



BRUNA CARVALHO MENDES

**FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES: UMA
ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O
PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES**

**LAVRAS- MG
2022**

BRUNA CARVALHO MENDES

**FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO
ACADÊMICA SOBRE O PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia para obtenção do título de Licenciado.

**Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas
Orientador**

Lavras-MG

2022

BRUNA CARVALHO MENDES

**FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO
ACADÊMICA SOBRE O PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES**

**TRAINING OF SCHOOL MANAGERS: AN ANALYSIS OF THE ACADEMIC
PRODUCTION ON THE SCHOOL OF MANAGERS PROGRAM**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia para obtenção do título de Licenciado.

Aprovado em: _____

**Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas
Orientador**

**LAVRAS- MG
2022**

“Porque nele vivemos, nos movemos e existimos”
(Atos 17:28)

Para honra e glória ao Senhor Jesus,
Dedico

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pela sabedoria e discernimento dados a mim para cada frase escrita,
aos meus pais, Joana e Girlei pelo apoio ao longo do percurso da graduação,
Ao meu grupo de amigas da faculdade, Sabrina Maria, Sarah Lindsey, Larissa Cássia,
Kátia, Joyce e Bruna pelas trocas de conhecimento,
Aos amigos Fábio, Jordana e João Francisco pela motivação e apoio na escrita da
monografia,
E finalmente, aos professores Regilson Maciel e Paulo Henrique pelos conhecimentos
transmitidos sobre a temática.
Obrigada!

“As raízes do estudo são amargas, mas seus frutos são doces”
Aristóteles

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia teve como objeto a formação continuada dos gestores escolares e buscou analisar como se deu o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), considerando sua abrangência, desenvolvimento e resultados alcançados. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico, na qual a análise do PNEGEB se deu a partir dos trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes). O trabalho trouxe à luz, elementos da trajetória do gestor escolar ao longo da história da educação, bem como a ênfase dos conceitos da gestão democrática participativa e análise da legislação que trata da formação inicial e continuada dos gestores escolares. Os resultados apontaram que o PNEGEB cooperou significativamente para a formação de gestores das escolas públicas e, conseqüentemente, contribuiu para a consolidação de uma gestão democrática e participativa. Além disso, foi evidenciado por meio das conclusões das pesquisas analisadas que o programa também apresentou limitações com relação às condições de sua realização e tempo para a participação efetiva dos cursistas. Em suma, foi possível observar que a iniciativa governamental foi um pontapé inicial para refletir sobre a necessidade de outras políticas de formação continuada que contemplem as características, perfis e necessidades de formação dos gestores escolares.

Palavras - chave: Gestor escolar, Formação continuada, Programa Escola de Gestores.

ABSTRACT

The present term paper in Pedagogy aimed to evaluate the continuous formation of school managers and sought to analyse how the National Program School of Basic Education Managers (NPSBEM) took place, considering its scope, development and achieved results. Therefore, a qualitative and bibliographic research was development, in which the analysis of the NPSBEM was based on the works found in the Catalogue of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The work brought to light elements of the school manager's trajectory throughout the history of education, as well as the emphasis on the concepts of participatory democratic management and analysis on the legislation that deals with the initial and continuing training of school managers. The results showed that NPSBEM significantly cooperated in the training of public-school managers and, consequently, contributed to the consolidation of democratic and participatory management. In addition, it was evidenced through the conclusions of the analysed research's that the program also presented limitations in relations to the conditions of its realization and time for the effective participation of the course participants. In summary, it was possible to observe that the government initiative was a starting point to show the need for other continuing education polices that address the characteristics, profiles and training needs of school manages.

Keywords: School manager, Continuing education, School of Managers Program.

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo 1 – Gestão Escolar no Brasil: evolução e formação de gestores.....	14
1.1- Evolução da Gestão Escolar no Brasil: elementos de uma trajetória.....	14
1.2- Gestão escolar democrática e participativa.....	21
1.3- Formação inicial e continuada dos gestores escolares.....	24
Capítulo 2 – Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica: características e análise da produção acadêmica sobre o PNEGEB.....	30
2.1- Caracterização do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.....	30
2.2- Mapeamento e análise da produção acadêmica.....	35
2.2.1- Levantamento da produção acadêmica e sistematização dos dados.....	35
2.2.2- Descrição das principais conclusões e análise das produções selecionadas.....	42
2.3- Análise da produção acadêmica: o que os dados indicam?.....	56
Considerações Finais.....	58
Referências.....	59

1. INTRODUÇÃO

Das circunstâncias para a educação de qualidade destacam-se, a oferta de condições de ensino, a organização do trabalho pedagógico e a avaliação, o aperfeiçoamento e as condições de trabalho aos profissionais, o acesso e permanência na escola e a gestão escolar. Esta última se faz imprescindível na criação e execução da proposta pedagógica, a administração da equipe de profissionais, o desenvolvimento da qualidade do ensino e a articulação entre a escola, as famílias e a comunidade. Dentre as dimensões que a gestão escolar possui, está a gestão democrática e participativa, que tem por objetivo promover a interação assídua da comunidade escolar nas tomadas de decisões, o acesso à educação como direito e a educação de qualidade social.

À vista disso, no cerne da gestão escolar atuam os professores de diferentes áreas e pedagogos da instituição, responsáveis por realizarem as funções de vice-diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos e orientação educacional. A atuação destes profissionais é voltada para o desenvolvimento conjunto de ações que envolvem toda a comunidade escolar, refletindo no desempenho e, conseqüentemente, nos resultados da escola, o que torna indispensável o reconhecimento do seu papel. Assim, é propício refletir sobre a promoção da formação continuada destes profissionais, visto que sua atuação tem centralidade nas ações ocorridas no interior da escola e é preciso consolidar a gestão democrática como princípio norteador. Logo, é sabido que a formação inicial oportuniza condições de atuação na gestão, porém, a formação continuada eleva o conhecimento científico e crítico sobre a gestão escolar, o que prepara o gestor para as variadas situações cotidianas.

Pelas evidências da importância do papel do gestor e a sua formação continuada, durante o meu exercício no estágio de gestão educacional, proposto pelo curso de pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA), ocorrido numa escola pública do município de Lavras (MG). Foi possível observar algumas lacunas tais como, dificuldades no compartilhamento de responsabilidades, não implementação da gestão democrática e participativa, sobrecarga de funções e distinção de quais cabem ao gestor educacional, dentre outras. Os estudos teóricos iniciais enfatizaram a necessidade de compreender o desempenho dos profissionais para uma gestão democrática e participativa, bem como as transformações ocorridas na instituição à vista de suas práticas. Posteriormente, nas vivências cotidianas com a equipe gestora ficou explícita a

necessidade da formação continuada, dado que boa parte dos profissionais não possuem especialização ou qualificação na área. Em conjunto, os gestores relataram que suas formações são voltadas para a docência no ensino fundamental e médio e por isso os desafios e as dificuldades diárias são ainda maiores, sendo reforçada a necessidade de continuidade da formação.

Nesse sentido, considerando a observação das emblemáticas questões que envolvem os gestores escolares, dada a ausência de formação continuada e que interferem diretamente nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento da educação oferecida na escola, torna-se justificável pautar as questões relativas à oferta de cursos de formação continuada para os gestores escolares.

Foi a partir dessa problemática que teve início uma pesquisa sobre a oferta de formação continuada para gestores escolares no contexto das políticas promovidas pelo governo estadual/federal, já que no município evidenciou-se a carência de uma proposta de formação para esses profissionais. Desse modo, identificou-se o Programa Escola de Gestores, promovido pelo governo federal e desenvolvido em parceria com os governos de Estados e Municípios.

As primeiras leituras feitas sobre o Programa Escola de Gestores possibilitaram compreender que o mesmo se caracterizou como uma política de formação para os gestores escolares em exercício na rede pública de ensino, desenvolvido em vários estados do país a partir de 2005, sendo, portanto, criado no primeiro mandato do presidente Lula Inácio da Silva (2003-2006). Por conseguinte, sua efetivação se deu pela necessidade de construir processos da gestão escolar compatíveis às demandas sociais da educação, como foi observado na experiência vivenciada durante o estágio.

Sendo assim, vislumbrou-se nesse programa uma das mais importantes iniciativas do governo federal no sentido de promover a formação continuada dos gestores escolares e, portanto, buscou-se tornar o referido programa em objeto de análise desse trabalho de conclusão de curso, mediante as seguintes questões problematizadoras: quais contribuições o Programa Escola de Gestores trouxe para a formação continuada e para a atuação dos gestores escolares? O Programa Escola de Gestores contribuiu, para o fortalecimento do princípio da gestão democrática presente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996?

A princípio pensou-se na possibilidade de verificar se os gestores escolares da rede municipal de Lavras participaram desse programa e desenvolver a pesquisa a partir dessa participação. Contudo, duas dificuldades se impuseram. A primeira se relacionou

com a dificuldade em obter essa informação junto aos gestores e secretaria municipal, pois, as frequentes mudanças ocorridas na gestão escolar e educacional impediram de conseguir essa informação. Outra dificuldade se apresentou em função do contexto da pandemia, que fechou escolas, dificultou o contato, sem mencionar a troca de gestão na rede municipal de Lavras a partir do pleito eleitoral de 2020.

Diante dessas dificuldades, mas ainda mantendo o interesse em pesquisar como se desenvolveu o Programa Escola de Gestores e quais contribuições ele deu à formação e atuação dos gestores que dele participaram, optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica a partir dos estudos realizados sobre o programa, ou seja, a partir dos achados contidos em dissertações de mestrado e teses de doutorado que tiveram como objeto de estudo o Programa Escola de Gestores.

Feita essa definição, estabeleceu-se como objetivo geral deste trabalho de conclusão de curso analisar, por meio de pesquisas acadêmicas, como se deu o Programa Escola de Gestores, considerando sua abrangência, desenvolvimento e resultados alcançados.

Os objetivos específicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa foram:

- Discutir, a partir da bibliografia do tema, a importância da gestão escolar e a formação dos gestores escolares.
- Identificar como se desenvolveu o Programa Escola de Gestores e as principais dificuldades e limitações para sua concretização.
- Analisar a produção acadêmica sobre o Programa Escola de Gestores para avaliar seu alcance e possíveis contribuições para a formação e atuação dos gestores escolares

A definição em realizar o estudo por meio do levantamento e análise dos trabalhos acadêmicos sobre a temática implicou em desenvolver uma pesquisa qualitativa baseada na revisão bibliográfica. A princípio, pensou-se em realizar uma análise de artigos produzidos sobre a temática, porém, optou-se por uma análise da produção acadêmica que permitiria a obtenção de dados relativos à abrangência do Programa Escola de Gestores, levantar dados mais específicos sobre como ele se desenvolveu em diferentes locais do território nacional e os resultados obtidos nos diversos contextos de realização. Além disso, considerou-se que muitos artigos que seriam encontrados derivariam dessas pesquisas, mas eles conteriam informações mais sintetizadas que talvez não possibilitassem uma análise mais específica por parte da pesquisadora.

Outro motivo pela escolha dos trabalhos acadêmicos e não apenas de artigos científicos, teve um caráter mais pessoal, relacionado ao propósito de formação como pesquisadora, pois, olhando diretamente as pesquisas acadêmicas, entende-se que ocorre uma contribuição mais efetiva para a formação em pesquisa.

Apesar da escolha metodológica ter-se dado pelo levantamento das pesquisas acadêmicas, é importante explicitar que esse trabalho não teve a pretensão de esgotar todas as pesquisas sobre a temática, portanto, o estudo que será apresentado nesta monografia, não se caracteriza como um estudo exaustivo, podendo haver estudos que não tenham sido incluídos em função das escolhas metodológicas feitas.

Nesse sentido, optou-se por realizar o levantamento das teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como termo de busca utilizou-se “Escola de Gestores”, entre aspas para buscar o termo específico, e como recorte temporal tomamos como referência o ano de criação do programa, 2005, até a atualidade. Sabe-se que trabalhos relativos ao ano de 2005, considerando que são teses e dissertações, não iriam aparecer, porém, tomou-se essa data somente como balizador da busca, pois esperávamos que os trabalhos referentes ao Programa Escola de Gestores surgissem, provavelmente, a partir de 2007. Um maior detalhamento de como se deu o processo de busca e seleção dos trabalhos efetivamente utilizados nessa pesquisa será feito no capítulo 4.

Esta monografia se estrutura cinco partes. A introdução, na qual se apresenta o tema, a problemática da pesquisa e a relevância desse estudo no contexto da formação da licenciatura em Pedagogia. E ainda traz os objetivos e os aspectos metodológicos da pesquisa. O trabalho de conclusão de curso conta com três capítulos, sendo que no primeiro capítulo procurou-se explicitar a trajetória da gestão escolar no Brasil, trazendo os elementos principais do seu surgimento, o papel do gestor escolar e o princípio da gestão democrática.

No segundo capítulo buscou-se apresentar uma breve discussão sobre a questão da formação inicial e continuada dos gestores escolares, assim como uma caracterização do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), objeto central dessa pesquisa. No terceiro capítulo, apresenta-se o levantamento e a análise das pesquisas acadêmicas selecionadas.

O trabalho culmina com as conclusões, nas quais se explicitam os principais achados dessa pesquisa em articulação com os objetivos estabelecidos, denotando seu alcance, limitações e possíveis indagações que ainda carecem de novas contribuições para

serem respondidas.

Capítulo 1 – Gestão Escolar no Brasil: evolução e formação dos gestores

Neste capítulo visa apresentar como se deu o processo de desenvolvimento da gestão escolar no Brasil, descrevendo como ocorreu a sua evolução ao longo do tempo e sua articulação com o contexto político, social, econômico e cultural que contribuiu para a constituição do perfil e do papel da gestão escolar nas escolas públicas brasileiras.

Além dessa evolução histórica, o capítulo apresenta uma breve discussão sobre a formação inicial e continuada dos gestores escolares e a caracterização do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB) que, doravante, será designado neste trabalho apenas pela sigla do Programa.

1.1- Evolução da Gestão Escolar no Brasil: elementos de uma trajetória

A história da educação brasileira passou por transformações que influenciam a organização da nossa educação e as características dos nossos sistemas de ensino e escolas até os dias atuais, inclusive em relação à gestão escolar. Cabe destacar que os autores dividem nossa história da educação de diferentes formas, dependendo dos temas e referenciais que assumem ao desenvolverem suas análises. A perspectiva adotada por Gadotti (2000) e Saviani (2004), estrutura a história da educação brasileira entre três momentos ou fases: a primeira fase ocorreu no período de 1500 a 1930; a segunda entre as décadas de 1930 a 1964 e a terceira fase, coincidindo com o período da ditadura militar no Brasil, entre os anos de 1964 a 1985. Certamente, que podemos considerar que há uma quarta fase, que se desenvolveu a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e que chega até os dias atuais.

Com relação ao desenvolvimento da gestão escolar, é possível perceber poucos elementos sobre a organização e administração escolar nas duas primeiras fases, justamente pelo fato de a educação ter tido um incipiente desenvolvimento durante a Colônia e o Império, sendo enfatizada a partir da terceira, já no contexto de implementação e consolidação do regime republicano.

No período colonial era dada pouca importância à educação, e por isso ainda não era evidenciada a atenção à administração escolar, dado o contexto de ensinamentos e

organização do ensino pelos europeus. Segundo as discussões trazidas por Pedroza (2011, p. 2), a primeira fase tem um caráter tradicional, religioso e para adultos, além da acentuada autoridade do professor. Essa foi marcada pela chegada da Companhia de Jesus no Brasil, representante da Igreja Católica, trazendo um caráter próprio de organização do processo educacional. Nos aldeamentos indígenas, os padres jesuítas estavam à frente e tinham como objetivo educar e instruir índios adultos. “A evangelização dos índios pretendia a propagação da fé, formando-os bons cristãos, visando conseguir mais adeptos ao catolicismo” (ALMEIDA, 2014, p. 119).

O autor supracitado ainda destaca a responsabilidade dos jesuítas na educação dos filhos da elite, a fim de fornecer subsídios para que pudessem gerir os latifúndios e os negócios da família. Nesse caso, diante dos reflexos de uma sociedade patriarcal as mulheres não participavam dessa educação. Frente às transformações advindas da chegada dos europeus, no período jesuítico (1549-1759), evidenciaram as primeiras instalações de colégios pertencentes a Companhia de Jesus, especificamente em Salvador, que consolidou um modelo educacional por 210 anos.

Além dos ensinamentos de novos costumes, da religiosidade e da moral europeia, trouxeram métodos pedagógicos regimentados pelo documento *Ratio Studiorum* homologado em 1559, escrito por Inácio Loyola. Este “caracteriza-se como um manual prático que preconiza métodos de ensino e orienta o professor na organização de sua aula.” (TOYSHIMA, COSTA 2012, p. 3). Assim, o ensino não se limitava apenas ao elementar das primeiras letras, que incluiria a leitura, escrita, e operações básicas de matemática, mas incluía também o ensino de cursos secundários como Letras, Filosofia e os superiores de Teologia e Ciências Sagradas na formação de sacerdotes.

Em 1759 ocorre a ruptura histórica do governo português e a tradição escolástica jesuítica, marcada pela expulsão da Companhia de Jesus por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, iniciando-se as chamadas reformas pombalinas. Os primeiros impactos dessas reformas se deram na consolidação do Alvará de 28 de junho de 1759, que instituiu o fechamento dos colégios jesuítas e a introdução das aulas régias. Estas aulas pertenciam ao Estado e não mais a Igreja, e abarcava os estudos das humanidades.

Em meio às reformas escolares, “a educação colonial pós-jesuítica sofreu uma

descontinuidade, pois além da fragmentação, a combatida educação desenvolvida no Brasil foi fragilizada ainda mais” (SILVA; SANTOS, 2019, p. 45). Como consequências, surge a queda no nível educacional e a desestruturação do pouco que se tinha, além da destituição do legado deixado pelos jesuítas. À vista disso, a metodologia eclesiástica é hostilizada, e Pombal, por sua vez, implementou o pensamento pedagógico da escola pública e laica. Nesse período ocorreram algumas tentativas de organização da educação no contexto das reformas pombalinas, mas não obtiveram os resultados esperados.

Com relação a “administração escolar”, durante o período dos padres jesuítas seguia-se a hierarquia religiosa como estrutura e funcionamento das atividades desenvolvidas, sendo os superiores da Ordem dos Jesuítas os responsáveis pela administração das atividades realizadas. É no contexto das reformas pombalinas que a função específica de administração começa a ganhar seus contornos, como nos informam Silva, Neto e Rodrigues (2018, p. 639), ao afirmar que com

[...] as Disposições de Diretores de Estudos, cria-se a função que tem como principal objetivo supervisionar o desenvolvimento das escolas em todos os âmbitos e fornece relatórios anuais, punir professores que não cumpram com suas funções segundo os preceitos Reais: advertindo-os, corrigindo-os, demitindo-os e outras penalidades. O diretor de estudos era o responsável de emitir “licenças” para o exercício docente tanto em âmbito público quanto particular (SILVA, NETO, RODRIGUES, 2018 p. 639)

Entretanto, foi somente no início do século XIX que a educação no Brasil adquire um maior impulso, dado pela chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808, instalando a Corte no Rio de Janeiro e alterando a condição do Brasil como colônia de Portugal, elevando o país à condição de Reino Unido e originando o chamado período Joanino, que se estendeu até 1821.

Nesse contexto, no âmbito educacional ocorrem novas transformações durante a estadia de D. João VI, que a fim de atender as necessidades da Corte Portuguesa promoveu

[...] mudanças no quadro das instituições educacionais da época, com a criação do ensino superior não-teológico: Academia Real da Marinha, Academia Real Militar, os cursos médico-cirúrgicos, a presença da Missão Cultural Francesa, a criação do Jardim Botânico, do Museu Real, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia. Relevantes por serem os primeiros centros de educação e cultura do Brasil [...] (RIBEIRO, 1993, p. 17).

Apesar dessas mudanças pouco terem alterado o contexto da educação primária e secundária, ter mantido um caráter elitista e se caracterizado muito mais pela introdução

dos cursos superiores até então inexistentes e proibidos pela Metrópole no Brasil, essas mudanças significaram um importante passo na história da educação nacional.

Como o regresso de D. João VI à Portugal em 1821, seu filho, o Príncipe D. Pedro permanece no Brasil e, no ano seguinte, proclamaria a independência, sendo coroado imperador e dando início a uma nova era na história do país, o período Imperial (1822-1889).

Com a outorga da primeira Constituição Brasileira em 1824, que no seu artigo 179, inciso XXXII, “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”, além de organizar o ensino em três níveis: primário, secundário e superior. Importante destacar que, apesar de parecer um avanço ter na nossa primeira constituição a indicação do ensino primário como gratuito a todos os cidadãos, vale lembrar que o condição de cidadão era extremamente restrita, limitada às pessoas pertencentes às famílias letradas, caracterizada pelas famílias brancas e o direito de cidadania, compreendido como participação na vida pública, na política e o direito ao voto restringido aos homens, dotados de uma condição econômica estipulada, o que também limitava o acesso à instrução primária às mulheres.

Em 1827, a Lei Imperial de 15 de outubro determinou a criação de escolas de primeiras letras, explicitando no seu artigo 4º que “as escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se”. A determinação das escolas serem de ensino mútuo visava amenizar a falta de professores, um dos problemas graves que existiam naquele momento. Resumidamente, a lógica do ensino mútuo¹ consistia que um professor ensinaria alguns estudantes, que provavelmente seriam mais adiantados, e estes se incumbiriam de ensinar os colegas menores.

Ainda no âmbito das regulamentações da Constituição de 1824, a Lei nº 10, de 1835 determinava que

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827

Nesse caso, a escola seria regida por um diretor que também exerceria a função de professor e cumpriria o currículo da época, tendo a princípio, a estruturação da

¹ Joseph Lancaster (1778-1838) foi o criador do método lancasteriano utilizado na concepção de ensino mútuo. Para saber mais, recomenda-se acessar o seguinte link: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/joseph-lancaster>

educação, de modo a prever direitos e deveres, expostos em forma de lei. De acordo com Antunes (2008), somente em 1847 a legislação brasileira reconheceu a necessidade de um diretor escolar, e somente nos anos de 1890 essa discussão foi retomada, já no início do período republicano.

Durante a primeira República (1889-1930), ocorreram transformações tanto na organização do Estado quanto na educação, sendo esse momento marcado pelo início da industrialização. Com a constituição de 1891, a União ficaria responsável pela educação do Distrito Federal, na época Rio de Janeiro, e os estados mais ricos assumiriam diretamente a responsabilidade pela oferta do ensino, enquanto a responsabilização nos estados mais pobres caberia aos municípios, não alterando o que ocorreu durante o Império, delegando o nível central a questão do ensino primário e secundário aos níveis subnacionais. Ao delegar aos estados e, em alguns casos, aos municípios a responsabilidade da oferta da educação primária e secundária, a intenção dos legisladores seria a de enfrentar o grande índice de analfabetismo, e por isso, o ensino foi organizado em séries e os alunos separados por faixas etárias. Nesta conjuntura, há a criação de novas escolas e a necessidade da formação de professores, consolidando a figura do diretor escolar em 1894.

Benno Sander (2007), destaca que o período republicano pode ser organizado em quatro fases relacionadas ao pensamento administrativo adotado na educação brasileira. O “organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural” (SANDER, 2007, p. 28). Em específico na fase organizacional o autor menciona a efervescência política e intelectual que marcou o início do século XX - desde a Primeira Guerra Mundial à Revolução de 1930. Segundo Sander (2007, p. 29), é nesse momento

Que criou o corpo com os movimentos de reforma administrativa em meados da década de 1930, os trabalhos pioneiros que influenciaram decisivamente a trajetória brasileira da administração pública e da gestão da educação, ao longo da história republicana.

Nessa primeira fase o autor supracitado destaca que a administração da educação teve como parâmetro, ensinamentos da administração clássica, seguida da linha de pensamento Taylor (administração científica), teoria clássica de Fayol e burocrática de Weber. Posteriormente, autores brasileiros como Benedicto Silva, Wagner Campos e Beatriz Wahrlich trouxeram estudos pioneiros que sintetizaram conhecimentos sobre os princípios da administração.

Com os avanços no processo de industrialização nacional e o período do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), o modelo organizacional contou com novo enfoque de uma reforma técnica da administração pública, em que estipulou a organização e funções mais definidas dos três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. “A administração pode ser definida como uma prática particular da política, esta concebida como a prática global da convivência humana” (SANDER, 2007, p. 31). Nesta circunstância, foram criadas as primeiras tentativas de organização do ensino, assim como as teorias para administração escolar, em que se apoiam em conhecimentos técnicos e pragmáticos da própria era republicana. Durante esse governo ocorreram importantes acontecimentos e novas medidas estabelecidas, como a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública em 14 de novembro de 1930. A ausência até esse momento de um Ministério da Educação era reveladora de como ainda a organização e os processos administrativos relacionados à educação careciam de regulamentação e estrutura.

O ministro Francisco Campos, em 1931, iniciou as reformas na educação em que “[...] priorizou o ensino secundário por ser o grau da alçada da União e por ser procurado pelas camadas médias em expansão para a inserção nos cursos superiores” (ANDREOTTI, 2006, p. 107). Segundo o ideário de Campos, essa formação tinha como prioridade as elites, bem como defendia que a mesma tinha poder de decisão nos rumos da educação para os demais.

Com a Constituição promulgada em 1934 tem-se a criação do capítulo da educação, no qual se explicita a educação como um direito de todos, sendo atribuída a responsabilidade às famílias e ao poder público, além de estabelecer necessidade de um Plano Nacional de Educação, e a garantia da gratuidade.

Contudo, o período democrático inaugurado com a Constituição de 1934 dura pouco. Em 1937 é instaurado o Estado Novo, sendo este reconhecido como o período de maior autoritarismo do governo Vargas. Desse modo, a educação escolar foi considerada um instrumento fundamental de inserção social, tanto por educadores, que apoiavam as ideias ditatoriais de Vargas, quanto por uma ampla parcela da população que almejava ampliar sua condição social. “Às aspirações republicanas sobre a educação como propulsora do progresso, soma-se a sua função de instrumento para a reconstrução nacional e a promoção social”. (MEDEIROS, 2020, p. 844)

Em face aos acontecimentos educacionais ocorridos no governo Vargas, cabe evidenciar a distinção ao que está previsto para a educação no capítulo da constituição de 1934 e ao que fora estabelecido na constituição de 1937, que desobrigava o governo de

oferecer educação pública e gratuita às classes populares. Sendo assim, para a classe dominante estava o ensino público ou particular, enquanto que para as classes mais desfavorecidas restava o ensino profissionalizante. Além disso, sob a gestão do ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, ocorre a reforma do ensino secundário e universitário.

Com o fim do Estado Novo e do período ditatorial de Vargas, surgiu a necessidade de um Projeto Nacional de Educação e foi promulgada outra Constituição Nacional em 1946, que visa no artigo 166 “a educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola”, o que pouco se diferia do previsto na Constituição anterior. Ainda, tem-se o primeiro projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), encaminhado por Clemente Mariani em 1948, que fora sancionada somente em 1961. Antes, porém, da promulgação da LDB, em 1953 ocorre a autonomia do Ministério da Saúde Pública, havendo a separação entre saúde e educação, consolidando então, a existência do Ministério da Educação e Cultura (MEC), marcando novos rumos para o meio educacional.

No contexto dessas transformações educacionais na estrutura administrativa da educação brasileira, eclode nos anos de 1960 o Movimento de Educação Popular, que “propõe às massas populares um trabalho de conscientização e politização desenvolvendo Campanhas de Alfabetização de Jovens e Adultos e expandindo as escolas primárias.” (COLESEL; LIMA; s/d, p.2). Ademais, os movimentos visavam a expansão e melhor atendimento escolar e a consolidação do que estava previsto por lei, a educação como um direito de todos.

Portanto, o início da década de 1960 é marcada por essa efervescência que preconizava uma ampliação do direito à educação, na configuração de uma escola menos elitista e mais popular, o que exigiria alterações profundas nas concepções da educação e, por conseguinte, da administração escolar.

Contudo, essa efervescência política e cultural que marcou a primeira metade da década de 1960, se viu solapada pelo golpe militar de 1964, marcando o início da terceira fase, conforme delimitado por Sander (2007), da educação e sua administração no período republicano.

O período da ditadura militar (1964-1985) foi caracterizado pela rigorosa imposição de leis perante a sociedade e o domínio autoritário que se voltou para a reestruturação da educação. O momento também foi marcado pelo predomínio da pedagogia tecnicista, segundo a qual, o desenvolvimento de um planejamento seguindo

procedimentos rígidos e burocráticos como chave para a melhoria da gestão das instituições escolares. Nesse período, os diretores e diretoras das escolas eram escolhidos exclusivamente por critérios políticos, portanto, deveriam compartilhar do ideário conservador do regime ditatorial que vigorou no Brasil naquele momento.

Apesar da falta de liberdade, do exacerbado controle e fiscalização do trabalho realizado nas escolas, da perseguição política a quem se opusesse ao regime implantado, e da perspectiva tecnicista adotada no campo da administração escolar e do ensino, a partir da década de 1970, observou-se a elevação das taxas de alfabetização em relação aos anos anteriores e a expansão de matrículas da educação básica. Contudo, o avanço no número de matrículas não se viu acompanhado pelo aumento dos recursos financeiros, nem pelo crescimento suficiente dos cursos de formação de docente, o que impactou na questão da qualidade do ensino, no aumento das taxas de reprovação e evasão escolar, reflexo do crescimento acelerado das matrículas que não se viu acompanhado pelos demais aspectos inerentes a uma educação de qualidade.

O fim da ditadura em 1985 marcou o processo de redemocratização do país, revelando um cenário novo, marcado pelo contexto internacional, pela influência dos organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, entre outros), pela globalização da economia e o advento da política neoliberal, que passaram a incidir sobre a formulação das políticas educacionais, principalmente nos países com atraso no acesso, permanência e sucesso escolar dos estudantes da educação básica.

Além do cenário internacional passar a ter forte impacto na condução da política e gestão da educação brasileira, importantes acontecimentos no contexto nacional, como a promulgação da Constituição de 1988, contribuíram para as mudanças no campo da educação, relacionando desenvolvimento econômico com melhoria dos índices educacionais, definindo uma trajetória das políticas educacionais e da gestão de sistemas e de escolas que permanece até a atualidade (PEDROZA, 2011.)

1.2 - Gestão escolar democrática e participativa

Os elementos apresentados no item anterior revelaram que gestão educacional evoluiu de acordo com as necessidades e embates da sociedade brasileira, resultando em exigências nas quais os educadores das instituições escolares carecem se adaptar para atuarem de acordo com cada contexto.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação foi ganhando cada vez mais relevância nos acordos internacionais firmados pelo Brasil, além de vincular a escolarização da população com o desenvolvimento econômico. O advento, o uso e as transformações, tanto nas formas de produção, como nas de comunicação, das tecnologias de informação e comunicação na década de 1990, impuseram novas exigências às escolas, aos professores e, conseqüentemente, a atuação e formação dos gestores escolares.

A tendência tecnicista que marcou o período anterior, da ditadura militar, não foi suficiente para atender as novas demandas surgidas com o processo de globalização econômica e transformações culturais e sociais que adentraram os muros das escolas na década final do século XX e nas duas primeiras décadas do século atual. Seria preciso rever o processo de administração escolas e os conhecimentos e competências dos diretores e demais membros da equipe escolar deveriam atender a um cenário de mudanças rápidas, constantes, de um mundo em transformação e, devido a isso, também em crise.

As demandas internacionais, principalmente a partir da Conferência de Educação para Todos de 1990, realizada em Jomtien, Tailândia, fizeram que o declarado na legislação de uma educação que atendesse a todas as crianças, jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de se escolarizarem na idade certa, fosse realmente atendido a partir da garantia do acesso às escolas.

Desse modo, o desafio de formar cidadãos críticos que, além de serem capazes de adquirir o domínio dos conhecimentos básicos, impôs novas demandas de formação com o ingresso de estudantes das diversas camadas sociais nas escolas. O perfil dos estudantes se modifica, se complexifica, exigindo uma nova postura de docentes e gestores frente aos novos problemas e desafios que passam a fazer parte do cotidiano das escolas.

Para desenvolver o lado crítico dos alunos, tornou-se necessário reconhecer as realidades vividas pelo indivíduo, além das experiências que emergem dentro e fora da escola. Isso porque o ambiente escolar é uma organização social destinada a transmitir valores culturais e sociais, que consideram diferentes costumes, realidades e vivências tanto individuais quanto coletivas.

Conforme proposto por Lück (2009), o objetivo maior da comunidade educacional se revela para o ensino efetivo, onde persevera, coletivamente, não apenas para ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas de aprender de acordo com os princípios da contínua renovação de conhecimentos. Nesse sentido, de forma intrínseca,

na gestão educacional encontra-se a dimensão da gestão democrática e participativa. Gestão essa que tem a articulação evidente dos direitos e deveres, já que a educação, segundo a autora, é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola. Por essa razão, “dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino para todos, princípio da democratização da educação”. (LÜCK, 2009, p. 70)

A perspectiva da gestão democrática, entretanto, não surgiu do contexto educacional das últimas décadas, mas veio como demanda da falta de liberdade e da imposição de uma administração burocrática e tecnicista que não atendia as demandas sociais. Portanto, a concepção da gestão democrática da educação se constituiu também numa reação ao autoritarismo que marcou a administração escolar durante os anos de ditadura militar, concepção que foi incorporada à Constituição Federal de 1988, no artigo 206, consagrando a gestão democrática do ensino público e assegurando a valorização dos profissionais e a garantia da qualidade da educação. O princípio da gestão democrática se consolidou com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/1996), que, no seu artigo 14, dispõe que,

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996)

Isso implica indiscriminadamente na participação de todos os atores intra e extra escolares, fomentando o funcionamento de órgãos colegiados como o Conselho de Escola, Conselho de classe, Grêmios estudantis, entre outros, nas tomadas de decisões e elaboração de documentos, como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Cabe, portanto, ao gestor liderar os interesses da comunidade escolar, compartilhando decisões entre os participantes que a compõem, visando alcançar a melhoria da aprendizagem de todos os estudantes.

Neste sentido, as condutas tomadas pelo gestor, bem como pela comunidade escolar, devem se dar de acordo com o princípio da gestão democrática e participativa presente na legislação nacional, explicitando os direitos e deveres que todos devem ter em relação à gestão escolar e educacional. O princípio dessa gestão se fundamenta na democracia em que todos devem se envolver igualmente, voltando-se para as práticas dos direitos humanos. Como efeito, a participação democrática dos sujeitos envolvidos na

escola promove a constituição de um ambiente colaborativo, no qual são desenvolvidas ações coletivas e consensuadas que garantam o bom desempenho educacional.

Não se trata, portanto de um sentido normativo e imperativo de direitos e deveres e sim de um sentido interativo pelo qual se transformam continuamente e são superados por estágios sucessivos de complexidade que vão tornando mais amplas, complexas e significativas as funções sociais do grupo, ao mesmo tempo em que seus membros vão desenvolvendo a consciência do processo como um todo e de seus múltiplos desdobramentos. (LÜCK, 2009, p. 70)

Permeada por esses fundamentos, a gestão democrática tem se fortalecido dentro da área da gestão nas escolas, devendo ser apropriada pelo cotidiano escolar e também na formação do gestor.

Então, para que haja a participação coletiva no interior da escola é preciso que o gestor atue de forma compartilhada e oriente os caminhos a serem seguidos, considerando as contribuições dadas pelos diferentes segmentos que constituem a comunidade escolar. O contexto dessas decisões não é permanente, e por isso, são transformados constantemente à medida que surgem demandas e questões emblemáticas no contexto escolar.

1.3- Formação inicial e continuada dos gestores escolares

Quando falamos em gestores escolares estamos tratando, fundamentalmente, de duas categorias profissionais que atuam na gestão das escolas. A direção escolar, exercida pelo diretor e vice-diretor, e a supervisão ou coordenação pedagógica, que se dedica a aspectos específicos da gestão pedagógica e da formação continuada em serviço da equipe docente.

Historicamente, tanto a direção quanto a supervisão/coordenação pedagógica são conhecidas como especialistas em educação, cuja formação se dava nos cursos de Pedagogia, por meio de habilitações específicas desenvolvidas no último ano do curso, no formato 3+1, ou seja, três anos de formação geral, e um ano de formação específica, com habilitação em administração escolar, supervisão pedagógica, inspeção escolar e orientação educacional.

A Lei nº 4.024/61- Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, no artigo 52, previa que professores, orientadores, supervisores e os administradores escolares destinados ao ensino primário deveriam ser formados no ensino normal, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos que tangem à educação da infância. O artigo 55 da mesma lei determinava que “os institutos de educação [...] ministrarão cursos

de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial”.

Com a promulgação da Lei nº 5540/1968, que realizou a reforma universitária, a formação dos especialistas em educação, de acordo com o seu artigo 30, passou a determinar que

A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

Observa-se que ao longo dos anos foi sendo aprimorada a atenção dada à formação inicial destes profissionais, situando o *locus* da formação cada vez mais no ensino superior.

Esse avanço se confirma ainda mais a partir das disposições transitórias da Lei nº 5.692/1971, artigo 33, nas quais a formação dos profissionais envolvidos na área de gestão se daria em nível superior de graduação ou de pós-graduação. O artigo 34 previa que a admissão de professores e especialistas no ensino se daria por meio de concursos públicos de provas e títulos, conforme exigências previstas em lei. Desse modo, consolidou-se na década de 1970 a formação dos gestores em nível superior.

A partir da Lei 9394/1996, o curso de Pedagogia viu sua configuração alterada, pois passou a ser objeto tanto da formação de profissionais para atuação na docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, quanto para atuar na gestão escolar, ficando a critério das instituições formadoras a definição dessa questão. Além disso, conforme previsto na lei, formação dos gestores escolares também poderia se dar em cursos *lato sensu*, conforme previsto no artigo 64 da LDB,

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Pedagogia. As DCN apontavam no artigo 3º, inciso III, que os licenciados em Pedagogia deveriam adquirir conhecimentos na sua formação que garantissem a sua “participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.” Ainda, as DCN sinalizam a necessidade de formação para a gestão de processos, planejamento,

coordenação, acompanhamento da avaliação, dentre outras atividades exercidas no cargo de gestão escolar e educacional. O artigo 7º, inciso II, das DCN de 2006, explicitava também a participação na gestão de processos educativos por meio de observações em estágio e a promoção de

práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

Em 2015, o CNE institui novas diretrizes de formação inicial em nível superior, para cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura, e também trata da questão da formação continuada dos profissionais da educação. Ao longo do documento são abordadas concepções relacionadas a gestão educacional dos sistemas de ensino, o princípio da gestão democrática, “a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica” (DCN, 2015, art 7º, inciso III)

Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”. Este documento por sua vez detalha a atuação do gestor e menciona fundamentos para a formação continuada dos docentes da educação básica, que no art 6º, inciso VII, determina o

Desenvolvimento da capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das equipes, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua clientela e o seu entorno;

Oberva-se, contudo, que a Resolução nº 2/2019, que trata especificamente da formação dos professores da Educação Básica, ou seja, de todos os cursos de licenciatura, indica que a formação inicial de todos os docentes da Educação Básica deve contemplar conhecimentos acerca da gestão escolar, conforme explicitado no Artigo 6º, incisos IV, VI e VIII, da Resolução nº 2/2019, que remetem à temática específica do planejamento, gestão, uso dos indicadores educacionais e mediação de conflitos, conhecimentos necessários e importantes a qualquer profissional que atue na docência:

IV - gestão escolar com especial ênfase nas questões relativas ao projeto

pedagógico
da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos
colegiados, aos auxiliares;
VI - interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das
informações
presentes nas avaliações do desempenho escolar, realizadas pelo MEC
e pelas secretarias de Educação;
VIII - conhecimento da cultura da escola, o que pode facilitar a
mediação dos
conflitos;

Portanto, a Resolução nº 2/2019 indica a necessidade de cada professor/professora ter na sua formação inicial conhecimentos relativos aos processos de gestão da escola. O Capítulo VII (Da Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão) da referida Resolução, trata especificamente da formação inicial dos gestores escolares. Seu artigo 22 indica que a formação para os profissionais da educação atuarem “em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico” poderá se dar de duas formas:

- I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e
- II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

Quando a formação inicial de gestores escolares se de acordo com o Inciso I do artigo 22, ou seja, em cursos de graduação em Pedagogia, o curso deverá ter “400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia”, que objetivarão o aprofundamento da formação em gestão escolar (Artigo 22, § 1º)

Importante destacar que para qualquer modalidade de formação inicial adotada para os gestores, o exercício profissional das funções relativas à área da gestão mantém o pré-requisito da experiência docente, conforme previsto no § 1º do art. 67 da LDB (Artigo 22, § 2º, Resolução CNE/CP nº 2/2019).

Apesar das diversas críticas e resistências que a reformulação da formação dos docentes da Educação Básica vêm recebendo por entidades e docentes dos cursos de licenciatura, em função de uma proposta de formação com ênfase neotecnicista, que tem por base as habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que se observa é que com relação à formação dos profissionais para atuação na gestão

escolar e educacional, ao menos a modalidade de formação inicial permanece mantida.

Nesse sentido, considera-se ainda o pedagogo ou pedagoga como o profissional que pode receber essa formação complementar para atuar na gestão, dependendo da decisão tomada pela Instituição de Ensino Superior (IES) ao reformular seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Quanto aos licenciados nas demais áreas, a formação inicial para atuar na gestão recai nos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Desse modo, é possível observar que as Diretrizes Curriculares de 2006, 2015 e 2019 pouco inovam em termos de formação inicial dos profissionais da educação que pretendem atuar na gestão dos sistemas de ensino e escolas, reservando a esses profissionais uma formação inicial que ou passa pela licenciatura em Pedagogia, desde que esta contemple o disposto no Artigo 22, Incio I, da Resolução nº 2/2019, ou em cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Em suma, os três documentos se assemelham na descrição para os cursos de pedagogia e as licenciaturas sobre a formação para atuar na docência em qualquer segmento da Educação Básica. A descrição das atividades de formação feitas nas DCNs considera a aquisição de habilidades, conhecimentos e saberes necessários que condicionam o trabalho em equipe; o gerenciamento da sala de aula e da equipe escolar; e o aperfeiçoamento da didática para o ensino de conteúdos. Desse modo, prontifica os estudantes a iniciarem a carreira profissional com condições mínimas de qualificação. No entanto, com a aparição das demandas sociais, os profissionais escolares carecem acompanhar o movimento social e, sobretudo, garantir circunstâncias para uma educação de qualidade, o que demonstra a necessidade da formação continuada tanto para a atuação em sala de aula, como para participação na gestão democrática da educação.

Compreende-se que a formação inicial dos gestores necessita incluir, em seu currículo, elementos que lhe proporcionem conhecimentos, habilidades e competências para atuar na gestão da escola e dos sistemas de ensino, mas que o gestor deve ter como pré-requisito a experiência docente e, portanto, ter uma licenciatura. Nesse sentido, a formação inicial dos gestores escolares fica praticamnte pré-determinada à pós-graduação *lato sensu*. Portanto, seria importante que secretarias estaduais e municipais de educação investissem em seus docentes e estimulasse sua participação em cursos dessa natureza que os preparasse para ocupar os postos de gestão em escolas e secretarias.

Além da necessidade dos profisionais que atuam na gestão terem uma formação inicial para tal, considera-se essencialmente a oferta de cursos de formação continuada que possibilitem o aprofundamento, o aperfeiçoamento, assim como a atualização em

temas relativos à gestão escolar e educacional.

Nesse sentido, Silva et. al (2013, p. 1901) afirmam que “as atitudes, os conhecimentos, o estímulo ao desenvolvimento de habilidades e competências na formação continuada do gestor escolar são fundamentais”. Além de tudo, cabe considerar que este processo é de contínua inovação dos entendimentos e habilidades para lidarem com determinada área de atuação. Logo, na formação continuada deve se considerar os conhecimentos iniciais e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento ao longo da carreira, assegurando boas condições de atuação. É necessário, portanto, ter em conta que a formação continuada não é um acumulado de títulos de cursos ou especializações, mas sim de conhecimentos significativos ao profissional, sobre a realidade vivida.

Nessa perspectiva, Costa (2004) ressalta a importância do espaço significativo para a formação profissional, em que a prática pedagógica seja reflexiva. Isso implica em ponderar a formação continuada voltada para o meio que o gestor está inserido, e assim, “tem-se uma rica construção de conhecimento que todos se sentem responsáveis por ela”. (COSTA, 2004, p. 71). Por isso, a formação é enfatizada nas leis que visam a criação de programas e meios de oferta aos gestores educacionais.

É neste cenário que a formação oferecida pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB) se insere. No próximo capítulo o referido programa será abordado, assim como apresentado o desenvolvimento da pesquisa que este trabalho se propôs realizar.

Capítulo 2 – Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica: características e análise da produção acadêmica sobre o PNEGEB

O propósito deste capítulo é o de apresentar a pesquisa que foi realizada sobre o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB). Na primeira seção é feita uma breve caracterização do programa, explicitando seus principais aspectos e como o curso se desenvolveu. Na segunda seção apresenta-se o levantamento dos trabalhos acadêmicos pesquisados, fazendo uma análise mais geral sobre as características das pesquisas para, na última seção, apresentar uma análise mais específica sobre cada uma delas, procurando evidenciar suas contribuições para ao alcance dos objetivos propostos na realização deste estudo.

2.1 - Caracterização do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB)

A trajetória da gestão escolar e da legislação educacional evidenciaram a indispensável necessidade da formação e o aperfeiçoamento dos conhecimentos e práticas dos gestores escolares. Como apontado por Fernandes (2015), diante do quadro dos baixos resultados educacionais em avaliações e indicadores expostos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira (INEP), é notória a necessidade de uma política de capacitação e aperfeiçoamento dos gestores escolares. Desse modo, foi apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) em julho de 2004, um programa intitulado Escola de Gestores, que “tem por objetivo básico contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social.” (PDE, 2009, p.6)

Nesse sentido, o documento das Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública, organizado a partir do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), apresenta importantes características do programa, como o princípio norteador da gestão democrática para a garantia do direito à educação e o ensino de qualidade. Este princípio está evidenciado na Constituição Federal de 1988 que prevê no artigo 206 o direito à educação, a gestão democrática das unidades escolares, a valorização dos profissionais escolares e a garantia do padrão de qualidade. E o artigo 205 estabelece o pleno desenvolvimento da pessoa como dever do Estado e direito do cidadão. Em concordância com o disposto na Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB- lei nº 9.394\96), em seu art 3º, reconhece o princípio anterior e estipula as normas de gestão democrática no ensino.

Conseqüentemente, para a garantia de tais direitos e o aperfeiçoamento dos profissionais, a afirmativa inicial do programa se dirige a promoção “[...] de cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação lato sensu em gestão escolar desenvolvidos na modalidade Educação a Distância (EaD) em parceria com Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES)”. (FERNANDES, 2015, p.65). Mediante a parceria com as IPES, é reconhecido no documento das Diretrizes Nacionais do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEB) que a formação continuada é um direito à todos os profissionais, como é previsto na LDB 9.394/96 artigo 63 “Os institutos superiores de educação manterão”, inciso III “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Na mesma lei, no artigo 80 está

explicitado que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas a distância, em todas as modalidades de ensino, inclusive a formação continuada.

Ainda a LDB consta no artigo 80, parágrafo § 1º, que “A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.” E no artigo 87, inciso III, dá-se ênfase em programas de capacitação para todos os professores em exercício, tendo também como recurso a Educação a Distância. Por isso, cada instituição participante da oferta de cursos no âmbito do PNEGEB teve que apresentar um Plano de Trabalho Pedagógico do curso em acordo com as necessidades de oferta do programa e a organização de suas respectivas funções.

Cabe ressaltar que além das 31 IPES participantes, o programa de alcance nacional contou com outras parcerias como a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Consolidada a parte legal do programa, foram estabelecidos como objetivos norteadores:

- Incentivar os gestores a refletirem sobre a gestão democrática e a desenvolverem práticas colegiadas de gestão, no ambiente escolar, que favoreçam a formação cidadã do estudante;
- Propiciar, aos gestores, oportunidades de lidar com ferramentas tecnológicas, que favorecem o trabalho coletivo e a transparência da gestão da escola;
- Propiciar oportunidades aos gestores para o exercício de práticas inovadoras nos processos de planejamento e avaliação da gestão escolar;
- Possibilitar, aos gestores, oportunidades para ampliação de capacidades para analisar e resolver problemas, elaborar e desenvolver projetos e atividades na área de gestão com o suporte das novas tecnologias de informação e comunicação;
- Desenvolver uma compreensão pedagógica de gestão escolar, situada nos contextos micro e macro da escola, superando as concepções fragmentadas do processo educacional e contemplando as dimensões da construção e formação como objeto do trabalho pedagógico e
- Estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico, que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar. (PDE, 2009, p. 1)

Com tais objetivos a serem alcançados, foram propostos quesitos básicos para a participação, como a formação destinada à profissionais da equipe gestora, inclusive o diretor e o vice-diretor, e/ou aqueles pertencentes à gestão pedagógica que estejam no exercício em escolas públicas. Das condições estabelecidas, a prioridade se deu ao atendimento de profissionais que atuam em escolas cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se encontrava abaixo da média nacional; às escolas dos municípios que tenham aderido o Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação; aos profissionais que concluíram plenamente o curso de graduação, entre outros. Para a inserção desses profissionais, as universidades tiveram responsabilidades pelo processo seletivo que visava a realização dos cursos de especialização.

À vista disso, a concepção de formação abrangida concerne em cooperar para que as necessidades de compreensão da gestão democrática sejam atendidas. Logo,

O Programa parte do entendimento de que a educação continuada é um dos direitos dos profissionais da educação. É papel das instituições formadoras criarem as condições para sua operacionalização, associada ao exercício profissional na escola, devendo possibilitar atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos. Pretende-se, portanto, um Programa de interface com o profissional em exercício, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos, valorizando a produção de saberes construídos no próprio trabalho, e ampliando o conhecimento no campo da gestão. (PDE, 2009, p.2).

Nesta formação também foi considerada a dialética entre a teoria e a prática, valorizando as vivências profissionais para a aplicação de conhecimentos, reflexão, análise e problematização desta prática. Em consideração a formação, a idealização do perfil do gestor voltou-se para ampliação de 10 capacidades, dentre elas a compreensão da educação escolar como um direito social e de emancipação humana; atuação na gestão da educação e da escola, em efetivação ao direito da educação básica de qualidade social; fortalecimento e realização da gestão democrática como princípio legal e formativo; ao domínio e ampliação de estratégias para que a gestão democrática seja realizada, dentre outras mencionadas no PDE.

Visando os princípios anteriores e a formulação do programa, conforme indica Souza (2016) e em concordância às informações no portal do MEC, em 2005 o PNEGEB deu início às suas ações com o curso-piloto de extensão em gestão escolar, desenvolvido por um grupo de especialistas em educação a distância e especialistas em saberes ligados área da educação. Nessa primeira etapa, com duração de 100 horas, a formação envolveu

400 gestores em exercício nas escolas públicas, e dispôs da parceria de secretarias estaduais de dez estados brasileiros (Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, e o município de Palmas, no estado do Tocantins). Foi utilizado como recurso tecnológico o Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-Proinfo), desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do próprio MEC.

Posteriormente, em 2006, na gestão de Fernando Haddad no Ministério da Educação, a gestão do programa é transferida do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para a Secretaria de Educação Básica (SEB), do MEC. Tal mudança objetivou a garantia de maior unidade do programa direcionado a educação básica e, conseqüentemente, o seu fortalecimento. Desse modo, diferente do ano anterior, o curso de Pós-Graduação (*Latu sensu*) em Gestão Escolar teve duração de 400 horas e foi destinado a um total de 4.000 diretores e vice-diretores em exercício nas escolas públicas da educação básica. A expectativa do MEC sob o curso de formação seria a de promover a melhoria nos índices educacionais das escolas e dos municípios atendidos.

Em 2007, Haddad cria o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e o PNEGEB passa a integrar suas ações com o apoio da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Cabe ressaltar que

Entre os compromissos assumidos pelo PDE, tem-se o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que foi instituído pelo Decreto Federal nº 6.094/2007 como uma estratégia para regulamentar o regime de colaboração entre os municípios, estados e o Distrito Federal, bem como incentivar a participação das famílias e da comunidade, de forma a garantir uma mobilização social para o alcance da melhoria da qualidade da educação básica. (SOUZA, 2016, p.144)

No ano de 2009 foi implementado o curso de Pós-Graduação (*latu-sensu*) em coordenação Pedagógica, cuja duração foi de 405 horas, destinado a coordenadores pedagógicos e/ ou profissionais que exercem tal função na educação básica. Em 2010 foi lançado o curso de aperfeiçoamento em Gestão Escolar, com carga horária de 200 horas. Este curso voltou-se para a equipe gestora composta por: diretor e vice-diretor, ou equivalente.

Para a oferta dos cursos foi necessária a organização curricular que se direcionou para o aprofundamento teórico sobre a prática da gestão escolar, possibilitando ao gestor

compreender sobre os limites e desafios que a envolvem.

Dessa maneira, a formação programa Escola de Gestores foi estruturada em “três eixos vinculados entre si: o direito à educação e a função social da escola básica; políticas de educação e a gestão democrática da escola; Projeto Político-Pedagógico e Práticas Democráticas na Gestão Escolar”. (PDE, 2009, p.4).

Conforme informações prestadas pelo MEC, estes eixos foram consubstanciados em seis salas ambientes e mais uma de introdução ao curso, organizadas da seguinte forma:

- Sala I: Introdução ao ambiente moodle e ao curso (40h)
- Sala II: Fundamentos do direito à educação (60h)
- Sala III: Políticas e gestão na educação (60h)
- Sala IV: Planejamento e práticas da Gestão Escolar (60h)
- Sala V: Tópicos Especiais (30h)
- Sala VI: Oficinas tecnológicas (30h)
- Sala VII: Projeto vivencial (120)

Em suma, a duração dos cursos foi de no mínimo 400 (quatrocentas) horas/aula, integrais no mínimo em 12 (doze) meses e no máximo de 18 (dezoito) meses, em observação ao regime acadêmico de cada IPES participante. Ainda, segundo o documento do PDE, a meta final do programa até 2011 seria o alcance de cerca de 35.000 (trinta e cinco mil) gestores da Educação Básica.

Ademais, para a realização dos cursos, os participantes receberam um auxílio financeiro para o deslocamento aos polos de apoio presencial, no caso as IPES, custeado pelas secretarias municipais e estaduais de cada estado em parceria com a SEB/MEC. Os valores das bolsas variaram de 765,00 para tutores à 1.500,00 para coordenadores-geral. Em relação a avaliação da aprendizagem dos cursistas, ocorreu de modo contínuo, considerando importantes elementos, como os objetivos, pressupostos, a natureza da formação e a dinamicidade da proposta do curso. O produto final a ser entregue era o trabalho de conclusão de curso (TCC), que abrangeria os conceitos teóricos estudados e correlacionados à vivência da realidade e a compreensão dos gestores acerca do que foi trabalho durante a trajetória de formação.

2.2- Mapeamento e análise da produção acadêmica

Para a realização do presente estudo acerca do PNEGEB, ocorreu o mapeamento dos trabalhos acadêmicos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na busca, foi utilizado o termo “Escola de Gestores” para filtrar as pesquisas, e assim, foram encontrados inicialmente 49 (quarenta e nove) trabalhos entre teses e dissertações relacionados à formação de gestores educacionais e a formação ofertada pelo Programa Escola de Gestores.

Após este processo, deu-se início a leitura e síntese das conclusões de cada trabalho a fim de evidenciar maiores informações sobre o programa. Nesse sentido, com as informações sistematizadas foram utilizados três critérios para a seleção destes trabalhos: a abordagem das características e contextualização do programa; exposição dos aspectos positivos e negativos das ações de implementação do PNEGEB; e as contribuições que o programa trouxe para a realidade e atuação dos gestores escolares. Dessa forma, após a análise foram selecionados ao todo 24 trabalhos que retrataram o PNEGEB e que compuseram o *corpus* documental da presente pesquisa.

2.2.1- Levantamento da produção acadêmica e sistematização dos dados

Neste item da seção 2.2 apresentam-se os dados resultados da análise que teve como foco as características dos 24 trabalhos selecionados. A sistematização dos dados levou em consideração os seguintes aspectos: tipo de trabalho acadêmico (tese ou dissertação); ano de defesa; dependência administrativa da instituição de ensino superior na qual a pesquisa se desenvolveu (pública – federal, estadual, municipal, ou privada); unidade da federação onde se localiza a instituição de ensino superior.

Dentre os 24 trabalhos selecionados, nove são teses de doutorado e 15 (quinze) dissertações de mestrado defendidas entre os anos de 2010 e 2018 (tabela 1).

Tabela 1 – Tipo de Produções acadêmicas encontradas

Total Geral	
Mestrado	Doutorado
15	9

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Na tabela 2, explicita-se a quantidade de trabalhos de mestrado e doutorado por ano de defesa. O que se observa com relação às pesquisas é que há um interesse relevante por essa temática, tanto no âmbito do mestrado, quanto com relação ao doutorado. Apesar de haverem mais pesquisas de mestrado, o número de pesquisas de doutorado é bem significativo, alcançando 37,5% do total de trabalhos selecionados.

O recorte temporal que utilizado, para dar uma margem de segurança e contemplar o maior número de estudos, foi 2005, o ano de criação do PNEGEB. Contudo, as pesquisas sobre o programa proliferaram mesmo a partir de 2010, compreensível pelo tempo necessário para que o programa se tornasse objeto de estudos e também pelo tempo de realização das pesquisas.

Entre 2010 e 2018, observa-se uma distribuição uniforme na quantidade de pesquisas de mestrado por ano. Quanto ao doutorado a distribuição é mais concentrada entre 2015, com quatro trabalhos, e 2017, com três, como pode ser observado na tabela 2 apresentada a seguir.

Tabela 2 - Tipo de Trabalho de Pesquisa por Ano de Defesa

Ano	Teses	Dissertações	Total
2018	0	1	1
2017	3	2	5
2016	1	2	3
2015	4	1	5
2014	0	2	2
2013	1	1	2
2012	0	2	2
2011	0	2	2
2010	0	2	2
Total	9	15	24

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Quanto à distribuição geográfica dos trabalhos no território nacional (tabela 4), nota-se a existência de pesquisas que foram desenvolvidas em todas as regiões do país.

Na região Norte foram localizados dois trabalhos, no Centro-Oeste três e na região Sul apenas um. As IES que concentram o maior número de trabalhos são Nordeste e Sudeste, respectivamente. Compreende-se essa distribuição em função apenas do interesse dos pesquisadores pelo assunto, haja visto que pelas características do PNEGEB as regiões que deveriam ter prioridade na participação dos gestores escolares no programa seriam a Norte e a Nordeste, pois estas regiões concentram o maior número de escolas com dificuldades para atingir as metas do Ideb. De certa forma, esse mesmo critério para participação no PNEGEB explica a maior incidência de pesquisas na região Nordeste.

Dos nove estados da região Nordeste, em seis foram localizados trabalhos cujo objeto de pesquisa foi o PNEGEB. Apesar do estado da Paraíba ter um número um pouco maior de estudos, pode-se observar uma distribuição equitativa entre os seis estados. Com relação ao Sudeste, a preponderância fica com Minas Gerais, onde cinco das oito pesquisas foram desenvolvidas.

A tabela 4 apresentada a continuação sistematiza esses dados.

Tabela 4 - Trabalhos por Regiões e Unidades da Federação das Instituições de Ensino Superior

Região	Unidade Federativa	Total
Norte	Rondônia (1); Pará (1)	2
Nordeste	Alagoas (1); Bahia (2); Maranhão (1); Paraíba (3); Pernambuco (1); Rio Grande do Norte (2)	10
Sudeste	Minas Gerais (5); Rio de Janeiro (1); São Paulo (2)	8
Centro-Oeste	Distrito Federal (3)	3
Sul	Paraná (1)	1

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Com relação a dependência administrativa, foram identificadas 22 pesquisas realizadas em instituições de ensino superior públicas e somente 2 em instituições privadas. Dos 22 trabalhos realizados em IES públicas, 21 foram desenvolvidos em IES federais e 1 estadual. A tabela 5 mostra esses resultados.

Tabela 5 – Dependência Administrativa da Instituição de Ensino Superior

Dependência Administrativa			
Pública			Privada
Federal	Estadual	Municipal	
21	1	0	2
22			

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Os trabalhos se dividem entre 17 instituições de Ensino Superior, sendo que a maioria se concentra em 14 instituições federais de forma equitativa. A Universidade Federal da Paraíba é a que apresenta o maior número de pesquisas, sendo três pesquisas de mestrado. As Universidades Federais de Brasília, da Bahia, de Juiz de Fora, de Minas Gerais e do Rio Grande do Norte possuem dois trabalhos desenvolvidos em cada uma. As Universidades de Alagoas, Maranhão, Oeste do Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rondônia e Viçosa (MG) tiveram desenvolvidas uma pesquisa em cada IES. Observa-se, portanto, que apesar do predomínio das universidades federais, os trabalhos selecionados não se concentram em algumas universidades específicas.

Dentre os trabalhos selecionados, apenas um foi desenvolvido em universidade estadual, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), enquanto as duas privadas se localizam uma no estado de São Paulo, Universidade Nove de Julho (UNINOVE), e a outra em Brasília (DF), a Universidade Católica de Brasília (UCB).

Importante ressaltar que foram encontrados trabalhos relacionados à gestão escolar e educacional, inclusive ao PNEGEB desenvolvidos em outras instituições públicas e privadas, além das citadas. Porém, essas pesquisas não foram selecionadas no escopo dessa pesquisa devido ao foco dos estudos ou não estarem relacionados ao PNEGEB ou com o foco em aspectos não vinculados à formação dos gestores escolares, como, por exemplo, estudos que enfatizaram a atuação dos tutores, as estratégias de educação à distância utilizados, a formação de gestores feitas por outros programas.

Tabela 6 – Trabalhos por Instituições de Ensino Superior

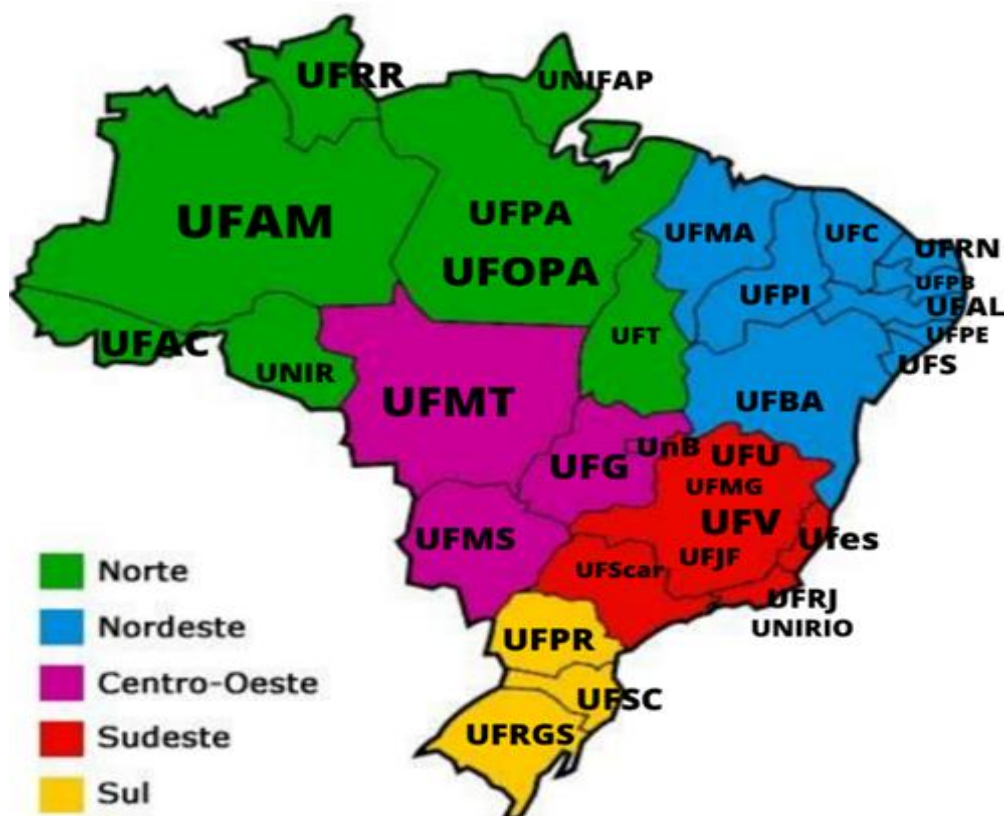
	Instituições de Ensino Superior (nome e sigla)	Trabalhos por Instituição
1	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	3
2	Universidade de Brasília (UnB)	2
3	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2
4	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2
5	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2
6	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2

7	Universidade Católica de Brasília (UCB)	1
8	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	1
9	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	1
10	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	1
11	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	1
12	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	1
13	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	1
14	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	1
15	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	1
16	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	1
17	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	1

Fonte: elaborado pela autora (2022)

No caso do PNEGEB é importante destacar que o programa se desenvolveu em parceria com instituições de ensino superior federais nos diversos estados brasileiros. Talvez, essa participação das IES federais no desenvolvimento das atividades de formação da Escola de Gestores tenha favorecido o desenvolvimento de pesquisas nessas instituições. Neste estudo, não fizemos nenhuma abordagem no sentido de confirmar essa relação entre instituição formadora no PNEGEB e instituição onde as pesquisas acadêmicas se desenvolveram, porém, vale pena mencionar a possibilidade de algumas das pesquisas terem resultado do interesse das próprias IES em realizar estudos sobre a formação continuada oferecida aos gestores escolares no contexto do PNEGEB. A seguir apresenta-se um mapa que indica a sigla das instituições de ensino superior que participaram ou que puderam implementar ações de formação no contexto do programa.

MAPA – IES PNEGEB



Fonte: elaborado pela autora (2022)

O mapeamento das pesquisas possibilitaria a apresentação de mais alguns dados acerca dos trabalhos, dos programas de pós-graduação em que eles se desenvolveram, da metodologia de pesquisa utilizada, porém, para alcançar os objetivos propostos neste estudo, preferiu-se desenvolver uma abordagem mais qualitativa das pesquisas, lançando um olhar para o interior das mesmas, procurando identificar resultados do PNEGEB apresentados, dificuldades encontradas no desenvolvimento da formação, limitações que se impuseram aos gestores escolares e resultados alcançados.

Para a análise da produção acadêmica, foram consolidadas as principais abordagens de cada autor que estão sintetizadas e subdivididas em tópicos por cada região do país. Esse olhar para o interior dos trabalhos trouxe uma nova revelação acerca dos estudos, pois, em alguns casos, foi encontrada uma diferença entre a localização geográfica considerando a IES na qual a tese ou a dissertação foi produzida e o objeto de estudo da pesquisa.

Após este levantamento, foram identificados cinco trabalhos cujo objeto da pesquisa se centrou no desenvolvimento do PNEGEB na região Norte, onze trabalhos na região Nordeste, seis trabalhos na região Sudeste, um na região Sul e um no Centro-Oeste, como descrito na tabela 7, apresentada a seguir.

Tabela 7 - Distribuição dos trabalhos por objeto de pesquisa e região

Região	Unidade Federativa/Objeto de estudo	Total
Norte	Correa (2017); Lima Filho (2017) – Amazonas Ferreira (2016); Lima (2014) – Pará Souza (2016) - Tocantins	5
Nordeste	Diniz (2018) – Maranhão Brito (2017) – Alagoas Melo (2017); Gomes (2012); Nascimento (2012) – Paraíba Cordeiro (2015); Almeida (2014) – Bahia Dalva (2015); Silva (2015) - Rio Grande do Norte Melo (2013) - Pernambuco Sousa (2010) - Piauí	11
Sudeste	Sentanin (2017) – São Paulo Souza (2016); Fernandes (2015); Rodrigues (2015); Pereira (2013) – Minas Gerais Brazil (2010) – Rio de Janeiro	6
Centro-Oeste	Costa (2011) – Distrito Federal	1
Sul	Teixeira (2011) - Paraná	1

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Na próxima seção deste capítulo, será feita uma pequena descrição das principais conclusões que cada trabalho chegou acerca do desenvolvimento do PNEGEB. A descrição será feita agrupando os trabalhos por região do objeto de pesquisa, como na tabela 7.

2.2.2 – Descrição das principais conclusões e análise das pesquisas selecionadas

Nesta seção será feita uma breve descrição de cada trabalho selecionado, considerando principalmente as conclusões que eles apresentam sobre o PNEGEB. Após essa descrição, desenvolve-se uma análise do conjunto das pesquisas utilizadas neste estudo.

a) Descrição das pesquisas com foco na região Norte

A tese de Correa (2017) analisou o PNEGEB no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Assim, é demonstrada a realidade vivenciada pelos profissionais durante o programa e sua atuação nas escolas. No estudo foram abordadas algumas questões como, por exemplo, a dificuldade de conciliar a carga horária de trabalho com as horas necessárias para a dedicação ao curso, o que evidenciou a ausência de incentivo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) na liberação para a participação na formação ou regime parcial de trabalho dos gestores cursistas. Conseqüentemente, o escasso tempo levou ao acúmulo de tarefas e novas cobranças, ocasionando angústia e ansiedade nos cursistas, sendo fatores prejudiciais ao rendimento no trabalho e na participação no curso.

Mediante esse contexto, a autora discorre sobre as ações injustas vividas pelos gestores no âmbito da escola em consonância à participação no programa, comparando ao cenário de atuação na gestão da educação básica pública. Também é enfatizada a descontinuidade nas ações de formação por parte do município, desconsiderando os saberes adquiridos dadas às possíveis mudanças na condução da gestão escolar. Contudo, Correa expõe, como fatores positivos, a ampliação da reflexão teórica sobre a prática para atendimento das demandas da escola e a apropriação de métodos e técnicas para lidarem com o planejamento. Por fim, ressalta que os gestores tiveram de atender às exigências impostas, porém a postura reflexiva evidencia o significativo estudo teórico.

A pesquisa de Lima Filho (2017) trouxe elementos sólidos acerca do Programa e considerou a análise do processo de formação dos gestores no interior do Amazonas. Com a oferta do curso foi relatada a importância de ponderar a participação dos gestores na construção da proposta da formação, para que não seja verticalizada, e assim pudessem ter o direito de serem ouvidos. Menciona, ainda, como questões importantes a serem consideradas no desenvolvimento do programa, a realidade em que os gestores

educacionais entrevistados estavam inseridos e as questões implícitas que envolvem a sua vivência. Segundo Lima Filho, tais questões demandam estudos e pesquisas aprofundadas, e por isso, são sugeridas algumas soluções palpáveis, como a implementação de uma gestão participativa e o contínuo processo de formação continuada do gestor.

A investigação de Ferreira (2016), teve como objeto de análise os Projetos de Intervenção (PI) dos egressos nos cursos de especialização em Gestão Escolar da turma de 2013, ofertado na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). A análise partiu dos documentos levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES que permitiu explorar os sujeitos da pesquisa, evadidos, desistentes e de aproveitamento do curso. Pelas buscas, os resultados trazidos pela autora sinalizam que a especialização visou propor melhorias e incentivar inovações na prática cotidiana da gestão escolar. No entanto, por meio das análises dos PI dos egressos no curso foi evidenciada uma limitação existente na implementação da gestão democrática na escola pública.

O estudo de Souza (2016) visou compreender as determinações da política de formação continuada no curso de especialização em coordenação pedagógica. Este foi ofertado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) nos anos de 2010 e 2011. Assim, é ressaltado que o curso apresentou uma alternativa de formação para gestores educacionais das escolas públicas do Tocantins, além de ser colocado em evidência o papel do Estado no desenvolvimento de ações de políticas de formação. A autora trouxe apontamentos positivos na implementação do programa que teve um caráter emancipador e contribuiu na formação e transformação dos indivíduos egressos. Como também indica argumentos contrários de que a forma implementada da Educação a Distância (EaD) não desenvolveu todos os objetivos de formação e aperfeiçoamento profissional.

Sucintamente, Souza (2016) argumentou que esta política de formação surge em um contexto social e político de maior demanda a formação de professores/ gestores, tanto do ponto de vista do Estado quanto dos próprios profissionais. Desse modo, foi identificado que desde a origem do PNEGEB buscou promover ações de formação dos gestores cujo alvo é a gestão democrática. Já no levantamento realizado das pesquisas por Souza, foram apresentadas respostas positivas de alcance dos objetivos do programa, e alguns sinais de contradição. De modo geral, segundo a autora, o curso possibilitou a reflexão sobre sua função e prática dos gestores escolares nas escolas públicas do estado do Tocantins.

No trabalho de Lima (2014) foi formulada uma importante crítica às políticas educacionais de formação e que o curso de especialização em gestão oferecido na Universidade Federal Oeste do Pará (UFOPA) foi o reflexo do contexto socioeconômico vivido pela sociedade. Logo, fora salientado que mesmo com a participação dos profissionais, não foi possível total resolução para as dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola. Foi notado nos trabalhos finais que a “divisão” do poder e a participação é um grande desafio nas escolas do município de Santarém no Pará, e as propostas pedagógicas elaboradas geralmente visam atender somente as exigências legais. Então, foi exposta a necessidade de um intenso trabalho para a sensibilização com relação a participação efetiva. Não só isso, as vistas dos artigos finais dos gestores, foi evidente o confronto entre a teoria e a prática, o que eleva a percepção nas contradições do cotidiano escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Lima enfatizou que mesmo em alguns casos os gestores demonstraram não compreender os princípios que devem nortear a elaboração do PPP, torna-se relevante efetivar maior participação dos diversos membros nas instâncias de sua produção. Assim, o PPP evidenciou o princípio da gestão democrática em envolver a todos nos segmentos que compõem a comunidade escolar. Por fim, a autora ressaltou que mesmo não ocorrendo as mudanças esperadas pelo curso, houve transformações na percepção dos gestores em relação à postura e o que deve ser efetivado na prática, principalmente aquelas relacionadas à compreensão e construção do PPP.

b) Descrição das pesquisas com foco na região Nordeste

Diniz (2018) traz em seu trabalho uma discussão voltada para o curso em Especialização em Coordenação Pedagógica ofertado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mediante a coleta e análise de dados empíricos voltados para as escolas da rede pública do Maranhão, foi ressaltado que o PNEGEB propiciou uma experiência positiva para os profissionais, mesmo com a ocorrência de contradições. É retratado no estudo que alguns egressos se afastaram da sua função por questões de ordem política, mas ainda foi possível proporcionar a oportunidade de formação diferenciada voltada para a gestão democrática e de inclusão social da educação.

A autora menciona que o curso foi imprescindível para que os coordenadores pedagógicos pudessem reconhecer suas funções e refletir sobre a prática. Com a realização, ocorreram mudanças em relação às suas posturas e foram consolidados hábitos

de estudo mais aprofundados, com disciplina e autonomia. Entretanto, em algumas localidades surgiram dificuldades no acesso à internet e pouca habilidade em lidar com a plataforma moodle, que incluía diversas ferramentas interativas. De acordo com a autora, o curso a distância com auxílio dessas ferramentas se deu de maneira dinâmica e não evidenciou um caráter virtual e impessoal, sendo um ponto positivo.

Ainda de acordo com Diniz (2018), mesmo com a proposta pronta de currículo dada pelo MEC para esta formação, foi possível trabalhar conteúdos com relação à prática dos cursistas, com ênfase na organização do trabalho pedagógico, proporcionando a problematização da realidade e a socialização das experiências. De modo geral, o programa foi significativo para os profissionais do Maranhão, já que possibilitou a revisão de suas práticas, a relação do teórico-prático e o compartilhamento entre pares.

A tese de Brito (2017) buscou discutir como a formação do gestor escolar pode ou não fortalecer o processo de gestão democrática na escola. A partir disso, foi mencionada a oferta do curso de Especialização em Gestão Escolar no estado de Alagoas, que trouxe mudanças superficiais na gestão escolar e tímidas melhorias na gestão democrática das escolas públicas. Posto isso, os apontamentos se deram para vivências do cotidiano que têm afetado a ação do gestor, a mudança de postura destes profissionais e adequações ao modelo gerencial encaminhado às escolas públicas de todo o país. Desse modo, foi abordada a concepção do PNEGEB a partir das entrevistas realizadas com os coordenadores das duas últimas edições e da análise da execução do programa nos diversos estados brasileiros.

Nesse sentido, a pesquisa notabilizou a centralidade e importância das IFES na implementação das ações do programa. Em análise da trajetória do programa de 2006 a 2015, Brito (2017) ressaltou que foram promovidas reflexões acerca da gestão democrática, a formação do professor-gestor e os processos de participação, autonomia e gestão da escola pública. Porém, a partir dos depoimentos dos gestores foi constatado que não se estabeleceram maiores vínculos com a comunidade escolar durante o tempo de existência do curso. Assim, com o processo de formação vivenciado não foi consolidada a condição de converter os conhecimentos adquiridos para promover maior participação da comunidade no processo de emancipação da educação.

Enfim, foi ressaltado por Brito (2017) que os objetivos traçados pelo MEC foram alcançados ao longo da trajetória do curso, mas que a meta qualitativa de formar 24.200 gestores até o final de 2011 não foi atingida. E sobretudo, o MEC não mapeou e não apresentou a avaliação dos resultados alcançados. Ao que concerne ao acompanhamento

da política no estado de Alagoas, segundo os relatos dos entrevistados, não ocorreu a supervisão das ações destes profissionais na escola após a realização do curso, ou seja, não deram continuidade às práticas levantadas durante a formação.

A pesquisa desenvolvida por Melo (2017) analisou a execução e implementação dada na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), entre os anos de 2010 e 2012. Com apoio nos aportes teóricos de documentos nacionais, documentos reguladores do programa, a produção institucional no âmbito da UFPB e de depoimentos da equipe técnica de profissionais na Paraíba. Destacou-se o alcance dos objetivos e o fortalecimento nas políticas nacionais de formação aos profissionais da educação e a autora destacou que o curso colaborou consideravelmente para o processo de ensino e aprendizagem e o fortalecimento das instituições públicas envolvidas no processo de formação continuada.

Em contrapartida, ocorreram algumas dificuldades em relação ao entendimento e apropriação de conceitos que constituem as atividades teóricas e curriculares do curso, além do acesso e uso das tecnologias. Ainda, segundo os relatos dos cursistas, a sobrecarga do trabalho concomitante às atividades do curso, revelam o pouco apoio das secretarias na oferta de suporte e afrouxamento do trabalho para que os profissionais pudessem se dedicar assiduamente à formação. Melo (2017) também descreveu a necessidade de capacitação aos profissionais para melhor lidarem com a plataforma moodle utilizada para os cursos à distância e alertou o problema, em alguns polos, da instabilidade e baixa qualidade da internet. No mais, foi revelado que apesar das emblemáticas questões, o curso ofertado teve pertinência no rol de políticas educacionais de formação e colaborou qualitativamente na formação dos gestores.

O estudo de Cordeiro (2015) retratou as experiências dos gestores das escolas públicas municipais e estaduais da Bahia participantes do curso de Especialização em Gestão Escolar, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Por meio da fala dos gestores é revelado que nas suas práticas houve a liberdade e a submissão; a democracia e a radicalidade; o conservadorismo e o modernismo; entre outros elementos refletidos no que eram e são, o que aponta a mudança após a participação na formação. Além disso, foi demonstrada a angústia do “não saber” entre o sujeito autoridade desta prática ao sujeito que a desconhecia. Sucintamente foi pontuada pela autora a gestão democrática proposta para o curso em contradição ao que ocorre de fato no cotidiano escolar, mas que nas entrelinhas das falas dos egressos demonstra que ocorreu a aprendizagem autocrítica, a construção da dimensão estética e a troca de saberes entre eles.

As observações apresentadas no estudo de Dalva (2015) buscaram evidenciar outras reflexões acerca do PNEGEB implementado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Sua abordagem trouxe à luz, as emblemáticas questões políticas e de consolidação das propostas para a formação continuada. Ao que refere a experiência do programa aos gestores do RN aludiu-se que o uso de tecnologias pode ser uma grande inovação para a oferta da formação continuada e implementação de novas políticas educacionais. Contudo, os estudos realizados sinalizam para a ausência de habilidades com esses recursos e falta de acesso à internet tornou-se elemento complicador para alguns gestores, o que ocasionou o atraso ou não realização do envio das atividades devido a esta limitação.

Ainda, nos dados trabalhados nesta pesquisa foram traçados outros fatores que demonstram a desvalorização profissional não somente no RN, mas em todo o país. Além disso, ressalta-se que o afastamento para o aperfeiçoamento e formação profissional era dificultada pelo Estado e os municípios. Dessa forma foi encontrada a restrição no acesso aos cursos *latu sensu* e, ainda mais grave, em cursos *stricto sensu*, devida a limitação de vagas e concorrência dos cursos ofertados. No mais, a autora revelou o contexto em que se dão as políticas de formação, e como o programa se efetivou, explanando informações sobre as salas ambientes. Estas estão subdivididas por temas e carga horária, e que apesar da flexibilidade de horário, o tempo de abertura foi insuficiente, o que inviabilizou, segundo a autora, a elucidação de dúvidas, devido a impossibilidade de seguir a dinâmica imposta pelo próprio ambiente virtual.

Ademais, a autora abordou que os cursistas não trouxeram críticas diretas ao curso, mas demonstraram insatisfação em relação às dificuldades enfrentadas por estarem participando do programa junto à atuação na gestão. E apesar dessas questões, relataram que o curso proporcionou melhorias e conhecimentos para a atuação cotidiana na gestão. Por fim, nos resultados dessa pesquisa foi considerado o descompasso na proposta do curso em suas metas, princípios, objetivos e alcance diante das reais condições que são oferecidas na formação a estes profissionais. E que apesar das melhorias trazidas durante a formação, que tange à novas experiências e conhecimentos, existem muitas lacunas que talvez, se preenchem com a oferta na modalidade presencial e não EaD.

No rol dos estudos sobre o PNEGEB, a pesquisa de Silva (2015) partiu do curso em Especialização em Gestão Escolar no período de 2010 a 2012, oferecido na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. À vista disso, foi refletida a trajetória de formação, a concepção de gestão democrática, as estratégias de descentralização

administrativa e participação nas tomadas de decisões. Nesse sentido, há dois aspectos evidentes observados nas diretrizes do curso: a formação de professores em serviço e a modalidade EaD. Logo, foi notório que a estratégia foi pensada de forma a democratizar o acesso à educação, porém ao observar as duas demandas no período que ocorreu o curso no RN, foi identificado um número expressivo de cursistas que abandonaram o curso.

Outro ponto é sobre o que foi exposto pelos cursistas do RN em relação aos conteúdos postados que permitiram refletir e compreender como foi pensada e realizada a gestão democrática nas escolas públicas deste estado. Silva (2015) diz que foi perceptível por meio das mensagens dos cursistas a valorização do curso para o aperfeiçoamento das práticas com vistas na melhoria da qualidade da gestão democrática no cotidiano escolar. Ainda, percebeu-se que há um embate entre a perspectiva democrática e gerencial, porém, ao longo da formação os egressos conseguiram distinguir ambas. Por fim, ao analisar os trabalhos finais apresentados, foram notadas fragilidades em suas produções, mas as propostas de intervenção tinham como fundamento o que foi lecionado, tendo como princípio a gestão democrática.

O estudo de Almeida (2014), abordou a apropriação do conceito de gestão escolar pelos cursistas que participaram do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Em análise dos trabalhos de conclusão de curso foi identificado nos títulos e objetivos a apropriação efetiva do conceito de gestão e pouco da gestão democrática. Contudo, no desenvolvimento da análise, mesmo com a notória fuga do tema, ocorreu a apropriação desta concepção de gestão no modo como os cursistas organizaram e desenvolveram o Projeto de Intervenção (PI). Dos 11 trabalhos utilizados na pesquisa, 10 demonstraram ter compreendido e aplicado o conceito de gestão democrática participativa e 1 não foi possível, pois as respostas foram insuficientes para essa percepção.

No entanto, o autor não deixou claro se os cursistas do estado da Bahia realmente puderam se apropriar do conceito de gestão democrática, pois a amostra de trabalhos teve uma limitação no seu recorte. Contudo, na pesquisa foi possível afirmar que a análise possibilitou o destaque da importância do curso de formação aos egressos e a efetivação de suas práticas no cotidiano tendo como base os conhecimentos adquiridos. Assim, ocorreu uma gradativa mudança na maior participação da comunidade escolar, de pais e funcionários nas ações da escola, demonstrando apropriação da gestão democrática. Sucintamente o autor exprime que a experiência no estado da BA colaborou na mudança de postura dos gestores participantes.

Já Melo (2013) analisou a formação do gestor escolar a partir da experiência no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nesse sentido, foi distinguida a concepção que norteia o curso tendo em vista o processo de compreensão da gestão democrática. Ainda, foram contextualizadas as informações que tangem o perfil do gestor, a organização do curso em vinculação com a UNDIME e Secretaria de Educação (SEDUC) e a composição da equipe pedagógica que contou com o apoio do Centro de Educação e da Coordenação de Educação à Distância da UFPE.

Melo destacou que ocorreram ajustes na execução do planejamento pedagógico no contexto da UFPE, porém a sua essência foi mantida. Ademais, o autor destacou um conjunto de elementos, como por exemplo, a articulação das IFES/MEC para a definição de um Plano de Trabalho Simplificado que possibilitou maior compreensão sobre a investigação da formação e a consolidação de um novo perfil profissional do gestor escolar de Pernambuco. No mais, foi perceptível que o curso promoveu melhorias do exercício profissional e nas aprendizagens adquiridas em relação aos seus objetivos.

Dessa forma, as aprendizagens se efetivaram por meio de conteúdos das diversas salas ambientes, da gestão democrática; participação; autonomia e elementos constitutivos do PPP, além de aspectos sobre o uso das tecnologias. E de acordo com Melo (2013) mesmo com dificuldades ao longo do percurso, a formação foi de extrema relevância para os profissionais do estado, tendo a superação do preconceito inicial com a modalidade EaD, além do apontamento para novos rumos.

Gomes (2012) por sua vez analisou a implementação do programa na Universidade Federal da Paraíba e buscou a percepção dos cursistas participantes nos anos de 2010 e 2011. Na pesquisa foi evidenciado que a forma de divulgação do curso não foi de conhecimento pelos cursistas e ainda o anúncio não contemplava a proposta da formação, apenas alguns quesitos para o ingresso. Além dessas questões, em abril de 2009 ocorreu a ruptura pedagógica com a mudança do governo estadual, tendo como resultado a evasão de 14% dos profissionais.

Após o relatório do MEC sobre o ocorrido, foi constatado por meio dos relatos dos cursistas a dificuldade na interpretação do conteúdo, a ausência de disposição de tempo devido a carga horária de trabalho, a falta de hábito de estudos, a dificuldade de elaboração de atividades na plataforma moodle, dentre outros fatores. A autora retratou que mesmo com uma aula presencial de 8h de apresentação da plataforma aos cursistas não foi possível sanar as dificuldades encontradas por eles, o que ocasionou uma desistência considerável. Além disso, Gomes considerou que ocorreram importantes

contribuições do curso aos profissionais, como a valorização da formação inicial, a prática da gestão democrática, sistematização de ações na escola.

Mesmo que a modalidade EaD tenha contribuído para a desistência de alguns cursistas pela falta de conhecimentos em informática, em outros casos colaborou para a construção da rotina de estudos e a possibilidade de elaborar seu próprio horário. Outras dificuldades também estiveram em evidência como ausência de tempo para dedicarem 10 horas de estudos semanais, além da necessidade de interação face a face entre os participantes e a promoção de mais encontros presenciais, já que durante todo o curso ocorreu somente dois, e não houve um planejamento sistemático das atividades para estes encontros. Ademais, as considerações da autora apontaram as mudanças que deveriam ocorrer no programa, principalmente a inclusão digital, estrutura em relação ao tempo de atividades e outras.

A dissertação de Nascimento (2012) buscou analisar e reconhecer as políticas educacionais de formação do século XXI, dentre elas o Programa de Gestores. Os estudos deste trabalho se deram acerca da experiência do programa que ocorreu na Paraíba e para isso três profissionais foram entrevistadas. Nascimento (2012) reforçou que a formação foi de suma relevância e ainda carecia de maior abrangência de novas vagas para o desenvolvimento do programa nas universidades Federais, em especial na UFPB, para o aperfeiçoamento na gestão democrática nas escolas públicas. Segundo as cursistas, para que as aprendizagens sobre a gestão democrática pudessem ser consolidadas foi necessário prezar pela participação como estratégia de efetivação. Foi constatado que as gestoras compartilharam as tomadas de decisões com os professores por meio de uma análise crítica do discurso, porém, essa pode ser uma pseudoautonomia, pois as decisões eram levadas à Secretaria de Educação, podendo ocorrer o veto das mesmas.

Além disso, foi perceptível que tais decisões não transpassam os muros da escola, pois determinadas decisões estavam à cargo da secretaria. No mais, nos discursos das cursistas foi notória a mudança de postura autoritária para a postura democrática e de partilha das decisões. Em suma, não foi possível aferir quais mudanças são reais nas escolas, pois a pesquisa era recente ao término do curso e o IDEB sendo um indicativo do desenvolvimento e da qualidade da educação, só teria um dado consolidado posteriormente. Em conclusão, segundo a pesquisa de Nascimento (2012), as ações do PNEGEB contribuíram qualitativamente para que as gestoras pudessem adquirir outros conhecimentos sobre a realidade escolar, ao relacionar a teoria e a prática.

A pesquisa de Sousa (2010) teve como finalidade investigar o processo de formação continuada dos Gestores escolares do Piauí, que participaram do Programa 2007 e 2008. Nesse sentido, Sousa (2010) explicita que o programa foi uma política de formação como forma de garantia do direito à formação aos gestores das escolas públicas e que reconhece as faculdades/ centros de educação como lócus privilegiado de conhecimento. Foi perceptível que para a elaboração do curso buscou-se fundamentos que se baseiam na gestão democrática, porém, para sua efetivação, pouco se preocupou com as condições de infraestrutura tecnológica, já que ocorreu na modalidade EaD.

Outros pontos relatados pelo autor, principalmente no estado do Piauí, tange a evasão dos cursistas pela falta de suporte tecnológico, algumas dificuldades dos profissionais participantes em aprofundar nas temáticas discutidas do curso e a dificuldade para conciliar o cotidiano das atividades das suas funções e das atividades do curso. No mais, as entrevistas relataram que os gestores assumem seus cargos sem conhecimentos mínimos, e isso foi reforçado ainda mais com as dificuldades na produção de textos. Além disso, as pesquisas também apontaram uma desarticulação na execução das políticas públicas, o que desencadeou muitas sugestões do autor para melhoria na sua efetivação.

c) Descrição das pesquisas com foco na região Sudeste

Sentanin (2017), retratou questões acerca da formação continuada na modalidade à distância que elencaram a reflexão sobre a qualidade dos cursos ofertados no contexto do PNEGEB. A literatura apontou o alto índice de evasão nesses cursos de formação e que os espaços virtuais foram alternativas para o ensino e aprendizagem dos profissionais. Uma emblemática questão esteve relacionada ao objetivo pautada em conceitos teóricos e práticos, que levaram o profissional a refletir e ter uma leitura crítica de mundo, e não a competitividade entre pares. Assim, enatizou-se a importância de uma formação que contribua na atuação do gestor, para que seja autônomo em suas práticas e considere um modelo descentralizador de atuação. No mais, foi demonstrado na análise de dados deste trabalho as perspectivas dos gestores escolares acerca de uma formação EaD, como a especialização em gestão escolar ofertada no estado de São Paulo na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Já na pesquisa de Souza (2016), buscou-se delinear informações da formação ofertada na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Foi pertinente na análise que há

muitos desafios escolares, porém os olhares sobre a situação se assemelham. Diante dos TCC's (trabalho de conclusão de curso), foi notável que não houve a ocorrência ampla do debate sobre o PPP das escolas, sendo este um documento indispensável na gestão. Nesse sentido, por meio dos questionários aplicados, dois dos gestores demonstraram que não tinham grandes apropriações do documento, o que reforçou a importância da formação para a aprendizagem e troca de experiências, e sobretudo, sua reflexão das práticas.

Ainda, Souza (2016) revelou que a forma de implementação do programa foi engessada, o que demonstrou pouca flexibilidade na seleção dos conteúdos, porém, os profissionais contratados para a sua efetivação puderam possibilitar uma diferença nesse cenário. Ademais, considerou-se que as universidades ofereceram os cursos e que os profissionais participantes já possuíam suas ocupações, o que demonstra sobrecarga diante do trabalho docente e no cumprimento das atividades propostas. Em específico na UFV, o PNEGEB atendeu às necessidades reais dos gestores, sendo bem relevante para as práticas pedagógicas e a conduta como gestores escolares. No mais, foi identificado que nem todos os egressos do Programa tinham formação específica para a atuação na gestão, o que notabilizou a urgência e indispensabilidade do programa.

Por meio da realização de entrevistas com os gestores participantes, Fernandes (2015) demonstrou a crença dos mesmos na importância da formação continuada e que o curso contemplou aspectos positivos ao que tange a concepção da gestão democrática. Uma entrevistada da UFV relatou que em alguns momentos as decisões já eram tomadas e só posteriormente os egressos eram comunicados sobre elas. Sobretudo, a autora expressou que este elemento foi de suma importância para o aprimoramento no processo e implementação das práticas participativas.

Além disso, a discussão do trabalho se despendeu para a importância das funções do MEC e as IFES na implementação do programa; o uso dos recursos tecnológicos que abrange maior número de participantes sem uma delimitação geográfica e os novos saberes adquiridos com esses meios; quanto ao financiamento, foi aguçada a dificuldade de trabalho nas universidades causada pela limitação da Lei de Bolsas. No rol de entrevistas, as limitações foram seccionadas em três categorias: tecnológicas; relações federativas; gestão do PNEGEB, que segundo Fernandes, foram questões complexas que careceram ser refletidas a partir de um planejamento articulado. Ademais, considerou-se que a oferta do curso foi um avanço ao que tange a promoção de uma política educacional de formação continuada pelo MEC, que possibilitou a valorização profissional.

As reflexões de Fernandes (2015) apontaram que o programa contemplou aspectos positivos e também contrários ao que se esperava. Respectivamente, a sua concepção para a construção de uma gestão democrática fora um elemento principal aos gestores e sua atuação no cotidiano. No entanto, ocorreu uma insegurança do programa ser uma política de governo e não de Estado, não sendo garantido por lei como um direito aos professores. Finalmente, após as análises das falas dos entrevistados e os documentos, a autora mencionou sobre a instabilidade no governo em relação à educação e a necessidade de novas ações de formação para gestores de todo o Brasil.

Ao conceituar e citar as conquistas de formação profissional aos educadores, Rodrigues (2015) frisou entre elas o programa Escola de Gestores. Nesse sentido, indicou que apesar dos avanços nos municípios pesquisados, foram encontradas por meio das secretarias de educação (Seduc), dificuldades de implementação e efetivação nos municípios do polo Montes Claros-MG. Neste polo em questão, a única ação do Termo de Adesão comum a todas as Seduc concerne ao recrutamento de gestores e que não deixou claro o que compete a cada parceiro. Desse modo, a autora mencionou que apesar do incentivo aos gestores na participação do programa, não foram oferecidas condições para a sua realização. Assim, destacou que o apoio das secretarias seria fundamental na liberação de suas funções e também ao fomento financeiro e de recursos aos profissionais.

No mais, Rodrigues (2015) retratou que algumas das cursistas arcaram com as despesas de alimentação, hospedagem, transporte para os encontros obrigatórios em Belo Horizonte e também em seus respectivos polos. Além de tudo, foi constatado que muitas não chegaram a finalizar o curso devido às dificuldades encontradas e também a mudança de cargo. Isso decorreu que os cargos de gestão escolar são por indicação política e por isso, se não há a reeleição do governante municipal, há uma descontinuidade no trabalho do gestor escolar em questão. Por fim, a autora destacou a necessidade de pensar numa formação continuada igualitária aos gestores educacionais, de forma a atender a todos que desejam a formação.

Ao longo de seu trabalho, Pereira (2013) destacou os tempos e espaços da formação na modalidade EaD do gestor escolar. Nesse sentido, na realização da especialização os cursistas realizaram atividades em seus lares, ao longo da semana e alguns finais de semana, evidentemente no período noturno. E aqueles restritos de internet, a realização se dava em outros locais. Segundo Pereira(2013), esse fator decorreu do contexto em que estão inseridos e que a tecnologia exerce grande influência, devida a modalidade do curso. Esta modalidade se mostrou positiva, já que incluiu igualmente

parte dos profissionais que não tinham acesso à formação devido à localidade que residiam.

Ademais, a autora mencionou a dificuldade no concílio da vida profissional e familiar, pois os gestores realizaram o curso de suas casas, e também apontou a possibilidade de diminuir a carga horária de trabalho para que pudessem se dedicar com afinco à formação. Não só isso, foi percebido que boa parte dos egressos da formação são mulheres, e que culturalmente a maior parte do trabalho doméstico é destinado a estas, sendo outro fator emblemático de sobrecarga. No mais, em estudo dessa realidade, os cursistas demonstraram que a formação impactou mais sobre a vida pessoal do que profissional, já que segundo Pereira (2013), em suas percepções carecem abdicar do tempo de descanso e lazer para realizar a formação.

A dissertação de Brazil (2010) teve como objetivo observar o impacto do Curso de Especialização em Gestão Escolar, ofertado PNEGEB, implementado na Faculdade de Educação da UFRJ. A autora mencionou que em um dos casos de seu estudo, o gestor-cursista demonstrava insegurança em relação às expectativas sobre o curso, mas que à medida que ocorria sua realização também tiveram mudanças. Segundo a autora, o contato com a universidade colaborou para a mudança no estilo da gestão do gestor-cursista pela interação com a expressa produção de conhecimentos que é muito defendida pela UFRJ. Além disso, o contato presencial também se fez importante para dar um caráter mais humanizado ao curso, de forma que não ficasse apenas o caráter virtual e de impessoalidade.

Outro ponto tange a mudança dos relatos dos cursistas, que inicialmente eram mais pontuais, sem muita argumentação, e que ao longo do curso, tornaram-se mais longos e reflexivos. Além disso, foi trabalhada a questão cultural, contida em valores e ideais sendo os princípios e fundamentos do curso, o que colaborou de forma significativa. No mais, a autora dispôs de sugestões, como a participação de secretários da Educação e membros das secretarias no curso de especialização; mudanças nas formas de seleção dos tutores e melhorias nas questões tecnológicas, já que ocorreram problemas com a plataforma Moodle. Quanto à plataforma, os problemas afetaram a entrega das atividades que, conseqüentemente, exigiram a alteração nos prazos planejados.

d) Descrição das pesquisas com foco na região Centro-Oeste

O enfoque do trabalho de Costa (2011) voltou-se para a gestão da instituição escolar, em que explana sobre a gestão democrática e participativa, tendo a afetividade como

ponto principal para a educação infantil, de jovens e adultos. A autora reflete diversas questões da ação pedagógica e a gestão da instituição por meio da leitura psicanalítica. Assim, menciona que a formação de dirigentes escolares pelo programa Escola de Gestores trouxe importantes reflexões sobre os diversos desafios enfrentados pelos cursistas das remotas regiões. No mais, neste estudo de caso, a autora trouxe bastante reflexões, até mesmo do próprio eu que constitui o gestor escolar.

e) Descrição das pesquisas com foco na região Sul

A autora Teixeira (2011) fez um apanhado de informações relacionadas aos objetivos do PNEGEB que ocorreu no estado do Paraná. Foi apontado que as expectativas das cursistas era que o gestor participante pudesse alcançar um perfil profissional, que refletisse na melhoria das ações que ocorrem na escola. Porém, o que foi percebido nos trabalhos finais entregues é o *não saber* nas escolas e a espera por uma “receita prática”. Não só isso, a baixa assimilação do pressuposto do curso que envolve os projetos de intervenção com poucas problematizações. Segundo os estudos teóricos relacionados às práticas do curso, o que se esperava para uma gestão democrática de qualidade é a participação das famílias, alunos, comunidade escolar nas ações que envolvem a escola, porém, o que permeava nos textos das cursistas era uma crítica a todos esses membros.

Segundo a autora, essa pode ser uma expressão da realidade vivida pelos profissionais, que por vezes, não tinham boas condições de trabalho, lidavam com a alta rotatividade, bem como a falta de profissionais. O que se tinha não era apenas o inconformismo, mas a expressão da realidade vivenciada, e que apesar de o programa ter gerado impactos positivos e ter tido papel importante, não iria mudar por completo a realidade. Por fim, a autora destacou que os objetivos do programa não se efetivaram plenamente e que sua implementação não abrangeu as realidades de cada um. Especialmente no Paraná, a experiência não parece ter alterado de maneira significativa as formas de pensar e agir dos diretores escolares.

2.2.3- Análise da produção acadêmica: o que os dados indicam?

Após a apuração minuciosa da produção acadêmica, foi perceptível que o PNEGEB teve grande abrangência, sendo implementado em todos os estados brasileiros com as respectivas IES, conforme demonstrado no mapa da página 30 desta monografia. A sua efetivação explicitou um aspecto positivo no rol de políticas educacionais para o fomento da formação continuada, haja visto que esta é uma emblemática questão quando se refere a consolidação para gestores educacionais. Nesse sentido, é necessário considerar que em todos os estados nos quais tivemos trabalhos selecionados, o PNEGEB apresentou pontos afirmativos e contrários segundo a concepção dos participantes e dos autores, como foram expostos nas sínteses. Assim, torna-se indispensável destacar e analisar tais elementos conforme apontado no levantamento bibliográfico realizado anteriormente.

Cabe ressaltar que o programa proporcionou a reflexão sobre a função e a realidade vivenciada pelos gestores, que se deu a partir do estudo teórico relacionado à prática. Pelas pesquisas realizadas, os egressos demonstraram que as escolas têm grandes demandas que exigem do gestor o atendimento de diversas funções, que em alguns casos, não cabem como sua responsabilidade. Por isso, é considerável que tal reconhecimento permita a mudança de postura do profissional para promover novas ações no gerenciamento da escola, e principalmente, a consolidação da gestão democrática e participativa. Este é o princípio norteador do programa que esteve evidente a todo momento e conforme as concepções de Lück (2009), desencadeia a efetivação da qualidade na gestão escolar, o que justifica a sua importância no curso.

O PNEGEB levou os gestores à construção de uma nova identidade profissional, que se consolidou a partir da realização das atividades propostas que se aplicariam a prática, além do compartilhamento dos saberes entre pares. Assim, perceberam as lacunas que fazem parte da sua realidade e as trouxeram para o âmbito do curso como foco para a discussão, que permitiu a consolidação de novos conhecimentos e vieses para as tomadas de decisões. Segundo os autores, o programa também contribuiu para que os profissionais consolidassem novos hábitos de estudos para aprofundarem nos assuntos propostos, pautando-se na disciplina e autonomia para o aperfeiçoamento.

No mais, boa parte dos autores analisados apontaram que o curso foi positivo para a reflexão da gestão democrática e a autonomia na gestão da escola pública, já que a formação se destinou, dentro dos seus critérios, para gestores das escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb). Isso suscita a importância da política de formação para impactar e transformar a visão do gestor, principalmente pelo ensejo de

mudanças de suas práticas. É evidente a necessidade do gestor estar inteirado dos assuntos e questões da escola, mas principalmente compartilhar entre pais, alunos, comunidade as responsabilidades para as tomadas de decisões.

Com relação as divergências, as teses e dissertações podem pedir ao Colegiado de curso o apontamento das dificuldades dos cursistas em lidarem com as tecnologias digitais. Em virtude da modalidade EaD do curso, os gestores careceram se inteirar das ferramentas que compunham o ambiente virtual. Se por um lado as tecnologias tornaram acessível a formação para os gestores das variadas regiões, permitindo o direito de acesso, por outro a formação promovida para terem mais habilidades foi insuficiente, segundo os relatos dos próprios cursistas e tutores. A instabilidade ou a falta de acesso à internet foi bastante evidenciada na região norte e nordeste, que culminou em alguns casos, a evasão dos cursistas, o atraso e a não realização das atividades propostas.

Outro ponto se relaciona a carga horária de trabalho e as horas a serem dedicadas ao curso, que foi muito pontuada pelos cursistas de modo geral. Foi perceptível que a implementação do programa não considerou a carga horária das funções dos egressos nas escolas, o que desencadeou o desinteresse e o desgaste para se dedicarem em ambas. Isso, segundo os autores, demonstra a falta de apoio das secretarias de educação na liberação parcial dos gestores de suas atividades e funções durante o tempo que estavam em curso. Nesse sentido, também é destacada a ausência do apoio financeiro aos cursistas para arcarem com os custos de locomoção, estadia e alimentação em dias que se destinavam aos polos presenciais.

Em suma, a política de formação ofertada pelo PNEGEB demonstrou pertinência em sua colaboração para que os gestores educacionais pudessem ter uma qualificação profissional significativa. Mesmo com os desafios que deveriam ser repensados durante a implementação e que de certo modo restringiram os cursistas à plena realização, ainda sim foi possível tocar os gestores para a construção de uma nova identidade profissional e a mudança de postura. Como as pesquisas realizadas se deram durante as ações do programa e até pouco tempo depois do seu término, não foi possível segundo os autores, consolidar quais impactos e resultados trazidos pelos gestores que passaram pelo programa. Mas mesmo assim, por meio dos TCC's e as entrevistas apresentadas, foi notório os primeiros passos dados pelos gestores para a consolidação de uma gestão democrática e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como foco discutir, a partir da revisão bibliográfica do tema, a importância da gestão escolar e a formação dos gestores escolares, pautando-se na implementação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB). Primeiro ocorreu a busca por elementos da trajetória do gestor na história da educação, a fim de considerar informações acerca da identidade desse profissional. Logo, foi exposto que somente a partir de 1847 tiveram os primeiros resquícios de reconhecimento do papel do gestor na legislação brasileira, delineando a sua função e exercício nas escolas, o que enfatizou ainda mais sua levância para gestão escolar.

Então, foi necessário também refletir e discutir aspectos relacionados à formação inicial e continuada para estes profissionais apoiando-se nas legislações. Como tal, a abordagem se regulamentou principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a Constituição Federal de 1988, além do Conselho Nacional de Educação dos anos de 2006; 2015 e 2020. Estas leis e documentos norteadores evidenciaram direitos e deveres para o aperfeiçoamento profissional, exaltando as ações nos cursos de pedagogia, bem como aqueles destinados a especialização do gestor. À vista disso, foi possível ter em conta que ocorreram transformações que favoreceram o desenvolvimento das práticas desses profissionais, contudo, ainda era necessária a reformulação e a implementação de novas políticas educacionais para o fortalecimento da formação .

Nesse sentido, este trabalho visou abranger a política de formação continuada do PNEGEB, de modo que foi identificado como se desenvolveu o programa, salientando as dificuldades e limitações para a sua concretização. Como resultado, foi demonstrado o que a iniciativa governamental teve ações afirmativas, principalmente em elencar melhorias na prática dos participantes, a reflexão e estudos acerca do princípio da gestão democrática e participativa. A modalidade EaD garantiu o acesso dos gestores das diferentes regiões à formação, tendo uma abrangência considerável de implementação em todos os estados brasileiros.

Todavia, por meio dos relatos dos cursistas e os trabalhos de conclusão de curso (TCC), as pesquisas utilizadas neste estudo explicitaram que foi considerável a ocorrência de dificuldades ao longo da formação. Estas se relacionaram à compreensão dos conceitos estudados, sobrecarga das atividades da escola concomitantes às atividades do programa, pouca habilidade com as tecnologias digitais, e principalmente o ínfimo apoio e incentivo das secretarias de educação aos gestores para a realização dos cursos propostos. Estes elementos foram os mais discutidos pelos autores de todas as regiões, que consideraram a necessidade de mudança e reformulação do programa. Assim, cabe ressaltar que as

dificuldades enfrentadas não impediram os gestores de consolidarem novos conhecimentos e habilidades sobre a gestão, sendo alcançados boa parte dos objetivos propostos pelo programa, como foi exposto anteriormente.

Assim, considerando o cenário das políticas educacionais de formação continuada dos gestores escolares, é ponderável que o PNEGEB foi um impulso inicial que elucidou a necessidade de consolidação de outras políticas. Mesmo não sendo apresentados pelo MEC os relatórios dos resultados alcançados após a ocorrência do programa, é evidente que os gestores tiveram uma mudança de postura sobre a sua prática e a consideração de outros vieses para o compartilhamento das responsabilidades e tomadas de decisões com a comunidade escolar, pais e alunos. O que demonstra a imprescindibilidade dos estudos teóricos e atividades que se relacionaram a realidade de cada egresso na formação.

Por fim, é válido considerar que os estudos sobre o PNEGEB colaborou significativamente para a reflexão sobre as políticas educacionais de formação continuada, considerando a experiência inicial de estágio que demonstrou a necessidade de aperfeiçoamento das práticas dos gestores. Além de tudo, no decorrer do estudo as legislações apontaram que a formação inicial do pedagogo ainda é insuficiente para consolidar na prática, o princípio da gestão democrática e participativa. Tal insuficiência foi reforçada por meio dos relatos dos cursistas ao efetivarem as atividades propostas durante o programa.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, A. L. A administração escolar na Era Vargas e no nacional-desenvolvimentismo (1930 - 1964). **Revista HISTEDBR on-line**, ISSN: 1676-2584, n. Especial, p.102- 123, ago 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4916/art8_22e.pdf. Acesso em: 15nov. 2021.

ANTUNES, R. T. O gestor escolar. **Programa de desenvolvimento educacional: Caderno de Gestão**, Maringá (PR) 2008. Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_rosmeiri_trombini.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

ALMEIDA, B. L. T.. **Construindo uma gestão democrática no estado da Bahia**: contribuições do curso de Especialização em Gestão Escolar promovido pelo Programa

Escola de Gestores. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2014.

ALMEIDA, W. R. A.. A educação jesuítica no brasil e o seu legado para a educação da atualidade. **Revista Grifos**, n. 36/37, p. 117-126, 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/2540>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Constituição (1824) Constituição Política do Império do Brazil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso: 20 mar. 2021

BRASIL. Constituição (1891) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm> Acesso: 21 mar. 2021

BRASIL. Constituição (1934) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso: 21 mar. 2021

BRASIL. Constituição (1946) Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso: 20 mar. 2021

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso: 20 mar. 2021

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/61. Disponível em:
(Link) Acesso: (data de acesso)

BRASIL. Lei da Reforma do Ensino Superior n. 5.540/1968 Disponível em: (Link)
Acesso: (data de acesso)

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692/71. Disponível em: (Link) Acesso: (data de acesso)

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. nº. 9394/96. Disponível em: (Link) Acesso: (data de acesso)

BRASIL. Lei Imperial de 15 de outubro de 1827. Disponível em: (Link) Acesso: (data de acesso)

BRASIL. Lei nº10, 24 de março de 1835. Disponível em: (Link) Acesso: (data de acesso)

BRASIL Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP N° 1**, 27 de outubro de 2020. Disponível em: (Link) Acesso: (data de acesso)

BRASIL Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: (Link) Acesso: (data de acesso)

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP nº 2/ 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: (Link) Acesso: (data de acesso)

BRASIL Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP N° 1**, DE 15 DE MAIO DE 2006. Disponível em: (Link) Acesso: (data de acesso)

BRAZIL, C. H. **O Programa Nacional Escola de Gestores em foco: um estudo de caso sobre culturas, políticas e práticas de inclusão em educação**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2010.

BRITO, M. B. G. S. **Escola de Gestores, o curso de especialização em gestão escolar no estado de Alagoas: Fala gestor!** 2017. Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió (AL), 2017.

COLESEL, A.; LIMA, M. F. O movimento da educação popular nas décadas de 1950 e 1960. **I Seminário de Pedagogia (SEPED), IV Encontro de Educação Infantil, II Jornada de Cognição e Aprendizagem**. Unicentro, p.1-11, s/d. Disponível em: https://anais.unicentro.br/seped/2010/pdf/resumo_131.pdf. Acesso em: 23 set.2021.

CORDEIRO, M. F. **Nos ditos e não ditos de uma roda de prosa: O (des)velar da dimensão Estética do Gestor Escolar**. 2015. Tese (Doutorado em Difusão do conhecimento). Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2015.

CORREA, F. M. **Implicações da performatividade na formação continuada e no trabalho pedagógico do gestor escolar**. 2017. Tese (Doutorado em educação)- Universidade Nove de Julho, São Paulo (SP), 2017.

COSTA, N. M. L. A formação continuada de professores: novas tendências e novos caminhos. **Revista HOLOS**. Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, p. 63-75, 2004. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/48/52>. Acesso em: 10 jan. 2022

COSTA, S. G.. **Subjetividade e Complexidade na Gestão Escolar: um estudo de caso com participantes da Escola de Gestores**. 2011. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2011.

DALVA, G. **Formação continuada a distância para gestores escolares: estudo avaliativo da política de cursos de pós- graduação Latu Sensu (2009- 2011)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2015.

DINIZ, C. C. **Formação continuada e prática de coordenadores pedagógicos no Maranhão: em cena o Programa Nacional Escola de Gestores**. 2018. Dissertação (Mestrado em educação)- Universidade Federal do Maranhão, São Luís (MA), 2018.

FERNANDES, C. C. P. **O programa escola de gestores da educação básica e seus efeitos para a formação dos gestores escolares em Minas Gerais**. 2015. Tese

(Doutorado em educação)- Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Biblioteca depositária: Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), 2015.

FERREIRA, F. S.. **Gestão Escolar na perspectiva democrática: estudo a partir dos Projetos de Intervenção desenvolvidos em escolas públicas da Região Oeste do Pará.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém (PA), 2016.

FILHO, A. F. L. **A formação dos gestores escolares do interior do Amazonas e sua relação com a organização escolar.** 2017. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2017.

GADOTTI, M. Perspectivas Atuais da Educação. **São Paulo em Perspectiva.** N. 14, vol. 2. São Paulo (SP). 2000, p.3-11. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 20 fev. 2021

GOMES, A. L. N. **O programa escola de gestores na UFPB: olhares e propostas dos gestores egressos.** 2012. Dissertação (Mestrado em educação)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2012.

GOMES, A. M.; SANTOS, A. L. F.; MELO, D. B. L. Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração na Educação (RBPAE)**, v.25, n. 2, mai-ago 2009, p.263-281. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19496/11321> . Acesso em: 11 ago. 2021.

GÜNTHER, H.. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.22, n.2, mai- ago 2006, p.201-210. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 20 fev. 2021

LIMA, G. S, N..**Políticas Educacionais de Formação Continuada: estudo a partir dos projetos de políticas educacionais de formação continuada intervenção desenvolvidos no**

curso de Especialização em Gestão Escolar/ UFOPA. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho (RO), 2014.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo, Curitiba, 2009.

MEDEIROS, G. S. L.. **Era Vargas: a Educação como instrumento político**. **Id On Line rev. Mult. Psic**, V14, n. 50, p. 835-853, Maio. 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2481/0>>. Acesso em: 10 dez. 2021

MELO, D. B. L. **Formação do gestor escolar em curso de pós graduação: Análise da experiência da Escola de Gestores da Educação Básica Em Pernambuco**. 2013. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2013.

MELO, E. A. A. C.. **Programa Nacional Escola de Gestores para a Educação Básica: um olhar sobre a proposta e execução na Paraíba**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2017.

MINUSSI, S. G. *et al.* **Considerações sobre Estado da Arte, Levantamento Bibliográfico e Pesquisa Bibliográfica: relações e limites**. **Revista Gestão Universitária**, V.9, 2018, p.1-11.. Disponível em: gestaouniversitaria.com.br. Acesso em: 15 out. 2019.

NASCIMENTO, L G. **As contribuições do Curso de especialização da Escola de Gestores para o exercício da gestão escolar democrática**. 2012. Dissertação (Mestrado em educação)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2012.

PEDROZA, S. A evolução da educação: necessidade de uma nova gestão escolar. Universidade Estácio de Sá, **Anais do Simpósio da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE)**. 2011, p.1-12. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0482.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021

PEREIRA, A. G.. **Os tempos e espaços do ggestor escolar em formação na educação**

a distância. 2013. Dissertação (Mestrado em educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2013.

RIBEIRO, P. R. M. **História da educação escolar no Brasil:** notas para uma reflexão. Revista Paideia. Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), São Paulo, n.4, fev-jul. 1993. p. 15-30. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2021

RODRIGUES, G. C.. **A prática pedagógica dos gestores escolares:** a implementação da Escola de Gestores UFMG no pólo Montes Claros, MG. 2015. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2015.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil:** Genalogia do conhecimento. Editora Liber Livro Ltda, Brasília (DF), 2007.

SAVIANI, D. et al (Orgs.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004.

SENTANIN, E. Ferreira. **Formação continuada na modalidade a distância:** análise do curso de especialização em gestão escolar, oferecido pela UFSCar em parceria com o MEC. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara (SP), 2017.

SILVA, A. O. *et.al* (org.). Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Escola de Gestores da Educação Básica, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), **Ministério da Educação (MEC)**, 2009. p. 1-20. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=879-diretrizes-n-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 fev. 2022

SILVA, C. S. R. *et. al.* Os desafios na formação continuada dos gestores das escolas de educação básica. **XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, Curitiba, 2013, p. 1896- 1906.

Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7200_5972.pdf> Acesso em: 20 jan. 2022

SILVA, A. R.; NETO, J. C. S; RODRIGUES, K. G. F. C. Estrutura e Funcionamento do Ensino no Período Pombalino no Brasil. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, v.12, n. 41, 2018, p.637- 648. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SILVA, A. P.; SANTOS, C. S. História da educação no Brasil: tentativas de estruturação e organização escolar no período imperial. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v. 5, n.1, jan-dez, .2019, p.39- 53. Disponível em:<https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/download/367/294#:~:text=Com%20o%20fracasso%20da%20Lei,organiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20no>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SILVA, M. A. **Formação *Latu Sensu* a Distância em Gestão Escolar**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2015.

SOUSA, B. J. R. **Programa escola de gestores no estado de Piauí: pertinência e eficácia na visão de participantes**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília (DF), 2010.

SOUZA, R. A. **Formação de professores/ coordenadores pedagógicos a partir do Programa Nacional Escola de Gestores: a experiência no Tocantins**. 2016. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2016.

SOUZA, V. E. B. **O programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica na Universidade Federal de Viçosa- MG: impasses e perspectivas na visão do gestpr**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Viçosa, Viçosa (MG), 2016.

TEIXEIRA, M. A. P. **Formação para diretor escolar da educação básica: O porgrama Nacional Escola de Gestores do Estado do Paraná**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2011.

TOYSHIMA, A. M. S; COSTA, C. J. **O ratio studiorum e seus processos pedagógicos.** **Seminário Programa de Pós-Graduação em Educação.** Maringá, (PR), maio, 2012, p. 1-10, Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_05/104.pdf. Acesso em : 10 mai. 2021.