. C (et al). *Estrutura e funcionamento da educação básica*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

GATTI, B. A. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática exigências, práticas, perfil e formação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/107/296>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

LEAL, P. A. G. *A Política de Formação Continuada dos Gestores Escolares: implicação na gestão das escolas públicas municipais de São Luis-MA*. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luis. Disponível em:

<<https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/105/1/DissertacaoPATRICIAALESSANDRAGOMESLEAL2015.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estruturas e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, N. F. M. O diretor no processo de democratização da escola pública. In: IX ANPED SUL - Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012, Caxias do Sul. Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/natalina-francisca-mezzari-lobes-ricardoribeiro.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

LUCK, H. A. 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. Disponível em: <http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/curso_4392/fron00lbi6.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2017.

_____. *Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar*. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MACEDO, E.; SOUSA, C. P. A Pesquisa em Educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 166-176, jan./abr. 2010.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, Itajaí, v.9, n.01, p.04-16, jan./abril, 2009.

MARTINS, A. P. M. BROCANELLI, C. R. O papel do diretor de escola frente aos novos desafios da gestão escolar. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 7, n. 2, p. 80-85, jul./dez., 2010. Disponível em: <<http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/view/518/765>>. Acesso em 01 ago. 2017.

PALUMBO, D. J. *Public Policy in America: Government in Action*. 2 ed. Orlando/Florida: Harcourt Brasce & Company, 1994.

PARO, V.H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PENNA, M.G. de O.; BELLO, I. M. Política de Formação de Professores e Carreira Docente no Brasil: a produção do conhecimento e o posicionamento epistemológico dos pesquisadores na área. In: SILVA, A. A.; JACOMINI, M.A. (orgs.). *Pesquisa em Políticas Educacionais: características e tendências*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016. p. 155-176.

PEREIRA, J. E. D. As Licenciaturas e as Novas Políticas Educacionais para a Formação Docente. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 109-125. Dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>> . Acesso em: 23 maio 2017.

QUARESMA, V. B.; JUREMA, S. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Santa Catarina, v. 2, n.1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1386353091.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2015.

SCHNECKENBERG, M. A Relação entre Política Pública de Reforma Educacional e a Gestão do Cotidiano Escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 113-124, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/curso_4392/fron00lbi6.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2017.

SILVA, A. A.; JACOMINI, M.A. A Pós-graduação e a Produção Acadêmica em Políticas Educacionais: questões teórico-metodológicas. In: SILVA, A. A.; JACOMINI, M.A (orgs.). *Pesquisa em Políticas Educacionais: características e tendências*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016. p. 123-154.

SILVA, M. A. *Formação Lato Sensu a distância em gestão escolar: a experiência dos gestores de escolas públicas do RN (2010-2012)*. 2015. 256 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21820/1/MariaAldeizaDaSilva_TESE.pdf>. Acesso em 15 jan. 2017.

SILVA, M. P. S. da. *A Re-Configuração das Atribuições do Diretor Escolar com a Instauração do Regime de Gestão Democrática da Escola*. 2011. 115f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96354/silva_mps_me_mar.pdf?sequence=1&is%20Allowed=y>. Acesso em 29 jul. 2017.

SOUSA, S. S.; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e Pesquisa em Educação no Brasil: o protagonismo da Anped. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 36, p. 309-546, 2007.

SOUZA, R.F. de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TELLO, C.G. La producción de conocimiento em política educacional: entre los nuevos modos de producción de conocimiento y el EEPE. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 749-770, maio/ago. 2013.

WITTMANN, L. C. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/curso_4392/fron00lbi6.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2017.