

Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus Marília

ANDRÉA HADDAD BARBOSA

O TEMPO E O ESPAÇO DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL NA
FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM MAPEAMENTO A PARTIR DOS PROJETOS
POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS

UNESP – Marília

2014

ANDRÉA HADDAD BARBOSA

O TEMPO E O ESPAÇO DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL NA
FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM MAPEAMENTO A PARTIR DOS PROJETOS
POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Gestão de Sistemas e Organizações.

Orientadora: Dra. Graziela Zambão Abdian

UNESP – Marília

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B238t Barbosa, Andréa Haddad.

O tempo e o espaço da administração educacional na formação do pedagogo : um mapeamento a partir dos projetos político-pedagógicos de universidades públicas / Andréa Haddad Barbosa. – Marília, 2014.
175 f. : il.

Orientador: Graziela Zambão Abdian.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Campus de Marília), Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Escolas – Organização e administração 2. Professores – Formação. 3. Administradores escolares – Formação. 4. Educação – Currículos. 5. Universidades e faculdades – Planejamento. I. Abdian, Graziela Zambão. II. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Campus de Marília). Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.2

ANDRÉA HADDAD BARBOSA

O TEMPO E O ESPAÇO DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM MAPEAMENTO A PARTIR DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Tese para obtenção do título de Doutor em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração de Gestão de Sistemas e Organizações.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Dra. Graziela Zambão Abdian – UNESP/Marília

2º Examinador: _____

Dr. Pedro Ganzeli - UNICAMP

3º Examinadora: _____

Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite – UNESP/Presidente Prudente

4º Examinadora: _____

Dra. Tânia Suely A. Marcelino Brabo - UNESP/Marília

5º Examinadora: _____

Dra. Iraide Marques de Freitas Barreiro – UNESP/Assis

Marília, 13 de março de 2014 .

*Aos meus pais, **Alcides e Edina**,
pelo amor incondicional, pelo apoio e
por ter abraçado junto comigo a
realização de um sonho.
Amo muito vocês.*

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Dra. Graziela Zambão Abdian, pela amizade, pelo acolhimento, pelo conhecimento, pela dedicação e competência.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos amigos de Marília, em especial a Maria Eliza, pela amizade e pela receptividade.

A toda equipe do Colégio Estadual Prof. José Carlos Pinotti, em especial a Evelice e a Kátia, pelo incentivo e pela boa vontade de me ajudar todas as vezes que precisei.

Aos meus amigos de Londrina, em especial a Patrícia e a Carminha, por todos os momentos de descontração.

BARBOSA, Andréa Haddad. **O tempo e o espaço da administração educacional na formação do pedagogo**: um mapeamento a partir dos projetos político-pedagógicos de universidades públicas. 2014. 176 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2014.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral mapear o espaço da administração educacional na formação inicial do pedagogo em universidades públicas nos diferentes estados brasileiros, a partir de uma perspectiva histórica da administração educacional e do curso de Pedagogia. A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, em 2006, fomentou inúmeros questionamentos, entre eles, os aspectos relacionados à formação do pedagogo enquanto administrador/gestor. No entendimento de alguns autores, tal documento ao enfatizar que cabe ao docente “participar” da gestão favorece a várias interpretações, o que pode ter consequências negativas na formação desse profissional. Considerando tal perspectiva, esta pesquisa questiona como vem sendo trabalhada essa área de conhecimento na formação inicial do pedagogo em diferentes estados brasileiros. Como procedimentos, este estudo documental trabalha com a abordagem qualitativa ao realizar, por um lado, o levantamento e sistematização bibliográfica e, por outro, o levantamento, sistematização e análise de alguns elementos contidos nos projetos político-pedagógicos, acessados pela internet nas páginas dos cursos de Pedagogia. As informações foram coletadas durante o período de 2011 e 2013 e organizadas considerando os seguintes itens: perfil do egresso, matriz curricular e ementas. O conjunto amostral foi composto por 30 universidades estaduais e 34 universidades federais. Os dados coletados foram submetidos aos procedimentos de Análise de Conteúdo. A análise do material coletado revelou uma oscilação bastante significativa de carga horária para o estudo e prática em administração educacional. O estudo das ementas indicou uma diversidade muito grande quanto aos conteúdos priorizados na formação. Tais dados sugeriram diferentes entendimentos da administração educacional e da importância da formação desse profissional no curso de Pedagogia. As diferenças tão expressivas entre as realidades revelaram distintas interpretações acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais quanto à formação do gestor e a dispersão teórica na área da administração educacional.

Palavras-Chave: Administração Educacional. Formação do Pedagogo. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Projeto Político-Pedagógico.

BARBOSA, Andrea Haddad. The time and space of educational administration in the formation of the pedagogue: a mapping from the political-pedagogical projects of public universities. 2014. 176 p. Thesis (Doctor of Education) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2014.

ABSTRACT

The present study had as main objective to map the space of educational administration in the initial training of the pedagogue in public universities in different Brazilian states, from a historical perspective of educational administration and pedagogy courses. The approval of the School of Education National Curriculum Guidelines in 2006, fostered numerous questions, among them, the aspects related to the formation of the pedagogue as administrator / manager. In the opinion of some authors, such a document to emphasize that it is the teacher "participate" in the management favors to various interpretations, which may have negative consequences in the formation of this professional. Considering this perspective, this research question has been crafted as this area of knowledge in initial teacher training in different states. As procedures, this documentary study works with a qualitative approach to conduct one hand, the literature survey and systematization and, secondly, the survey, systematization and analysis of some elements in the political-pedagogical projects, accessed from the internet pages of Pedagogy courses. Data were collected during 2011 and 2013 and organized considering the following items: listing of graduates, curriculum and menus. The sample set was composed of 30 state universities and 34 public universities. The collected data were subjected to content analysis procedures. As public universities results revealed a rather significant surge workload for the study and practice in educational administration. The analysis of the menus revealed a great diversity regarding content prioritized training. These data suggest different understandings of educational administration and the importance of this professional training in pedagogy course. The differences, so expressive, among the realities reflect the inaccuracies of the National Curriculum Guidelines as manager training and theoretical dispersion in the area of educational administration.

Keywords: Educational Administration. Educator Training. National Curriculum Guidelines for Pedagogy course. Political-Pedagogical Project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento das universidades públicas brasileiras que ofertam curso de Pedagogia presencial	71
Quadro 2 – Informações disponibilizadas na internet nas páginas dos cursos de Pedagogia das universidades federais	72
Quadro 3 – Informações disponibilizadas nas páginas dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais	73
Quadro 4 - Carga horária dos cursos de Pedagogia nas universidades estaduais	79
Quadro 5 - Carga horária dos cursos de Pedagogia nas universidades federais	80
Quadro 6 – Porcentagem de carga horária das disciplinas específicas da administração educacional	83
Quadro 7 – Identificação dos índices contidos no texto (exemplo)	85
Quadro 8 – Processo de recorte do texto (exemplo)	86
Quadro 9 – Os enfoques no estudo da Administração educacional e suas frequências nos cursos	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPed	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
CAE	Curso de Administração Escolar
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEP	Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CP	Conselho Pleno
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDE	Programa de Desenvolvimento das Escolas
SESu/MEC	Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação
TGA	Teoria Geral da Administração

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A FORMAÇÃO INICIAL DO ADMINISTRADOR/GESTOR DA EDUCAÇÃO: ENCONTROS E DESENCONTROS COM O CURSO DE PEDAGOGIA.	16
2.1	OS CAMINHOS TRAÇADOS APÓS A APROVAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA: QUAL O ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DO GESTOR?	32
3	A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: DIFERENTES OLHARES	35
3.1	NOVOS RUMOS E VELHOS PROBLEMAS: ENTRA EM CENA A GESTÃO DEMOCRÁTICA	48
3.2	A Escola Como Objeto De Estudo Da Administração Da Educação	63
4	NAVEGANDO NUM MUNDO VIRTUAL: COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
4.1	ORGANIZANDO OS DADOS COLETADOS	75
5	A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: O ESPAÇO E O TEMPO DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL EM DIFERENTES CENÁRIOS	91
5.1	O LICENCIADO EM PEDAGOGIA: CARACTERÍSTICAS GERAIS E ESPECÍFICAS	92
5.2	O Estudo Da Administração Educacional: Existe Um Consenso Sobre o Que Ensinar?	112
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	140
	APÊNDICES	155

APÊNDICE A - Lista de universidades estaduais do Brasil e a oferta do curso de pedagogia presencial	156
APÊNDICE B - Lista de universidades federais do Brasil e a oferta do curso de pedagogia presencial	164
APÊNDICE C - Características gerais do licenciado em Pedagogia	169
APÊNDICE D - Formação inicial do gestor da educação: características específicas	170
APÊNDICE E - Administração educacional nas universidades Federais: temáticas e movimento interdisciplinar a partir dos títulos das disciplinas	172
APÊNDICE F – Administração educacional nas universidades Estaduais: temáticas e movimento interdisciplinar a partir dos títulos das disciplinas	173
APÊNDICE G – O estudo da Administração educacional nas universidades Estaduais e Federais: disciplinas obrigatórias e eletivas	174
APÊNDICE H - Aspectos mais evidenciados no ensino da Administração Educacional nas universidades Federais: disciplinas teóricas e obrigatórias.....	175
APÊNDICE I – Aspectos mais evidenciados no ensino da Administração Educacional nas universidades Estaduais: disciplinas teóricas e obrigatórias ...	176

1 INTRODUÇÃO

Este estudo, que teve como objeto de análise o tempo e o espaço da administração educacional na formação inicial do pedagogo, faz parte de uma pesquisa mais ampla. Trata-se de um projeto integrado que é desenvolvido na UNESP/Marília, junto ao Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), cujo objetivo geral é analisar os aspectos históricos e atuais relativos à formação, à função e ao provimento do cargo de administrador escolar, problematizando e estabelecendo relações com a qualidade do ensino e com a produção do conhecimento na área.

Em relação aos administradores escolares, esse grupo de pesquisa buscou analisar a formação e a função do diretor de escola a partir dos editais de concursos públicos da rede estadual de ensino de São Paulo. Como um dos resultados, observou-se a ausência de uma formação consistente para os que assumem os cargos na direção escolar, de forma a propiciar a este profissional um olhar crítico sobre a escola e sobre a complexidade administrativa (HOJAS, 2011).

Já o trabalho de Oliveira (2011) analisou o processo de reorganização curricular do curso de Pedagogia de uma universidade estadual e a configuração da identidade do pedagogo neste novo curso. Como resultado, detectou-se a predominância de interesses departamentais em detrimento de uma consistente discussão política e filosófica a respeito da formação inicial do pedagogo enquanto docente, administrador e pesquisador.

Importa registrar que outros estudiosos também têm direcionado a atenção para a nova configuração do curso de Pedagogia. Nesse sentido, considerou-se como necessário ter acesso a esses estudos no intuito não apenas de conhecer os resultados, mas, principalmente, de direcionar esta pesquisa de forma a enriquecer o debate.

Foi realizado um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e foram encontrados 31 trabalhos, sendo sete teses e vinte e quatro dissertações. Entre as análises, o espaço da administração escolar no curso de Pedagogia foi, em alguma medida, considerado por Guedes (2010), Campos (2009), Lima Ribeiro (2010) e Gonçalves (2011). Em linhas

gerais, há convergências nesses estudos ao evidenciarem desvalorização na formação do administrador educacional no delineamento dos novos currículos. Embora estes e outros estudos recentes como os de Libâneo (2010) e Gatti (2010) tenham identificado fragilidades na formação do pedagogo, nenhum deles tratou exclusivamente da formação dos administradores educacionais no curso de Pedagogia.

Esse conjunto de pesquisas sugere certa vulnerabilidade e a existência de lacunas na formação do administrador educacional. Porém é preciso registrar que a importância da formação específica e consistente para funções na área da administração educacional tem sido, ao longo dos anos, defendida por muitos teóricos (LEÃO, 1939; ALONSO; 1981; TEIXEIRA, 1968; LIBÂNEO; 2006, entre outros).

Desde sua origem, em 1929, tal perspectiva de ensino passou por várias mudanças que envolveram o lócus de formação, o delineamento curricular, ênfases teóricas e alterações terminológicas. Recentemente, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP), em 2006, provocou polêmicas sobre a importância deste campo de conhecimento e seu espaço na formação do pedagogo. No entendimento de alguns pesquisadores da área, esta normativa reduz a administração educacional a uma perspectiva superficial e pragmática com consequências negativas em diferentes dimensões: na formação global do pedagogo; na produção do conhecimento da área e em sua materialização nas políticas e no cotidiano escolar.

Em um contexto de imprecisões e de diferentes interpretações a respeito dessa diretriz, as universidades tiveram que delinear seus novos currículos. É a partir desta realidade que foi fomentado o interesse de identificar e analisar o espaço da administração educacional na formação inicial do pedagogo. E, desta forma, contribuir para o aprofundamento da temática junto ao corpo de estudos do qual esta pesquisa integra.

A contribuição potencial deste trabalho foi realizar uma análise crítica sobre a formação e a identidade do pedagogo como administrador educacional. Isto é, aprofundar a compreensão sobre qual é o lugar destinado à administração educacional no curso de Pedagogia, as interfaces com a produção de conhecimento neste campo de estudo e suas limitações.

Como objetivo geral, pretendeu-se, portanto, mapear o espaço da administração educacional na formação inicial do pedagogo nas universidades públicas dos diferentes estados brasileiros, a partir de uma perspectiva histórica deste campo de conhecimento e do curso de Pedagogia.

Especificamente, buscou-se verificar como vem sendo trabalhada esta área do conhecimento na formação inicial do pedagogo em diferentes universidades públicas dos estados brasileiros. Analisou-se o perfil do pedagogo, as matrizes curriculares e as ementas contidas nos projetos político-pedagógicos disponíveis nas páginas virtuais dos cursos, sob o respaldo do desenvolvimento teórico da administração educacional. Foram identificadas e analisadas também as perspectivas teóricas da administração educacional presentes na formação do pedagogo, além de realizar análises comparativas entre as universidades públicas federais e estaduais, apontando congruências e divergências na formação do pedagogo e as possíveis implicações educacionais.

Trata-se de uma pesquisa documental de natureza exploratória, elegendo para as análises aspectos qualitativos, considerando também dados quantitativos. A amostra foi definida por acessibilidade e coletada na internet, especificamente, nas páginas virtuais do curso de Pedagogia. O *corpus* foi submetido aos procedimentos da Análise de Conteúdo, baseando-se em Bardin (1977) e Franco (2005).

O referencial teórico desta investigação é composto por duas seções. Na primeira parte é analisada a trajetória da formação inicial do administrador educacional e sua relação com o curso de Pedagogia. Os cursos de administração escolar surgiram antes do curso de Pedagogia, a partir do reconhecimento da real necessidade de aperfeiçoar ou qualificar aqueles que já exerciam esta função na escola.

Mesmo após a instituição do curso de Pedagogia, em 1939, coexistiram por um longo período esses dois espaços de formação. Desde a origem desses cursos, um conjunto de atos normativos permeou esta trajetória tornando-a, muitas vezes, frágil e incerta. Esse cenário de fragilidade e incerteza, em certa medida, também é identificado na administração educacional como área de estudo no Brasil, e analisar sua trajetória é o foco da segunda parte do referencial teórico desta pesquisa.

O campo de conhecimento da administração educacional foi edificado tendo como uma de suas motivações o reconhecimento da importância da formação dos

administradores escolares e a superação de práticas improvisadas que, na visão dos autores pioneiros, só poderiam ser suprimidas por meio da cientificidade. No decorrer da história, foram enfatizadas diferentes perspectivas teóricas, ampliou-se sobremaneira o espectro de temáticas e de pontos de vista do que venha a ser a natureza, a função, os problemas e a importância da administração educacional.

É nesse contexto controverso que está situada a formação inicial dos administradores educacionais no curso de Pedagogia. Nesse sentido, é importante refletir sobre as possíveis implicações dessa realidade. À vista disso, buscou-se investigar os cursos de Pedagogia de universidades públicas estaduais e federais. O conjunto amostral foi composto de 64 cursos e sob o respaldo da construção histórica da administração educacional e do curso de Pedagogia é que foram analisadas todas as informações coletadas.

Por fim, cabe esclarecer que atualmente é bastante usual a utilização do termo gestão educacional, então, falar em administração pode causar estranhamentos, uma vez que os dois termos são interpretados de maneiras diferentes pelos pesquisadores brasileiros (MAIA, 2008b). Destaca-se que não há consensos na área sobre a substituição terminológica, mas é possível dizer que há predominância no sentido de interpretar a gestão como democrática e mais ampla que a administração (LUCK, 2000). No âmbito do grupo de pesquisa ao qual este estudo vincula-se, optou-se por utilizar o termo administração para se preservar uma área de conhecimento em construção, no entanto, nesta pesquisa, será respeitada a nomenclatura usada ao longo da história, que difere de um período para o outro, como também a preferência dos autores e documentos referenciados.

A seguir, na seção dois, será traçada a trajetória da formação específica da administração educacional e do curso de Pedagogia. Na seção três, será abordada a construção teórica da administração educacional apontando suas características, conflitos, avanços e as perspectivas atuais. Na seção quatro, apontam-se os caminhos e procedimentos metodológicos, os critérios de organização do material coletado e algumas análises gerais e preliminares. Na seção cinco, as informações serão analisadas sob a luz da perspectiva histórica da administração educacional no Brasil e do curso de Pedagogia. Em seguida, estão as considerações finais.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DO ADMINISTRADOR/GESTOR DA EDUCAÇÃO: ENCONTROS E DESENCONTROS COM O CURSO DE PEDAGOGIA.

A importância de formação específica para funções administrativas escolares começa a ganhar evidência nas primeiras décadas do século XX. A complexidade da sociedade e, conseqüentemente, da escola e sua administração fomentam essa necessidade sob o reconhecimento de que a administração escolar não pode ser um ato improvisado. Os cursos que visavam formar o administrador da escola se originaram de forma independente, mas no decorrer da história, essa formação passa a ser integrada ao curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores e de teóricos da educação (GATTI, 2010; FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2007; SAVIANI, 2008; SCHEIBE; AGUIAR, 1999, WEBER, 2000). Entre as discussões abordadas, as pesquisas destacam-se a qualidade da formação e a identidade do pedagogo que, além da docência, poderá vir a exercer a gestão em espaços escolares ou não.

O foco deste estudo é analisar como as instituições públicas de Ensino Superior, após a aprovação das Diretrizes Curriculares em 2006, consideraram em seus projetos político-pedagógicos a formação do pedagogo enquanto gestor. Nesse sentido, passa a ser de extrema relevância para a compreensão e a análise dos dados coletados traçar o histórico desses cursos.

Até o início do século XIX, prevalecia no Brasil o sistema agrário, que começava a sofrer transformações com o crescente desenvolvimento do comércio no país. Até então, não havia uma preocupação significativa com a escolarização da população brasileira que em sua maioria era rural, analfabeta e composta por escravos (ARANHA, 1996). Embora na Constituição de 1824 houvesse a menção de um sistema nacional de educação, este, de fato, não se concretizou neste período. Algumas províncias do Império ofertavam uma rede de pouquíssimas escolas públicas, particulares e domésticas que não atendiam às demandas da época. O ensino elementar ficou quase que totalmente restrito à esfera privada e doméstica. Aos segmentos populares ou à parcela menos favorecida economicamente, o acesso ao mundo letrado ainda era uma realidade muito distante (VILELLA, 2003).

Na década de 1830, fundam-se as primeiras Escolas Normais que tinham como objetivo contribuir com a formação dos professores. Assim como em outros segmentos da educação, esta modalidade de ensino apresentava fragilidades: não atendia às reais necessidades quanto ao número de vagas e quanto à qualidade do ensino ofertado. A falta de comprometimento do ensino direcionado aos mestres revelou uma sociedade descompromissada com a educação de seu povo. Assim, no desenrolar desse século, poucos foram os avanços na educação elementar e na formação de professores, que até então era em nível secundário e de responsabilidade das Escolas Normais (VILLELA, 2003). Até o início do século XX, este panorama, no que diz respeito à formação de professores, permanece praticamente inalterado.

Em 1929, surge a Escola de Aperfeiçoamento, regulamentada pelo Decreto n. 8.987/1929 do estado de Minas Gerais, que fazia parte de um conjunto de medidas de autoria de Francisco Campos, em prol da modernização da educação. Essa escola destinou-se ao aprimoramento dos professores das Escolas Normais oficiais e dos administradores escolares, dos assistentes técnicos e de outros. Em decorrência dessa normativa, inaugurou-se, em Belo Horizonte, nesse mesmo ano, o primeiro curso de administração escolar em nível pós-médio no Brasil (LOURENÇO FILHO, 1976; CASTRO, 2007). Até o momento, não existia formação para os que assumiam cargos na direção da escola, que eram escolhidos entre os professores mais experientes ou por indicação política. Os alunos das Escolas Normais tinham acesso a alguns conteúdos relativos à administração educacional, mas isso não se configurava como uma formação específica.

Após o surgimento dos cursos de aperfeiçoamento em nível pós-médio, as discussões sobre a formação docente em nível superior se intensificaram desencadeando propostas para a criação das Faculdades de Educação (CASTRO, 2007). No ano de 1931, é promulgado o Decreto-Lei nº. 19.851/1931, que dispõe sobre o Ensino Superior. De acordo com as exigências, as universidades brasileiras deveriam ser constituídas de no mínimo três institutos e, entre eles, estava a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Como prioridades, o Decreto assegurou em seu 1º artigo que cursos universitários deveriam promover a ampliação da cultura, a aptidão profissional e o estímulo à pesquisa científica. Além disso, os Institutos de Ensino Superior poderiam também ofertar cursos de aperfeiçoamento entre outras modalidades (BRASIL, 1931).

Enquanto o curso de Pedagogia não era oficialmente instituído, os cursos de aperfeiçoamento de professores e administradores passaram a ter também como lócus de formação os Institutos de Ensino Superior. Como um exemplo, pode-se citar o Curso de Administradores da Escola Elementar, ministrado na Faculdade de Educação, na Universidade do Distrito Federal. Esse curso era dividido em quatro períodos. O primeiro, dedicado às aulas expositivas, seminários e debates. No segundo período, os alunos eram incumbidos de fazer análise de escolas, por meio da observação *in loco*, com intuito de identificar fragilidades. No terceiro e quarto períodos, as problemáticas levantadas pelos alunos eram estudadas, debatidas e deveriam ser apresentadas as possíveis soluções. O curso tratava de temáticas como: a escola primária e sua finalidade; princípios e fins da administração da escola; legislação; administração do espaço físico, material e humano; diretor como educador, líder e profissional; administração e interpretação de currículos e programas; o contexto escolar e outros (LEÃO, 1939).

Apesar do impulso na criação de universidades no início da década de 1930, o curso de Pedagogia só foi oficialmente instituído em 1939, regulamentado pelo Decreto-Lei nº. 1.190, do mesmo ano. Tal Decreto normatizou todas as licenciaturas que, independente de suas especificidades, obedeceriam à seguinte estrutura: para quem cursava três anos de conteúdos específicos da área, era concedido o título de bacharel; para o título da licenciatura, era necessário cursar mais um ano de disciplinas na área da Didática e Prática de Ensino. Sendo assim, os três primeiros anos do curso de Pedagogia habilitavam para atuar em atividades não docentes. Para ser professor da Escola Normal, era necessário mais um ano de complementação acadêmica (CASTRO, 2007; BRZEZINSKI, 2007). Sua estrutura foi delineada a partir do esquema “3+1”, que dividia o curso em bacharelado e licenciatura.

Conforme ressalta Saviani (2004), no que diz respeito ao curso de Pedagogia, a valorização do caráter científico como base para a prática pedagógica, infelizmente, não se concretizou devido às posições antagônicas ao governo vigente. Na época, Anísio Teixeira, Diretor Geral de Instrução Pública no Distrito Federal, traçou uma proposta para formação de professores destacando, entre outros aspectos, o papel da pesquisa como importante para a geração de conhecimentos na área educacional brasileira. Mas,

por volta de 1935, os ideais de Anísio Teixeira foram considerados nocivos à ordem nacional, acusado de divulgar ideias comunistas.

Franco, Libâneo e Pimenta (2007) chamam a atenção para o fato de que o curso de Pedagogia foi instituído sem uma consistente identidade. Sua origem e organização não foram devidamente estruturadas na especificidade que lhe é própria e que difere das demais áreas do conhecimento. Pode-se perceber esta fragilidade na própria normatização do curso, que foi padronizada para todas as licenciaturas, independente de sua natureza. Além disso, a dicotomia entre bacharelado e licenciatura revela uma identidade ambígua e sem bases sólidas (BRZEZINSKI, 2007; CASTRO, 2007), ou seja, não se organizou a partir de reflexões fundamentadas em sua dimensão epistemológica.

Sobre esta questão, Franco, Libâneo e Pimenta (2007) retornam à história e observam que foi no início do século XIX que a Pedagogia passa a ter o *status* de Ciência a partir da obra Pedagogia Geral, de Hebart. Posteriormente, em 1903, relatam que Durkheim enfatizou que a Pedagogia é uma ciência cujos fins são os de investigar e de refletir sobre a prática pedagógica e, a partir daí, desenvolver teorias que possam nortear o trabalho do professor. Para estes autores, a Pedagogia não pode se desvincular de sua essência, que é de natureza investigativa e que tem como objeto de estudo o fenômeno educativo em sua totalidade.

Aqueles ideais, de uma formação superior voltada para pesquisa foram esquecidos, prevalecendo o caráter utilitário e pragmático. A história revela que esta condição essencial não foi considerada na origem do curso no Brasil. Esse fato contribuiu para sua crise de identidade, que acompanha sua trajetória e que tem gerado vários embates entre os estudiosos da área. O curso de Pedagogia originou-se, então, tendo como base um caráter técnico, desvinculado da pesquisa sobre os assuntos e problemáticas do campo educacional (SAVIANI, 2008).

Vale mencionar, por ser o foco desta pesquisa, que, no currículo pleno para a formação de bacharel em Pedagogia, definido pelo Decreto-Lei n. 1190/1939, foi designada a disciplina de administração escolar para 2º e 3º anos do curso e também para o curso de didática. Tal fato revela a inclusão dos conteúdos ligados à administração como importantes na formação do pedagogo, sendo essa disciplina garantida na formação do bacharel e do licenciado. Nesse sentido, tinha-se em vista

oportunizar subsídios teóricos que favoreceriam não apenas a compreensão da administração da escola como a ação enquanto administrador. Concomitantemente ao curso de Pedagogia, os cursos de aperfeiçoamento em administração escolar para a escola de primeiro grau persistiam, coexistindo dois lócus de formação.

No decorrer dos anos, o curso de Pedagogia foi seguindo sua trajetória sem alterações, formando o técnico em educação, que poderia atuar em áreas não docentes de administração escolar, e o professor para a Escola Normal. Entretanto, formava-se para uma área profissional que, na prática, não tinha muita sustentabilidade. Conforme argumentam Scheibe e Aguiar (1999), a função de técnico de Educação era um campo tão vago quanto as suas reais atribuições e o seu verdadeiro espaço no mercado de trabalho. Em relação à formação do professor para lecionar na Escola Normal, não era exclusividade dos egressos em Pedagogia, pois o mesmo direito era concedido para os formados em outras áreas do Ensino Superior. Em suma, o pedagogo enquanto profissional não tinha um espaço socialmente definido e, acima de tudo, respeitado no que concerne às funções de professor e de administrador da educação.

Esta problemática também foi percebida por Castro (2007), ao relatar que a função de administrador escolar apareceu timidamente reconhecida na Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-Lei nº. 8.529 /1946, que, em seu Artigo 36, mencionava a preferência para assumir o cargo de direção escolar, mediante concursos, os candidatos formados nos cursos de administração escolar. Tal fato indica a preocupação com a capacitação profissional dos que exerceriam funções de administração. Embora seja um importante reconhecimento prescrito em lei, não houve menção ao curso de Pedagogia, o que revela desprestígio ao curso.

A habilitação para o administrador escolar do grau primário, em nível pós-médio, estava assegurada na Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei n. 8530/1946. Entretanto, essa normativa definiu como o único *lócus* de formação os Institutos de Educação. A Lei estabeleceu, no Artigo 11, que os cursos de administradores poderiam habilitar diretores, orientadores de ensino, inspetores, auxiliares estatísticos e outros. Os candidatos deveriam ter concluído o curso do segundo ciclo e possuir, no mínimo, três anos de experiência no magistério.

A partir dessa normativa, houve adequação de algumas escolas que foram transformadas em Institutos de Educação. Como exemplo, a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte tornou-se Instituto de Educação, adequando-se às novas exigências legais, e passou então a ministrar o Curso de Administração Escolar (CAE) no ano de 1946 (MATTOS; LOPES, 2011). Nesse mesmo ano, surge o Curso de Administradores Escolares do Instituto de Educação Caetano de Campos, incorporado à Universidade de São Paulo. Posteriormente, tal formação passou a ser ministrada também em outros institutos dentro do estado (FAUSTINI; BORTOLETTO, 1966).

Vale a pena mencionar que as autoras Faustini e Bortoletto (1966) fizeram uma comparação entre as grades curriculares nos cursos ministrados no Instituto de Educação Caetano de Campos e nos demais institutos de educação do estado de São Paulo. Como pontos comuns, os cursos oportunizaram o ensino das disciplinas de administração, sociologia, psicologia, biologia, filosofia e estatística. O curso ministrado no Instituto de Educação Caetano de Campos incluiu no seu currículo disciplinas que abordaram orientação educacional, história da educação, instituições escolares, metodologias e práticas de ensino. Em contrapartida, os demais cursos ofertaram estudos sobre educação comparada, economia política e finanças.

Embora os cursos apresentassem bastante convergência na escolha das disciplinas, possuíam também pontos distintos, fato revelador da diversidade de opinião do que é prioritário na formação do profissional que atua na administração da escola. Além disso, o estudo não identifica os conteúdos específicos das disciplinas ministradas, o que poderia apresentar maiores divergências.

Outra iniciativa bastante diferenciada foi a criação do Instituto Pedagógico do Ensino Industrial, regulamentado pela Lei n. 3.959/1957 do estado de São Paulo, que ofertou curso de administração escolar específico para o ensino nas escolas industriais (BREJON, 1966). O curso ofertou uma grade curricular bastante similar aos demais cursos ofertados em São Paulo, porém o enfoque era o ensino industrial, priorizando as seguintes disciplinas: pedagogia, psicologia, metodologia do ensino industrial, orientação educacional e profissional, estatística educacional, administração e legislação escolar, higiene escolar e industrial, organização do trabalho e contabilidade industrial, teoria e prática de oficina (SÃO PAULO, 1957).

Em Belo Horizonte, o Curso de Administração Escolar (CAE) era composto das disciplinas de filosofia, psicologia, organização escolar, estatística, didática, metodologias específicas e educação física (MATOS; LOPES, 2011). Apesar de não se encontrar muitas fontes que tratem da trajetória dos cursos em nível pós-médio em administração escolar no país, é razoável inferir que após o Decreto-Lei n. 8530/1946, a oferta desses cursos nos institutos de educação ampliaram-se nos demais estados brasileiros. E, provavelmente, os currículos também apresentavam convergências e divergências, revelando os diferentes aspectos priorizados para a formação.

Em 1961, foi promulgada a Lei nº. 4024, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, marco histórico importante, que teve como um dos objetivos normatizar a educação brasileira em suas diversas modalidades, considerando o contexto de desenvolvimento industrial e a conseqüente urbanização da sociedade. Para esse texto legal, o curso de Pedagogia pareceu ser inexistente, pois foi desconsiderado como lócus de formação tanto do docente do ensino primário e médio quanto dos profissionais da educação que atuavam na administração, supervisão e orientação educacional. São mais de 20 anos após a criação do curso de Pedagogia, e a formação desses profissionais não só continuou a acontecer paralela a essa graduação, como, ao que tudo indica, o curso não era reconhecido enquanto espaço legítimo de formação.

Em relação à formação docente para o ensino primário, a Lei 4.024/1961 assegurou essa responsabilidade para as Escolas Normais e os Institutos de Educação. Já a formação docente para o ensino médio deveria ser feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Os demais profissionais da educação continuaram a ser formados pelos cursos de especialização e aperfeiçoamento ministrados pelos Institutos de Educação. Porém, para a formação de orientadores educacionais do ensino médio, a Lei estabeleceu a criação de um curso especial sob a direção das Faculdades de Filosofia, que estaria aberto para os licenciados de Filosofia, Psicologia, Ciências Sociais e Pedagogia (BRASIL, 1961).

Com base na Lei nº. 4024/1961, foi elaborado o Parecer CFE nº. 251/1962, tendo Valnir Chagas como autor. O texto definiu regras para o curso de Pedagogia, fixando um currículo mínimo, com a obrigatoriedade de ofertar as disciplinas de psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação, administração escolar e onze

disciplinas opcionais, das quais os alunos deveriam escolher duas opções (SAVIANI, 2008). Além disso, o curso passou a ter a duração de quatro anos substituindo o esquema “3+ 1” (BRZEZINSKI, 2007; CASTRO, 2007; SAVIANI, 2004).

Em 1968, é promulgada a Lei nº. 5540, que deliberou mudanças significativas no Ensino Superior. É importante destacar que esta normatização foi fomentada pela crise do sistema universitário brasileiro (MARTINS, 2009; ROTHEN, 2008). Estes autores relatam que a partir de 1960 começa a existir uma pressão da sociedade civil, mais precisamente de professores, pesquisadores e estudantes, que almejou uma reforma no modelo do Ensino Superior vigente. Entre as aspirações, estavam a valorização da pesquisa científica e a ampliação do número de vagas nas universidades, visto que a partir de 1945 houve, paulatinamente, o aumento da demanda ao Ensino Superior. Contudo, este não disponibilizava o número de vagas suficiente, resultando em uma quantidade significativa de excedentes.

Martins (2009) destaca que a incapacidade do ensino superior público em garantir vagas a todos os aprovados no vestibular passou a constituir foco de pressão social. A Reforma Universitária de 1968 surgiu em um contexto de regime militar, em resposta ao desenvolvimento urbano e industrial, aos interesses políticos e à ideologia vigente.

O documento aprovado em 1968, entre outras medidas, dispõe no Artigo 30 que a formação para os especialistas da educação nas funções de administração, supervisão, orientação, planejamento e inspeção, deveria ser obrigatoriamente realizada em nível superior (BRASIL, 1968). A partir dessa nova deliberação legal, os cursos em nível pós-médio voltados para a capacitação desses profissionais deixam de ter tal função. Alguns deles, como é o caso do Curso de Administração Escolar (CAE) de Belo Horizonte, posteriormente, deram origem ao curso de Pedagogia (MATOS; LOPES, 2011). Embora a legislação determine a formação em nível superior, não há menção específica à Pedagogia. Somente no ano posterior esse curso foi designado legalmente como lócus de formação.

Em 1969, foi aprovado o Parecer nº. 252/1969, de autoria de Valnir Chagas, que, entre outras medidas definiu, o curso como licenciatura, extinguindo o bacharelado, e instituiu as habilitações em orientação, administração, supervisão e inspeção

(BRZEZINSKI, 2007). Na sequência, a Resolução n. 2/69, que incorpora esse Parecer e os Artigos 26 e 30 da Lei 5.540/68, definiu o currículo mínimo do curso de Pedagogia que deveria ter uma parte comum, composta de seis disciplinas já determinadas, e outra diversificada em virtude das diferentes habilitações. Vale mencionar que as disciplinas a serem cursadas nas habilitações também estavam definidas nessa Resolução. Aquela flexibilidade na organização dos cursos em nível pós-médio deixa de existir passando a vigorar a padronização na formação.

Esse conjunto de mudanças, a princípio, sugere uma tentativa de definição quanto à identidade do curso, que no decorrer de sua história mostrou-se frágil e imprecisa (CASTRO, 2007; SAVIANI, 2008). Apesar das aparentes conquistas oriundas da Reforma Universitária, tais reformulações no curso de Pedagogia não resolveram o problema quanto a sua identidade, tampouco significou uma melhora na qualidade de ensino até então ofertada. Brzezinski (2007) argumenta que o novo delineamento do curso priorizou a tendência tecnicista na educação, contribuindo para a sua fragmentação, em várias habilitações.

Vale destacar, conforme aponta Martins (2009), que a Reforma Universitária deu início a um processo de expansão do ensino particular que, obedecendo à lógica do mercado, trouxe como uma de suas consequências, além da ampliação do número de vagas, um ensino de perfil pragmático desvinculado da pesquisa e, muitas vezes, de qualidade questionável. Saviani (2008) observa que os direcionamentos conferidos ao curso de Pedagogia refletiram a lógica do mercado vigente, reduziu o profissional ao técnico e secundarizou a ciência no processo de formação. Provavelmente, também contribuiu para solidificar esta perspectiva de ensino, que já vinha se delineando desde a origem do curso.

Na década de 1970, é promulgada a Lei nº. 5692/71, que fixou orientações para o ensino de 1º e 2º graus. Essa nova orientação ratifica a formação dos especialistas em educação em nível superior, porém especifica que pode ser feita tanto na graduação quanto em pós-graduação e não menciona o curso de Pedagogia. Em relação ao provimento dos cargos para as funções administrativas educacionais, a Lei faz referência aos concursos públicos de provas e de títulos, mas admite que na falta de profissionais

devidamente habilitados poderiam ser aceitos professores sem a formação específica (BRASIL, 1971).

Nesse mesmo período, o conselheiro Valnir Chagas elaborou uma nova proposta para a formação docente, que não chega a se instituir, mas que provoca insatisfações na comunidade acadêmica. No conjunto de indicações, propunha a extinção do curso de Pedagogia e sua substituição pela formação de recursos humanos da educação (AGUIAR et al, 2006; SAVIANI, 2007). Esta forma de conceber a formação dos profissionais da educação revela uma concepção mercadológica e reducionista. A lógica capitalista, a princípio direcionada às empresas, cada vez mais ganhou espaço na educação.

Tais medidas foram alvo de críticas dos educadores, que se mobilizaram em prol da reformulação do curso de Pedagogia. Este movimento ganhou vulto e culminou no I Seminário de Educação Brasileira, em 1978 (BREZEZINSKI, 2007). A partir de então, as discussões e reflexões acerca da educação continuaram envolvendo profissionais de diversas partes do país. Foram organizados seminários regionais sediados por algumas universidades, tendo como pauta propostas para a reformulação do curso de Pedagogia que contribuíram para a formulação de um documento final. Em 1983, aconteceu um Encontro Nacional, no qual os educadores formaram a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE que, posteriormente, em 1990, transformou-se na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (CASTRO, 2007; FREITAS, 2002; SAVIANI, 2007).

A insatisfação da comunidade acadêmica também teve como foco a formação dos administradores escolares, que foi alvo de análises e críticas. No geral, os autores revelaram-se insatisfeitos com a qualidade, a forma como estava sendo conduzida a formação desse profissional e tentaram delinear novas propostas de ensino. Para Niskier (1983), com o avanço da sociedade, a administração das instituições escolares tornou-se mais complexa e isso implica na necessidade de formar um profissional melhor qualificado para atender às novas demandas. O autor sinalizou para a importância da capacitação profissional e apontou a formação em nível de pós-graduação como uma alternativa bastante promissora.

Outro aspecto analisado foi a orientação que prevalecia nesses cursos, em geral, fortemente direcionados por uma perspectiva empresarial, utilitarista e centralizadora

do poder. Nesse sentido, Gadotti (1986) defendeu a formação compromissada com a comunidade, com a autonomia, com o papel político e democrático que deveria envolver a ação administrativa na escola.

A introdução do pensamento crítico na formação dos administradores escolares foi uma das pautas destacadas por Cury (1986), isto é, ressaltou a importância de possibilitar não só a compreensão das tramas que compõem as políticas brasileiras como também provocar a reflexão sobre as possibilidades de superação da lógica vigente. Em acréscimo, esses cursos deveriam ter um compromisso com o conhecimento teórico e prático; com a formação democrática que incentivasse a participação e o envolvimento dos profissionais da escola, isto requer o entendimento da diversidade e suas contradições e conflitos como elementos enriquecedores do processo administrativo escolar. Além disso, foi destacada como necessária a formação para a crítica e para a autocrítica da ação administrativa, pois a escola precisava rever constantemente o próprio conhecimento e suas ações (FRANCO, 1986).

Toda essa movimentação dos educadores pode ser considerada como um acontecimento importante, no sentido de reacender o debate nacional, buscar soluções, socializar experiências educativas, envolver instituições de ensino e pesquisadores de diferentes regiões do país. Além disso, o fato de posicionar-se de forma organizada tanto nos encontros, na formação de comissões como por meio da divulgação de artigos críticos em relação às políticas públicas voltadas à educação e também no que diz respeito à formação dos administradores escolares, pode ser considerado um grande avanço.

As considerações dos diferentes autores acerca da formação dos administradores escolares parecem não ter caído em terreno muito fértil, no sentido de promover mudanças expressivas tanto na organização dos cursos como na orientação de natureza mercadológica que foi pontuada como predominante. Já em relação ao curso de Pedagogia, todo esse processo de discussões e reflexões acerca da formação dos educadores, em síntese, resultou na aceitação de uma base comum nacional, ordenada a partir de eixos curriculares e no entendimento de ser a docência a base para a formação do pedagogo (FREITAS, 2002; SCEIBE; AGUIAR, 1999). Tal concepção, que

considera a docência como eixo fundamental, acabou por dividir opiniões entre alguns teóricos da educação e foi alvo de críticas acirradas (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Paralelamente a estes acontecimentos, segundo Saviani (2007), os cursos de pós-graduação em educação garantiam seu espaço nas universidades e foram fortalecendo-se no desenvolvimento da pesquisa e da geração de conhecimentos. Em contraste, o curso de Pedagogia mostrava-se inexpressivo, distanciando-se de sua essência enquanto área de conhecimento voltada para o fomento das teorias e das práticas educativas. Tal crise de identidade agravou-se com a homologação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Entre outras deliberações, este documento reconhece no Artigo 63 que a formação de docentes para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental poderia ser feita nos cursos Normal Superior. Além disso, o Artigo 64 prescreve que as funções ligadas à administração, ao planejamento, à inspeção, à supervisão e à orientação educacional podem ser realizadas em cursos de Pedagogia ou na pós-graduação, ficando a critério da instituição promotora (BRASIL, 1996).

Com base nestes redirecionamentos, fomentou-se uma polêmica quanto à existência de dois cursos de nível superior responsáveis pela formação do mesmo profissional, tendo como agravante a preferência declarada pelo curso Normal Superior (CASTRO, 2007). Fato este que, na percepção de Scheibe (2007), reforça mais uma vez o caráter reducionista e técnico para a formação docente, com sérias consequências na prática educativa.

No final de 1997, foi solicitado pela Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação, SEsu/MEC, que as instituições de Ensino Superior elaborassem propostas para as diretrizes de todos os cursos de graduação. Scheibe (2007) afirma que as contribuições para o curso de Pedagogia reforçaram a prática vigente, ou seja, a formação de professores para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. A gestão e o desenvolvimento da pesquisa foram outros aspectos considerados como importantes na formação do pedagogo.

As contribuições das diversas instituições foram organizadas e sistematizadas em uma proposta, que foi encaminhada em 1999 à Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia (CEEP). De forma sintetizada, o teor de tal documento reforçou o caráter de licenciatura e bacharelado para o curso de Pedagogia. Com uma redação bastante clara

definiu que o pedagogo deveria estar apto para exercer a função de professor, gestor de sistemas, unidades e projetos educacionais. Além disso, deveria formar o cientista da educação, envolvido com a pesquisa e a produção de conhecimento (SCHEIBE, 2007).

Opinião um pouco divergente é expressa no estudo de Soares (2010) que, ao analisar os projetos de formação defendidos por diferentes intelectuais e entidades, revela que tais documentos possuíam imprecisões conceituais e teóricas no que diz respeito ao campo epistemológico da Pedagogia e sua identidade. As diferentes definições do que venha a ser Pedagogia e seu campo de atuação dificultou a chegada a um consenso, repercutindo negativamente na construção da nova diretriz.

Apesar dos esforços da comunidade acadêmica em fomentar discussões e elaborar propostas com vista à formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, o silêncio do Conselho Nacional de Educação (CNE) permaneceu até meados de 2005, quando divulgou um Projeto de Resolução que não considerou as opiniões expressas em documentos e/ou propostas da comunidade acadêmica quanto ao delineamento do curso de Pedagogia. A proposta apresentada pelo CNE reduzia o curso em licenciatura, aproximando-o do perfil do curso Normal Superior, sugerindo a transformação deste em Pedagogia. Desta forma, de acordo com o posicionamento de Castro (2007), buscou-se resolver de forma bastante simplista o problema da dualidade na formação em nível superior dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O documento sistematizado pelo CNE não foi bem recebido pela comunidade acadêmica. Entre os desacordos, esteve a não referência quanto à formação dos demais profissionais da educação no curso de Pedagogia. Após muitas negociações, idas e vindas, as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia foram aprovadas em dezembro de 2005, mas sob ressalvas dos próprios conselheiros (CASTRO, 2007).

Entre as restrições, destacou-se a falta de clareza no texto quanto à formação dos demais profissionais de educação responsáveis pela administração escolar, supervisão e orientação. Na opinião de um dos conselheiros, limitar o curso de Pedagogia em licenciatura e, ao mesmo tempo, atribuir-lhe funções de participação na gestão é uma incoerência que desfigura, consideravelmente, a sua identidade. Outro aspecto mencionado nas declarações de votos foi a própria duração do curso, que é

igual a das demais licenciaturas, mas com uma proposta de formação mais ambiciosa, que ultrapassa a docência (BRASIL, 2005).

Em fevereiro, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 3/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Tal documento foi aprovado considerando as manifestações de preocupação da comunidade acadêmica quanto à formação dos demais profissionais da educação, e é esclarecido no parecer da seguinte forma: “essa redação (...) assevera que a Licenciatura em Pedagogia realiza a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional” (BRASIL, 2006, p. 2).

As diretrizes aprovadas não agradaram, em sua totalidade, a comunidade acadêmica. Scheibe (2007) argumenta que as novas diretrizes devem ser compreendidas em um contexto de negociações, em que foi aprovado o que era possível, considerando as divergências de opiniões entre os profissionais da educação e os interesses do governo¹. Na opinião de Soares (2010, p. 69), as ambiguidades presentes nas diferentes propostas de formação somadas a alguns consentimentos “inegociáveis”, que de certa forma foram concedidos pelas entidades que tiveram maior proximidade nas negociações com o governo e que descaracterizam a formação do pedagogo, resultaram num texto legal impreciso que favorece a diferentes interesses, principalmente aos mercantilistas.

Já Saviani (2007; 2008) se posiciona de forma mais enfática e afirma que esta normatização é inconsistente e conduz à superficialidade do que deveria ser o eixo central do curso, ou seja, considerá-lo como um campo teórico e prático que vem produzindo conhecimento ao longo de sua história, reconhecê-lo enquanto ciência. Ainda, para o autor, o documento excede naquilo que é acessório fazendo menção a uma série de assuntos que estão em evidência nos debates educacionais, como: diferenças de gênero, religião, educação indígena, educação do campo e dos remanescentes dos quilombos etc. Esta amplitude de temas a serem contemplados pode dificultar a própria elaboração do projeto dos cursos e favorecer uma formação

¹ No período de negociações para a aprovação das DCNP o país estava sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010).

superficial. Libâneo (2006) argumenta que falta no documento clareza do que venha a ser pedagogia e da própria função do pedagogo na escola.

Outro ponto polêmico é a definição do curso de Pedagogia como licenciatura que visa formar o professor para atuar na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio modalidade normal e nos demais cursos de Educação Profissional. O artigo segundo das Diretrizes é bastante claro ao afirmar que o curso de Pedagogia deve proporcionar a formação inicial para a docência. A gestão e a pesquisa aparecem em outros artigos, porém sem ênfase e como elementos subordinados à atividade docente.

A definição da docência como base dividiu opiniões. Por um lado, alguns teóricos concordam com tal afirmativa pontuando algumas ressalvas (MACHADO; MAIA, 2007; CRUZ, 2009; SCHEIBE, 2007), por outro lado, há um grupo de estudiosos que faz críticas contundentes (LIBÂNEO, 2006; FERREIRA, 2006, FRANCO, LIBANEO, PIMENTA; 2007; KUENZER; RODRIGUES, 2006).

Para Libâneo (2006), há uma grave inversão de conceitos ao definir-se a docência como o foco do curso de Pedagogia, isto é, estabelece-se como central um termo que é derivado da própria Pedagogia. Não se pode resumir o pedagogo à função de professor, secundarizando outros aspectos que são de responsabilidade deste profissional, como produção de conhecimento e atividades de gestão. Segundo o autor, o conceito principal, que é a Pedagogia, fica subentendido no conceito de docência.

Franco, Libâneo e Pimenta (2007) afirmam que as Diretrizes falham essencialmente quando, ao definirem a docência como base, não consideraram para a elaboração do documento as dimensões epistemológicas articuladas com as questões disciplinares e práticas. Além disso, cometeram um erro grosseiro em desconsiderar o papel do pedagogo frente às complexas demandas das escolas contemporâneas. Em outra análise, Ferreira (2006) ressalta a importância da gestão e afirma ser esta parte essencial na formação do pedagogo.

Com relação ao espaço da gestão no curso de Pedagogia, Libâneo (2006) é categórico quando afirma que o texto secundariza a importância da gestão escolar ao prescrever que cabe ao licenciado “participar” na gestão, o que, em sua opinião, é contraditório às demandas atuais. Machado e Maia (2007) e Libâneo (2006) esclarecem

que participar da gestão tem um sentido diferente de administrar e gerir. Em suma, o termo participação dá margem a várias interpretações e não deixa claro o caráter de responsabilidade que envolve o ato de gerir, administrar e conduzir os processos educacionais. No texto legal não está claro se é para desenvolver algumas competências para poder contribuir na gestão da escola ou se é para efetivamente assumir essa função com toda sua complexidade.

Nesta pesquisa, assume-se a posição de que a administração da escola não pode ser um ato improvisado, fundamentado no senso comum, pois a forma como a escola é conduzida tem consequências para o aprendizado dos alunos. É preciso considerar a complexidade da escola e, conseqüentemente, dos processos administrativos. A importância de uma formação consistente é uma necessidade observada por vários teóricos, no entanto a nova diretriz considera essa questão de forma bastante simplificada, transformando-a em uma prática “instrumental”.

A gestão é tratada na nova legislação, principalmente, nos Artigos 3º, 4º, 5º e 6º. Nos três primeiros, a palavra gestão é sempre precedida do termo “participar” e envolve as seguintes ações: planejar/elaborar, executar/implementar, coordenar, acompanhar e avaliar. No Artigo 6º, refere-se à aplicação dos princípios da gestão democrática. No entanto, não é possível perceber de forma explícita a necessidade de aprofundamento teórico próprio da área nem o pedagogo como um profissional que pode vir a produzir conhecimentos no campo da administração educacional. Desta forma, a nova normativa imprime a essa função uma natureza essencialmente pragmática.

No estudo realizado por Triches (2010), verifica-se a influência dos princípios de natureza econômica divulgados pelos Organismos Multilaterais, expressos em alguns documentos, e o discurso presente nas DCNP. De acordo com a autora, há vários elementos presentes nas Diretrizes que vão ao encontro dos ideais dessas organizações e, entre eles, está a configuração da gestão: com ênfase na prática, como parte da docência, como uma forma de gerenciamento e com uma visão utilitarista da função.

No decorrer da história é possível perceber a influência expressiva dos ideais econômicos na formação dos profissionais da educação e suas consequências. Além disso, a falta de consenso da comunidade acadêmica sobre o curso contribuiu para a aprovação de uma orientação legal afinada aos interesses governamentais. Pode-se

dizer que os conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia revelam uma visão reducionista do que venha a ser a ciência pedagógica, secundariza a importância da gestão e nada contribui para firmar a identidade do curso, que continua incerta (LIBÂNEO, 2006; SAVIAINI, 2007).

2.1 OS CAMINHOS TRAÇADOS APÓS A APROVAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA: QUAL O ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DO GESTOR?

Independente das polêmicas e fragilidades apontadas após a aprovação das DCNP, as universidades tiveram que reorganizar seus projetos formativos para os cursos de Pedagogia com a incumbência de formar o docente que é gestor e pesquisador. Em busca de informações que pudessem enriquecer este estudo, foi realizado um levantamento, via internet, no banco de dados de teses e dissertações da CAPES. O objetivo era identificar pesquisas que tivessem como foco analisar a materialização das novas diretrizes nos cursos de Pedagogia. Optou-se em iniciar a pesquisa no ano de 2009, no entendimento de que era necessário um tempo para que os novos currículos entrassem em vigor e pudessem haver estudos sobre a temática.

Foram encontrados 31 trabalhos que tinham como objeto de análise as DCNP, sendo sete teses e vinte e quatro dissertações. A seguir serão apresentados apenas alguns resultados dos estudos empíricos que analisaram, em alguma medida, a formação do gestor educacional. Cabe ressaltar que nenhum desses estudos tratou especificamente dessa temática, mas a incluiu no conjunto das análises.

A tese de doutorado de Guedes (2010) teve como objetivo analisar como os alunos, os docentes e os gestores compreenderam a reestruturação e implantação do novo currículo de Pedagogia. O estudo aconteceu em uma universidade estadual e para a coleta de dados utilizou-se de questionários, entrevistas, grupo focal, observação e análise da nova proposta curricular. A autora relata que a universidade, ao contemplar a atuação do gestor, elenca um conjunto de ações e campos de trabalho que demandam competências e conhecimentos especializados. Entretanto, o novo projeto dispõe de apenas uma disciplina específica para a gestão, com sessenta horas. Tal fato é revelador

tanto do distanciamento entre o discurso e a prática como do desprestígio desse campo de conhecimento para a formação do pedagogo.

O estudo de Campos (2009), de natureza documental, foi realizado em uma universidade federal e investigou a proposta de identidade expressa no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia. A universidade contempla a formação do gestor e propõe uma formação integrada entre docência e gestão. Entretanto, a pesquisadora afirma que o espaço específico para a formação do gestor poderia ser mais bem desenvolvido, oferecendo uma carga horária maior e explicitando com clareza de que forma essa integração se materializa, pois a partir do desenho curricular do curso não foi possível verificar.

Outra investigação analisou a configuração de docência presente no projeto político-pedagógico de uma universidade federal. Foi observado que a universidade organizou o novo currículo em busca de articular a docência com a gestão e a pesquisa. Entretanto, a autora considera como um dos empecilhos para a efetivação dessa proposta de articulação a própria estrutura curricular do curso, que é disciplinar, ou seja, fica a cargo do professor fazer essa integração, visto que tal articulação, conforme propõe o novo projeto formativo, exige uma ação interdisciplinar efetiva. Embora não faça uma análise apurada, a autora ainda questiona se os conteúdos priorizados nas disciplinas realmente contribuem para a formação do gestor educacional (LIMA RIBEIRO, 2010).

O curso de Pedagogia de uma universidade particular também foi objeto de análise. Gonçalves (2011) buscou investigar a opinião dos alunos concluintes do curso sobre a formação recebida. De acordo com os dados coletados, por meio de questionários, alunos revelam que o curso não consegue contemplar com o mesmo nível de aprofundamento teórico e prático os outros campos de atuação do pedagogo, privilegiando a formação para a docência. A respeito da preparação para a administração de instituições escolares, os dados revelam que 68% dos alunos se sentem parcialmente preparados e 16% revelam não ter preparo para assumir tal função. Como justificativa, 42% do alunado afirmam que há excesso de teoria e pouca prática no decorrer do curso, 29% alegam falta de aperfeiçoamento na área administrativa e 29% declaram que possuem pouco conteúdo no campo da

administração educacional. Ao analisar a estrutura curricular, a pesquisadora detectou uma carga horária muito pequena para essa formação, que é realizada no último ano do curso.

Esses estudos convergem no sentido de evidenciar a desvalorização da formação do gestor educacional na organização dos novos currículos. Embora tais investigações representem um número reduzido de universidades, é razoável levantar a hipótese de que esse dado seja representativo, considerando o montante dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Além de analisar o delineamento curricular do curso, identificando o espaço para a formação do gestor, é pertinente também contemplar a perspectiva teórica privilegiada, os conteúdos escolhidos e estabelecer relações com o perfil do gestor almejado pelas instituições. Ao buscar mapear como está sendo construída a formação do gestor educacional nos cursos de Pedagogia, almejou-se não somente contribuir para o debate sobre a qualidade dessa formação como também estabelecer relações com o corpo teórico da administração educacional no Brasil, apontando possíveis convergências, congruências e implicações educacionais.

A seguir será apresentado um breve histórico da produção do conhecimento em administração educacional, pontuando conflitos, avanços e as perspectivas atuais.

3 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: DIFERENTES OLHARES

Os primeiros estudos brasileiros, sistematizados em livros, sobre administração educacional tiveram como foco a administração da escola. Apesar de partirem de perspectivas diferentes, foram motivados pela percepção dos autores acerca da complexidade do processo administrativo da escola e pela superação de práticas fundamentadas no senso comum. Tais trabalhos revelam uma nítida preocupação com a formação dos administradores do ensino, com a busca da cientificidade e o esforço na delimitação da administração escolar como área específica de estudo (LEÃO, 1939; QUERINO RIBEIRO, 1988; LORENÇO FILHO, 1976; TEIXEIRA, 1961; 1968; ALONSO, 1981 e outros). É importante considerar que as ideias defendidas nos diferentes momentos históricos são influenciadas pelo contexto em que foram criadas e pela legítima tentativa de superação dos problemas vivenciados em cada época.

A construção teórica da administração escolar priorizou aspectos distintos no decorrer de sua trajetória. Em estudo realizado por Abdian, Oliveira e Hojas (2012), é mencionado que o início desse movimento é caracterizado por autores únicos que buscavam a construção de um referencial teórico enraizado na lógica da teoria geral da administração (TGA), tendo como principais referências os estudos de Frederick Taylor, Henry Fayol e seus seguidores. Essa escolha não foi aleatória, ao contrário, havia pouca produção teórica em administração na época e esses autores eram referências atuais e mundialmente reconhecidas (SOUZA, 2006).

Em linhas gerais, as primeiras obras brasileiras defenderam que as mesmas técnicas, princípios e métodos do âmbito da administração de empresas poderiam ser aplicados a qualquer tipo de organização, entre elas, a escolar. Segundo Russo (2004), não há neste momento histórico, por parte desses teóricos da administração escolar, um olhar crítico que considere a ideologia presente em tais teorias e suas consequências sociais e educativas.

Tal perspectiva, em parte, converge com outros estudos. Entretanto, no conjunto de análises sobre essa temática, há posicionamentos distintos fazendo emergir

diferentes pontos de vista acerca dessas produções teóricas, uns mais radicais e outros mais ponderados. As análises desses trabalhos ganharam destaque na década de 1980, período em que foram alvo de severas críticas. A riqueza dessas obras continua a despertar o interesse de pesquisadores que, a partir de referenciais teóricos distintos, lançam olhares mais ponderados, sobre os quais pontuam os aspectos contraditórios, as limitações e os avanços.

Apesar de terem sido realizadas as leituras de todos os livros mencionados nesta tese, não há a intenção de fazer uma síntese dos clássicos da administração escolar brasileira, esforço intelectual já realizado em outros estudos (SOUZA, 2006; DRABACH; MOUSQUER, 2009; SILVA RIBEIRO, 2006; MAIA, 2004, entre outros). Sendo assim, serão apresentados a seguir apenas os aspectos que foram objeto de destaque e de análise em pesquisas contemporâneas.

A obra de Carneiro Leão, de 1939, inaugura o pensamento da administração escolar no Brasil, no sentido de esse trabalho ter sido o primeiro livro sobre a temática, sendo por um bom tempo uma das referências mais utilizadas no país. Trata-se de um estudo de educação comparada sobre a organização e a administração do sistema de ensino em diversos países, tece reflexões sobre a administração da escola brasileira e sobre a equipe diretiva, com ênfase no ensino secundário. Leão (1939) buscou não apenas evidenciar as grandes problemáticas da administração escolar, mas promover o entendimento de sua importância educacional, social e política.

Souza (2006) e Drabach e Mousquer (2009) convergem ao evidenciarem, da obra de Carneiro Leão, a valorização da dimensão pedagógica contida na função do diretor, que deve ser um educador no seu sentido mais amplo. Entretanto, para Souza (2006), os aspectos pedagógicos estão pouco aprofundados prevalecendo a dimensão administrativa, o que, em certa medida, torna-se contraditório. No intuito de buscar o entendimento para essa constatação, o autor lança a hipótese de que, talvez, para Carneiro Leão, o diretor ao buscar atender aos objetivos de natureza pedagógica tem que se valer de ações de natureza técnico-administrativa. Essa ênfase nos aspectos administrativos, *strictu senso*, parece estar justificada pelo próprio posicionamento de Carneiro Leão ao buscar tornar científico o conhecimento da área e, para isso,

considerar a administração escolar como um desdobramento da administração geral (DRABACH; MOUSQUER, 2009).

Essa contradição, ou seja, o reconhecimento da natureza pedagógica como parte da administração escolar, ao mesmo tempo em que se busca um diálogo nas teorias da administração geral e se supervalorizam as atividades técnico-administrativas, vem permear as demais obras desse período. Em certa medida, essa suposta incompatibilidade também foi vista com cautela pelos teóricos pioneiros, que buscaram em suas reflexões justificar e fazer ressalvas quanto a um possível diálogo entre essas áreas do conhecimento. Entretanto, tais justificativas parecem não ter se valido de uma consistência suficiente, o que provocou diferentes opiniões acerca dessas obras.

Meneses (2007), ao revisitar a obra de José Querino Ribeiro (1952), revela que esse autor, ao buscar um suporte nos estudos gerais da administração, chama a atenção para o perigo de se fazer reducionismos, ou seja, aplicar a lógica empresarial à escola. Adverte que a escola possui especificidades, é uma atividade complexa que tem objetivos que diferem essencialmente dos de uma empresa. Para Querino Ribeiro² (1988, p. 167), a administração de uma escola pública para todos é inconciliável com a ideologia de uma empresa tipicamente capitalista, ou seja, “incompatível com as pretensões do lucro empresarial”. A partir dessas afirmativas e considerando toda a obra desse autor, é possível inferir certo posicionamento crítico acerca da utilização de conhecimentos da administração geral no âmbito escolar, não se tratando de uma transposição completamente cega.

Paro (2009) adverte que, ao recorrer aos princípios da administração geral, Querino Ribeiro pretendia instrumentalizar a escola para a melhor realização de objetivos educacionais de natureza democrática. O autor defendia uma formação humana e o aluno enquanto sujeito ativo no processo de aprender, deixando claro que não tinha interesse de transformar a escola num espaço de dominação, reduzindo-a a uma empresa capitalista. O que faltou para Querino Ribeiro foi uma análise crítica, no sentido de considerar que ao buscar transpor teorias da administração geral para o

² Em virtude de ter nessa tese autores com o mesmo sobrenome optou-se para melhor diferenciá-los utilizar como referência o penúltimo e o último sobrenome.

contexto escolar, o conceito de empresa inerente a essas construções teóricas é de natureza capitalista. É preciso ter clareza que a empresa busca o benefício próprio, ou seja, o sucesso do empreendimento. Entretanto, para que isso ocorra, considerando a base teórica que serviu de sustentação nos estudos pioneiros, faz-se necessário o sacrifício e/ou a exploração do outro. Essa falta de análise crítica levou o autor a equiparar a organização de uma empresa à de uma escola. Talvez disso venham a decorrer as posições paradoxais presentes em sua obra, pontuadas por autores contemporâneos.

No estudo realizado por Paro (2007; 2009), há a constatação de paradoxos nas elaborações teóricas de Querino Ribeiro. Ao mesmo tempo que há tentativa de aplicação da teoria geral da administração na escola, ressalta-se que a educação deve estar comprometida com a democracia e com a formação dos indivíduos. Querino Ribeiro busca defender essa junção alegando que a administração escolar deve estar subordinada a uma filosofia e a uma política educacional e, na opinião desse autor, essa condição altera profundamente a essência da prática administrativa. A administração é mediação, um instrumento para atingir fins que são determinados *a priori*, ou seja, são os objetivos que condicionam a forma. Os princípios de uma empresa capitalista não são, obrigatoriamente, os mesmos de uma escola (PARO, 2007).

Há, por parte de Souza (2006), o reconhecimento do trabalho realizado por Querino Ribeiro. Entre os pontos destacados estão o estudo de natureza inédita, o que também é valorizado por outros pesquisadores (SANDER, 2007a, ARF, 2012; e outros). Além disso, o autor ressalta como uma das contribuições a presença da face pedagógica da administração escolar na teoria, apesar da forte ênfase nos aspectos técnicos e burocráticos. Contudo, Souza (2006) elenca algumas limitações. A primeira delas está na falta de estudos empíricos, no contexto escolar, que viessem a endossar a perspectiva proposta pelo autor. Em outras palavras, buscou-se a adequação de uma teoria da administração para o contexto escolar, ao que tudo indica, sem considerar a realidade concreta da escola.

Outra crítica mencionada refere-se à ênfase na produtividade da organização escolar sem considerar os anseios do coletivo da instituição, a nítida separação entre quem planeja, quem administra e quem executa (SOUZA, 2006). Para Sander (2007a),

esta é a característica do pensamento administrativo nesse período, isto é, a adoção de soluções essencialmente racionais para os problemas de natureza educativa. A administração escolar era entendida como um conjunto de ações de caráter técnico, o que subordina, ou até mesmo desconsidera, a dimensão humana envolvida no processo.

Em trabalho conjunto com Querino Ribeiro, podem-se destacar as contribuições teóricas dos seus assistentes de cátedra, Carlos Correa Mascaro e Moyses Brejon, que foram objeto de análise na investigação de Arf (2012). Dos estudos realizados por Mascaro, cabe ressaltar a relação nítida que o autor estabelece entre educação e desenvolvimento, destaca-se também a preocupação com assuntos como financiamento, municipalização do ensino brasileiro e descentralização do poder, pontuando seus prós e contras. Já Brejon dedicou-se a pesquisas tendo como foco o ensino técnico, a qualificação para o mercado de trabalho, a importância dos recursos humanos, a relação entre escola e empresa. Além disso, preocupou-se com a formação dos administradores do ensino, fez um levantamento da realidade do ensino industrial básico e apontou as possíveis causas que criaram obstáculos para o pleno desenvolvimento dessa modalidade de ensino.

Os assistentes de cátedra de Querino Ribeiro não construíram teoria. Mas, a partir de temáticas distintas, eles partilharam da mesma linha de pensamento e tinham como um de seus referenciais teóricos as premissas contidas na obra “Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar” de Ribeiro (1952).

Em outros estudos, Silva Ribeiro (2006) e Silva Ribeiro e Machado (2007) analisam as produções teóricas de Querino Ribeiro (1952) e de Lourenço Filho (1963). Os autores buscaram identificar nessas obras elementos que se aproximassem dos modelos teóricos apresentados por Lima (2001): o político, o anárquico, o racional-burocrático, o sistema social, o sócio-intervencionista e o político-interacionista. De acordo com a investigação em parte significativa dos elementos teóricos analisados, prevaleceram as características do modelo racional-burocrático, porém Silva Ribeiro e Machado (2007) afirmam que houve uma tentativa ultrapassar esse modelo, a partir do momento em que os autores, Querino Ribeiro e Lourenço Filho, fornecem elementos novos que não convergem com o modelo em questão. Isto é, apresentam aspectos originais fundamentados em bases conceituais distintas.

É importante destacar que tais elementos novos não foram o objeto central das obras, mas é possível enxergar um movimento que buscava, em alguma medida, ultrapassar a visão mecanicista das teorias da administração que embasavam tais estudos e, desta forma, atender as especificidades da escola. Cabe ressaltar que essas iniciativas teóricas pioneiras, por mais que apresentassem diferentes ideias à administração escolar, refletiram os condicionantes sociais de seu tempo, a começar pelos próprios limites da produção científica da época.

Para Silva Ribeiro (2006), um dos elos comuns entre as obras é a natureza interdisciplinar com que os conhecimentos foram apresentados. A partir do momento que essas produções teóricas dialogam com outras ciências, há indicações de que esses autores perceberam que a teoria da administração, fundamento de seus estudos, não dava conta de atender a especificidade da administração da escola. Desta forma, pode-se rejeitar a hipótese de que essas construções teóricas partiram de uma única perspectiva: a mecanicista. Nesse sentido, não dá para afirmar um posicionamento totalmente acrítico desses teóricos, que fizeram suas análises não à luz de um referencial marxista, crítica desencadeada a partir dos anos de 1980, mas utilizaram de outra lógica para compreender e adequar as teorias da administração à realidade escolar da época.

Tendo como foco os elementos que sugerem uma tentativa de superação ao modelo racional-burocrático, Silva Ribeiro (2006), assim como Paro (2007), identificam dualidades na obra de Querino Ribeiro que parte de uma concepção democrática e humanista da educação ao mesmo tempo que propõe o uso das teorias da administração empresarial na escola. Além disso, é possível encontrar outros elementos que revelam, em certa medida, uma tentativa de ir além do modelo racional-burocrático: a própria perspectiva interdisciplinar; o reconhecimento das complexas relações da escola e seu meio; os conceitos de autonomia organizacional e de democracia na educação; a subordinação da administração a uma filosofia e políticas educacionais.

Entre as obras analisadas por Silva Ribeiro (2006), a de Lourenço Filho é a que mais apresenta elementos de superação. Alguns indicativos contidos nessa produção teórica se aproximam do modelo sócio-intervencionista, o que representa um avanço no

pensamento administrativo brasileiro e sugere um quadro conceitual de transição. Ao mesmo tempo que a obra contém aspectos do modelo racional-burocrático, apresenta ideias que não convergem com essa perspectiva. Entre elas, podem-se citar: a presença de analogias biológicas; críticas a algumas características ao modelo racional-burocrático; considerar a subjetividade das decisões tomadas na escola; o reconhecimento da importância do fluxo das informações internas presentes na organização; uma postura mais democrática quando aponta para o compartilhamento das informações em oposição a restringi-las; entre outras.

Souza (2006) também reconhece elementos no trabalho de Lourenço Filho que sugerem superação das teorias administrativas que fundamentam grande parte de suas reflexões, entretanto apresenta algumas diferenças em relação ao estudo de Silva Ribeiro (2006). Ao evidenciar o fluxo das informações, ressalta que tal enfoque está mais voltado para a divulgação dos objetivos, métodos e ideais, com vistas à coesão do trabalho escolar e a busca de bons resultados, do que como um instrumento a serviço da democracia, ou seja, do diálogo aberto e horizontal e da transparência das ações na escola.

O autor também considera como significativo o reconhecimento da razão pedagógica da escola por parte de seus dirigentes e a presença, em alguns momentos do texto, de uma perspectiva democrática quando defende a ampliação do atendimento educacional e as ações cooperativas na escola (SOUZA, 2006). Apesar de ser um aspecto positivo, é preciso considerar que o entendimento de democracia expresso pelo autor é restrito, refere-se mais ao trabalho cooperativo na escola. Entretanto, as ações cooperativas revelam-se limitadas, pois, ao mesmo tempo, há ênfase na administração verticalizada, na qual o poder é concentrado em uma única pessoa, que interpreta, decide, organiza, planeja, comunica e avalia. Embora tal posicionamento seja coerente com as teorias administrativas que embasam a obra, é possível reconhecer, mesmo que de forma restrita ou incipiente, uma face democrática no pensamento do autor.

A face democrática da administração escolar torna-se mais evidente nas obras de Anísio Teixeira, destaca-se por ter posicionamentos distintos entre os autores desse período. Considerado um teórico que precede a sua época (SOUZA, 2006; MACHADO, 2001), suas ideias sobre educação e administração do ensino parecem ultrapassar as

fronteiras do seu tempo. Tratou temas que estão na pauta das discussões, tais como: “o papel do Estado, a municipalização, os sistemas de avaliação, a participação, os conselhos escolares, a democratização do acesso a vida escolar, o poder local, a revalorização da gestão, o financiamento da gestão e os fundos escolares”, entre outros (MACHADO, 2001, p. 169).

Muitas das aspirações de Anísio Teixeira, aparentemente, tornaram-se reais. Entretanto, Machado (2001), ao analisar as formas como algumas de suas ideias se tornaram realidade, por exemplo: a democratização do ensino, a descentralização, a autonomia da escola e o financiamento da educação; ressaltou que possivelmente estas não vão ao encontro do verdadeiro sentido atribuído pelo autor, pois se revelaram corrompidas em sua essência.

Outro aspecto marcante em suas reflexões está na afirmação de que na administração escolar o elemento principal não é o dirigente, mas o professor. A administração escolar tem a razão de sua existência ancorada no trabalho do professor, na função educativa da escola e deve estar voltada para a busca do êxito de todos os alunos (SOUZA, 2006). O pensamento desse autor destoa dos demais ao afirmar que o diretor está a serviço da educação e que quem realiza essa grande obra é o professor. Diante dessa perspectiva, o diretor passa a ter um papel secundário, aquele que vai criar as condições para que o professor realize seu trabalho. “O diretor do serviço educacional é, agora, o seu mais modesto operário...Toda a administração não tem outro fim que o de dispor as condições de êxito para a obra, que é só do mestre: educar.” (TEIXEIRA, 2007, p. 185).

Além de ter preocupações distintas, o trabalho desse autor difere dos outros por não se tratar da formulação de uma teoria enraizada na administração de empresas. Entretanto, não há como desconsiderar que as ideias defendidas por ele são filhas do seu tempo. De certa forma e em alguma medida, também foram influenciadas pelo contexto sócio-histórico da época, em que prevalecia a orientação técnica e pragmática.

As perspectivas teóricas até o momento mencionadas se aproximam do que Sander (2007a) denominou de fase organizacional da administração. Em linhas gerais, as construções teóricas desse período buscavam transpor para a realidade escolar as teorias clássicas da administração de empresas, preocupavam-se com o processo

administrativo e os elementos que fazem parte da organização. No entanto, as obras de Anísio Teixeira e os primeiros trabalhos de Lourenço Filho possuem alguns diferenciais por demonstrarem preocupação com a identidade cultural e por fomentarem os valores nacionais. Esses estudos são considerados por Sander (2007a) como vanguarda, por situarem a administração da educação em uma perspectiva mais ampliada das ciências sociais, quando comparados com os demais trabalhos da fase organizacional.

Além das iniciativas individuais, é importante destacar que, em 1961, estudiosos da área fundaram a ANPAE – Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, que, por meio de debates, simpósios e publicações, fomentou a produção de conhecimento em administração da educação. Hoje, denominada Associação Nacional de Política e Administração da Educação, continua sendo um espaço de aprofundamento de estudos na área (SANDER, 2007b; MAIA; 2008).

O levantamento realizado por Sander (2007b) teve como objetivo identificar e analisar quais foram as temáticas privilegiadas nos quatro primeiros simpósios promovidos pela ANPAE, durante a década de 1960. O autor conclui que nesse período houve direcionamento dos debates no intuito de se delimitar e firmar o espaço da administração escolar como campo de estudo, de ensino e de formação profissional. Nesse sentido, os estudiosos buscaram debater sobre a terminologia específica da área, as condições de estudo, o ensino e a formação dos administradores, não deixando de colocar em pauta as atribuições das faculdades de educação mediante a reforma universitária de 1968 e os programas formativos para os dirigentes escolares.

Em estudo similar, Maia (2008a) analisa os quatro primeiros textos publicados pela ANPAE, no período entre 1964 e 1968, tendo como autores Anísio Teixeira, José Querino Ribeiro, Moysés Brejon e Carlos Correa Mascaro. Os resultados convergem com a investigação de Sander (2007b), no sentido de destacar que há nos textos analisados uma legítima preocupação com a formação dos administradores de ensino e o reconhecimento da necessidade de se promover mais estudos sobre a temática.

Na década de 1970, concretiza-se mais um esforço teórico para adequar perspectivas da administração empresarial ao contexto escolar, reforça-se a justificativa de que as estruturas organizacionais são semelhantes e a aceitação de que esse seria o caminho para garantir a eficiência da escola. A partir dessas premissas, Myrtes Alonso,

em 1976, lança suas reflexões sobre a administração escolar fundamentadas no enfoque sistêmico. Em linhas gerais, defende a necessidade de se compreender as organizações, entre elas a escolar, a partir das relações que estabelecem com o meio, isto é, há uma interdependência permanente com o ambiente em que estão inseridas. Segundo Alonso (1981, p. 72), “as mudanças ambientais têm consequências sobre as organizações e seus objetivos”, sendo necessária uma postura de flexibilidade por parte do administrador ou dirigente escolar.

Cumprir ressaltar que a perspectiva defendida por Alonso (1981) está estruturada a partir das contribuições da psicologia social de orientação funcionalista, que inaugura uma nova forma de se pensar a administração educacional. Esse movimento, que se fundamenta nas teorias da psicologia social e da sociologia, foi denominado por Sander (2007a) de fase comportamental da administração, tendo a teoria de sistemas como uma de suas contribuições. Entretanto, a obra de Alonso também apresenta elementos que sugerem uma transição para outra fase do pensamento administrativo brasileiro: o enfoque sociocultural.

Em linhas gerais, o foco das reflexões da autora está nas atribuições do diretor escolar e resume essa atividade a uma dimensão essencialmente administrativa, no sentido estrito. A esse profissional cabem a tomada de decisão, o planejamento, a supervisão, a organização e a manutenção do equilíbrio interno da organização. A dimensão pedagógica fica sob a responsabilidade de professores e coordenadores pedagógicos não sendo assunto da competência do diretor (SOUZA, 2006). A face pedagógica do trabalho do diretor escolar parece ter sido bastante pormenorizada por essa autora.

Compete ao diretor coordenar a escola com uma visão de conjunto, considerando os diferentes elementos que compõem a organização e compreendendo as inter-relações e interdependências com o meio ambiente, com vistas a criar uma unidade em busca de objetivos comuns. Cumprir ressaltar que a autora conceitua ambiente como “o conjunto de todos os objetos que estejam fora desse sistema.” (ALONSO, 1981, p. 79). Tal afirmativa indica que o ambiente interno é considerado apenas no sentido de se buscar a unidade, ou melhor, a participação coletiva de modo a garantir o cumprimento dos objetivos da escola que, ao que tudo indica, são impostos e

não originados pelo coletivo escolar. Nesse sentido, Souza (2006) argumenta que não há, na perspectiva da autora, a compreensão da natureza política da administração escolar. A escola é entendida como executora de objetivos que já estão postos e não como um espaço coletivo para a definição ou redefinição dos seus rumos.

Alonso (1981) considerou a adoção do enfoque sistêmico como um avanço no campo da administração escolar. Para Zung (1984) e Sander (2007a), é possível verificar uma mudança na forma de pensar a administração do ensino, que ultrapassa a visão de sistema fechado, mecanicista, para compreender a administração como um sistema aberto. Isto é, em constante interação e interdependência com o meio ambiente. Para Sander (2007a), trata-se de uma compreensão integradora que permite entender a administração em uma perspectiva multidimensional.

Entretanto, Zung (1984) pontua que, apesar de existirem elementos que ultrapassem as perspectivas anteriores, o enfoque sistêmico é construído com ênfase na racionalidade em busca da eficiência máxima da instituição escolar e, para isso, propõe modelos no lugar de teorias. Sinteticamente, Souza (2006) avalia o trabalho de Myrtes Alonso como bastante similar aos estudos anteriores, uma tentativa de transposição de teorias estrangeiras para a administração da escola brasileira sem uma análise crítica que considere os condicionantes e o contexto. Além disso, ao pensar a administração da escola sem considerar a sua face política (SOUZA, 2006; ZUNG, 1984; SANDER, 2007a), a autora caminhou em movimento contrário ao que surgia no final de 1970.

Ao analisar essas obras a partir de um *continuum* ou considerando a ordem cronológica, é possível perceber avanços pois há nas reflexões elementos que, mesmo não sendo apresentados em profundidade, apontam para a complexidade do processo administrativo. Como alguns exemplos, podem-se citar: a defesa da autonomia da administração escolar, a importância do estudo da realidade brasileira para a administração (LEÃO, 1939); a inter-relação e interdependência da administração a um contexto social mais amplo, o clima organizacional (QUERINO RIBEIRO, 1988); a importância da análise do cotidiano da escola, a escola entendida como um contexto cultural, o profissional reflexivo, a importância das relações humanas, a relação escola e comunidade (LOURENÇO FILHO, 1976); as relações de poder, a liderança, a

multidimensionalidade da administração (ALONSO, 1981); a flexibilidade do sistema educativo, a descentralização (TEIXEIRA, 2007); e outros.

Há certa atualidade nesses trabalhos e, em consonância com essa afirmativa, Maia (2008a) também cita algumas das ideias de Anísio Teixeira presentes nos debates atuais: a relação entre cultura organizacional e seus desdobramentos na organização escolar, a ênfase dada ao compromisso que a escola deve ter com a comunidade, o trabalho coletivo e a docência como base para o exercício da função de administrador escolar.

Nessa direção, Paro (2009) pontua a atualidade do pensamento de Querino Ribeiro ao afirmar que a administração é um processo de mediação com vistas à realização de fins. É preciso ter clareza de que para atingir fins educacionais, a mediação tem que ocorrer em todo o processo, isso implica que a função mediadora da administração deve envolver o processo pedagógico. O pedagógico deve ser objeto de estudo da administração. A não consideração desse fato torna o conhecimento e a prática administrativa incompletos ou deficientes, pois as atividades fins de uma escola, que são de natureza pedagógica, também necessitam ser mediadas racionalmente.

Outra afirmativa de Querino Ribeiro e Carneiro Leão ecoa na atualidade, é a consideração da aprendizagem como processo individual: “o fenômeno da educação, em si mesmo, é puramente individual e psíquico, ou o próprio indivíduo organiza e reorganiza suas experiências ou ninguém poderá fazê-lo por ele” (QUERINO RIBEIRO, 1988, p.8). Tal afirmativa pressupõe mudanças na formação dos profissionais da educação, pois deve considerar a ação política que consiste em levar o outro a querer aprender. Isto se refere a um componente intrínseco da formação dos administradores escolares, que é a coordenação do esforço coletivo para a realização de objetivos. Aquele que é capaz de despertar no outro o desejo de aprender terá melhores condições de coordenar o coletivo da escola para a realização conjunta dos objetivos educacionais, como também de promover no outro o desejo de querer ensinar (PARO, 2009).

Diante das discussões expostas, é possível considerar a existência de convergências entre os trabalhos pioneiros, apesar das diferenças substanciais entre eles. Em primeiro lugar, existe um direcionamento muito claro a respeito do foco desses

trabalhos que é a administração e a organização da escola. Fato revelador do esforço desses intelectuais em instituir e delimitar um campo de estudo até então inexistente no Brasil. Esses estudos também partilham da mesma motivação, ou seja, o reconhecimento da complexidade da sociedade, da escola e de sua administração, a necessidade de tornar o processo administrativo escolar científico e a importância e a urgência de uma formação consistente de natureza interdisciplinar para os que venham a administrar o espaço escolar. Todos esses esforços teóricos buscaram, a partir de diferentes olhares, a melhoria da qualidade do ensino para todos, o que revela também uma face democrática.

Entretanto, há que se considerar que essas produções possuem marcas, isto é, refletem os condicionantes sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais de sua época. Essa é uma condição que não desmerece as valiosas contribuições, apesar de apresentarem, na visão de muitos autores, limitações e fragilidades em algumas das ideias defendidas.

É razoável dizer que há um movimento de amadurecimento ou complexidade das teorias, o que não minimiza as limitações. Muitas das temáticas consideradas nos trabalhos pioneiros, mesmo que de forma incipiente, são objetos de análises nos estudos contemporâneos, o que demonstra a pertinência e a importância de tais assuntos para a teoria e a prática da administração da escola.

Por fim, não há como deixar de mencionar que, além dos autores pioneiros supracitados, outros estudiosos também contribuíram para a elaboração do *corpus* de conhecimento sobre a administração escolar: Benedicto Silva, Wagner Estelita Campos, Beatriz Marques de Souza Wahrlich, José Augusto Dias, Arnaldo Niskier, João Gualberto de Carvalho Menezes, entre outros (SANDER, 1981). O conjunto de teóricos dedicados às temáticas em administração da escola é representativo de um período que exerceu influência expressiva na forma de pensar e na prática administrativa das instituições educacionais. Muitas das premissas defendidas ainda ecoam na atualidade. Entretanto, ter como base os fundamentos teóricos da administração de empresas passa a ser alvo de críticas a partir dos novos delineamentos desencadeados no final da década de 1970.

3.1 NOVOS RUMOS E VELHOS PROBLEMAS: ENTRA EM CENA A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Em 1970, iniciaram-se os movimentos de diversos segmentos da sociedade em prol da abertura política, sufocada no período de regime militar. Entre as bandeiras levantadas estava a busca pela redemocratização e, na esteira desses movimentos, iniciou-se uma mudança de enfoque nos estudos de administração educacional, ao apontar para as limitações das construções teóricas antecedentes, passando a defender a face política e democrática da administração.

Em meados da década de 1980, a produção teórica da área é marcada por uma forte crítica às produções anteriores por considerarem, equivocadamente, a neutralidade dos princípios teóricos da administração empresarial e pela supervalorização dos aspectos técnicos em detrimento de outras dimensões que envolvem a prática administrativa no contexto escolar. Os argumentos desfavoráveis desencadeados no decorrer dessa década foram sintetizados por Maia (2008a), ao apontar para a necessidade de cautela em relação às premissas defendidas nos estudos pioneiros.

Em primeiro lugar, é preciso considerar que as escolas possuem especificidades que as diferem significativamente de uma empresa, a começar pelos objetivos. Além disso, não há como mensurar os resultados das instituições escolares com precisão, pois não se trabalha com matéria prima palpável, mas com a formação de seres humanos. Em decorrência disso, faz-se necessária uma análise crítica para associar as teorias da administração de empresas ao contexto da administração da escola. Condição essa que parece não ter sido realizada de forma criteriosa nos estudos pioneiros.

É importante indicar que as teorias da administração de empresas surgiram para atender às necessidades do sistema capitalista, logo os critérios para avaliar a produtividade de um empreendimento são definidos pela racionalidade econômica. Ter a necessidade do mercado como critério para se avaliar o rendimento da escola é descaracterizá-la de sua real função. Em acréscimo, também foi criticada a supremacia dos aspectos técnicos, pois, embora sejam importantes, não são suficientes para que se garanta a eficiência da escola. Diante do que foi exposto, defendeu-se a autonomia do

campo de conhecimento da administração da educação, no sentido de que seja capaz de ir ao encontro de suas reais especificidades (MAIA, 2008a).

Souza (2006) enumera outros pontos em comum em parte dos estudos dessa época, são análises de natureza essencialmente teórica sobre as produções anteriores e não apresentam articulação com pesquisas empíricas no contexto escolar. Outro aspecto similar é o pressuposto de que aplicar os princípios da administração de empresas na escola é uma forma de manutenção/reprodução das condições econômicas, sociais e políticas vigentes, uma perspectiva linear e determinista que desconsidera a complexidade das relações existentes na sociedade.

Vários os autores realizaram esforços intelectuais para analisar de forma crítica os caminhos traçados no campo da administração escolar e perspectivar novos horizontes (SANDER, 1981; ZUNG, 1984; FÉLIX, 1984; ARROYO, 1979; 1983; WITMANN, 1987; PARO, 1987).

As reflexões de Arroyo (1979; 1983) apontam a administração da educação como uma ação política que não está a serviço do sistema capitalista e tecnocrático, ao contrário, deve estar comprometida com o processo educativo. Em convergência com essas proposições, Wittman (1987) observa que a partir do momento em que a administração da educação se coloca a serviço da lógica capitalista afasta-se de sua natureza que é pedagógica e educativa, tornando-se alheia ao objeto administrado.

Arroyo (1979; 1983) defende a importância da administração da educação retomar seu sentido social. Para isso, é necessário promover a participação da comunidade escolar com intuito de debater e propor os rumos da educação, voltados para a diminuição das desigualdades sociais. O autor reconhece a complexidade de tal processo, pois ao mesmo tempo é necessário mediar interesses públicos e privados antagônicos (DRABACH; MOUSQUER, 2009; SOUZA, 2006; SANDER, 2007a).

Ao analisar as produções teóricas pioneiras, o olhar de Zung (1984) percorre um *continuum* ao abordar, ao longo da história, o controle do trabalho a partir de diferentes perspectivas até chegar ao conceito de gerencialismo, sua relação com o modo de produção capitalista e seus desdobramentos para as teorias da administração geral à escolar. A autora ao tecer suas críticas destaca as faces políticas e pedagógicas da administração da educação em detrimento do caráter técnico e empresarial presentes

no âmbito educacional. Além disso, defende que a administração da educação tenha como objeto de estudo a totalidade do processo educativo (SOUZA, 2006; SANDER, 2007a).

Félix (1984) compõe suas críticas sobre a adaptação das teorias da administração de empresas ao contexto educacional, estabelecendo relações entre o sistema escolar e a evolução do capitalismo. Analisa a administração escolar como instrumento das políticas educacionais com interfaces com a política ampla do Estado (DRABACH; MOUSQUER, 2009; SOUZA, 2006).

O trabalho de Paro (1987), embora possua características similares aos estudos anteriores, consegue avançar nas reflexões ao afirmar que o processo administrativo pode estar orientado a partir de outra lógica que não seja a capitalista e se tornar um instrumento de transformação social (DRABACH; MOUSQUER, 2009; SOUZA, 2006). Tudo vai depender dos objetivos que se propõe atingir, dos meios utilizados para conquistá-los e da participação ativa da comunidade escolar em uma perspectiva democrática. Nesse sentido, a escola precisa possuir uma racionalidade interna que considere suas especificidades e que seja capaz de cumprir sua real função, o que, segundo Paro (1987), acontece de forma superficial.

Outro aspecto importante da obra desse autor é o reconhecimento de que a administração da escola não se dá no vazio, ou seja, ela é influenciada por todo o contexto social que não se resume à esfera econômica dominante. Tal premissa difere, em certa medida, dos demais trabalhos que analisam de forma linear e determinista os estudos pioneiros. Nesse sentido, Souza (2006) pondera que as críticas realizadas aos esforços teóricos antecedentes, apesar da pertinência, revelam-se limitadas por não considerarem as importantes contribuições desses estudos.

Além disso, é possível perceber certa afinidade de ideia entre Paro (1987) com alguns estudos pioneiros, ao afirmar que a administração, independentemente de sua natureza, tem como uma de suas funções a coordenação do trabalho coletivo, ou seja, a administração é um ato político. Mesmo havendo o reconhecimento da face política da administração, Souza (2006) adverte que tal perspectiva não foi explorada em profundidade pelos estudiosos de ambos os períodos.

A partir de outra lógica, Sander (1981) sinaliza para uma proposta diferente das teorias e práticas que estiveram em evidência no contexto brasileiro. O autor propõe um novo paradigma, denominado de multidimensional, que vem ao encontro de princípios democráticos. O paradigma multidimensional propõe um novo olhar para o fenômeno administrativo e difere dos demais trabalhos desse período por conseguir equacionar diferentes dimensões que compõem o processo administrativo de forma mais equilibrada.

A prática administrativa no contexto educacional é extremamente complexa e possui diferentes dimensões. Partindo dessa premissa, cabe à administração escolar o papel de mediação dialógica entre as dimensões econômicas, pedagógicas, sociopolíticas e humanas que simultaneamente se fazem presentes no universo educacional. O objetivo de considerar tais dimensões no processo administrativo está em promover a qualidade de vida humana e, para isso, é necessário responder aos anseios da comunidade (SANDER, 1981).

Vale ressaltar que a obra de Sander (1981) representa um dos primeiros mapeamentos sobre a produção do conhecimento em administração da educação, no qual o autor busca, a partir da análise crítica das propostas teóricas até o momento produzidas no Brasil, elaborar um novo modelo para o estudo e para a prática administrativa no contexto educacional. Souza (2006), ao analisar essa obra, pontua alguns elementos que revelam uma mudança significativa na forma de pensar a administração, além de expor aspectos merecedores de maior aprofundamento teórico.

O ensaio teórico de Sander rompe com a aparente tendência de transpor teorias da administração de empresas para o universo escolar, insere a administração da educação no contexto da administração pública, defende a função política e cultural da administração, reconhece que as dimensões pedagógicas e humanas foram pouco consideradas em estudos anteriores e as considera como elementos importantes para o estudo e para a prática administrativa. Entretanto, Souza (2006) faz considerações sobre alguns aspectos na obra, tais como, o processo de tomada de decisões, a participação da comunidade e a promoção da qualidade de vida humana coletiva, mereceriam um aprofundamento teórico de forma a proporcionar maior clareza a essas ideias defendidas.

Em análise das produções teóricas e do contexto da década de 1980, Wittman (1987) faz uma leitura bastante ponderada acerca da teoria e prática da administração da educação, na qual ressalta a importância de considerar sua complexidade. Para o autor, o contexto da democratização da gestão apresentou-se a partir de duas vertentes. A primeira delas se sustenta por um discurso transformador em que há um otimismo exacerbado acerca da democracia, muitas vezes, sem considerar a realidade concreta. A outra perspectiva se mostra rendida aos fatos, isto é, legitimadora dos interesses capitalistas. Ao compreender a teoria e a prática da administração da educação a partir dessa dicotomia, sem considerar a complexidade existente na construção social, corre-se o risco de ter uma visão limitadora e simplista da realidade.

Wittman (1987, p. 2) afirma que os interesses hegemônicos, sem dúvida alguma, exercem grande influência no contexto da administração da educação, entretanto as contradições ou as diferentes perspectivas presentes na sociedade possibilitam a construção de uma nova forma de pensá-la e praticá-la. Não se muda uma realidade somente pelo discurso, é no embate entre forças opostas que se constrói progressivamente um novo contexto. “É nesta ambiguidade que historicamente a teoria e a prática da administração da educação se constroem e se instauram, se inovam e se transformam”. É importante considerar que a construção histórica da administração da educação, teoria e prática, não se resume a uma questão simplista de opção entre dois extremos, ela é edificada a partir das relações de interdependência num contexto social amplo.

Os anos de 1980 são marcados por uma ruptura na forma de pensar e pela busca de novas diretrizes para a administração da escola. As mudanças não se resumiram apenas ao teor dos discursos, os novos direcionamentos também repercutiram na nomenclatura usual empregada. Para muitos autores, o termo administração é substituído por gestão. Os motivos para tal mudança são controversos e pouco explorados em profundidade, o que, para Maia (2008b), pode significar uma fragilidade na produção teórica da área.

Maia (2008b), assim como Drabach e Mousquer (2009), adverte que os sentidos e significados atribuídos às palavras administração e gestão são diversos e não há um consenso entre os pesquisadores, podendo ser consideradas como opostas e até mesmo

como sinônimos. Há os que advogam que o termo gestão é mais abrangente e envolve uma vertente política, inovadora e democrática, ao passo que a palavra administração está fortemente vinculada a teorias enraizadas nos princípios da administração empresarial, numa perspectiva mais técnica, burocrática e centralizadora. Cabe, porém, mencionar que antes da palavra gestão ganhar espaço entre os pesquisadores da área, há autores que defenderam a administração a partir de uma ótica que considera sua dimensão política, democrática e de transformação social (PARO, 1986; ZUNG, 1984; SANDER, 1981, entre outros).

Nesse sentido, Maia (2008b) questiona se a palavra, por si só, carrega consigo adjetivos positivos ou negativos. Em convergência com esse questionamento, Drabach e Mousquer (2009) alertam que, ao compreender a gestão como essencialmente democrática, pode-se perder a real visibilidade das coisas. Nem toda gestão é democrática, ou seja, o termo é utilizado a partir de diferentes motivações, pressupostos e objetivos, podendo ser uma prática antagônica ao processo democrático e estar vinculada a princípios empresariais. Neste estudo, ação de administrar ou gerir é entendida como um processo de mediação, que pode ser democrático ou não dependendo da forma como se conduz esse processo e os objetivos almejados.

Outra mudança na terminologia refere-se ao uso dos termos escolar e educação, que acompanham as palavras administração e gestão. É interessante notar que os estudos pioneiros tinham como foco a administração no âmbito escolar. Nota-se que, a partir da década de 1980, o objeto de estudo da área ultrapassa os “muros da escola” e ganha maior extensão. Começa a aparecer, com mais frequência, o termo educação no lugar de escolar. Maia (2008b) observa essa mudança e alega que os estudos que utilizaram administração/gestão da educação direcionaram suas análises para um contexto maior, enfatizando o compromisso político, social e a transformação da sociedade. Já as pesquisas que utilizaram o termo escolar centralizaram suas reflexões nas especificidades da escola.

O termo escolar passa paulatinamente a perder espaço, tornando-se mais usual referir-se a administração/gestão da educação. Ganhou-se em amplitude, mas talvez sob a pena de perder em especificidade. O elemento motivador dos estudos pioneiros, que era tornar a administração da escola uma prática eficaz e científica, começa a perder

forças a partir das críticas e diante da amplitude de temas que se abrem com os novos delineamentos.

O mapeamento realizado por Castro e Werle (2004) teve como objetivo identificar as temáticas que foram objeto de estudo nas pesquisas em administração educacional, entre 1982 e 2000. As autoras partem de um banco de dados que contemplou 54 periódicos nacionais. Os artigos foram classificados a partir de 59 palavras-chave e divididos em dois períodos. No primeiro período analisado, 1982 a 1994, já é possível perceber uma amplitude grande de temas. As dez palavras-chave mais frequentes, por ordem decrescente, foram: administração do ensino superior, administração da educação e determinantes do contexto, política educacional, políticas públicas, administração educacional escolar, legislação, educação e democratização, administração e história, administração em nível macropolítico, formação e desenvolvimento profissional.

Chama a atenção das autoras, a temática administração do ensino superior que apareceu com maior frequência nos artigos analisados. Tal incidência pode ser justificada pela necessidade da academia no estudo das problemáticas que afetam seu cotidiano. Outras categorias destacadas foram: as políticas educacionais e as públicas e a legislação. Nesse período analisado, as políticas macro despertaram maior interesse dos pesquisadores do que as micropolíticas. O termo legislação ganhou destaque em virtude dos debates acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que seria promulgada em 1996 (CASTRO; WERLE, 2004).

No segundo período analisado, 1995 a 2000, as autoras observaram algumas mudanças que também revelam a interdependência com o contexto educacional brasileiro, ao mesmo tempo é possível perceber certa estabilidade de alguns temas. Mantiveram-se entre as dez temáticas mais pesquisadas a administração do ensino superior, administração da educação e determinantes do contexto, política educacional, administração educacional escolar e formação e desenvolvimento profissional. Em primeiro lugar no *ranking* está o tema formação e desenvolvimento profissional, que vem ao encontro dos debates acerca do curso de pedagogia e a necessidade de profissionalização, fomentados nesse período. Em contrapartida, a temática administração educacional perde posições ficando em 10º lugar. Os assuntos que sobem

na classificação, ficando entre os dez primeiros, são: gestão e cultura, cidadania, avaliação da educação, ensino fundamental e poder. Perdem posicionamentos temas como legislação, políticas públicas, educação e democratização.

A partir de outro banco de dados, Souza (2006a) analisa o direcionamento das pesquisas de mestrado e doutorado, no período de 1987 a 2004, que tiveram como foco a gestão escolar. O autor trabalhou com uma amostra de 514 trabalhos, categorizados em treze temas principais: diretor, gestão democrática, instrumentos de gestão, modelos de gestão, conselho de escola, participação, concepções de gestão escolar, processos de gestão, relações de poder, autonomia, cultura organizacional e Estados da Arte.

A direção escolar foi o tema que despertou maior interesse entre os pesquisadores, representando 18,7% do total das pesquisas. Na década de 1980, porém, essa temática corresponde a 50% dos trabalhos, a maioria com foco no papel do diretor escolar e alguns trabalhos tiveram como objeto de análise a dimensão pedagógica. Na década de 1990, as eleições de diretores passam a ser a temática em evidência. Outros temas também foram abordados, como as práticas e os desafios do diretor, a formação e as questões de gênero.

A gestão democrática aparece como o segundo tema mais abordado, correspondendo a mais de 16% da amostra. O primeiro trabalho surge em 1987, sendo a década de 1990 o período de maior ênfase nessa temática, que permaneceu como fonte de interesse até 2004, porém em menor frequência. Durante esse período, as pesquisas tiveram como objeto de análise os processos, as práticas, concepções de democratização, o cotidiano, a gestão democrática e a qualidade de ensino, experiências de democratização, problemas da gestão democrática.

Os instrumentos de gestão aparecem como o terceiro tema mais pesquisado, envolvendo reflexões sobre planejamento, avaliação institucional, APM, projeto político-pedagógico e grêmios estudantis. Na sequência, a categoria modelos de gestão aborda temas como a gestão da Qualidade Total, o Programa de Desenvolvimento das Escolas (PDE) e as escolas cooperativas. As demais categorias representam 40% do restante da amostra e subdividem-se em muitas outras temáticas: participação da comunidade escolar; poder e cotidiano; administração de conflitos; burocracia; desafios da

autonomia; descentralização; desafios do conselho de escola; clima; gestão financeira e outros (SOUZA, 2006a). Esses diferentes enfoques e seus múltiplos desdobramentos também são percebidos no mapeamento realizado por Maia (2008a).

O estudo de Pereira e Andrade (2005) teve como foco identificar a forma como as questões teóricas e práticas da administração da educação foram delineadas nas publicações da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, no período de 1983 a 1996. Do conjunto de reflexões cabe destacar que, a partir da intensa politização presente nos anos de 1970 a 1980, foi possível perceber a preocupação por uma redefinição da identidade do administrador escolar. Almejava-se um perfil político e técnico comprometido com a democracia. Nesse sentido, passou-se a valorizar a participação da comunidade escolar e seus diferentes mecanismos.

Em consonância com o estudo de Castro e Werle (2004), a investigação de Pereira e Andrade (2005) identificou como temática privilegiada a administração do ensino superior. Os problemas para a concretização da administração numa perspectiva democrática ganharam ênfase nas produções teóricas de 1985 a 1990. Outro aspecto que merece destaque nessa investigação é a percepção do deslocamento, por parte de alguns autores, de perspectivas teóricas da administração de empresas para uma orientação interacionista sócio-histórica, de natureza marxista. Entretanto, a partir de 1990, voltam à cena no campo da educação as teorias da administração de empresas de natureza neoliberal sob a bandeira da Qualidade Total (PEREIRA; ANDRADE, 2005).

Silva Júnior (2002) e Machado (2006) também observam que, a partir de 1990, os princípios e práticas da gestão empresarial ganharam espaço no cotidiano escolar e pontuam algumas consequências. A primeira delas está na inversão de valores, na qual a lógica do mercado prevalece sobre a lógica do direito à educação. Em decorrência disso, Silva Júnior (2002) afirma que, ao estar sob esse comando, é possível observar um arrefecimento no campo da administração educacional, buscando fortalecê-lo enquanto área de conhecimento e de pesquisa, em acréscimo também há perda de espaço enquanto disciplina nos cursos de graduação e pós-graduação e uma dispersão nas investigações para temas correlatos.

É importante considerar que os mapeamentos realizados em diferentes bancos de dados revelam uma multiplicidade de temáticas, que foram incorporadas ao campo

de estudo da administração da educação a partir da década de 1980, ganharam mais expressividade após 1990 e, de certa forma, impõem um novo direcionamento para essa área de conhecimento. Tanto para Souza (2006a) quanto para Castro e Werle (2004), a produção acadêmica sobre administração da educação, nos períodos analisados, revela-se fortemente influenciada pelas temáticas que estavam em pauta nos debates da época, seja pela concretização de políticas públicas e da legislação e/ou pelos debates fomentados pelos profissionais da educação nos diferentes segmentos. Entretanto, tal amplitude no espectro de objetos de análise poder ser reveladora da falta de identidade ou decorrente da própria complexidade da administração da educação.

Para Castro e Werle (2004), a administração da educação contempla o estudo das diferentes instituições, níveis e modalidades de ensino, que possuem características distintas, além de um conjunto de inter-relações que se estabelecem em seu interior e com a sociedade, que precisam ser consideradas e administradas. Em virtude dessa amplitude, ela possui uma natureza geral e específica, que ao mesmo tempo representa sua complexidade e riqueza e sugere certa fragilidade que tem como uma de suas faces a falta de identidade. Além disso, para contemplar tamanha complexidade, ela possui também uma natureza interdisciplinar. A interface com outras áreas do conhecimento como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a filosofia, entre outras, contribui sobremaneira na compreensão da educação e de sua administração.

Analisando o conjunto de trabalhos realizados entre 1980 e 2000, é possível identificar a democracia como um pilar que orientou as reflexões nesse período. Tendo os princípios democráticos como norteador do trabalho, um novo sentido é posto para a organização do sistema escolar, que deve ser fundamentado em objetivos educacionais bem definidos, que representem os interesses e necessidades da comunidade e que levem em conta a especificidade do processo pedagógico (FERREIRA, 2001; QUAGLIO, 2000).

A perspectiva democrática é marcada, sobretudo, por um processo dialógico que tem como princípio norteador a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar nas tomadas de decisão da escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009). Tal forma de administração está presente nas disposições legais expressas na

Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Entretanto, é preciso considerar o contexto para não cair nas artimanhas dos discursos.

A democracia no âmbito escolar foi uma luta da comunidade acadêmica que ganhou espaço na legislação brasileira. Porém, a defesa dessa bandeira, por parte de educadores e governantes, partiu de interesses muito distintos, que podem ser expressos, respectiva e resumidamente, a partir de duas afirmativas: a legítima tentativa de superação do modelo de administração da escola vigente com vistas à transformação social e a transferência de responsabilidade para a sociedade civil em nome da melhoria da qualidade de ensino e da participação social, respaldada em políticas de natureza neoliberal (ROSAR, 1999; SILVA JUNIOR, 2002).

A gestão democrática contida na legislação tem se materializado, nos últimos governos, sob a ótica da gestão gerencialista, um discurso “democrático” delineado segundo a perspectiva neoliberal (ROSAR, 1999; CABRAL NETO; CASTRO, 2011). Por meio dos discursos oficiais encobriram-se os reais sentidos atribuídos a palavras como democracia, trabalho coletivo, participação, autonomia, descentralização e outras. Nessa disputa de diferentes projetos políticos que, aparentemente, se misturam por partilharem de vocábulos comuns, há uma dissimulação dos verdadeiros sentidos a partir do momento em que se tem por estrutura os princípios neoliberais. Esse fato muda essencialmente o rumo da educação e da prática administrativa (DRABACH; MOUSQUER, 2009; LIMA, 2007).

A presença e a disputa entre diferentes projetos políticos no âmbito da administração da educação podem ser identificadas nas ideias e nas práticas de intelectuais como Paulo Freire e Guiomar Namó de Mello. Esses autores, além de teorizarem sobre a temática, exerceram cargos na administração da educação no final dos anos de 1980 e início de 1990, respectivamente. Entretanto, partiram de ideais de educação e de administração muito distintas, revelando os antagonismos presentes na prática social.

A concepção freireana da administração da escola é fundamentada na efetiva valorização e participação da comunidade no planejamento, na execução e na avaliação da escola. Um processo coletivo e essencialmente democrático com vistas à construção de um espaço escolar mais humanizado, dialógico, inclusivo e emancipador (LIMA,

2007). Para Sander (2007a), o pensamento crítico de Paulo Freire acerca da administração da educação parte de uma perspectiva em que se considera o contexto nacional, ou seja, as questões culturais, sociais, política e econômicas passam a ser elementos essenciais para a teoria e para a prática administrativa. Tal enfoque pode ser considerado um aspecto muito importante para o pensamento administrativo que, ao longo de sua história, buscou importar teorias pouco adequadas à realidade brasileira. Essa nova forma de teorizar sobre a administração da educação foi denominada por Sander (2007a) como fase sociocultural.

Em um direcionamento oposto, partem as ideias defendidas por Guiomar Namó de Mello, que compreende a educação como insumo para o desenvolvimento econômico. A escola deve formar pessoas para o mercado, isto é, na visão da autora trata-se de alfabetizar “para contextos culturais nos quais a decodificação da informação escrita é importante para o lazer, o consumo e o trabalho” (MELLO, 1996, p. 32). Nesse sentido, a administração da educação e da escola volta a assumir uma racionalidade econômica, e termos como democracia, flexibilidade, autonomia e participação, presentes no discurso da autora, passam a ser entendidos a partir desse viés. Entender e resumir a educação e sua administração como um instrumento para o progresso da economia pode ser enquadrado no que Sander (2007a) nomeou de enfoque desenvolvimentista.

Embora projetos distintos de educação e administração estejam presentes na sociedade, a história nos revela que a dimensão econômica exerceu influência bastante expressiva sobre as práticas sociais e que as ideias transformadoras esbarraram e continuam esbarrando em muitos empecilhos que dificultam sua materialização. A ausência de uma sociedade efetivamente democrática pode ser considerada como o obstáculo de maior envergadura.

Nesse sentido, Wittman (1987, p. 7) afirma que é preciso superar a fragilidade do discurso transformador, pois a verdadeira democracia, no âmbito escolar e na sociedade, só será possível quando houver a “socialização do exercício do poder” atrelada à “democratização do saber”, duas dimensões essenciais da prática democrática. É preciso que todos tenham conhecimento sobre o que realmente está se decidindo tanto no contexto da educação quanto na sociedade. Reunir a comunidade

escolar para referendar aquilo que já está decidido por instâncias superiores não se constitui num exercício democrático.

Em consonância com essa última afirmativa, alguns estudiosos buscaram inspiração em teorias contemporâneas em uma tentativa de melhor compreender o fenômeno administrativo e contribuir para tornar realidade a prática democrática no interior da escola. Pinto (1995) e Medeiros (2005), reconhecendo os impasses para sua concretização, propuseram um diálogo fundamentado na teoria da ação comunicativa, defendida por Jurgen Habermas. Ao reconhecer que ainda prevalece no âmbito escolar uma racionalidade instrumental-burocrática que inviabiliza o exercício da democracia e a articulação com a face pedagógica da escola, Medeiros (2005) propõe uma nova racionalidade que denominou de comunicacional-democrática. Nela, efetivamente, a tomada de decisão não está centrada no diretor ou na equipe diretiva, mas é construída a partir do conjunto de opiniões da comunidade escolar, num processo de argumentação e contra-argumentação que trata da especificidade da escola, considera as teorias pedagógicas, valoriza os condicionantes macro e microestruturais, busca o consenso entre as diferentes opiniões, faz mediação entre meios e fins, entre outros. Uma prática que contracenava com conflitos de diferentes naturezas e dimensões. Na visão da autora, são tensões necessárias para a edificação de uma administração verdadeiramente democrática.

A partir de outra base conceitual, tendo como uma de suas inspirações teóricas o pensamento complexo de Edgard Morin, Sander (2007a, p. 92) dá continuidade em seus esforços intelectuais na construção do paradigma multidimensional da administração da educação, estruturado no início de 1980. Algumas alterações podem ser percebidas a partir da visão do autor sobre a inter-relação e a interdependência entre as práticas e os acontecimentos de natureza administrativa que ocorrem num todo orgânico. A administração passa a ser entendida “como um fenômeno complexo e global, com múltiplas dimensões analíticas e praxiológicas articuladas simultaneamente entre si”.

Sander (2007a) defende que a teoria e a prática da administração da educação sejam compreendidas a partir das dimensões política, econômica, pedagógica e cultural, que acontecem simultaneamente e que estão dialeticamente articuladas. Para cada dimensão, há um critério norteador, respectivamente: efetividade, eficiência, eficácia e

relevância. A face democrática do pensamento do autor é destacada ao afirmar que a relevância cultural é o principal critério e as demais dimensões estão a ela subordinadas. A partir desse pressuposto, defende-se o exercício da cidadania por meio da participação ativa na busca pelo desenvolvimento humano atrelado à qualidade de vida coletiva. Cabe, portanto, aos administradores da educação direcionarem suas ações ao encontro de tais objetivos, articulando as diferentes dimensões que compõem o processo administrativo.

Apesar de a conquista da gestão democrática, na forma da lei, ter sido uma vitória significativa, estudos revelaram que na prática há muitos impasses a serem superados para sua efetivação e, na teoria, pouco se pode comemorar acerca da evolução do conhecimento em administração da educação a partir dessa perspectiva (CABRAL NETO, CASTRO, 2011; ABDIAN; OLIVEIRA; HOJAS, 2012; SOUZA, 2008, entre outros), apesar dos esforços de alguns intelectuais pela delimitação e pelo fortalecimento desse campo de estudo.

Os “novos rumos”, desencadeados a partir da década de 1980, parecem não terem sido capazes de superar os “velhos problemas”. Os ideais democráticos defendidos com fervor encontram-se misturados desordenadamente com os princípios que regem a economia. A escola pública, ao que tudo indica, encontra-se perdida nesse contexto, oscilando entre condutas de natureza democrática e econômica capitalista, o que não deixa de ser um paradoxo. É possível dizer que o paradoxo presente nos estudos pioneiros parece ter se materializado no cotidiano da escola.

As pertinentes críticas levantadas nos anos de 1980 representaram um importante movimento que teve repercussões positivas para o avanço do conhecimento e da prática administrativa. Entretanto, é preciso ter consciência de que é no embate entre projetos opostos e na relação dialética entre teoria e prática que se constroem novos horizontes. As mudanças não são simples nem repentinas, ao contrário, são complexas, difíceis e lentas, mas necessárias e possíveis. De acordo com Freire (2001, p. 136), “ainda estamos no processo de aprender como fazer democracia”.

Apesar das importantes contribuições desse período, cabe ressaltar que as ideias defendidas não escaparam aos condicionantes de sua época. Isto é, refletiram o movimento nacional em prol da democracia e, em grande parte, foram orientadas pela

perspectiva teórica marxista, o que não deixa de apresentar similaridades com o período anterior, fortemente influenciado pelo contexto histórico.

Além disso, os estudos dessa nova fase, de certa forma, “padeceram” do mesmo “mal” que os trabalhos pioneiros, ou seja, supervalorizaram uma única dimensão do processo administrativo: a política. Não se está negando a importância nem a pertinência da dimensão política, mas, da mesma forma que a racionalidade técnica não deu conta de responder às necessidades e às demandas da escola, a dimensão política também não se revelou suficiente.

Assim, é pertinente destacar o trabalho de Sander (1981; 2007a) que teorizou sobre a multidimensionalidade e a complexidade do processo administrativo, apresentando uma nova perspectiva teórica e prática para a administração educacional, na qual se equacionam as diferentes dimensões envolvidas na administração. Tal perspectiva difere dos demais trabalhos da época e é considerada nesta investigação como uma rica possibilidade para o estudo e a prática da administração educacional.

É interessante perceber que os estudos pioneiros, apesar de suas limitações, buscaram conciliar a teoria com possibilidades práticas, o que é de grande valia para os profissionais que realmente enfrentam o cotidiano da escola. Em contrapartida, os estudos da década de 1980 voltaram-se para as reflexões de natureza crítica aos estudos antecedentes e ao contexto da época. Infelizmente, as críticas não foram suficientes para que fossem traçados novos delineamentos para os trabalhos da administração escolar numa perspectiva crítica, democrática, emancipadora e interdisciplinar. Esse movimento a favor de teorias aplicáveis na administração escolar ficou arrefecido, o que pode ter ocasionado uma grande lacuna com prejuízos para a delimitação e o fortalecimento dessa área de estudo.

Para Russo (2004) e Souza (2008), as aspirações por teorias críticas, desencadeadas na década de 1980, parecem não ter vingado. Há um compasso de espera por novas teorias que partam de ideais efetivamente democráticos e emancipadores e que iluminem os caminhos a serem seguidos.

Na década de 1990 inicia nova fase no campo de estudos da administração educacional. Além do “retorno” das teorias empresariais, os olhares se direcionam para

a escola multiplicando as temáticas pesquisadas. Na contemporaneidade, a escola e tudo que acontece em seu interior passam a ser o objeto de estudo.

3.2 A Escola Como Objeto De Estudo Da Administração Educacional

Ter a escola e sua totalidade como objeto de estudo passa a ser o foco de investigações em diferentes países a partir da percepção da incapacidade e/ou dificuldade das instituições escolares em atenderem as novas demandas postas pelo avanço das sociedades. Canário (1996) afirma que o insucesso da escola em corresponder às perspectivas democratizantes contribuiu para se repensar o estabelecimento de ensino e sua inter-relação com a sociedade, gerando assim a necessidade de se estudar a escola a partir de pontos de vista distintos como também por diferentes delineamentos metodológicos. Tal fenômeno começa a ganhar espaço nos estudos brasileiros a partir de 1990.

A investigação de Russo e Maia (2009), a partir da análise de livros no período de 1990 a 2005, aponta que, paulatinamente, o estudo da escola passa a ser fonte de interesse dos estudiosos da administração educacional. No período de 1990 a 2000, há o predomínio de estudos de natureza teórica. Em contrapartida, a análise do conteúdo dos livros dos últimos cinco anos revela a superioridade de pesquisas empíricas, relatando resultados de pesquisa-ação e estudos de caso, em detrimento a estudos de nível teórico. Para analisar o conteúdo dos livros desse período, as autoras usaram como referencial teórico os modelos organizacionais propostos por Costa (2003), que sistematizou diferentes modos de organizar a escola: escola como empresa, escola como burocracia, escola como democracia, escola como arena política, escola como anarquia e escola como cultura. Os dados revelaram que a escola enquanto objeto de estudo foi perspectivada, por parte expressiva dos autores, sob o modelo ou imagem organizacional da escola como democracia.

O exercício democrático na escola foi objeto de análise dos autores Oliveira e Lopes (2010), Martins e Silva (2010) e Souza (2010), que realizaram um mapeamento da

produção científica brasileira sobre gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados. Tal conjunto de estudos, que abrangeu o período de 2000 a 2008, teve como fonte de coleta de dados, respectivamente: artigos em periódicos; teses e dissertações; e anais dos eventos científicos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Em linhas gerais, esses estudos, que partiram de diferentes fontes, convergem ao identificarem um amplo espectro de temáticas e ângulos de análise revelando tentativas legítimas de se compreender a complexidade da prática administrativa no contexto escolar, que se encontra envolvido por uma série de obstáculos. Para Oliveira e Lopes (2010), apesar da existência de um discurso democrático na escola, essa forma de gestão, de fato, ainda não se concretizou. As investigações revelam poucas experiências democráticas bem sucedidas e a fragilidade na atuação dos diferentes instrumentos democráticos nos quais devem participar a comunidade escolar. Observou-se também pouca representatividade de pesquisas tendo como temática os órgãos colegiados. Tal fato pode ser revelador da própria dificuldade que essas instâncias têm de se fortalecerem, de tornarem-se realmente representativas dos anseios da comunidade a ponto de transformarem em realidade o efetivo exercício democrático.

Embora os autores identifiquem avanços na produção teórica em administração educacional, mais precisamente no que diz respeito ao volume de pesquisas sobre a temática, há também um conjunto de fragilidades identificadas em parte dos trabalhos (MARTINS; SILVA, 2010; SOUZA; 2010; SANDER, 2007b, entre outros). Os autores advertem para a necessidade de melhorias na qualidade dos trabalhos, pois parte deles ainda carece de maior criticidade, rigor teórico e metodológico.

A carência de maior densidade teórica e de rigor metodológico foi percebida por Canário (1996) ao fazer uma análise do conjunto de produções científicas tendo a escola como objeto de estudo. Para o autor, falta uma massa crítica capaz de construir estruturas teóricas mais consistentes. Apesar de a avaliação ter sido feita a partir de estudos portugueses, ao que tudo indica, os estudos brasileiros também se enquadram nessa realidade; isso pode ser deduzido a partir da constatação da supremacia na quantidade de pesquisas empíricas, da pouca representatividade de trabalhos teóricos e

conceituais, além de outras limitações pontuadas por diversos autores (MARTINS; SILVA, 2010; SOUZA; 2010; RUSSO; MAIA, 2009; SANDER, 2007b).

O aumento significativo no número de pesquisas em educação realizadas no Brasil revela uma diversidade de temáticas que tem caracterizado a produção do conhecimento em administração educacional nos últimos tempos. Tal realidade poderia ser considerada como uma grande riqueza, desde que todos os trabalhos obedecessem a rigorosos critérios de cientificidade e de relevância social. Esse amplo espectro de objetos de estudo e de pesquisas é revelador de vigor científico, entretanto também é representativo de dispersão teórica e de fragilidade nesse campo de estudo (OLIVEIRA; LOPES, 2010). Para Canário (1996), a pesquisa precisa responder a problemas originais que sejam capazes de contribuir de forma fecunda para a mudança da realidade escolar e fortalecer, a partir de uma massa crítica consistente, o campo teórico em questão.

Além de todos esses aspectos pontuados, há também uma diversidade de opiniões acerca do que venha ser a natureza, a função e os problemas da administração educacional como área de conhecimento (SOUZA, 2008). Todos esses elementos revelam instabilidade para a construção de um corpo teórico consistente. Tais fatos ecoam diretamente na própria formação do profissional que venha a exercer cargos na administração/gestão, que tem se demonstrado pouco capaz de promover mudanças significativas na escola (ABDIAN; OLIVEIRA; HOJAS, 2010; SOUZA, 2008).

Considerando o contexto mencionado, conforme indicam Abdian, Oliveira e Hojas (2010), houve o arrefecimento da produção teórica da área em questão e, simultaneamente, o enfraquecimento e a extinção da habilitação em administração escolar no curso de Pedagogia. Para Souza (2008), o fim das habilitações acabou por transformar a administração educacional em uma disciplina ou, na pior das hipóteses, um conteúdo dentro das disciplinas, refletindo negativamente na formação desse profissional.

Cabe mencionar que não se está defendendo o retorno das habilitações no curso de Pedagogia, mas evidenciar um conjunto de elementos que, em alguma medida, contribuem ou contribuíram para o enfraquecimento dessa área de estudo. É razoável o entendimento que, a partir da extinção das habilitações, somada às fragilidades que afetam a administração educacional e à própria imprecisão das DCNP sobre a formação

do gestor, os conteúdos relativos a essa área de conhecimento podem ser secundarizados ou até mesmo desconsiderados na formação do pedagogo. Tal fato também pode vir a representar a diminuição de grupos de pesquisa e de estudo nas universidades, com consequências negativas para a produção de conhecimento em administração educacional/escolar.

Tendo o curso de Pedagogia como objeto de análise, mais especificamente no que diz respeito à formação do gestor, neste estudo defendeu-se a perspectiva da complexidade da função e de sua multidimensionalidade (SANDER, 2007a).

A sociedade e o ser humano são entendidos como unidades complexas, nas quais há um conjunto de dimensões que se apresentam simultaneamente, que estão inter-relacionadas e são interdependentes num todo orgânico. Isto é, o homem é ao mesmo tempo um ser biológico, psíquico, social, afetivo e racional e a sociedade também comporta diferentes dimensões como a história, a econômica, a sociológica e outras. A multidimensionalidade está presente tanto na sociedade quanto no ser humano (MORIN, 2002).

No entendimento da complexidade e multidimensionalidade humana e social, Sander (1981; 2007a) propõe um paradigma multidimensional para o estudo e a prática da administração educacional, que é entendida como uma realidade complexa com diferentes dimensões articuladas num todo. Foi a partir de análise e síntese das diferentes fases do conhecimento em administração educacional no Brasil que o autor definiu quatro dimensões e seus critérios: a dimensão econômica, a pedagógica, a política e a cultural.

Vale esclarecer que todas as dimensões e seus critérios estão subordinados ao entendimento da condição humana, considerando seus aspectos antropológicos, sociais e políticos, como também têm como fim a promoção de vida humana coletiva tanto na escola como na sociedade. Desta forma, descarta-se a concepção da administração educacional numa ótica reducionista, utilitária e mercadológica.

Sem perder o entendimento de simultaneidade e de articulação entre as dimensões e seus objetivos finais, estas serão apresentadas separadamente de forma a favorecer a compreensão.

A dimensão econômica envolve a utilização adequada dos aspectos financeiros, materiais, estruturais, legais, organizacionais, os meios de coordenação e de comunicação. O valor econômico da educação, historicamente, esteve atrelado à ótica do mercado. Sander (1981; 2007a) propõe uma ressignificação desse conceito à luz de uma perspectiva que considera a natureza humana e a construção de uma sociedade com melhores condições de vida para todos. Pautado nesses princípios, não há como desconsiderar a importância dessa dimensão e seus componentes no contexto escolar como uma condição indispensável para atingir os fins almejados, que devem ser de natureza educacional. E, para isso, é preciso que a dimensão econômica esteja intimamente articulada com a pedagógica.

A dimensão pedagógica engloba “toda a organização e o funcionamento do sistema educacional, suas escolas e universidades” (SANDER, 2007a, p. 97). É a partir da compreensão do que venha a ser a educação, a função da escola e o processo pedagógico escolar, é que devem ser pensadas a organização e a gestão educacional. A administração educacional não pode desconsiderar a natureza do processo pedagógico sob o risco de tornar-se um obstáculo ao ato de educar. Conduzir esse processo requer uma complexa relação de mediação entre toda a comunidade escolar, o que leva a apreensão do seu caráter essencialmente político.

A dimensão política abrange como deve ser conduzido esse processo, isto é, os planos de ação que considerem a participação e o envolvimento relevante da coletividade da escola. Igualmente importante, é preciso considerar e entender a relação da educação e da escola num contexto mais amplo da sociedade. Ao tornar-se isolada e fechar-se em si mesma, a escola afasta-se da comunidade em que está inserida e, desse modo, não corresponde às necessidades e aspirações deste contexto (SANDER, 2007a).

A administração será significativa quando partir de uma visão global do ser humano que considere seus valores e as características biológicas, psíquicas, antropológicas e sociais, denominadas de dimensão cultural. A administração educacional deve levar em conta toda essa totalidade para conduzir o coletivo escolar, para atingir os objetivos de natureza educacional, para contribuir com o desenvolvimento dos educandos e para promover a qualidade de vida humana coletiva.

A relevância cultural é um aspecto valoroso do paradigma multidimensional sob o qual as demais dimensões e seus critérios estão inseridos.

Em acréscimo, o estudo da história da administração educacional no Brasil pode favorecer um olhar crítico acerca do contexto atual e de seus condicionantes, fornecendo subsídios mais consistentes para traçar novos rumos que venham a contribuir para uma mudança profunda na administração da escola. Nesse sentido, seria pertinente também incluir a dimensão histórica como mais um aspecto a ser considerado na formação inicial do gestor.

Ao analisar toda a trajetória histórica da administração educacional no Brasil, se considera neste estudo as concepções de Sander (1981; 2007a) como bastante fecundas para se pensar uma formação inicial do gestor em sua complexidade, edificada numa perspectiva democrática e transformadora. Uma forma de superar o entendimento simplificado da administração e a valorização de dimensões estanques ou isoladas presentes no decorrer da história. Nesse sentido, buscou-se encontrar perspectivas de formação que convergem ou se aproximam do entendimento da multidimensionalidade da administração nos perfis e nas ementas investigadas.

Na próxima seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos, a descrição da organização das informações coletadas e os primeiros indicativos do espaço da administração educacional nas diferentes universidades brasileiras.

4 NAVEGANDO NUM MUNDO VIRTUAL: COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos deste estudo, procurou-se ter acesso às informações referentes ao curso de Pedagogia quanto ao perfil do egresso, à matriz curricular e às ementas das disciplinas. Tais informações, e outras, estão expressas nos projetos político-pedagógicos dos cursos, e um número significativo de universidades disponibiliza esses dados ou parte deles em suas páginas na *internet*. O projeto político-pedagógico do curso revela as crenças, as convicções, os ideais, as finalidades educativas e sociais como também os meios para se atingirem os fins desejados. Portanto, tornar acessível essas informações possibilita à comunidade um conhecimento mais amplo do que venha a ser o trabalho do pedagogo e da complexidade dos processos educativos em espaços escolares ou não.

É interessante destacar que a busca de informações por meio da *internet* tem se revelado um recurso que faz parte do cotidiano da maioria dos jovens brasileiros. Portanto, as informações apresentadas pelas universidades representam fonte de informação acessível e rápida. Para o jovem que tem que definir sua profissão, entre as inúmeras existentes, as informações contidas nas páginas das universidades funcionam como uma “carta de apresentação”, o que, para muitos, pode representar o primeiro contato com o curso almejado.

Todos os dados desta pesquisa foram coletados a partir de informações disponibilizadas nas páginas virtuais das universidades públicas dos cursos de Pedagogia. Algo aparentemente simples, entretanto “navegar” no mundo virtual requer certas habilidades, perspicácia e uma boa dose de espírito investigativo, principalmente, para aqueles que não estão familiarizados com essa nova linguagem.

Em dezembro de 2010, iniciou-se a primeira busca na *internet* no intuito de levantar uma listagem das universidades públicas estaduais e federais. Utilizou-se o buscador *Google* e foi encontrada na página da *Wikipédia* uma listagem dividida por regiões que continha o endereço eletrônico de cada instituição. A partir de janeiro de

2011, realizaram-se os primeiros acessos às páginas das universidades estaduais e, logo de início, surgiram alguns obstáculos.

A forma como estão organizadas as páginas virtuais das universidades pode dificultar ou facilitar o acesso à informação. Algumas universidades organizaram suas páginas virtuais de maneira bastante clara sendo fácil encontrar as informações sobre o curso de Pedagogia. Entretanto, em parte das universidades, foi necessário maior dispêndio de tempo para encontrar as informações desejadas devido à dificuldade de encontrar o *link*³ que dava acesso à página do curso de Pedagogia.

Outro aspecto a ser considerado é que, em alguns casos, não existia página específica para o curso, o que também exigiu maior tempo de pesquisa, pois a matriz curricular, as ementas, o perfil e até o projeto político-pedagógico do curso estavam disponibilizados em outros *links*. É importante destacar que foi feita uma pesquisa exaustiva nas páginas das universidades. Houve casos em que os dados almejados não foram encontrados porque as informações não existiam ou só poderiam ser acessadas por meio de *login* e senha, provavelmente, ao alcance apenas do corpo docente e dos alunos matriculados.

As informações obtidas foram arquivadas em duas pastas virtuais, sendo uma para os dados coletados nas universidades estaduais e outra para as federais. Ambas as pastas foram subdivididas de acordo com a quantidade de estados brasileiros.

Após os primeiros contatos nas páginas da *internet* e com um pequeno conjunto de dados armazenados, sentiu-se a necessidade de organizar melhor as informações. Era necessário discriminar quais as universidades visitadas, a quantidade de *campus*, a oferta ou não do curso de Pedagogia, quais eram as informações disponibilizadas e os acessos realizados. Além do mais, foi necessário voltar várias vezes em determinadas universidades, pois foram encontradas páginas em construção ou, em alguns casos, a página não estava disponível para o acesso. Tornou-se imprescindível organizar melhor as informações. Nesse sentido foram criados dois quadros que podem ser visualizadas nos apêndices A e B.

³ Link é uma ligação entre os textos contidos nas páginas virtuais que pode ser uma palavra, frase ou uma imagem, geralmente, em destaque (WIKIPÉDIA, 2013).

É importante destacar que foi necessário iniciar novamente a coleta de dados a fim de completar os quadros analíticos, ou seja, realizar o trabalho de forma mais organizada, o que possibilitou uma visão ampla ou o mapeamento das informações.

Durante um ano e meio, as páginas das universidades foram acessadas várias vezes com o intuito de angariar o maior número de informações possível. Esse processo foi encerrado em julho de 2012. Os quadros 1, 2 e 3, logo abaixo, referem-se aos dados coletados nas universidades federais e estaduais, têm como base as informações contidas nos apêndices A e B.

De todo o conjunto amostral, é possível perceber certa regularidade na oferta de cursos de Pedagogia, que se potencializa devido à multiplicação dos cursos nos diferentes *campi*, o que pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Mapeamento das universidades públicas brasileiras que ofertam curso de Pedagogia presencial

REGIÕES	UNIVERSIDADES FEDERAIS			UNIVERSIDADES ESTADUAIS		
	Universidades visitadas	Campus visitados	Campus que ofertam Pedagogia	Universidades visitadas	Campus visitados	Campus que ofertam Pedagogia
SUL	10	28	10	9	67	25
SUDESTE	19	40	19	7	59	22
CENTRO-OESTE	5	25	13	3	68	21
NORDESTE	15	55	31	13	110	62
NORTE	8	30	22	5	41	13
TOTAL	57	178	95	37	345	143

Fonte: a própria autora

É importante destacar que nesta pesquisa foi considerada apenas a oferta do curso de Pedagogia presencial, sendo descartada a modalidades de ensino a distância. No total, foram 94 universidades visitadas, 523 *campi*, dos quais 238 ofertam cursos de Pedagogia. Embora a quantidade de universidades estaduais seja menor que as

federais, estas possuem uma quantidade bem maior de *campus* universitário e uma oferta mais expressiva de cursos de Pedagogia. As universidades estaduais no Nordeste se destacam pela quantidade significativa de oferta do curso.

No que diz respeito às informações disponibilizadas pelas universidades, há uma disparidade muito grande entre elas. Algumas disponibilizam informações bem completas sobre o curso, sendo possível acessar o projeto político-pedagógico com todas as informações, desde seu histórico até as bibliografias das disciplinas. Em alguns casos, raros, também foi possível ter acesso aos programas das disciplinas com os conteúdos gerais, específicos, metodologia e avaliação. Em parte expressiva das universidades, no entanto, não se conseguiu acessar todas as informações almejadas neste estudo.

Tais informações podem ser observadas nos quadros 2 e 3 dispostos a seguir.

Quadro 2 – Informações disponibilizadas nas páginas dos cursos de Pedagogia das universidades federais

REGIÕES	ACESSO SOMENTE AS SEGUINTEs INFORMAÇÕES:										TOTAL DE CAMPUS VISITADOS	
	Acesso ao P.P.P	Perfil, grade, ementa e bibliografia	Perfil, grade e ementa	Grade, ementa e bibliografia	Perfil e grade	Perfil e ementa	Grade e ementa	Perfil	Ementa	Grade curricular		Não disponibilizou Informações
SUL	1	2	2	--	3	--	1	1	--	--	1	10
SUDESTE	4	3	6	--	1	--	1	2	--	4	2	19
CENTRO-OESTE	4	3	2	1	1	--	1	--	--	2	3	13
NORDESTE	7	6	3	--	2	1	1	8	--	--	10	31
NORTE	3	2	1	--	4	--	---	1	--	--	14	22

Fonte: a própria autora

Quadro 3 – Informações disponibilizadas nas páginas dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais

ACESSO SOMENTE AS SEGUINTE INFORMações:												
REGIÕES	Acesso ao P.P.P	Perfil, grade, ementa e bibliografia	Perfil, grade e ementa	Grade, ementa e bibliografia	Perfil e grade	Perfil e ementa	Grade e ementa	Perfil	Grade curricular	Ementa	Não disponibilizou Informações	TOTAL DE CAMPUS VISITADOS
SUL	8	1	10	-	8	-	--	--	--	--	6	25
SUDESTE	7	6	1	1	9	-	--	4	1	--	--	22
CENTRO-OESTE	5	5	-	1	1	-	--	--	2	--	12	21
NORDESTE	2	2	16	-	6	1	--	--	13	--	24	62
NORTE	-	-	-	-	7	-	--	--	--	--	6	13

Fonte: a própria autora

É interessante notar que, embora o projeto político-pedagógico seja um documento que deve refletir o contexto do curso ou a realidade educativa da instituição e ser construído pelos diferentes segmentos da comunidade escolar, são poucas as universidades e seus devidos *campi* que disponibilizaram virtualmente esse documento. Entre os que tornaram acessível o projeto do curso, é possível observar que, em grande parte, as informações não estão disponíveis na íntegra, ou seja, houve uma seleção dos conteúdos a serem postados na *internet*. Como exemplo, dos 25 *campi* estaduais da região sul, em oito foi possível acessar o projeto do curso e somente um disponibilizou o perfil do egresso, a grade curricular e as ementas das disciplinas. Em alguns casos, embora não se tenha tido acesso ao projeto do curso, o *campus* universitário disponibilizou, em diferentes *links*, todas as informações buscadas neste estudo, entre outras.

Destaca-se que, em parte significativa das universidades, cada *campus* universitário possui uma página própria na *internet* e os cursos ofertados, geralmente, possuem um projeto formativo diferenciado. Isto é, entre aqueles que disponibilizaram as informações, não foi tão comum encontrar um projeto unificado para os diferentes *campi* que ofertam o curso de Pedagogia, a tal ponto de não haver diferença entre eles.

Portanto, foram considerados neste estudo como projetos diferenciados aqueles que, embora possuíssem grandes semelhanças entre projetos dos diferentes *campi*, de uma mesma universidade, possuíam pequenas diferenças na matriz curricular, na carga horária e nas ementas das disciplinas específicas da administração educacional. Somente nos casos em que não houve nenhuma diferença é que foi considerado como projeto unificado.

Os dois quadros analíticos revelam um número considerável de *campus* universitário, e até de universidades como um todo, que não disponibilizou informações na *internet* referente ao curso de Pedagogia, o que também pode ser visualizado nos apêndices A e B. Vale ressaltar que algumas páginas dos cursos, durante todo o período da coleta de dados, permaneceram em construção, não sendo possível acessar todas as informações ou parte delas. Em outras situações até existia o *link* para acessar a informação, entretanto o arquivo estava inacessível, isto é, não havia sido postado.

De modo geral, considerando o montante de *campi* universitários que oferta o curso de Pedagogia, são poucos os que realmente se empenharam em oferecer ao público em geral transparência e informação sobre o projeto ofertado pela instituição. As razões pelas quais não há a acessibilidade de parte significativa das informações sobre o curso podem ser diversas: o projeto podia estar em fase de reelaboração; morosidade no setor responsável para alimentar as informações, visto que algumas páginas ficaram um ano e meio em construção; falta do envio das informações pela coordenação para o setor responsável; por achar desnecessário colocar muita informação sobre o curso; pelo entendimento de que o projeto político-pedagógico do curso seja de interesse apenas do corpo docente e da equipe diretiva; falta de familiaridade com o mundo virtual e sua abrangência, entre outras.

É razoável a hipótese de que no decorrer dos próximos anos essa escassez de informações venha, paulatinamente, a ser superada, visto que a cada dia que passa a informação virtual é um recurso mais presente no cotidiano das pessoas envolvendo diferentes dimensões, tais como: o estudo, a pesquisa, a comunicação, os relacionamentos, o lazer e o trabalho. Além disso, construir o projeto político-pedagógico de um curso a partir do coletivo escolar e disponibilizar essas informações para a comunidade também é algo novo, que vem mudando a dinâmica das instituições

escolares e tornando-se, aos poucos, uma prática mais habitual. No período da coleta de dados na internet, buscou-se sistematicamente conseguir maior quantidade de informações. Essa etapa foi encerrada depois de terem sido visitadas, por mais de uma vez, as páginas de todas as universidades e seus devidos *campi*. As datas em que esses acessos foram realizados podem ser visualizadas nos apêndices A e B. Terminada essa busca preliminar, foi necessário organizar os dados coletados, etapa definida como pré-análise e que foi iniciada em janeiro de 2013.

4.1 ORGANIZANDO OS DADOS COLETADOS

A pré-análise consiste na primeira etapa da Análise de Conteúdo, momento em que o material coletado é organizado com vistas a operacionalizar e a conduzir a pesquisa. Nesta fase são definidos quais documentos devem ser submetidos à análise, os objetivos, as hipóteses e devem ser determinados os indicadores que serão utilizados (BARDIN, 1977; FRANCO; 2005).

O material selecionado foi todo impresso e realizada a “leitura flutuante”, que é a familiarização com as informações coletadas. Esse primeiro momento, teve-se como intuito não somente conhecer o material coletado como também identificar se as informações disponibilizadas nas páginas dos cursos eram comuns aos demais cursos da instituição, ou seja, se havia projetos unificados. Nos casos positivos, foram consideradas apenas as informações coletadas de um único *campus* universitário.

Conforme as leituras aconteceram, foi se percebendo que em alguns dos materiais coletados as ementas das disciplinas estavam incompletas, não sendo possível fazer uma análise mais apurada do conteúdo. Levou-se também em consideração que na fase da coleta de dados muitas universidades estavam com suas respectivas páginas em construção, impossibilitando o acesso às informações. Com base nessas duas questões, optou-se por visitar as páginas dos cursos de Pedagogia pré-selecionados em busca de maior representatividade da amostra.

Esse processo possibilitou angariar mais dados, pois um número significativo de cursos acrescentou informações em suas páginas virtuais. Entretanto, o contrário também aconteceu, ou seja, algumas informações que já haviam sido coletadas foram retiradas das páginas e, neste caso, também foram desconsideradas na análise.

Do total de 238 *campi* que ofertam o curso de Pedagogia, 48 deles fizeram alterações, sendo 16 nas universidades federais e 32 nas estaduais. Considerando que aproximadamente 20% dos *campi* alteraram suas páginas virtuais, pode-se constatar certa dinamicidade, tanto no sentido de que mais universidades buscaram tornar acessível as informações sobre o curso quanto ao fato de que o projeto político-pedagógico é algo que está constantemente sendo repensado e realimentado.

Foram considerados nessa análise preliminar somente os cursos que disponibilizaram, no mínimo, a matriz curricular e a ementa, os demais foram desconsiderados. Justifica-se esse recorte considerando que um dos objetivos deste estudo é mapear o espaço referente aos conteúdos e práticas da administração educacional nos cursos de Pedagogia. Então, era necessário conhecer os conteúdos das disciplinas e, para isso, foi preciso mais do que o título, sendo imprescindíveis as ementas. Muitos títulos eram genéricos não sendo possível fazer classificações.

Por fim, o conjunto amostral resumiu-se em 34 cursos de universidades federais e 30 de universidades estaduais. Parte da etapa da “escolha de documentos” já estava definida, 64 perfis e matrizes curriculares. Entretanto, era preciso determinar quais ementas seriam submetidas à análise, considerando o total da amostra obteve-se um conjunto de 3.089 disciplinas.

Para definir um critério de corte, em primeiro lugar, considerou-se que todo o conhecimento que diz respeito ao universo da escola é relevante para aquele que almeja administrá-la. Os conteúdos ministrados no curso de Pedagogia, em alguma medida, contribuem para a formação do administrador/gestor educacional, porém, para que tal contribuição seja potencializada, é necessário que o professor faça essa articulação de forma explícita. Caso contrário, corre-se o risco de o aluno iniciante e sem experiência não estabelecer essa relação espontaneamente.

Outro aspecto que foi levado em conta é que grande parte das disciplinas e seus conteúdos estão bastante orientados para o trabalho docente. Tal constatação não

causou surpresa, visto que as DCNP estão claramente direcionadas para o exercício da docência, a ponto de reduzir o curso de Pedagogia a licenciatura.

Essa forte orientação para o trabalho docente tornou difícil identificar com clareza se os conteúdos de algumas disciplinas estavam direcionados para docência, para gestão ou para ambas. Soma-se a isso o fato de que algumas ementas eram definidas em uma única linha, umas em tópicos estanques e outras abrangentes demais para a quantidade da carga horária, o que sugere pouca profundidade no trato com os conteúdos ou a necessidade de priorizar alguns conhecimentos em detrimento a outros.

Era necessário um critério que diminuísse o alto grau de subjetividade nas escolhas, pois, sem o acesso aos planos de ensino, tornou-se difícil identificar qual a orientação da disciplina. Levou-se em consideração que tanto os títulos quanto as ementas eram, no geral, bastante genéricos sendo difícil identificar conteúdos específicos, fato também identificado nos estudos de Libâneo (2010) e Gatti (2010).

Em virtude dessas limitações e por uma questão de objetivos e de viabilidade, este estudo buscou concentrar as análises nas disciplinas específicas da administração educacional ou naquelas que fizessem articulação com essa área de conhecimento de forma explícita, mesmo sabendo que determinados conteúdos da área poderiam estar diluídos nas mais diferentes disciplinas do currículo, tais como: Política, Organização do Trabalho Pedagógico, Estrutura do Ensino, Legislação, Estatística e outras. Considerar todas essas dimensões indistintamente tornaria o conjunto amostral muito amplo, não somente em relação ao número de disciplinas selecionadas, mas, principalmente, pela quantidade de conteúdos que embora pudessem estar relacionados à administração educacional, pertencem a diferentes áreas do conhecimento. Isso tornaria a análise extremamente complexa, com o risco de tender à superficialidade e, até mesmo, de fugir do foco deste estudo.

Sendo assim, optou-se pelo critério de selecionar todas as disciplinas que em seu título ou na ementa utilizassem dos seguintes termos e/ou de suas derivações: administração, gestão, supervisão, orientação, coordenação e direção. Vale destacar que essas funções, que antes eram estudadas em habilitações distintas, passaram com a DCNP a serem incorporadas ao termo gestão. Ao fazer a triagem, foi possível perceber a forte ênfase dada ao termo gestão e a quase escassez das demais terminologias.

Considerou-se como necessária a delimitação do universo a ser submetido à análise. Para Bardin (1977) e Franco (2005), a definição de um *corpus*, ou seja, do material para a análise, muitas vezes necessita de recortes. No entanto, tais escolhas devem obedecer a algumas regras: da “exaustividade”, da “representatividade”, da “homogeneidade” e da “pertinência”. Assim sendo, para constituir o *corpus* desta investigação foi feita uma busca completa e criteriosa em todas as páginas virtuais das universidades, caracterizando-se em um conjunto amplo de dados. Para o refinamento da amostra, foram feitas várias leituras das ementas em busca das disciplinas que se adequariam aos critérios de inclusão, o que resultou num material representativo do universo inicial visto que mais de 90% dos cursos selecionados possuem disciplinas a serem analisadas. Além disso, considerando o total de instituições pesquisadas, 51% das universidades estaduais e federais estão representadas. Os documentos escolhidos se configuram como homogêneos, no sentido de terem sido submetidos a critérios precisos de escolha e serem pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Outra etapa da pré-análise seria o levantamento de hipóteses, entretanto, como este quesito não é obrigatório, optou-se por não realizá-lo. De acordo com Bardin (1977), as hipóteses nem sempre são construídas na fase da pré-análise e também esta não é uma condição imprescindível para o prosseguimento da pesquisa.

Definido o *corpus* deste estudo e com o intuito de organizar algumas informações gerais sobre o espaço da gestão nos cursos de Pedagogia, criaram-se dois quadros analíticos, sendo um para as universidades estaduais e outro para as federais. Buscou-se preservar a identidade das instituições que foram agrupadas em regiões, discriminadas apenas pelas terminologias federal e estadual, diferenciadas entre si por uma sequência numérica e por letras, em caso de ter mais de um curso na mesma universidade com projetos distintos.

Os quadros analíticos buscaram evidenciar a carga horária total dos cursos, a quantidade de ementas analisadas, a quantidade e a carga horária das disciplinas específicas da administração/gestão e também se fez um levantamento das disciplinas eletivas direcionadas a essa área.

Todas essas informações podem ser observadas nos quadros analíticos 4 e 5, que serão analisados conjuntamente.

Quadro 4: Carga horária dos cursos de Pedagogia nas universidades estaduais

UNIDADE OU CAMPUS QUE OFERTAM O CURSO DE PEDAGOGIA	CARGA HORÁRIA DO CURSO	QUANTIDADE DE EMENTAS ANALISADAS	DISCIPLINAS ESPECÍFICAS OBRIGATÓRIAS EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		ESTÁGIO ESPECÍFICO OBRIGATÓRIO EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		TOTAL DE HORAS DAS DISCIPLINAS TEÓRICAS E PRÁTICAS	%	DISCIPLINAS ELETIVAS EM ADM/GESTÃO
			Quantidade	Carga horária	Quantidade	Carga horária			
REGIÃO SUL									
Estadual 1	3852	49	3	216	---	---	216	5	---
Estadual 2	3.244	46	5	360	2	144	504	15	---
Estadual 3	3.840	71	8	374	2	102	476	12	---
Estadual 4	3.328	40	5	360	2	200	560	16	---
Estadual 5	3.498	42	6	510	2	204	714	20	3
Estadual 6A	3.213	33	1	102	1	136	238	7	---
Estadual 6B	3.286	39	2	204	1	68	272	8	---
Estadual 7	3.332	31	2	238	1	136	374	11	---
REGIÃO SUDESTE									
Estadual 8	3.255	42	2	120	1	120	240	7	3
Estadual 9A	3.420	47	4	240	1	100	340	9	---
Estadual 9B	3.390	50	4	300	2**	105	405	11	---
Estadual 9C ***	3.360	42	4 n/c 3 n/a	300 180	1 ---	135 ---	435 180	12 5	---
Estadual 10	3.465	53	1	90	2	180	270	7	---
REGIÃO CENTRO-OESTE									
Estadual 11	3.545	63	1	45	2	60	105	2	---
Estadual 12	3.340	52	2	120	---	---	120	3	---
Estadual 13A	3.234	33	5	510	1	136	646	19	---
Estadual 13B	3.532	40	1	68	---	---	68	1	---
Estadual 13C	3.768	40	---	---	---	---	---	0	---
Estadual 13D	3.826	37	3	272	1	102	374	9	---
REGIÃO NORTE									
Estadual 14	3.228	44	4	252	1	100	352	10	---
REGIÃO NORDESTE									
Estadual 15A	3.395	55	1	60	1	90	150	4	1
Estadual 15B	3.205	48	2	120	---	---	120	3	---
Estadual 15C	3.245	---	---	---	---	---	---	0	---
Estadual 16A	3.210	48	3	180	1**	90	270	8	4
Estadual 16B	3.470	48	2	105	---	---	105	3	---
Estadual 16C	3.200	46	3	180	---	---	180	5	---
Estadual 16D	3.470	47	3	165	2**	195	360	10	---
Estadual 17	3.205	45	2	120	---	---	120	3	---
Estadual 18	3.310	46	2	140	1	100	240	7	1
Estadual 19	3.435	45	3	180	---	---	180	5	1

Fonte: a própria autora

* a universidade menciona a administração/gestão articulada com o estágio na educação infantil e/ou no ensino fundamental. Não há um estágio específico.

** a universidade além de oferecer estágio específico menciona a administração/gestão em outra modalidade de estágio.

*** a partir de um determinado período o aluno escolhe por um núcleo de aprofundamento e diversificação (n/a), entre eles está administração/gestão. A universidade também oferta disciplinas em administração/gestão no núcleo comum (n/c), isto é, a todos os alunos.

% cálculo da porcentagem da carga horária teórica e prática específica da administração/gestão em relação a carga horária total do curso.

Quadro 5: Carga horária dos cursos de Pedagogia nas universidades federais.

UNIDADE OU CAMPUS QUE OFERTAM O CURSO DE PEDAGOGIA	CARGA HORÁRIA DO CURSO	QUANTIDADE DE EMENTAS ANALISADAS	DISCIPLINAS ESPECÍFICAS OBRIGATORIAS EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		ESTÁGIO ESPECÍFICO OBRIGATÓRIO EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		TOTAL DE HORAS DAS DISCIPLINAS TEÓRICAS E PRÁTICAS	%	DISCIPLINAS ELETIVAS EM ADM/GESTÃO
			Quantidade	Carga horária	Quantidade	Carga horária			
REGIÃO SUL									
Federal 1	3.255	53	3	210	---	---	210	6	4
Federal 2	3.355	61	1	60	1	120	180	5	4
Federal 3	3.200	41	4	270	1	120	390	12	6
REGIÃO SUDESTE									
Federal 4A	3.270	46	2	150	2	240	390	11	4
Federal 4B	3.310	55	3	180	1	90	270	8	1
Federal 5	3.510	47	1	75	---	---	75	2	---
Federal 6	3.815	35	1	75	1	60**	135	3	---
Federal 7	3.530	31	4	330	---	---	330	9	---
Federal 8	3.568		3	144	2	144	288	8	---
Federal 9 ***	3.210	38	3 (n/c) 3 (n/a)	90 180	1 (n/c)	120	210	2 5	2
Federal 10	3.215	57	2	150	1	30	180	5	---
Federal 11	3.220	77	4	240	1	60	300	9	4
Federal 12	3.435	87	2	105	1	120**	225	6	1
Federal 13	3.355	61	3	150	1	75	225	6	---
REGIÃO CENTRO-OESTE									
Federal 14	3.290	26	1	72	--- *	---	72	2	1
Federal 15	3.201	116	1	68	----	----	68	2	5
Federal 16A	3.545	64	3	195	1	75	270	7	2
Federal 16 B	3.220	35	2	128	---	---	128	3	---
Federal 17	3.210	50	2	120	---	---	120	3	5
Federal 18	3.120	33	2	216	---	---	216	6	---
REGIÃO NORTE									
Federal 19	3.211	48	6	408	1	68	476	14	---
Federal 20	3.310	50	3	180	1	180	360	10	---
Federal 21	3.565	54	3	225	1	150	375	10	---
REGIÃO NORDESTE									
Federal 22	3.313	33	2	136	2	170**	306	9	3
Federal 23	3.200	65	2	96	--- *	---	96	3	---
Federal 24A	3.440	50	1	80	1	80	160	4	1
Federal 24B	3.560	52	2	160	1	100	260	7	---
Federal 24C	3.500	55	2	160	1	80	240	6	1
Federal 25	3.270	67	1	45	---	---	45	1	1
Federal 26A	3.210	60	5	210	1	60	270	8	2
Federal 26B	3.220	42	6	480	1**	90	570	17	2
Federal 27 ***	3.210	46	1 (n/c) 4 (n/a)	75 240	---	---	75 240	2 7	---
Federal 28	3.220	51	3	180	---	---	180	5	1
Federal 29	3.210	53	3	180	1	60	240	7	1

Fonte: a própria autora

* a universidade menciona a administração/gestão articulada com o estágio na educação infantil e/ou no ensino fundamental. Não há um estágio específico.

** a universidade além de oferecer estágio específico menciona a administração/gestão em outra modalidade de estágio.

*** a partir de um determinado período o aluno escolhe por um núcleo de aprofundamento diversificação (n/a), entre eles está administração/gestão. A universidade também oferta disciplinas em administração/gestão no núcleo comum (n/c), isto é, a todos os alunos.

% cálculo da porcentagem da carga horária teórica e prática específica da administração/gestão em relação a carga horária total do curso.

De acordo com as DCNP, a estrutura curricular deverá ter carga horária mínima de 3.200 horas, organizada em torno de três núcleos: de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação e de estudos integradores. A carga horária total dos cursos deverá ser composta por componentes curriculares teóricos e práticos obrigatórios e por atividades acadêmicas complementares.

A média da carga horária entre as universidades estaduais (3.403) e as federais (3.331) não apresentou diferenças expressivas, porém os conjuntos amostrais revelaram certas especificidades. Nas universidades estaduais, 37% (11) dos cursos possuem carga horária em torno de 3200 horas, 50% (15) entre 3.300 e 3.500 horas e 13% (4) acima de 3.600 horas. As universidades federais apresentam 53% (18) dos cursos com carga horária em torno de 3.200 horas, 41% (14) entre 3.300 e 3.500 horas, 3% (1) acima de 3.600 horas e 3% (1) com carga horária inferior ao mínimo estabelecido pela normatização do curso. Pode-se observar que mais da metade universidades estaduais organizaram seus currículos com uma carga horária superior ao mínimo exigido, divergindo das federais.

Levando em consideração os extremos da amostra, chamou a atenção a Federal 18 por apresentar carga horária inferior a 3.200 horas. A primeira hipótese levantada foi a possibilidade de erro na digitação, porém, ao analisar as informações postadas na *internet*, deparou-se com a repetição da carga horária em diferentes textos. Foi observado também que nas informações disponibilizadas não havia referência às DCNP e sim às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituída em 2002. Tais considerações levam a inferir que as informações do *site* estavam desatualizadas, porém permaneceu a dúvida se na prática está sendo cumprida a carga horária mínima estabelecida.

No extremo oposto da amostra encontram-se os cursos com carga horária superior a 3.600 horas, especificamente, a federal 6 e as estaduais 1, 3, 13C e 13D. Ao analisar a organização destas universidades, observou-se que as estaduais 1, 3 e 13D complementam a carga horária do curso na modalidade semipresencial. Tal perspectiva de ensino está prevista na Portaria No. 4.059/2004 – MEC, que autoriza os cursos de graduação reconhecidos a introduzirem essa modalidade de ensino, desde que esta oferta não ultrapasse 20% da carga horária total do curso. Por sua vez, na estadual 13C

a carga horária é acrescida de 850 horas de atividades de natureza prática na docência, gestão e pesquisa, em horário contraturno, com o objetivo de aprofundamento dos conteúdos trabalhados em sala. Já a federal 6 difere das demais por ofertar um curso de no mínimo cinco anos para a integralização curricular, sendo a formação voltada tanto para o bacharelado em humanidades quanto para disciplinas específicas da licenciatura. Não houve referência a atividades semipresenciais nem carga horária expressiva para atividades extraclasse.

Em análise preliminar, estas universidades têm em comum a tentativa de ofertar um curso mais consistente proporcionando uma carga horária mais expressiva, embora haja divergências quanto aos meios utilizados, delineamentos curriculares e enfoques. O fato de ter uma carga horária diferenciada não implica, necessariamente, em um espaço maior para as disciplinas teóricas e práticas da administração educacional. Como exemplo, pode-se observar a estadual 13C, que não oferta estágio específico na gestão, e também não foram encontradas disciplinas que atendessem ao critério de inclusão definido nesta pesquisa. Tal fato sugere que este curso está fortemente orientado para a formação docente.

No que diz respeito especificamente à gestão escolar, o documento das DCNP propõe o estudo e a aplicação dos princípios da gestão democrática, a observação, a análise, o planejamento, a avaliação de processos educativos em espaços escolares ou não, investigação no âmbito da gestão em diferentes instituições e vivências práticas (BRASIL, 2006). O documento, porém, enfatiza que serão respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, ou seja, poderão ou não ser contempladas no projeto do curso.

Considerando todo o conjunto amostral, somente as estaduais 13C e 15C não ofertaram disciplinas da administração educacional, conforme os critérios deste estudo. Os demais cursos, em alguma medida, procuram oportunizar conhecimentos específicos para a formação do gestor educacional, porém foram verificadas diferenças significativas na carga horária total dos cursos em relação ao espaço destinado aos conhecimentos e vivências na gestão.

Em relação à quantidade de disciplinas, a estadual 3 é a que se destacou ofertando oito disciplinas teóricas e dois estágios. Na quantidade de carga horária, a

estadual 5 é que organizou o currículo dando mais espaço para os conteúdos específicos da administração educacional, disponibilizando 20% da carga horária total do curso. Próximas a esse percentual estão a estadual 13A, com 19%, a federal 26B, com 17%, e a estadual 4, com 16%.

Em análise geral foi possível detectar que as universidades estaduais da região sul concentram as maiores cargas horárias, pois a maioria disponibiliza acima de 10% da grade curricular dos cursos. De todo o conjunto amostral verificou-se que 81% (52) dos cursos ofertam até 10% da carga horária. Mais especificamente observou-se que:

Quadro 6: Quantidade de carga horária das disciplinas específicas da administração educacional

PORCENTAGEM DE CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	QUANTIDADE DE CURSOS	PORCENTAGEM DOS CURSOS
0 a 5 %	26	41%
6 a 10 %	26	41%
11 a 15%	7	11%
16 a 20%	4	6%

Fonte: a própria autora

Constatou-se que um número expressivo dos cursos, 41%, oferta até 5% da carga horária para a formação específica do gestor educacional que representaria, em média, aproximadamente 160 horas. Levando em consideração que os cursos de aperfeiçoamento eram de dois anos (LEÃO, 1939) e as habilitações de um ano de formação, houve uma perda significativa de densidade teórica. Obviamente, com consequências negativas para o profissional e com repercussões na escola.

É importante deixar claro que não se está na defesa do retorno dos cursos de aperfeiçoamento nem das habilitações, entretanto é ilusório pensar em qualidade diante um número tão reduzido de horas para essa formação, que é de grande complexidade.

Talvez no intuito de amenizar este problema e dar conta da amplitude das DCNP, as universidades Federal 9 e Estadual 9C organizaram seus cursos ofertando, a partir de um determinado período, um núcleo de aprofundamento eletivo na área da

administração educacional. Considerando o total das universidades, a quantidade de carga horária ofertada não é expressiva. Também é preciso pensar que tal organização curricular assemelha-se ao modelo das habilitações, isto é, favorece uma formação fragmentada, pois não é obrigatória para todos os alunos.

O teor das DCNP, de certa forma, induz a um currículo abrangente, direcionado à docência e que secundariza a formação do gestor, porém chamou a atenção o fato de que as universidades possuem certa autonomia no delineamento de seus currículos, o que pôde ser percebido na estadual 5, que tem a maior carga horária para essa formação. O que levou a este quadro de desprestígio na maior parte dos cursos pode ser um problema que vai além do conteúdo ou da orientação defendida pelas DCNP. É certo que um conjunto de variáveis exerce influência na configuração desta realidade, entre elas, pode-se situar a própria produção do conhecimento nesta área no Brasil, que tem apresentado certa fragilidade por não ter um corpo teórico próprio e consistente. Estudos teóricos e conceituais parecem não estar despertando o interesse dos pesquisadores brasileiros, conforme revelam os resultados das investigações de Souza (2010), Oliveira e Lopes (2010) e Martins e Silva (2010).

Outra hipótese levantada foi a possibilidade de as universidades, diante da proposta ambiciosa expressa nas DCNP, optarem em ofertar aos seus alunos aprofundamento dos conhecimentos sobre a gestão educacional em curso de especialização, possibilidade assegurada na LDBEN/1996, Artigo 64. No entanto, verificou-se que apenas 10% (3) das universidades estaduais e 26% (9) das federais selecionadas ofertam tal formação. Levando em conta que a carga horária da maioria dos cursos não possibilita desenvolvimento profissional consistente e que não se oferta a possibilidade de aprofundamento em especialização, ficaram em aberto alguns questionamentos: qual a importância dessa formação para as universidades públicas? O aprofundamento destes conhecimentos na especialização, estaria nas mãos da iniciativa privada?

Ao analisar os quadros 3.4 e 3.5, também é possível constatar que algumas universidades organizaram seus currículos de forma a ofertar disciplinas eletivas, isto é, existe certa flexibilidade para que o aluno possa escolher aprofundar seus conhecimentos em áreas de seu interesse. Entre o material coletado, em alguns casos,

foi possível ter acesso à lista de disciplinas eletivas e suas ementas. É importante mencionar que embora haja um rol de disciplinas eletivas, a oferta total não é garantida, isto é, podem ou não serem ofertadas. Mesmo assim, optou-se por analisá-las porque os conteúdos das ementas revelaram-se diferenciados e poderiam vir a enriquecer este estudo.

Definido o *corpus* da pesquisa, iniciou-se a organização do material no intuito de fazer a “referenciação dos índices”, a “elaboração dos indicadores” e a “definição das categorias”. De acordo Bardin (1970), os textos contêm índices que podem ser temas que se repetem revelando certo grau de importância na mensagem. O trabalho do pesquisador consiste na escolha destes índices, considerando os objetivos do estudo e a organização dos seus devidos indicadores.

Para a definição dos índices, organizaram-se os perfis e as ementas em quadros analíticos distintos. A partir destes, foram realizadas várias leituras buscando identificar as temáticas subentendidas no interior dos textos, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 7: Identificação dos índices contidos no texto (exemplo)

	Estadual 04	
ESPÍRITO CRÍTICO, INVESTIGATIVO, CRIATIVO E ÉTICO MELHORIA EDUCACIONAL	<p>O pedagogo - profissional da educação deverá apresentar as seguintes características:</p> <p>1. <u>Visão ampla</u> e consciente do fenômeno e da prática educativa que ocorrem em diferentes âmbitos e modalidades.</p> <p>2. <u>Espírito crítico, criativo e ético</u>, sendo capaz de <u>intervir na realidade</u>, contribuindo para a <u>transformação social</u>.</p> <p>3. <u>Espírito investigativo</u> buscando sempre alternativas através da pesquisa para <u>melhoria do processo educacional</u>.</p> <p>(...)</p>	<p>VISÃO AMPLA DA EDUCAÇÃO</p> <p>INTERVENÇÃO NA REALIDADE</p> <p>TRANSFORMAÇÃO SOCIAL</p>

Fonte: a própria autora

Foi possível observar que alguns temas apareceram com certa frequência nos diferentes perfis e nas ementas. Estes passaram a se constituir em “indicadores” para a definição das “categorias e subcategorias”, que foram construídas levando em consideração a proximidade de sentido das temáticas encontradas. De acordo com Bardin (1970) as categorias são entendidas como rubricas ou classes que reúnem um

conjunto de elementos sob um título genérico, agrupamento esse realizado em virtude dos significados comuns entre eles. As categorias emergiram a partir dos textos, isto é, não foram definidas *a priori*. Após a definição das categorias e a construção dos quadros analíticos, todo o material foi submetido ao “recorte”, à “agregação” e à “enumeração”.

Para fazer os recortes nos textos, optou-se pelos recursos disponíveis no Programa Microsoft Office Word 2007, que possibilitou utilizar tipos diferentes de fonte, de tamanho, de cor, de sublinhado e o itálico. Cada categoria e subcategoria foram diferenciadas pelos variados recursos do programa, exemplificado a seguir.

Quadro 8: Processo de recorte do texto (exemplo)

Perfil Geral Federal 5
<ul style="list-style-type: none"> - atuar com ÉTICA e COMPROMISSO com vistas à <u>construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;</u> - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu <u>desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;</u> - <u>fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens</u> de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; - trabalhar, em <i>espaços escolares e não-escolares</i>, na <u>promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano</u>, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; - <i>reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;</i>

Fonte: a própria autora

A construção dos quadros analíticos e a exploração do material foi um processo longo, complexo e, muitas vezes, árido. A análise de conteúdo exige um tempo significativo para essa etapa, a fim de que possa ser concluída com sucesso e tranquilidade. E este é um aspecto importantíssimo a ser considerado no cronograma da pesquisa.

Tanto os perfis quanto as ementas passaram pelos mesmos procedimentos: “a preparação do material”, “a exploração do material” e o “tratamento dos resultados” (BARDIN, 1970), entretanto esse processo revelou-se mais complexo no trato com as ementas.

O conjunto de ementas foi composto por 235 disciplinas obrigatórias e eletivas. As universidades estaduais possuem 84 obrigatórias e 13 eletivas. Já as federais têm 87 obrigatórias e uma amostra maior com 51 eletivas.

A construção dos quadros analíticos para a análise das ementas foi mais complicada e demandou um tempo maior de trabalho devido à quantidade, à diversidade e até mesmo às formas como as ementas foram construídas entrelaçando diferentes áreas do conhecimento. Algumas ementas são sintéticas e outras apresentam uma diversidade maior de conteúdos:

Fundamentos teóricos do planejamento, da gestão educacional e do trabalho do pedagogo-gestor na Educação Básica brasileira. (ESTADUAL 3).

Organização da brasileira: estrutura, didática e aspectos legais; objetivos, princípios e organização da educação básica. Órgãos coletivos, normativos e executivos da administração da/na educação escolar brasileira. O planejamento escolar e suas bases legais: o currículo, o financiamento, a gestão, o papel do professor, as relações com a comunidade e os processos de avaliação. Desenvolver atividades práticas nas instituições públicas e/ou privadas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da educação básica. (ESTADUAL 11).

Toda essa heterogeneidade dificultou a construção de um quadro analítico. A primeira tentativa foi organizar os conteúdos por universidade, o que mostrou ser inviável, pois há uma multiplicidade de aspectos valorizados de uma universidade para outra e não seria possível contemplar as informações em apenas um quadro analítico que coubessem os conteúdos selecionados e os 64 cursos.

Optou-se, então, em começar a explorar o material a partir do título das disciplinas, o que possibilitou visualizar algumas convergências entre os grupos de universidades que podem ser observadas nos apêndices E e F. Entre os aspectos similares estão o diálogo com determinadas áreas do conhecimento, a ênfase em algumas temáticas e as frequências, em grande parte, equivalentes.

No intuito de mapear os conteúdos das ementas, foram tomados como ponto de partida os resultados dos quadros analíticos referentes aos títulos. As disciplinas foram organizadas em arquivos considerando as seguintes categorias: Política; Pesquisa, Prática e Estágio; Coordenação, Supervisão e Orientação; Fundamentos da Administração e/ou Gestão; Organização do Trabalho Pedagógico; Organização Educacional e Escolar. O objetivo era construir um quadro analítico para cada conjunto de disciplinas, o que também não foi possível. Determinados conteúdos como a legislação, o planejamento, o financiamento, a avaliação e outros estavam diluídos nos

diferentes conjuntos de disciplinas. Desta forma, os conteúdos começaram a se repetir nos distintos quadros analíticos e por esse motivo foi descartada essa possibilidade.

Na tentativa de visualizar o todo, foi criado um quadro analítico, apêndice G, que contempla os aspectos estudados tanto nas universidades estaduais quanto nas federais. As categorias foram definidas considerando o agrupamento de disciplinas realizado anteriormente, porém os componentes foram organizados de modo a não se repetirem entre as categorias. Isto é, foram necessários pequenos ajustes em relação aos componentes, no sentido de definir em qual categoria seriam agrupados. Como exemplo, optou-se por agrupar o planejamento, a legislação e a avaliação na categoria Organização Educacional e Escolar, pois esses conteúdos, embora aparecessem em diferentes conjuntos, foram encontrados com bastante frequência nas disciplinas de Organização Educacional e/ou Escolar.

O quadro analítico, discriminado no apêndice G, apresenta nove categorias: Fundamentos; Organização Educacional/Escolar; Pesquisa; Políticas; Organização do Trabalho Pedagógico; Estudo da Escola; Relações Humanas; Coordenação, Orientação e Supervisão; e Financiamento. Os Fundamentos referem-se aos conteúdos específicos da administração educacional, tais como: as teorias, os modelos de gestão, o histórico, as concepções, as características do administrador/gestor, as especificidades da função entre outros. A Pesquisa refere-se aos enfoques privilegiados nas investigações no campo da gestão educacional. A Organização Educacional/Escolar contempla o estudo da legislação, dos planos, dos programas, do planejamento, da avaliação, do currículo e outros. As Políticas tratam de conhecimentos dessa área que fazem interface com a gestão. As Relações Humanas englobam os conteúdos sobre as relações interpessoais, de poder, de trabalho, entre a escola e a família etc. O Estudo da Escola aborda as problemáticas e outros aspectos presentes no cotidiano escolar. A Organização do Trabalho Pedagógico refere-se ao ambiente de trabalho do gestor: a organização desse espaço e a operacionalização do trabalho. A Coordenação, Orientação e Supervisão faz menção à especificidade da coordenação do trabalho escolar e também contempla conteúdos das habilitações extintas como a orientação escolar e a supervisão. Por fim, o Financiamento abrange os conteúdos sobre fundos públicos, receita financeira, distribuição e fonte de recursos, custo aluno/qualidade, entre outros.

Esse quadro analítico difere dos demais por não apresentar as frequências. Justifica-se essa opção devido ao fato de as universidades federais terem um número maior de ementas e, principalmente, porque o conjunto amostral possui uma quantidade muito grande de conteúdos com uma incidência muito baixa, a maioria inferior a quatro ocorrências. Somente palavras isoladas como legislação, planejamento, avaliação, projeto político-pedagógico, currículo, financiamento, gestão e políticas aparecem em maior quantidade. Porém vale enfatizar que em uma mesma ementa as palavras tendem a se repetir mais de uma vez.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Definição e tipos de **planejamento**. A relação macro e micro política. O diagnóstico como o primeiro passo do **planejamento**. O Plano Nacional de Educação. O Planos estaduais e municipais de educação. O **planejamento** participativo. O projeto político-pedagógico da escola: missão, finalidade e objetivos. A gestão e o **planejamento** educacional: as interfaces. [...] (FEDERAL 13, grifo nosso).

Após a definição deste quadro analítico sem frequências, sentiu-se a necessidade de discriminar os aspectos mais valorizados entre as universidades. Não sendo possível, a partir de um único quadro analítico, tratar da especificidade de cada curso, optou-se por discriminar quais das categorias foram mais evidenciadas. As categorias discriminadas no apêndice G representam as grandes temáticas que fazem parte do estudo da administração educacional no Brasil e serviram de base para a construção dos quadros analíticos H e I.

Todos os quadros analíticos construídos possibilitaram colocar em relevo informações importantes contidas nos textos e a partir destes foram realizadas as descrições dos resultados seguidas da análise dos aspectos mais evidenciados.

Vale acrescentar que foi utilizado como “unidade de registro” tanto temáticas quanto palavras que possuíam significado nesta pesquisa. Tratando-se de uma pesquisa documental foi considerado como “unidade de contexto” o próprio referencial teórico que atribui sentido às temáticas e às palavras selecionadas nos perfis e nas ementas.

O procedimento de análise de conteúdo revelou-se bastante fecundo para realizar o mapeamento almejado neste estudo, como também por proporcionar

descobertas inesperadas que só foram possíveis por meio do rigor em todo o processo de preparação, exploração e tratamento das informações coletadas.

5 A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: O ESPAÇO E O TEMPO DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL EM DIFERENTES CENÁRIOS

Mapear a formação inicial do pedagogo e analisar o espaço e o tempo da administração educacional é uma meta de grande proporção que pode permitir reconhecer e identificar avanços e lacunas em um contexto amplo. Os resultados apresentados também podem se constituir em importante fonte de pesquisa na medida em que busca responder quais os aspectos ou as dimensões da administração educacional estão sendo privilegiados na formação inicial do gestor em diferentes contextos. Além disso, favorecem uma visibilidade maior podendo fomentar novos estudos sobre a temática a partir de referenciais teóricos e métodos distintos permitindo diferentes aproximações sobre o tema investigado. Multiplicar os ângulos de análise representa riqueza científica e uma contribuição substantiva para o debate.

Vale dizer que toda pesquisa possui seus limites demarcados pelo método, pelos objetivos, pelo referencial teórico e pela percepção seletiva do pesquisador, que é única. Em outras palavras, as análises que virão a seguir precisam ser entendidas como uma leitura entre muitas outras possíveis. Um olhar que possui um fio condutor próprio demarcado pelos objetivos deste estudo.

Neste sentido, foi analisado, num primeiro momento, o perfil geral do licenciado em Pedagogia porque, de acordo com Franco (2005), é preciso explicitar o “pano de fundo” de forma a atribuir significado às análises. As reflexões têm como base os quadros analíticos discriminados nos apêndices C e D.

Diante de tantas polêmicas em torno da formulação e aprovação das DCNP, os dados revelados a seguir proporcionam uma visão geral sobre a forma como esta orientação legal foi interpretada pelas diferentes universidades, revelando convergências, rejeições e ressignificações. A análise se configura como uma possibilidade de conhecer o perfil do licenciado em Pedagogia e como os diferentes posicionamentos frente ao conteúdo das DCNP.

5.1 O LICENCIADO EM PEDAGOGIA: CARACTERÍSTICAS GERAIS E ESPECÍFICAS

As DCNP delimitaram o campo de atuação de curso de Pedagogia afirmando no Artigo 2º que esta graduação destina-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos da modalidade Normal, entre outros espaços. No decorrer da história, o curso já foi bacharelado com possibilidade de licenciatura, licenciatura com habilitação e, atualmente, apenas licenciatura.

Restringir o curso à licenciatura foi ao encontro dos ideais do governo que, paulatinamente, ganhou espaço no decorrer da história. Na década de 1970, houve a proposta de Valnir Chagas para extinção do curso substituindo-o pela formação de recursos humanos para educação (AGUIAR et al, 2006). Em 2005, o CNE apresentou uma proposta sugerindo a transformação do curso Normal Superior em Pedagogia (CASTRO,2007). Além disso, o caráter utilitário sempre esteve presente nas propostas governamentais desde a criação do curso, tendo um foco simplificado de formação para atender às demandas. Nas últimas décadas, as perspectivas governamentais seguem bastante afinadas com as orientações de organismos internacionais com forte viés econômico (CABRAL NETO; CASTRO, 2011; SANDER, 2005 e outros).

Enfim, o formado em Pedagogia passa a ser definido como licenciado e, vale destacar, que a palavra pedagogo é suprimida do texto legal junto com toda a construção histórica do curso que buscava afirmar-se como um campo de conhecimento teórico e prático acerca da educação e sua complexidade, ou seja, ser reconhecido como ciência. Conforme analisado nos capítulos anteriores, restringir o curso de Pedagogia a uma licenciatura dividiu opiniões entre os estudiosos da área (SAVIANI, 2007, 2008; FRANCO, LIBÂNEO E PIMENTA, 2007; e outros) e teve posicionamentos contrários à normativa na definição dos perfis das universidades pesquisadas.

O primeiro aspecto que chamou a atenção ao realizar as leituras dos perfis, coletados nas páginas virtuais do curso de Pedagogia, foi a utilização de diferentes termos para referir-se ao graduado em Pedagogia: docente, professor, pedagogo, especialista, profissional da educação, gestor e outros. Em relação à frequência das

palavras docente e pedagogo, que pode ser observada no apêndice C, as universidades federais mantêm um equilíbrio no uso dos dois termos. Já nas estaduais, a palavra docente é mais utilizada, o que pode ser revelador de maior aceitação de a docência ser a identidade profissional do egresso. Entretanto, ao observar a forma como estas palavras foram distribuídas, deparou-se com quatro situações: universidades que utilizaram apenas o termo docente, estaduais (9) e federais (7); somente a palavra pedagogo, estaduais (5) e federais (7); mesclaram os dois termos, estaduais (13) e federais (16); e, optaram por outros termos como egresso, profissional ou graduado em Pedagogia, estaduais (3) e federais (4).

Apesar dos variados termos e suas frequências, a forma como os discursos foram construídos revela a aceitação de ser a formação do docente responsabilidade significativa do curso. Entretanto, a constatação de que somente 25% (16) das universidades elaboraram seus perfis definindo o graduado em Pedagogia exclusivamente como docente conduz à suposição de que esta perspectiva determinada nas DCNP não teve total aceitação pelo montante das universidades pesquisadas. Cabe destacar que os outros termos encontrados também são uma forma de definição da identidade profissional almejada pelas instituições, que ultrapassa a docência.

Apenas alguns perfis sugerem uma tentativa de preservar e reafirmar a identidade do curso de Pedagogia como um campo de estudo que reflete criticamente e produz conhecimentos, tanto teóricos como práticos, acerca do fenômeno educacional em sua complexidade. Além disso, é possível perceber ênfase na formação de profissionais da educação para funções que ultrapassam a docência, não estando a ela subordinada conforme determina as DCNP. A seguir, podem-se observar alguns exemplos:

A pedagogia define-se como um campo de estudo que investiga a natureza e as finalidades da educação, bem como os meios apropriados de formação humana em uma determinada sociedade. (FEDERAL 18)

É o profissional que estuda e investiga o processo educativo [...] ele **atua** tanto na docência como **na gestão**. (ESTADUAL 5, grifo nosso)

[...] ser um profissional capaz de investigar, refletir, gerar conhecimentos, **gerir** e ensinar [...]. (FEDERAL 4, grifo nosso)

O curso de Pedagogia propõe-se a formar o professor [...]. Propõe-se, **igualmente**, a formar especialistas nas várias áreas da atividade educativa – o administrador escolar, o supervisor de ensino, o orientador educacional [...]. (ESTADUAL 9C, grifo nosso)

Espera-se que o **Pedagogo**, formado nessa perspectiva, seja preparado para atuar no campo teórico-investigativo da educação e no trabalho pedagógico. (FEDERAL 16, grifo nosso)

Tais perspectivas aproximam-se dos posicionamentos de Franco, Libâneo e Pimenta (2007) e Saviani (2007; 2008) ao defenderem que o curso deve ter como objeto analisar criticamente, investigar e produzir conhecimentos sobre a prática pedagógica nos diferentes âmbitos sociais e formar profissionais para assumirem funções independentes da docência. Não existe a pretensão, por parte desses teóricos, de desvalorizar a importância da formação docente, mas reafirmar que a Pedagogia é um campo mais amplo e que forma o profissional para a educação.

Considerando essa ideia, Libâneo e Pimenta (1999) argumentam que a atividade pedagógica está presente na sociedade como um todo ultrapassando o contexto da escola. Deve-se formar um profissional capaz de atuar na gestão, na formulação de políticas, na organização de sistemas, na investigação, na produção e na disseminação de conhecimentos científicos e tecnológicos, entre outros. São muitas as possibilidades que este profissional pode assumir na sociedade.

Esta constatação também se fez presente em parte expressiva dos perfis ao especificarem que o trabalho do pedagogo compreende espaços e funções escolares e não escolares. As universidades federais, aproximadamente 80%, utilizaram com muita frequência a expressão escolar e não escolar (apêndice C), geralmente associada à gestão e à pesquisa. Em algumas das instituições, em vez dos termos escolar e não escolar foram citados diferentes campos de trabalho do pedagogo, tais como: hospitais, clínicas, ONG etc.

No que se refere ao uso da expressão escolar e não escolar, chamou a atenção o fato de isso ser bem mais frequente nas universidades federais. Tal característica também é encontrada nas DCNP, em que são repetidas essas terminologias várias vezes ao longo do texto, reforçando a amplitude do trabalho do licenciado que ultrapassa os espaços escolares e, conseqüentemente, a docência.

As universidades estaduais colocam menor ênfase no mercado de trabalho extraescolar se comparadas com as federais, mas, considerando os dois conjuntos amostrais, aproximadamente 50% das instituições discriminaram em seus perfis as diferentes funções que o licenciado pode vir a assumir fora da escola.

Os dois grupos convergem quanto aos possíveis espaços de trabalho. De acordo com as instituições, o pedagogo poderá atuar em: Organizações Não Governamentais (ONGs), hospitais, clínicas, sindicatos, diferentes empresas, institutos de pesquisa, fundações, movimentos sociais, secretarias da educação, escritórios de assessoria pedagógica, indústria de artefatos e brinquedos educativos, programas de rádio e televisão, formulação, implementação e avaliação de políticas e projetos, assistência social, recursos humanos em empresas, clubes, instituições filantrópicas, organizações militares e demais áreas emergentes no campo educacional. Tal amplitude é reveladora da complexidade que se impõe a essa formação.

Essa abrangência de espaços e funções exigirá do futuro profissional saberes que ultrapassam a docência. Além de consistente formação teórica nos fundamentos da educação, serão necessários conhecimentos aprofundados na área da organização, da gestão da educação e domínios de pesquisa. Para Libâneo e Pimenta (1999), não há como negar a importância do trabalho do pedagogo nos diferentes âmbitos sociais em que a educação esteja direta ou indiretamente presente. Neste sentido, trata-se de uma grande incoerência reduzir a Pedagogia ao trabalho docente pormenorizando o ensino ou o espaço para a formação do gestor, visto que muitas das funções emergentes vão exigir conhecimentos deste campo de estudo.

Um dos grandes problemas de não considerar a dimensão epistemológica da Pedagogia, isto é, reconhecê-la como campo científico e profissional, está em organizar e limitar o currículo privilegiando as metodologias e os conhecimentos específicos da docência (LIBÂNEO, 1999). Em consonância com essa afirmativa, Aguiar *et al.* (2006) e Scheibe (2007) advertem sobre esse risco, alegando que oportunizar uma sólida formação teórica e não ceder à perspectiva instrumental ou à supervalorização da prática posta pelas DCNP é um grande desafio para as instituições.

No texto das DCNP, a dimensão prática é bastante enfatizada. O Artigo 5º expressa as aptidões do egresso que estão direcionadas para a atuação com ética e

compromisso; compreender, cuidar e educar de crianças; promover a aprendizagem em diferentes fases do desenvolvimento humano; reconhecer e respeitar a diversidade; ensinar matérias específicas; dominar tecnologias; promover a cooperação; identificar problemas; realizar pesquisas; estudar e aplicar criticamente as determinações legais. Não há neste documento legal ênfase na importância de uma formação teórica crítica e consistente nem no estudo e reflexão sistemática sobre a educação. Tal perspectiva produz desdobramentos na formação deste profissional, que não é apenas docente e que necessita de um amplo domínio teórico diante da complexidade e importância de suas funções.

Ao analisar nos perfis os domínios necessários para o egresso, foram considerados como importantes os aspectos teóricos, práticos, tecnológicos e científicos. Entretanto, há algumas diferenças substanciais, não somente em relação aos elementos mais privilegiados para a formação, como também a forma como os discursos foram construídos.

Nas universidades federais constatou-se uma forte presença do Artigo 5º das DCNP, aproximadamente 50% (16) realizaram cópias literais ou parciais dos seus dezesseis incisos. Mesmo desconsiderando as cópias ou paráfrases e focando os textos “originais”, ainda assim foi possível detectar expressiva presença das ideias principais de tal artigo. Fato este que não é tão evidente nos perfis das universidades estaduais, pois somente três realizaram cópias, as demais apresentaram um discurso específico. Em alguma medida, todos os perfis foram influenciados pela normativa, porém esta influência em determinadas universidades foi muito acentuada, em outras se apresenta de forma discreta e, em alguns casos, está distante.

Não se tem a pretensão, diante do fato observado, de induzir ao juízo de maior ou menor qualidade na formação do pedagogo. Mas, diante desta constatação, alguns questionamentos tornaram-se inevitáveis para ambos os grupos, mesmo sabendo que esta investigação não permite respondê-los. Quais seriam as verdadeiras razões para uma diferença tão expressiva? Estaria relacionada com a proximidade ou a distância do governo federal? Maior ou menor engajamento nas discussões anteriores e após a aprovação das DCNP? Em que medida as universidades exerceram sua autonomia? Em que medida a construção dos perfis reflete uma discussão política e filosófica do coletivo

da instituição acerca do curso de Pedagogia? Qual o sentido das DCNP para as universidades?

Em vista do que foi exposto e para evitar uma análise tendenciosa, foram desconsideradas as cópias literais e parciais do Artigo 5º, concentrando a atenção e a análise nos textos originais. Sendo assim, os aspectos teóricos privilegiados pelas universidades distribuíram-se nas diferentes subcategorias. Entre os elementos mais destacados pelas universidades estaduais estão a compreensão da realidade educacional e social (27) e o domínio de conteúdos (25). Nas universidades federais, o destaque foi para a compreensão do trabalho e do processo pedagógico (18), o domínio de conteúdos (16), a compreensão da realidade educacional e social (15) e compreender e respeitar a diversidade (13).

Os dois grupos convergem, embora apresentem frequências distintas, quanto à importância do domínio teórico e à compreensão da realidade educacional e social. Cabe ressaltar que a quantidade de ocorrências das subcategorias não representa o número de universidades. Embora haja diferença na ênfase, o número de universidades que destacou o domínio de saberes é bem próximo, estadual (14) e federal (12). Tal posicionamento diverge do texto da DCNP e vai ao encontro dos documentos enviados como proposta para a definição das diretrizes, nos quais é ressaltada a importância de uma sólida formação teórica como também a compreensão ampla e consistente da educação e da sociedade (COMISSÃO DOS ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 1999; 2002)

A interdisciplinaridade é um termo que se destaca na categoria domínios práticos e é bastante evidenciada pelas universidades federais. É um aspecto da formação presente na proposta para as diretrizes defendida pela Comissão de Especialistas de Ensino da Pedagogia (2002), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) e nas DCNP (2006). É possível dizer que há um consenso sobre a importância do trabalho interdisciplinar, porém resta saber de que forma as universidades se organizaram para atender a esta proposta: se é uma formação apenas teórica, se é trabalhada dentro de disciplinas isoladas ou se há uma articulação efetiva entre o conjunto de disciplinas do currículo. Uma formação interdisciplinar pressupõe um trabalho coletivo que, muitas vezes, pode ser difícil de articular. A

dissertação de Lima Ribeiro (2010), ao analisar o projeto político-pedagógico de uma universidade, que busca uma articulação entre o pensamento e a ação interdisciplinar, apontou para a dificuldade de concretização de tal proposta e afirmou ser necessária a superação de algumas práticas como o individualismo, o isolamento e o ensino disciplinar.

Um dos aspectos menos valorizados nos perfis foram os domínios tecnológicos. Em contrapartida, os domínios científicos ficaram em evidência com um grande número de ocorrências.

A pesquisa na Pedagogia é uma luta histórica presente desde a concepção do curso no Brasil, reconhecida como parte essencial da formação do pedagogo e importante para geração de novos conhecimentos na área (SAVIANI, 2008). Entretanto, esta dimensão sempre foi deixada em segundo plano nas diferentes normativas que regulamentaram o curso, prevalecendo sempre uma formação de caráter técnico. O fato de as DCNP considerarem a pesquisa como parte integrante do curso, sendo contemplada nos Artigos 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º, pode até ser considerado um avanço. Contudo, não se pode desprezar o contexto de todo o documento que conduz a uma perspectiva reducionista e pragmática de formação.

A valorização da pesquisa científica nos perfis pode ser uma maneira de reafirmar a identidade do curso como produtor de conhecimentos acerca do fenômeno educativo. A forma como os textos estão escritos, em alguns casos, revela uma concepção de pesquisa voltada à compreensão da educação como um todo, não se restringindo ao contexto da sala de aula nem com fins de aplicação imediata. Embora este não seja o discurso da maioria, é pertinente destacar alguns exemplos nessa perspectiva:

[...] oferecer uma sólida formação teórica para que os futuros profissionais possam pesquisar e compreender o fenômeno educacional e seus determinantes históricos, sociais e políticos. (FEDERAL 3)

Possibilidade de produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e tecnologias buscando compreender as novas demandas e os novos desafios colocados à educação escolar e não escolar e à sociedade. (FEDERAL 7)

Pedagogo como um profissional da educação capaz de investigar questões educacionais. (FEDERAL 11)

A maioria das universidades que destacou a pesquisa em seus perfis se aproxima do texto das DCNP, Artigo 4º, Inciso III, com algumas alterações.

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contexto escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006)

[...] produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação. (ESTADUAL 7)

[...] estimule a difusão e a construção do conhecimento [...]. (FEDERAL 1)

Não há como saber, por meio deste estudo, de que forma estes discursos se materializaram na prática, porém Libâneo e Pimenta (1999), além de reforçarem a importância da pesquisa, sugerem que esta deveria permear todo o currículo. Os autores sugerem que os currículos devem ser organizados com expressiva ênfase na pesquisa, de forma a proporcionar vivências práticas e o desenvolvimento de atitudes de pesquisador. Nessa perspectiva, é necessário que se estabeleçam fortes laços entre o ensino e a pesquisa, no entendimento de não apenas estimular a produção de conhecimentos, mas confrontar e questionar os saberes já edificados. Tal conduta torna-se um valioso recurso tanto para o desenvolvimento de habilidades cognitivas como para favorecer uma postura investigativa.

O desenvolvimento da postura investigativa (11) foi o segundo aspecto mais priorizado pelas universidades estaduais, ficando em primeiro lugar o desenvolvimento de uma atitude crítica (23). Nas universidades federais foi atribuído maior destaque a uma postura ética (21), humanista (17), compromissada (17) e reflexiva (17), mas aparecem também com menos frequência as seguintes qualidades: criatividade (13), crítica (13), postura política (13) e técnica (10).

As universidades federais revelam um repertório maior de características destacadas, configurando um perfil mais abrangente se comparadas às estaduais. É interessante observar que, embora os domínios científicos tenham sido bastante valorizados pelas universidades federais, a postura investigativa não teve o mesmo destaque.

Outro aspecto que chamou a atenção foi a perspectiva e a postura humanista em evidência em algumas universidades federais. Seguem alguns exemplos:

Exercício das funções que vier a desempenhar, tanto no serviço público como nas instituições privadas, arrimado na competência, técnica, política, científica, tecnológica, humanista e ética. (FEDERAL 23)

Valorizar atitudes de solidariedade, respeito ao outro [...]. (FEDERAL 28)

Buscar-se-à também desenvolver um compromisso social, ético, político e técnico da educação, voltado à formação humana [...]. (FEDERAL 4B)

Todo esse conjunto de características e potencialidades foi destacado por algumas universidades no intuito de transformar a sociedade e superar as desigualdades, agregar qualidade à escola e promover o desenvolvimento humano em diferentes dimensões. A transformação da escola (17) foi o elemento mais destacado pelas universidades estaduais, e as federais priorizaram a superação das desigualdades (13) e a promoção do desenvolvimento humano (13).

Por meio do quadro analítico, discriminado no apêndice C, foi possível perceber diferenças entre os grupos de universidades em relação às características priorizadas. Cabe destacar que entre os aspectos mais valorizados nos dois grupos há convergência apenas em relação à importância da intervenção na realidade, quando se considera a maior proximidade entre as frequências. Reconhecer a importância do pedagogo como um profissional que faz intervenções relevantes na realidade vai ao encontro das ideais defendidas por Quaglio (2000) e Vasconcelos (2007), que o consideram como o intelectual transformador da escola, e fazer intervenções acertadas e seguras implica num amplo domínio de conhecimentos teóricos e práticos. Nos demais aspectos, há divergências significativas entre os grupos.

Em síntese, pode-se dizer que as universidades estaduais priorizaram a compreensão da realidade educacional e social (27), o domínio de conteúdos (25), a postura crítica (23), a transformação da escola (17), a intervenção na realidade (13) e delinearam seus perfis de forma mais sintética.

Já as universidades federais apresentaram um perfil mais complexo no sentido de enfatizar diferentes características para a formação do licenciado, sendo privilegiados: atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares (55); pesquisa (41); postura ética (21); a interdisciplinaridade e a compreensão do trabalho e processo

pedagógico (18); postura compromissada, reflexiva e humanista (17); compreender a realidade educacional (15); compreender e respeitar a diversidade (13); postura criativa, crítica, reflexiva e integrativa (13); superação das desigualdades e a promoção do desenvolvimento humano (13).

Há de se considerar que todos os perfis, independentemente da universidade, foram influenciados pelas DCNP, porém os cursos das universidades federais, levando em conta os aspectos mais privilegiados e a quantidade das frequências, revelam-se mais afinados com a orientação governamental. Convém lembrar que as cópias literais do Artigo 5º foram desconsideradas destas análises, o que tornaria o resultado ainda mais expressivo.

De forma a ampliar o entendimento, convém trazer alguns resultados da pesquisa de Triches (2010) que analisa convergências entre os discursos dos organismos multilaterais e o teor das DCNP. Como similaridades, a autora destaca: a formação humanista; ênfase no processo de aprendizagem e atividades práticas; postura ética, criativa e comprometida; adaptação profissional às diferentes demandas sociais; o trabalho com a diversidade em vista de superar as desigualdades; a pesquisa como recurso para atingir bons resultados, entre outros.

Não cabe nesta investigação aprofundar as análises sobre a influência das políticas dos Organismos Multilaterais na formação dos professores do Brasil e suas consequências. Tal assunto vem ao longo dos anos sendo discutido com bastante propriedade por outros teóricos (SANDER; 2005; SILVA JR, 2002 e outros). Mas, diante do resultado encontrado considerou-se necessário destacar a presença de aspectos defendidos nas políticas internacionais presentes na elaboração de parte dos perfis.

O problema não se resume às características elencadas, mas ao contexto em que elas estão entrelaçadas nas orientações internacionais. Os discursos das políticas globais são envolventes, pois os ideais econômicos articulam-se com questões que se referem à profunda formação humanista, à superação das desigualdades, à justiça social, à postura ética e a outras temáticas. Nessa linha de raciocínio, Freire (1999, p. 144) afirma que “o discurso da globalização que fala de ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo mais gente.”

Além disso, as perspectivas de formação docente defendidas nas políticas globais são restritas ao campo da prática, não valorizam uma sólida formação teórica e estão direcionadas para as exigências do mercado de trabalho. Encontrar nos perfis do egresso uma forte afinidade com estes discursos não deixa de ser um aspecto preocupante.

A análise restrita ao perfil geral não permite conclusões muito abrangentes, pode-se apenas afirmar que parte dos perfis encontra-se bem orientada com as políticas nacionais e internacionais e que, em alguma medida, tais perspectivas vão estar presentes na formação do pedagogo destas universidades. Embora o perfil possa ser considerado como um elemento orientador do projeto político-pedagógico, ele é apenas uma parte de um conjunto maior de informações relativas ao curso. Neste sentido, é preciso ponderar de forma a não fazer uma leitura simplificada dos dados analisados.

Cabe evidenciar que os aspectos destacados mereceriam maiores aprofundamentos. Entretanto, considerou-se como necessário descrever e analisar pontualmente as qualidades gerais do perfil do licenciado, disponível nas páginas virtuais do curso de Pedagogia, de forma a contextualizar e contribuir com a compreensão do espaço da administração educacional na formação do pedagogo, que é o objeto deste estudo.

Sendo assim, foi elaborado outro quadro analítico, discriminado no apêndice D, que vai tratar especificamente do espaço da administração educacional no perfil do egresso. Para definir o perfil específico do gestor, adotou-se o mesmo critério de inclusão utilizado para escolher as disciplinas a serem analisadas. Isto é, foram selecionadas frases que fizessem menção aos seguintes termos e/ou suas derivações: administração, gestão, coordenação, supervisão, orientação e direção.

De acordo com as DCNP, cabe ao licenciado participar da gestão. Esta concepção presente na normativa, ou seja, a gestão subsumida à docência, é mais uma das convergências com as políticas expressas nos documentos internacionais (TRICHES, 2010).

Tal entendimento causou muita polêmica dividindo opiniões entre a comunidade acadêmica. De acordo com Castro (2007), a formação específica para a gestão está contemplada em diferentes artigos das DCNP, não havendo nenhum prejuízo na formação deste profissional. Em consonância com essa afirmativa, Ferreira (2006)

ressalta que a normativa expressa princípios de gestão democrática, busca formar o educador/gestor e que o termo participar é entendido como um compromisso social e democrático.

Machado e Maia (2007) destacam o aspecto positivo das funções da docência de extrapolarem a sala de aula; enfatizam que os elementos relacionados à administração da escola devem se fazer presentes em todas as licenciaturas, porém afirmam que o texto das diretrizes é impreciso quando se trata da formação específica do gestor.

É inquestionável que todo professor deva participar da gestão (LIBÂNEO, 2006), contudo participar da gestão e atuar como gestor de uma escola são situações muito distintas, não podendo ser confundidas ou equiparadas. Trata-se de uma grande imprecisão conceitual com consequências para a formação.

Toda a ambiguidade presente nas DCNP também pôde ser percebida nos perfis, nos quais foi possível observar aceitação da perspectiva vigente, posicionamentos contrários e também imprecisões. O primeiro aspecto observado foi a utilização do termo gestor que aparece em apenas nove universidades federais e em sete estaduais, aproximadamente 25% do conjunto amostral. Embora seja um elemento importante, revelador de certa ênfase na formação deste profissional, há diferenças nesse conjunto de universidades quanto à perspectiva proposta.

Das nove universidades federais que utilizam o termo gestor, cinco o descrevem como atuantes, ou seja, aquele que exerce a função; três revelam um posicionamento impreciso, em que ora atua como gestor ora participa da gestão, e para uma instituição o licenciado é apenas participante. Nas universidades estaduais, seis revelam ser o gestor um atuante e uma tem perspectiva imprecisa.

Quanto aos diferentes posicionamentos em relação à ênfase dada na formação do gestor, considerou-se necessário diferenciar atuação de participação. Participar significa fazer parte de, tomar parte em, informar-se sobre. Atuar quer dizer exercer a atividade, estar em atividade, agir, desempenhar um papel, pôr em ato (CUNHA, 1986; BUENO, 1966).

Em uma perspectiva democrática, todo professor é participante da gestão e isto é inquestionável, porém esta participação necessita ser articulada, conduzida e mediada (MACHADO, 2000; PARO, 2007). É preciso não somente mediar esse processo, como

criar um espaço de confiança, de abertura, um ambiente adequado e até mesmo ajudar a formar para a democracia.

É preciso esclarecer que, independente de utilizar ou não o termo gestor, as demais universidades, com algumas exceções, contemplaram em seus perfis aspectos direcionados a esta formação. Somente 7 perfis não especificaram a formação do gestor.

Avaliando todo o conjunto amostral, também foi possível detectar diferentes perspectivas de formação: o gestor como atuante, como participante e posicionamentos ambíguos, que podem ser observados no apêndice D. De acordo com este quadro analítico, mais da metade das universidades estaduais, 67% (20) define o licenciado como atuante na gestão, 13% (4) o consideram como um participante e 7% (2) possuem um discurso impreciso no sentido de que o licenciado aparece como atuante e também como participante da gestão.

Nas universidades federais também houve a supremacia de ser o egresso um atuante na gestão, porém com uma porcentagem menor de universidades, 41% (14). Também foram poucas as universidades que delimitaram o gestor como participante, com uma porcentagem de 18% (6), entretanto os discursos imprecisos aparecem de forma mais expressiva, com 32% (11).

No geral, pode-se afirmar que um pouco mais da metade (53%) das universidades se posicionou na direção de que a gestão envolve outras dimensões que ultrapassam a participação, apresentando uma perspectiva de maior responsabilidade e atuação no contexto educacional. Desta forma, diverge do texto das DCNP, que afirma ser o licenciado apenas um participante da gestão. Somente 16% das universidades convergem com a normativa. É preciso também considerar que há uma parcela de 20% dos discursos que se apresenta de forma imprecisa, não sendo possível definir com exatidão se cabe ao licenciado assumir a gestão ou participar dela.

Por meio das análises foi possível agrupar um rol de ações pertinentes ao trabalho do gestor, discriminadas no apêndice D. As universidades federais destacaram um número maior de atribuições para a função: avaliar (57), planejar (42), acompanhar (41), coordenar (32), organizar (28), executar (27), elaborar (22) e implementar (16). As universidades Estaduais divergem na quantidade e na frequência das atividades mais destacadas: coordenar (14); acompanhar (14), avaliar (14) e orientar (11).

Há destaque para a função avaliadora, sendo o componente de maior frequência em todo o quadro analítico. Tal valorização converge com as políticas internacionais e nacionais no sentido de que a avaliação passa a ter grande importância, pois se tornou medida de financiamento, isto é, uma forma de mensurar se as metas estabelecidas internacionalmente foram cumpridas. A equipe gestora da escola passa a assumir a função avaliadora da unidade escolar para que se cumpram os objetivos governamentais e, desta forma, garanta um bom lugar no *ranking* das escolas que é amplamente divulgado na mídia como uma forma de dar “visibilidade” às ações do governo.

Tal orientação tende a influenciar as práticas de gestão escolar incentivando a competição entre as escolas e a própria organização curricular. Não é raro encontrar instituições que proporcionam aulas intensivas ou preparatórias direcionadas às avaliações em larga escala e/ou organizam seus currículos e as práticas pedagógicas em função de tais exames.

Em consonância com essas afirmativas, Cabral Neto e Castro (2011) afirmam que a perspectiva gerencial da administração assumida pelo governo e, de certa forma, presente nas escolas, exige da equipe gestora um grande empenho para que seja garantida a eficiência e a produtividade. Assim, as escolas utilizam diferentes recursos e entre eles estão os modelos de avaliação de desempenho. A *performance* dos alunos nos testes padronizados tem sido a principal estratégia gerencial para medir e controlar os resultados, o que tende a promover um clima de competição como também a aumentar a responsabilidade da equipe gestora pelo sucesso ou fracasso escolar (CASTRO, 2009).

Deparar com a função avaliadora como o aspecto mais evidenciado na formação inicial do gestor é bastante preocupante. Em primeiro lugar, por acreditar que esta não é a sua principal função. Em segundo lugar, por temer que forme o gestor/avaliador afinado aos moldes gerenciais e que entenda a avaliação de forma mecânica e reducionista. É preciso formar o gestor que também saiba avaliar, porém a partir de uma perspectiva formativa, crítica e emancipadora.

Outro aspecto a ser destacado é a forma como as frases específicas da gestão estão apresentadas. Em primeiro lugar, chama atenção a quantidade de cópias, literais ou parciais, de documentos como as DCNP (2006), Parecer CNE/CP n. 5/2005 e a

Proposta de Diretrizes Curriculares da CEEP (1999), aproximadamente 40% do total de universidades, sendo vinte universidades Federais e cinco Estaduais. Independente disso, foram poucas as universidades que trataram da formação inicial do gestor revelando a complexidade da função. A maior parte dos discursos possibilita a interpretação de ser o gestor educacional um “tarefeiro” ou “executor”, que planeja, coordena, acompanha e avalia. A sua função de mediador é pouco valorizada nos discursos. No geral, pode-se afirmar que a dimensão política, amplamente defendida de 1980 até os dias de hoje, não é evidenciada em parte expressiva dos discursos.

É possível encontrar relação entre a administração e a política desde os estudos pioneiros. Como um exemplo, está a conhecida frase de Querino Ribeiro (1952) ao afirmar que a administração está subordinada a uma filosofia e a uma política da educação. O autor entende a política como determinante da forma como os processos administrativos serão conduzidos, estabelecendo íntima relação com os objetivos a serem alcançados a partir de uma filosofia da educação. Entretanto, a perspectiva defendida pelo autor era centralizadora do poder.

Na década de 1980, a política ganha contornos democráticos e há a defesa da importância do papel mediador do administrador com vista à transformação social (PARO, 1996; 1998; 2010; SANDER, 1981; 2007; ARROYO, 1983 e outros). A administração ou a gestão realmente democrática pressupõe uma efetiva ação mediadora, no sentido de promover na escola o exercício democrático; de conseguir atingir os objetivos educacionais, a partir dos anseios da comunidade escolar; de buscar formação do cidadão capaz de atuar criticamente e contribuir na construção de uma sociedade melhor.

Contudo, não é possível alcançar objetivos democráticos sem conflitos, pois envolvem as relações internas entre a equipe gestora, os professores, os funcionários, os alunos, os pais, como também as relações em um contexto social mais amplo que envolve as políticas públicas e outros. Os conflitos não são poucos, pois este é um caminho a ser construído e que vai na contramão da dinâmica vigente.

Neste sentido, defende-se a ideia propagada por alguns autores, como Quaglio (2000), Ferreira (2001) e Vasconcellos (2007), que concebem o gestor escolar como um intelectual transformador da escola. Cabe à equipe gestora incentivar e criar um clima

organizacional favorável para a participação ativa da comunidade (VASCONCELLOS, 2007); contribuir para que os profissionais da escola tornem-se mais críticos das circunstâncias e criadores de novos conhecimentos (FERREIRA, 2001); atuar tanto na escola como em instâncias superiores na defesa dos ideais democráticos (QUAGLIO, 2000). Tais premissas não dispensam uma ação política e mediadora do gestor educacional.

Vale mencionar que os problemas educacionais não são de responsabilidade única da equipe gestora da escola, mas é importante destacar que esta possui uma função fundamental, no sentido de fazer a mediação envolvendo as diferentes esferas que se articulam com o contexto escolar numa ótica dialógica e crítica. Sendo assim, não é possível pensar em gestão sem considerar a instituição escolar em sua totalidade e isto envolve um complexo processo de mediação. Toda essa complexidade não é considerada em grande parte dos textos específicos da gestão que se revela como um conjunto de ações de caráter técnico, convergindo não apenas com o teor, mas também na forma simplista que estes discursos estão apresentados nas DCNP.

Considerando que há uma valorização significativa de ações de natureza técnico-administrativa em detrimento dos aspectos políticos, pedagógicos, humanos e culturais, é possível estabelecer certa aproximação ou similaridade com a perspectiva dos estudos pioneiros. A similaridade se manifesta, principalmente, no sentido de conceber a administração escolar em uma perspectiva pragmática ou como uma função executora e também por ter evidenciado aspectos que foram bastante valorizados nos perfis, tais como: o planejamento, a organização, a assistência, a coordenação e a avaliação.

Embora haja aproximações, há também diferenças nos contextos. Nos estudos pioneiros, a centralização do poder é assumidamente direcionada ao diretor e/ou instâncias superiores. Na atualidade, vigora a gestão democrática, na qual o poder “está” nas mãos da comunidade escolar. Entretanto, sabe-se por inúmeros estudos (CABRAL NETO; CASTRO, 2011; OLIVEIRA; LOPES, 2010 e outros) que grande parte das escolas oscilam entre algumas práticas democráticas e outras tantas centralizadas. O poder para decisões substanciais está nas mãos do governo e, para questões mais pontuais, o controle passa a ser da direção, que pode ou não favorecer a construção de um ambiente democrático na escola.

Além disso, as teorias empresariais continuam a exercer forte influência na gestão da escola, porém de forma mais sofisticada e disfarçada por um discurso humanista e democrático sedutor, o que a torna velada aos olhos da maioria. Entretanto, os efeitos são igualmente danosos quando a educação passa a ter o mercado como critério de avaliação de qualidade.

Não há nada de novo, o modelo de gestão atual que envolve desde as esferas governamentais a escolares continua articulado e direcionado ao modelo econômico (LIMA; PRADO; SHINAMOTO, 2011; RUSSO, 2004; DRABACH; MOUSQUER; 2009 e outros). Para Lima, Prado e Shinamoto (2011), a única diferença é que este modelo, de certa forma, parece estar sendo consentido por parte expressiva dos que atuam na educação.

Se a perspectiva de gestão gerencial vigente é velada ou consentida, o fato é que traz sérias consequências para a educação e, certamente, com repercussões para a formação do gestor que, em alguma medida, já podem ser percebidas em parte dos discursos em análise.

Embora parte significativa dos perfis apresente uma perspectiva simplificada do trabalho do gestor educacional, no sentido de dar pouca ou nenhuma ênfase na complexidade e de não considerar as suas diferentes dimensões, foram encontrados alguns perfis que ultrapassaram a visão técnica da função.

Capacidade para a atuação abrangente, flexível e integradora, participando no planejamento, coordenação e avaliação de projetos políticos-pedagógicos de modo dialógico e democrático, atento aos valores de sustentabilidade. Gestão cooperativa de projetos e processos educativos [...], desenvolvendo conhecimentos teóricos e práticos contextualizados em suas condições sócio-culturais. (FEDERAL, 4B)

Implementar formas de gestão democrática na escola, estando em condições de organizar e gerir, como profissional, a articulação dos sujeitos entre si e destes com os movimentos sociais fora da escola. (ESTADUAL 10)

Organizar e gerir o espaço escolar de forma democrática, internamente e em suas articulações com a sociedade. (ESTADUAL, 11)

O aspecto pedagógico, que foi timidamente tratado nos estudos pioneiros e defendido a partir dos anos de 1980, teve pouca representatividade nos perfis. Como exemplo, podem-se destacar algumas frases:

Atuar nos sistemas de ensino na área da gestão, tanto no processo pedagógico como do administrativo. (ESTADUAL, 5)

Coordenação das ações pedagógicas, junto aos profissionais da educação, compreendendo a escola como espaço promotor da cidadania. (FEDERAL, 4B)

[...] aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos, autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes a sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país. (FEDERAL, 29)

A dimensão pedagógica é parte essencial a ser considerada na prática administrativa da escola, pois os fins que se buscam são de natureza pedagógica. De acordo com Paro (1998; 2010), a premissa básica da administração é a coerência entre os meios e os fins, ou seja, a forma como se conduz a organização e o funcionamento da escola deve estar articulada com o processo pedagógico. Se a administração se torna alheia a isto, haverá, com certeza, prejuízos na formação.

Para pensar uma educação que seja significativa, transformadora e democrática, é preciso que o contexto escolar crie condições para o desenvolvimento de cidadãos críticos, seja comprometido com a promoção da qualidade de vida e que possibilite a participação efetiva da comunidade. No paradigma multidimensional, proposto por Sander (1981; 2007a), a relevância cultural é o principal critério que deve nortear a elaboração dos objetivos educacionais e a sua administração.

A valorização da diversidade, da cultura e a busca pela superação das desigualdades que aparecem no perfil geral do egresso não possuem representatividade significativa nos discursos específicos da gestão. Entretanto, algumas universidades evidenciaram em seus discursos essa dimensão.

Reconhecer o movimento da cultura escolar, existente nas esferas da organização administrativa [...]. (ESTADUAL 2)

[...] desenvolvendo, acompanhando, participando e propondo formas de gestão educacional a partir dos princípios de inclusão social e de gestão democrática. (FEDERAL, 11)

Foi possível também observar a valorização de diferentes direcionamentos para as ações do gestor, podendo atuar em sistemas educacionais, instituições educativas, programas educacionais, atividades educativas, projetos pedagógicos e outros. Nas universidades federais, o trabalho do gestor está expressivamente direcionado para os projetos pedagógicos/educacionais, com 49 frequências, divergindo das estaduais que apresentam nove ocorrências.

As universidades estaduais direcionam, com mais frequência, o trabalho do gestor nas instituições educativas (20) e nos programas educacionais (12). Nas universidades federais, além dos projetos pedagógicos, foram enfatizados as instituições educativas (34), os programas educacionais (23), os sistemas educacionais (14) e processos pedagógicos (14), o que revela uma perspectiva mais ampla das ações do gestor. É interessante observar que a gestão democrática, legitimada pela comunidade acadêmica e na forma da lei, aparece pouco nos textos das universidades estaduais (7) e apresenta uma frequência maior nas universidades federais (17).

Vale reforçar que este estudo considera à análise do perfil postado nas páginas virtuais dos cursos. Nesse sentido, a realidade apresentada pode ser entendida e até mesmo justificada considerando aspectos variados: a forma como estes textos foram construídos; se são ou não expressão de um debate entre a comunidade escolar; o entendimento que se tem por gestão democrática; a importância da formação do gestor no curso de Pedagogia; a intencionalidade com que estas informações foram postadas na internet e a importância disto para a universidade. Muitas outras questões podem estar relacionadas, direta ou indiretamente, com a perspectiva de gestão tão simplificada que foi encontrada em parte expressiva dos perfis.

Independente dos discursos apresentarem ou não a complexidade e a importância da gestão para educação, de serem ou não a expressão do que se pretende formar ou ser apenas um texto postado na *internet*, é certo que, em alguma medida, a perspectiva em evidência nos perfis terá repercussões na formação e, posteriormente, na prática destes profissionais.

Considerando o conjunto amostral, pode-se afirmar que os discursos específicos do gestor, que foram selecionados para serem postados na *internet*, apresentam-se,

salvo exceções, de forma simplista, pragmática e com significativa valorização das dimensões técnicas. Desta forma, aproxima-se da gestão gerencial presente nas DCNP.

Entretanto, é preciso considerar um movimento mais discreto também presente em alguns discursos. Diluído entre alguns textos de diferentes universidades, existem posicionamentos que divergem do teor das DCNP. Há uma forte convergência, mas também há um movimento de resistência, embora menos expressivo, mas não menos importante.

Analisando os quadros analíticos conjuntamente (apêndices C e D), algumas universidades se posicionaram contrariamente à política vigente ao afirmarem que o pedagogo é mais do que o docente que participa da gestão, ele é um atuante. Isto é, o curso forma tanto o docente quanto o gestor. Além disso, valorizaram o domínio de saberes e a compreensão da realidade educacional e social; a pesquisa voltada para a compreensão da educação como um todo, não restrita à sala de aula nem com fins imediatistas; a postura crítica; a Pedagogia como um campo de conhecimento que reflete criticamente e produz conhecimentos, teóricos e práticos, sobre o fenômeno educativo e sua complexidade.

Algumas universidades, poucas na verdade, organizaram seus discursos específicos da gestão ultrapassando a perspectiva técnica, valorizando as dimensões pedagógicas, políticas e culturais, porém também de forma diluída, ou seja, em determinada universidade é possível encontrar a valorização da dimensão pedagógica sem fazer referência à cultural e à política, como um exemplo.

Embora um conjunto de variáveis possa estar exercendo influência nesse contexto, em que há uma significativa perspectiva de gestão/formação que tende ao gerencialismo e posicionamentos opostos, existem dois aspectos substanciais que precisam ser considerados: a autonomia e a valorização.

É interessante observar que, embora seja a mesma diretriz para todos os cursos, existe uma margem significativa de autonomia. Tendo como base toda a amostra, é possível dar vários exemplos. Algumas universidades reservaram de 16% a 20% da carga horária do curso para o estudo da gestão, enquanto outras nem sequer mencionaram a palavra em seus perfis e, até mesmo, em suas ementas. Boa parte das universidades optou pelo estágio específico da gestão, outras direcionaram para a docência. Algumas

universidades valorizaram a complexidade da gestão, outras tantas apresentaram uma perspectiva mais técnica. Determinadas universidades se propõem a formar o gestor, enquanto outras o docente que participa da gestão.

Foi possível identificar, significativa e expressivamente, que a autonomia das universidades foi vivenciada na construção dos perfis esperados para o licenciado em Pedagogia. Mas junto com a autonomia está o valor atribuído à formação do gestor. Isto é, as universidades que organizaram seus currículos contemplando significativa carga horária para a teoria e prática da gestão e buscaram expor em seus perfis a complexidade da função revelam o valor atribuído. Porém esta não é a realidade da maioria, o que é também revelador não só do valor atribuído como também de um campo de conhecimento e de formação ainda frágil.

Na próxima seção as análises serão aprofundadas no intuito de identificar quais conteúdos da administração educacional estão sendo priorizados na formação inicial do gestor.

5.2 O Estudo Da Administração Educacional: Existe Um Consenso Sobre o Que Ensinar?

As primeiras análises do conjunto de ementas partem dos dados revelados nos apêndices E, F e G, que apresentam um panorama geral a partir dos títulos e o conteúdo das disciplinas obrigatórias e eletivas. Tais quadros analíticos permitem visualizar as temáticas privilegiadas e a articulação de outras áreas no estudo da administração educacional no Brasil. Esse diálogo entre diferentes campos do saber pode ser um indicativo de amplitude, de ausência de especificidade na administração educacional como também de um movimento interdisciplinar. Entretanto, somente a análise dos ementários não permite fazer uma definição exata sobre essa questão. Castro e Werle (2004) também reconheceram toda essa abrangência e afirmam que esta possui duas faces: ao mesmo tempo em que se revela como riqueza também pode ser indicativo da falta de identidade.

Ao percorrer a história, a interdisciplinaridade é uma característica reconhecida e defendida desde os estudos pioneiros. Leão (1939, p. 29, 30) reconheceu a importância dos estudos da psicologia, da filosofia, da sociologia, da história da educação e da educação comparada para a administração escolar. O autor reforçou que o administrador deve ter uma formação interdisciplinar que possibilite um amplo domínio de conhecimentos, sendo necessária a compreensão da vida, do desenvolvimento humano, dos saberes construídos por outros povos, mas, principalmente, o conhecimento profundo da realidade do país em que se vive. “O indispensável é não perdermos [...] a noção de nós mesmos, não desviarmos, não voltarmos as costas, desdenhosos, aos nossos próprios problemas, às condições reais do nosso meio, às possibilidades intrínsecas de nossa gente [...].”

Querino Ribeiro (1988) não apenas reconheceu a contribuição de outros campos do saber para o estudo e a prática da administração escolar como também estabeleceu uma relação de dependência com a filosofia e a política. Para o autor, os ideais da educação devem ser levados em conta desde a concepção de um sistema educacional até as atividades de organização, de administração e da docência no interior da escola. Não há sentido na administração do espaço escolar sem uma filosofia educacional que oriente suas ações. Já a política refere-se à forma como os objetivos serão buscados, que pode tanto favorecer como dificultar sua concretização.

Outro aspecto positivo da interdisciplinaridade foi defendido por Lourenço Filho (1976) ao afirmar que a solução dos problemas de organização e gestão necessita dos subsídios das mais diferentes teorias. Castro e Werle (2004), ao refletirem sobre a amplitude e complexidade da administração educacional, reconhecem a sua natureza interdisciplinar.

Ao observar os títulos das disciplinas, apêndices E e F, foi encontrado o diálogo entre Gestão e Política, Gestão e Planejamento, Gestão e Currículo, Gestão e Avaliação, entre outros. Nas ementas os conteúdos aparecem articulados entre as diferentes áreas do conhecimento discriminadas nos títulos.

PLANEJAMENTO, GESTÃO EDUCACIONAL E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO COMO GESTOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fundamentos teóricos do planejamento, de gestão educacional e do trabalho do pedagogo-gestor na educação básica brasileira. (ESTADUAL 3, grifo nosso)

POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

Concepção de sistema social e educacional. Teorias da Administração e organização da escola. Relações de trabalho dos profissionais da educação no setor público e privado. Trabalho e formação docente. Avaliação institucional. (FEDERAL 9, grifo nosso)

Outro movimento, bem mais discreto, também foi observado no conjunto das disciplinas. Foi constatado que algumas ementas exclusivas de outras áreas do conhecimento valorizaram ou buscaram evidenciar sua articulação com o campo da administração educacional. Chamou a atenção por ser mais difícil encontrar disciplinas com essa característica.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II

Reflexão sobre problemas da educação brasileira na sociedade contemporânea. A reflexão da prática escolar e de seus determinantes históricos, sociais e políticos: construção da cidadania, neoliberalismo, exclusão e inclusão escolar e social, **gestão democrática**. [...] (ESTADUAL 14, grifo nosso).

SOCIOLOGIA GERAL

A gênese da sociologia. Teorias clássicas e contemporâneas. Processos de interação social. **Sociologia aplicada a administração**. Relações sociais. Sociologia brasileira. (ESTADUAL 16D, grifo nosso).

Ainda nessa linha de raciocínio, defende-se a ideia de que, além das disciplinas específicas da administração educacional, as demais disciplinas do currículo também deveriam estabelecer relações explícitas com essa formação. Ora, se o curso tem por objetivo formar o gestor, o docente e o pesquisador, todas as disciplinas deveriam se articular de forma clara com a formação desses profissionais. Os professores poderiam contribuir com uma formação que pudesse responder qual a importância e/ou a relação do conhecimento ensinado com a gestão, com a docência e com a pesquisa.

Acreditar que todos os alunos possam estabelecer estas relações significativas de forma espontânea é uma condição pouco provável. Essa articulação pode ser uma maneira de proporcionar uma formação mais consistente, de atribuir um sentido maior de integração entre os conhecimentos ensinados. Além disso, pode favorecer a compreensão da multidimensionalidade do ser humano e da sociedade e, conseqüentemente, da administração educacional.

Ainda sobre interdisciplinaridade, mas mudando o foco para os modelos de administração educacional, encontram-se na história deste campo de conhecimento no Brasil o enfoque sistêmico (ALONSO, 1981) e o paradigma multidimensional (SANDER, 1981). Para Alonso (1981), o enfoque sistêmico parte de uma concepção interdisciplinar na medida em que necessita dialogar com diferentes áreas do conhecimento para compreender o contexto da organização e o funcionamento da escola. Na perspectiva de Sander (1981), pensar a administração a partir de sua multidimensionalidade pressupõe o conhecimento amplo de diferentes campos de estudo. Em acréscimo, vale dizer que uma efetiva administração ou gestão democrática requer uma ampla contribuição interdisciplinar.

Voltando aos apêndices E e F, é possível perceber o diálogo com diferentes áreas do conhecimento e suas ocorrências nos ementários das universidades, estando presentes a política, a filosofia, a pesquisa, a comunicação e mídia, a didática, o direito, a antropologia, o meio-ambiente e outros. A política é que apresenta a maior incidência de disciplinas entre as universidades, estadual (9) e federal (14). Pelo título, foi possível constatar a articulação da política com o planejamento, com o financiamento, com a organização da educação, com a gestão educacional, com a legislação e outros.

Complementando essa informação, no apêndice G, na categoria Política, é possível constatar que os conteúdos, em grande parte, estão direcionados para os estudos macro, ou seja, as reflexões dizem respeito às relações entre o Estado, as políticas e a educação.

O estudo das relações no interior da escola não foi frequente nas disciplinas específicas de políticas. Tal conhecimento aparece diluído entre as diferentes ementas e foram associados à mediação, às relações de poder na gestão, às relações da escola com a comunidade ou com a família, relações de trabalho e outros.

Foi na década de 1990 que o estudo da escola, em que podem ser situadas as micropolíticas, ganha visibilidade no Brasil. Há interesse por parte dos pesquisadores, entre outras temáticas, no modo de se organizar a escola e nas relações que nela se estabelecem, porém tal perspectiva foi pouco valorizada nas ementas relacionadas à gestão.

As relações humanas na escola foram mencionadas, mas não foram aprofundadas pelos teóricos pioneiros. Querino Ribeiro (1988) reconheceu que esta deve ser fonte de atenção constante por parte do administrador. Para Lourenço Filho (1976), a forma como o diretor se relaciona tem grande influência, tanto positiva quanto negativa, na constituição de um bom clima escolar.

Alonso (1981) despendeu um pouco mais de atenção à temática mencionando outros aspectos a respeito das relações humanas. A autora afirmou que o conjunto de relações que acontece na escola é importante no estudo das organizações, pois exerce influência significativa no comportamento dos professores, alunos e funcionários e também pela existência de um poder legal e um extralegal, que é constituído pelas diversas relações que acontecem na escola e que não pode ser desconsiderado.

Embora haja o reconhecimento da importância de um bom clima ou das relações humanas na escola, esta temática foi contemplada pelos pioneiros por ser, na opinião dos autores, uma condição relevante para o fortalecimento do poder do diretor quanto para garantir a eficiência do trabalho escolar.

Na gestão democrática, teoricamente, não há a busca ou a defesa da centralização do poder nas mãos de uma única pessoa, mas o estudo do conjunto de relações presentes na dinâmica escolar representa um aspecto igualmente importante a ser considerado na formação inicial do gestor. Construir a escola democraticamente implica num complexo processo de mediação, quando se consideram os diferentes interesses presentes entre os membros da escola, os conflitos que podem surgir, as relações com o poder, a busca por uma efetiva participação, entre muitos outros aspectos.

No apêndice G, categoria Relações Humanas, aparece também o estudo das relações interpessoais, de poder, de trabalho, da escola, família e comunidade, e sistêmicas. Mas considerando apenas a palavra mediação, esta foi pouco mencionada no total das ementas. Não há como saber, se nas disciplinas que contemplam as outras relações elencadas nesta categoria, haverá ou não o estudo sobre o processo de mediação.

O segundo aspecto que recebe destaque, considerando o movimento interdisciplinar, é a Pesquisa, que apresenta oito ocorrências nas universidades federais,

mas não tem a mesma representatividade nas estaduais (3). De certa forma, vai ao encontro do perfil geral do egresso das universidades federais em que a pesquisa recebeu grande destaque, entretanto a sua relação com a gestão aparece com menor ênfase, mas é uma iniciativa muito importante. A pesquisa voltada para a gestão aparece tanto no Estágio Supervisionado quanto em disciplinas próprias denominadas de Pesquisa e Prática, algumas direcionadas para a investigação da realidade escolar em seus diferentes aspectos e outras voltadas para as problemáticas da organização e gestão da escola.

A pesquisa como uma atribuição do gestor aparece nos estudos de Lourenço Filho (1976), no entanto difere da pesquisa acadêmica por estar voltada exclusivamente para a prática e por não depender do rigor científico. Determinadas situações do cotidiano escolar necessitam ser investigadas pelo administrador de forma que este consiga informações significativas para intervir na realidade, o que o autor vai denominar de pesquisa na ação. Ao intervir na realidade, situações novas vão surgir e necessitarão de novas pesquisas. Esta atitude permanente de investigação em busca de melhorias no trabalho deve também ser incentivada no corpo docente.

Próxima a essa linha de raciocínio, está a perspectiva de formação defendida por Souza (2008). A atual formação do gestor possui várias fragilidades e entre elas está a falta de um ensino investigativo que ajude os alunos não apenas a identificar problemas, mas principalmente ter ferramentas adequadas para superá-los. A pesquisa tem um grande potencial para isso.

Neste sentido, desenvolver nos futuros gestores um espírito e uma postura investigativa voltada tanto para a produção de conhecimento na área quanto para a solução de problemas práticos pode contribuir muito para uma formação de melhor qualidade. A iniciativa de alguns cursos, tanto de incentivar a pesquisa na área da administração educacional quanto de relacioná-la ao estágio, vem, em alguma medida, ao encontro desta perspectiva.

De volta aos apêndices E e F, pode-se verificar que as disciplinas que têm o título direcionado ao Planejamento possuem frequências próximas entre as universidades, as estaduais (7) e federais (5), assim como também as de Financiamento e de Legislação.

O estudo do planejamento, da legislação e do financiamento são conteúdos bastante valorizados nas ementas. Embora apresentem um número pequeno de disciplinas articuladas com a gestão, que possuem essas temáticas em seus títulos, nas ementas esses termos aparecem com frequência expressiva: planejamento – estadual (52) e federal (49); legislação/lei – estadual (16) e federal (29); financiamento – estadual (7) e federal (20).

O planejamento e a avaliação foram aspectos também bastante enfatizados nas teorias defendidas por Querino Ribeiro (1988) e Lourenço Filho (1976), elementos importantes para a administração da escola. Questões ligadas ao financiamento foram debatidas por Anísio Teixeira, que associou os baixos orçamentos para a educação brasileira à questões políticas e à falta de se estabelecer objetivos realmente voltados a educação de qualidade para todos. Para o autor, as “fontes de recursos para a instrução pública, é um problema que não se resolve sem a preliminar filosófica do ‘para que a escola?’” (TEIXEIRA, 2007, p. 227).

A fala de Anísio Teixeira vem reforçar que os aspectos ligados à organização educacional e escolar não podem estar dissociados de sua essência e que a concepção que se tem sobre a função da escola orienta as ações do administrador. O estudo das leis, do planejamento, do financiamento e de outros aspectos que fazem parte da dimensão econômica é importante para a formação do gestor, mas devem estar profundamente articulados com as questões educacionais e democráticas.

É possível encontrar outras convergências entre os dois grupos amostrais, a começar pela utilização dos termos “administração” e “gestão”. Há uma supremacia na utilização da palavra gestão. Entre os estudos pioneiros, Lourenço Filho utiliza o termo gestão como sinônimo de administração. A partir dos anos de 1980, a gestão vem ganhando a preferência, entretanto a justificativa para sua escolha é pouco consistente no sentido de que não há um consenso entre os estudiosos da área (MAIA, 2008b; DRABACH; MOUSQUER, 2009).

Ao observar o apêndice G, na categoria Fundamentos e no item Especificidades, encontra-se o termo gestão associado a uma quantidade expressiva de direcionamentos. Tal fato é bastante similar na administração empresarial, na qual a gestão possui uma diversidade grande de especializações. Considerando a falta de

consenso sobre o termo gestão na área educacional, não dá para saber qual o entendimento de gestão defendido nos cursos e se esta diversidade de direcionamentos é mais um desdobramento da administração empresarial no contexto da educação.

Outros termos que ganham destaque são “educacional” e “escolar” associados à administração ou a gestão. Tais adjetivos revelam especificidade, ou seja, tratar dos conhecimentos da administração/gestão em um contexto mais amplo ou restrito à escola (MAIA, 2008b). A administração/gestão educacional aparece com maior frequência nos dois conjuntos amostrais, o que pode talvez justificar a ênfase nos estudos das políticas macro, da legislação, do financiamento, entre outros aspectos da organização educacional.

Apesar do grande enfoque dado aos estudos da administração escolar entre os pioneiros, Leão (1939, p. 41) também contempla em seu livro aspectos relacionados à esfera mais ampla quando faz um estudo comparado da administração de sistemas educacionais no Brasil e em diversos países. Além disso, compreende a administração educacional e escolar como estreitamente vinculada ao contexto histórico e cultural de um povo. “Cada nação organiza seu sistema escolar, como sua política e sua vida social, segundo seu passado histórico, suas necessidades, suas aspirações, seus ideais de civilização e progresso”.

Próximo a esse raciocínio, Sander (1981) considera a relação entre a educação e a sociedade e aprofunda seus estudos sobre a correspondência entre a administração pública e a educacional. Para o autor, para compreender essas correlações, é preciso considerar o contexto sócio-histórico e seus condicionantes políticos, econômicos, culturais e outros. A partir destas constatações, tornam-se mais claras as relações e implicações entre as políticas administrativas governamentais e a administração educacional e escolar.

Este é um conhecimento importante para a formação do gestor, pois possibilita uma visão crítica da realidade e o desvelar das relações entre as políticas e as práticas administrativas. Entretanto, ao analisar as ementas, não é possível afirmar que todas as disciplinas específicas da gestão educacional abordam as inter-relações entre a administração pública e a educacional e se o fazem de forma crítica, pois nesse conjunto há diferentes ênfases.

GESTÃO EDUCACIONAL I

A escola como instituição, sua constituição histórica, sujeitos e Organização; suas relações de influência face à política educacional e o entorno social. Paradigmas da gestão educacional e a constituição da escola contemporânea: trajetória e necessidades na perspectiva da democratização educacional. (ESTADUAL, 5)

GESTÃO EDUCACIONAL II

Projeto Político-Pedagógico: concepções e práticas. Cotidiano(s), culturas(s) e escola(s). Elaboração, desenvolvimento, coordenação e avaliação de Projetos Político-Pedagógicos. (ESTADUAL 15B)

GESTÃO EDUCACIONAL

Conceitua administração e gestão no debate atual da estruturação dos sistemas educacionais. As reformas educacionais mundiais, nacionais e locais. A gestão das políticas pública na cidade e na escola. O projeto político pedagógico e sua coordenação. Os diferentes espaços e instrumentos de participação na democratização da escola. (FEDERAL 2)

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA GESTÃO EDUCACIONAL

A teoria neoclássica. Administração por objetivos. O Planejamento Estratégico. A Teoria do Desenvolvimento Organizacional. Teoria da Burocracia. O controle da Qualidade Total. (FEDERAL 15)

GESTÃO EDUCACIONAL

Definição. Conceitos e Amplitude. Gestão democrática: Contexto legal; Autonomia; Centralização/Descentralização. Teorias Contemporâneas em Administração. Gestão da Educação formal e não formal. Organização e instituições. Alternativas Organizacionais: o paradigma clássico e o paradigma emergente. O homem e a organização. (FEDERAL 13)

Em contrapartida, as disciplinas de administração/gestão escolar aparecem em menor incidência, embora haja uma diferença de frequência entre as universidades, esta não se apresenta como significativa visto que as universidades federais apresentam um número um pouco maior de cursos representados. O estudo da administração escolar foi o ponto de partida e o direcionamento dos estudos pioneiros. Ao que tudo indica perdeu um pouco de espaço na formação do gestor considerando que os primeiros cursos eram focados na administração da escola.

A complexidade da escola e de sua administração foi uma das motivações que impulsionou teóricos como Leão, Teixeira, Querino Ribeiro, Lourenço Filho e outros a iniciarem os primeiros estudos sobre a temática. Se no início do século passado a

complexidade da administração escolar era percebida, na atualidade, as relações que nela se estabelecem são muito mais complicadas.

Vive-se em uma sociedade que tem passado por significativas mudanças ideológicas, culturais, sociais e profissionais. Drogas, marginalidade, violência, falta de motivação acadêmica, alto índice de evasão e repetência, baixo aproveitamento escolar, precária qualificação profissional são alguns aspectos que fazem parte da sociedade contemporânea presentes nas escolas públicas e que precisam ser considerados no processo de gestão escolar. Além disso, as pesquisas revelam um conjunto de problemas para a efetivação da gestão democrática na escola. Não há como negar a importância de estudos e a construção de teorias que venham a contribuir na melhoria deste cenário.

O conjunto de disciplinas sobre gestão escolar também apresenta uma diversidade de enfoques, mas foi possível encontrar ementas que estabelecem relações com a problemática atual.

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

A disciplina busca discutir a gestão e organização da escola, tanto numa perspectiva histórica quanto nos marcos do ordenamento legal vigente, destacando a importância do trabalho participativo e coletivo no âmbito do espaço escolar e refletindo sobre alternativas possíveis para superação dos problemas nele existentes, com vistas à construção de uma escola pública democrática e de qualidade. (ESTADUAL 9B)

GESTÃO ESCOLAR

Estuda o conceito de gestão a partir das demandas administrativas escolares. Analisa as especificidades administrativas da gestão escolar. Estuda a legislação inerente à gestão escolar. Aprofunda a análise sobre as problemáticas envolvendo a gestão das instituições públicas escolares, envolvendo noções da instituição do direito público e privado. (ESTADUAL 16D)

Em outro grupo de disciplinas, também foram encontradas ementas que tratam da gestão e das problemáticas do cotidiano escolar.

VIOLÊNCIAS E INDISCIPLINA NA ESCOLA

Violências, bullying e (in)disciplina no contexto escolar contemporâneo. Violência e indisciplina e suas implicações nos processos de gestão da escola, currículo e na relação família-escola. Gestão da (in)disciplina em sala de aula: contratos pedagógicos e assembleias de classe. A Organização escolar e o enfrentamento da violência e da indisciplina. (ESTADUAL 5)

Os grupos de universidades também convergem ao direcionarem a administração/gestão para a educação básica, apresentando a mesma frequência conforme pode ser visualizado nos apêndices E e F. Em alguns cursos foram encontradas disciplinas específicas da Educação Especial, Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e Ensino Médio que contemplaram em suas ementas um espaço para o estudo da gestão. É possível dizer que estas universidades consideram, em alguma medida, que a administração/gestão em determinadas etapas ou modalidades de ensino requer conhecimentos específicos.

A escola precisa construir seu espaço, a estrutura física, o planejamento, o currículo, a organização, as atividades, a duração das aulas, entre outros aspectos, para as necessidades de desenvolvimento do educando. Em outras palavras, fazer a gestão da creche difere em alguns aspectos da gestão do ensino médio, pois existem necessidades que são próprias de determinadas fases de desenvolvimento e que não podem ser desconsideradas pelos profissionais da escola.

Considerar na gestão este aspecto relativo à dimensão humana pressupõe um conhecimento amplo do processo de desenvolvimento do educando e de sua relação com a gestão e organização escolar. Esse ponto de vista tem sido ao longo da história objeto de preocupação de alguns teóricos (LEÃO, 1939; LOURENÇO FILHO, 1976; TEIXEIRA, 2007; SANDER, 1981; PARO, 2010).

Os primeiros escritos sobre administração escolar já mencionavam a necessidade de se fazer adequações entre as necessidades de desenvolvimento do educando e a escola como um todo. E isto é uma necessidade indispensável que envolve professores, coordenadores pedagógicos e direção escolar.

Para Leão (1939), o diretor tem uma função pedagógica e deve ser acima tudo um educador que tem conhecimento aprofundado do contexto em que atua e o domínio dos saberes voltados à educação. No que diz respeito ao coordenador pedagógico, o autor destaca a necessidade de um amplo conhecimento sobre infância e juventude, condição necessária e indispensável para que possa fornecer orientações adequadas ao conjunto de professores da escola. Caso contrário, não existe a menor possibilidade de orientar e conduzir o ensino adequadamente.

Em consonância com essa afirmativa, Teixeira (2007), em seus escritos da década de 1930, afirma a necessidade de que a escola esteja adequada ao público que irá atender. A indispensabilidade de uma organização escolar distinta decorre das necessidades dos alunos em suas diferentes fases de desenvolvimento. Não considerar o educando e suas necessidades de desenvolvimento pode resultar em prejuízos em sua formação, fazendo com que, muitas vezes, a escola apresente resultados insatisfatórios e, conseqüentemente, limite as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos (LOURENÇO FILHO, 1976).

Na atualidade, Paro (2007; 2010) também destaca a importância do conhecimento do processo de desenvolvimento biológico, psicológico e social. Defende essa ideia considerando a complexidade do ato de educar e do objetivo de proporcionar uma formação plena do indivíduo, que não se restringe a transmitir os conhecimentos acumulados ao longo da história. Ao afirmar que a educação constrói o homem, o autor ressalta que é preciso que a escola considere o aluno enquanto sujeito. Para que isto ocorra, além de outros domínios, é preciso ter conhecimento amplo do processo de desenvolvimento do educando e isto não deve ser exclusividade do corpo docente, deve fazer parte da formação dos profissionais da educação.

Algumas disciplinas que tratam das diferentes etapas ou modalidades de ensino e que se articulam com a gestão sugerem o reconhecimento de especificidades. Seguem alguns exemplos:

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS

Conceitos, princípios e pressupostos legais da educação inclusiva no Brasil. As políticas públicas em educação para educação a educação inclusiva. As diferentes necessidades especiais. Os alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica: questões de interdisciplinaridade, currículo, progressão e gestão escolar. (FEDERAL 10)

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gestão de instituições de educação fundamental e coordenação pedagógica. Organização e gestão dos tempos e espaços escolares. [...] (FEDERAL 9)

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A história da Educação de Jovens e Adultos, soluções e impasses pedagógicos gerados pelas práticas adotadas; as necessidades educativas dos jovens e adultos; o papel da escola e do educador; a proposta curricular para EJA em suas várias dimensões; o gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem dos educandos; [...]. (ESTADUAL 16A)

Embora seja possível dizer que há o reconhecimento de especificidades na gestão, pelas ementas não é possível afirmar que há o estudo do desenvolvimento humano nessas disciplinas. Ao observar o apêndice G, o estudo do desenvolvimento humano só foi encontrado na categoria Coordenação, Supervisão e Orientação, especificamente em uma disciplina de orientação educacional, eletiva e de uma universidade federal. Os conteúdos de orientação educacional associados à psicologia parecem ter perdido o espaço no campo de estudo da administração educacional. Se fizer uma comparação com o rol de disciplinas valorizadas nos primeiros cursos de administração escolar, mencionados nesta pesquisa, o estudo da Psicologia aparece em todos os currículos.

Ao analisar os quadros analíticos nos apêndices E e F, não foi encontrado nenhum título que se articulasse com a psicologia, aparecem apenas títulos voltados para as relações humanas. Cabe mencionar que todas são disciplinas eletivas e pertencem ao conjunto amostral das universidades estaduais. Ao observar suas ementas, tais disciplinas têm uma aproximação maior com a perspectiva empresarial do que com a humanista, no sentido de ser um conhecimento que venha contribuir na promoção do desenvolvimento integral do aluno e sua integração no contexto escolar, que era uma das funções do orientador educacional.

RELAÇÕES HUMANAS NAS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS

As relações humanas nas organizações educacionais: conceito e importância. O comportamento organizacional, definição e classificação de grupos. A comunicação humana: conceito, funções e barreiras. O líder nas organizações educacionais e sua função: competências gerenciais, técnicas e vivências na dinâmica das organizações. (ESTADUAL 16A)

Outro aspecto convergente e bastante interessante é a permanência, em alguns cursos, de disciplinas que tratam da Supervisão e Orientação Educacional, visto que tais habilitações foram extintas com a aprovação das DCNP. Embora sejam bem poucas e se subdividam entre obrigatórias e eletivas, estas disciplinas sugerem um processo de mudança que ainda não está totalmente consolidado.

A Coordenação Escolar e a Organização do Trabalho Pedagógico são outros pontos de convergências entre as universidades, conforme apêndices E e F, embora a Organização do Trabalho Pedagógico apresenta um número maior de frequências.

A dimensão pedagógica foi pouco aprofundada no decorrer da história da administração educacional. Na atualidade, Russo (2004), Sander (2007a) e Paro (2010), buscam não somente evidenciar como tornar clara esta relação. As atividades administrativas e pedagógicas, embora sejam distintas, não são excludentes, isto é, no universo educacional elas podem e devem estar intimamente articuladas. É preciso ter a compreensão de que os objetivos de a administração da escola devem ser, em primeira instância, educacionais. Caso contrário, corre-se um grande risco da administração tornar-se alheia ou distante do objeto administrado, tornando-se um fim em si mesma e, desta forma, opõem-se a sua real função na escola, que é ser um meio para a concretização de fins educacionais. A escola deve ser organizada, administrada e conduzida levando em consideração a sua natureza, que é educativa.

Ao considerar a administração como um meio para atingir fins, observou-se que, nas ementas, quase não há menção aos fins pretendidos. A administração escolar para a transformação social foi, inicialmente, defendida nos anos de 1980 por autores como Paro (1986) e Sander (1981), que criticaram a racionalidade administrativa vigente na época e argumentaram que esta não é uma condição imutável, ou seja, é possível administrar a escola a partir de uma perspectiva transformadora, democrática e mais humana.

No apêndice G, categoria Fundamentos e no item Fins, é possível observar que em algumas ementas destacaram-se os objetivos finais da administração, tais como: a transformação social, a construção de uma escola pública e democrática, a qualidade da educação e a formação para a cidadania.

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

A disciplina busca discutir a gestão e organização da escola, tanto numa perspectiva histórica quanto nos marcos do ordenamento legal vigente, destacando a importância do trabalho participativo e coletivo no âmbito do espaço escolar e refletindo sobre alternativas possíveis para superação dos problemas nele existentes, **com vistas à construção de uma escola pública democrática e de qualidade.** (ESTADUAL 9B, grifo nosso)

[...] A natureza do processo de produção pedagógica na escola e administração escolar **para a transformação social**. (ESTADUAL 19, grifo nosso)

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA GESTÃO EDUCACIONAL

Estrutura, cultura e organização escolar; a escola como organização. A construção da proposta pedagógica como resultado da reflexão e ação coletiva da comunidade escolar. Projeto político-pedagógico e **a construção da cidadania**. A pedagogia de projetos. Projetos pedagógicos fora da organização escolar. (ESTADUAL 6B, grifo nosso)

Nas universidades federais não há ementas que mencionem a relação entre a gestão e a transformação social, mas foram encontradas ementas que tratam da qualidade da educação/ensino. Não é possível definir com exatidão se o objetivo é estudar a qualidade do ensino ou se há o entendimento da gestão como promotora desta qualidade na escola.

GESTÃO ESCOLAR

Os conceitos de gestão e administração. a gestão da escola. Democracia, gestão e **qualidade do ensino**. (FEDERAL 10, grifo nosso)

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Estudo crítico do sistema educacional brasileiro e seus determinantes histórico-normativos. princípios, objetivos e características da educação básica problematizada como direito fundamental da pessoa humana. Organização administrativa e curricular, formação de professores e **a qualidade do atendimento educacional no país**. (FEDERAL 26A, grifo nosso)

Ao desvincular a administração de seus fins educacionais e emancipatórios, corre-se o risco de compreendê-la como algo puramente técnico. Não é possível afirmar, partindo somente das ementas, que grande parte dos cursos entende a administração como eminentemente técnica e que os problemas educacionais são interpretados sob a mesma ótica. Mas, ao mesmo tempo, a falta expressiva das ementas que explicitem os fins administrativos sugere que a perspectiva técnica pode estar presente em parte dos cursos.

Vale destacar que o único aspecto em que há diferença significativa de frequências entre as universidades refere-se aos títulos das disciplinas direcionadas para a Organização Educacional e/ou Escolar. As universidades federais apresentam uma frequência mais expressiva com 26 ocorrências e as Estaduais com 8.

A organização da escola foi por um longo período um aspecto de destaque nos estudos e na prática da administração escolar (LEÃO, 1939; QUERINO RIBEIRO, 1988; LOURENÇO FILHO, 1976 e outros). É um aspecto importante a ser considerado, mas não pode se resumir a isso. É preciso considerar a formação em sua multidimensionalidade, equilibrando o estudo da organização educacional e escolar com outras dimensões igualmente importantes.

Ao analisar somente o apêndice G, é possível perceber a diversidade e a complexidade dos conteúdos que fazem parte do estudo da administração educacional no Brasil, entretanto, essa totalidade não é abordada nos diferentes cursos analisados. A diversidade existente é muito grande não só em relação aos conteúdos elencados, mas envolve também os conteúdos priorizados nos cursos e a carga horária destinada para a formação específica do gestor. Além disso, determinadas ementas são bastante ambiciosas considerando a carga horária, o que sugere o não aprofundamento dos conteúdos.

GESTÃO NA EDUCAÇÃO – 60 HORAS

Teóricos da Administração. Gestão na Educação no Brasil: históricos e propostas. Memória e Administração do ensino e educação brasileira. Gestão na Educação: formas, estruturas e processos organizacionais: Implantação e execução de projetos, cultura organizacional. Gestão democrático-participativa na Escola Básica [...]. Gestão estratégica e atuação do pedagogo. A gestão educacional e as diversas funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos, em instituições escolares e não escolares. A gestão participativa e a articulação dos membros que compõem a prática pedagógica na educação básica. A pedagogia de projetos e descentralização no trabalho em equipe. As políticas públicas e os organismos internacionais: financiamento da educação no Brasil e suas implicações para a gestão Educacional. (ESTADUAL 15 A)

Continuando a análise do apêndice G, é possível também perceber a multidimensionalidade no ensino da administração/gestão educacional, que comporta dimensões pedagógicas, econômicas, humanas, históricas, culturais e políticas. E a partir disto, pode-se vislumbrar uma formação inicial mais completa para o gestor, que não pode ser tão fragmentada e simplificada como se apresenta em grande parte da amostra deste estudo.

A qualidade na formação do administrador/gestor escolar é uma luta histórica que, pelo visto, não ganhou força suficiente a ponto de se transformar em realidade. Ao

observar os conteúdos discriminados no apêndice G, que estão pulverizados nos diferentes cursos, é possível constatar que não há um consenso sobre o que ensinar. Talvez o problema possa ser ainda maior, pois envolve a valorização desse profissional, o reconhecimento da importância do trabalho dele na escola, o conhecimento da complexidade da função, ter no corpo docente profissionais que dominam esses saberes e que se dedicam a estudá-los, entre outros.

Não basta apenas abordar uma quantidade de conteúdos, é preciso também que estes estejam direcionados de forma crítica, consistente, e orientados numa perspectiva realmente democrática. Neste estudo, a gestão democrática é entendida como uma prática política e pedagógica que demanda um compromisso do conjunto de pessoas envolvidas na escola na definição dos rumos a serem tomados, na garantia do acesso à informação, no respeito à diversidade e na efetivação da educação de qualidade como um direito universal. Um processo sustentado no diálogo no qual o coletivo identifica problemas, discute, delibera, planeja, encaminha, acompanha, controla e avalia o conjunto de questões e aspectos que envolvem o contexto escolar (SOUZA, 2009).

O estudo da gestão democrática, da democracia ou da democratização do ensino aparece nas ementas de vinte e duas universidades federais e em apenas doze estaduais. Embora 63% do total dos cursos tenham considerado o estudo dessa temática, cada um enfatizou aspectos diferentes. Seguem alguns exemplos de diferentes universidades.

[...] O planejamento participativo como estratégia de ação democrática na escola com a intenção de constituir e realizar um trabalho pedagógico-administrativo, que seja resultante da ação coletiva dos que compõem a comunidade escolar. (FEDERAL 2)

[...] Organização dos sistemas da educação básica e a articulação entre os diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino: os desafios da democratização social e escolar. (FEDERAL 3)

[...] Princípios e organização do trabalho do pedagogo na perspectiva da gestão escolar democrática: a construção/implementação do projeto político-pedagógico; a constituição e o papel do Conselho de Escola e Conselho de Classe (órgãos colegiados), fundamentos da Avaliação Institucional [...]. (FEDERAL 7)

Concepções de política, poder, estado e democracia e suas relações com a educação [...]. (ESTADUAL 1)

[...] Paradigmas da gestão educacional e a constituição da escola contemporânea: trajetória e necessidades na perspectiva da democratização educacional. (ESTADUAL 5)

[...] controle e fiscalização dos recursos financeiros na perspectiva democrática. (FEDERAL 11)

Os conteúdos são bastante abrangentes, valorizando diferentes aspectos da gestão democrática. Embora haja uma expressiva presença das palavras gestão democrática e democracia, não se sabe qual é o entendimento que se tem a respeito desses termos. É preciso ter clareza de que não há um único conceito de democracia nem de gestão democrática. Além disso, da mesma forma que o discurso governamental sobre gestão democrática está entrelaçado com perspectivas de gestão gerencial, é possível que este fato também se faça presente em parte dos cursos analisados. Para ter clareza sobre a orientação dessas ementas, seria necessário ter acesso aos programas de disciplinas, nos quais se detalham os objetivos, os conteúdos específicos e as bibliografias.

A gestão compartilhada, a gestão participativa e a gestão coletiva são outros termos que aparecem nas ementas e que caem no mesmo problema da gestão democrática, ou seja, não se sabe qual é o entendimento que se tem desses termos. Compartilhar as tarefas da escola é uma coisa, agora compartilhar o poder de decisão de aspectos importantes e que dizem respeito aos rumos da escola é algo bem diferente. E o mesmo acontece com o termo participar, que pode ter diferentes entendimentos e que vão implicar em formas diferenciadas de envolvimento na escola.

A palavra gerencial e suas derivações também foi encontrada nas ementas, mas de forma bem mais discreta em comparação a democracia. Seguem alguns exemplos:

[...] o líder nas organizações educacionais e sua função: competências gerenciais, técnicas e vivências na dinâmica das organizações. (ESTADUAL 16A)

[...] gerenciamento pedagógico e administrativo [...]. (ESTADUAL 4)

[...] gerenciamento em creches e pré-escolas: organização administrativa. (FEDERAL 16A)

Diluídas nas mais diferentes disciplinas também foram encontradas expressões como “gestão estratégica”, “planejamento estratégico de recursos humanos”, “grau de satisfação”, “o controle da Qualidade Total”, “gestão de demanda e clientela”, que sugerem a perspectiva gerencial da gestão escolar.

Outro aspecto a ser destacado é o estudo das teorias administrativas e organizacionais, que é pouco mencionado nas ementas dos dois grupos amostrais. Foram encontradas doze universidades federais que ofertam uma disciplina que contém essa temática, porém quatro são eletivas. Nas estaduais, apareceram oito disciplinas, sendo uma eletiva. Parte das ementas apenas cita o estudo das teorias junto com outras temáticas e outras explicitam melhor quais teorias serão abordadas.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E GESTÃO ESCOLAR

Fundamentos teóricos da Administração. Teorias da Administração e Gestão Educacional. Escola, Gestão e Projeto Político da escola. A organização do trabalho escolar: linguagem, tempo, espaço. Indivíduo e Organização. (ESTADUAL 10)

PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA GESTÃO EDUCACIONAL

Modelos de administração capitalista: fordismo, taylorismo e toyotismo. Teorias clássicas e modernas da administração. A administração escolar para a conservação e para a transformação social. Conceitos de gestão e gestão democrática. Perspectiva histórica dos gestores escolares: administrador escolar, orientador educacional e supervisor escolar. A gestão da educação no âmbito das políticas nacionais e internacionais de educação. Projeto neoconservador e democrático de sociedade. (ESTADUAL 13 A)

O aspecto histórico também é pouco enfatizado nas disciplinas específicas de administração educacional. Esta é uma condição importante para que se possa entender e transformar o contexto da administração educacional/escolar. A importância do estudo das dimensões históricas foi considerada por Leão (1939, p. 42) ao afirmar que “para compreendermos as razões da organização administrativa de um povo necessitamos estudá-lo em seu passado e presente”. Sander (2007a) também considera esse aspecto e diz que o presente tem que ser estudado sob a luz da história, o que favorece um entendimento crítico acerca das complexas relações da administração com

os condicionantes políticos, econômicos e culturais, como também fornecem bases mais sólidas para perspectivar novos horizontes.

Levando em conta a multiplicidade de conteúdos presentes nas ementas e as divergências entre as universidades em relação aos conteúdos priorizados, não foi possível criar um quadro analítico que contemplasse toda essa diversidade. Mas, a partir das categorias contidas no apêndice G, foram criados mais dois quadros analíticos que possibilitam visualizar quais categorias são enfatizadas nos dois conjuntos amostrais.

Cabe esclarecer que associar uma categoria a uma instituição não significa dizer que todos os conteúdos que a compõem foram abordados, significa dizer que o curso prioriza alguns dos conteúdos daquela categoria. Além disso, ao fazer a associação, teve-se como objetivo revelar os aspectos mais evidenciados no curso. Outro ponto importante a ser relatado é que houve casos em que a ementa apresentava uma confluência de conteúdos de diferentes categorias. Nesta situação optou-se por duas soluções: considerar duas categorias para uma mesma ementa e, em casos mais complexos, considerou-se a categoria que tinha o maior número de conteúdos na mesma ementa. Justificam-se essas escolhas, pois os apêndices H e I têm como objetivo fornecer um panorama geral dos aspectos de formação mais evidenciados nos cursos e não todos os conteúdos considerados.

Segue abaixo um quadro que sintetiza as ênfases no estudo da administração educacional nos diferentes cursos, com base nas informações contidas nos apêndices H e I.

Quadro 9 - Os enfoques no estudo da administração educacional e suas frequências nos cursos

CATEGORIAS	ESTADUAL	FEDERAL
Fundamentos	16	24
Organização Educacional	9	21
Organização do Trabalho Pedagógico	15	11
Políticas	7	14
Coordenação	7	1
Orientação	1	2
Supervisão	1	1
Financiamento	1	1
Estudo da Escola	2	6
Relações Humanas	1	-

Fonte: o próprio autor

A categoria Fundamentos é a mais enfatizada entre os grupos de universidades, porém é mais expressiva nas universidades federais. Essa categoria, conforme pode ser observado nos apêndices H e I, possui uma diferenciação que está discriminada por meio de um asterisco. Isto é, algumas ementas estão mais direcionadas, contemplando o maior número de conteúdos e sugerindo um estudo mais aprofundado do que outras, por isso são diferenciadas por um ou dois asteriscos. Seguem exemplos das duas situações.

PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Esta disciplina visa familiarizar o estudante com as questões fundamentais da administração no mundo contemporâneo, com destaque para a administração escolar. São as seguintes as questões fundamentais a serem abordadas.

Origens da administração. Teorias da administração. A administração no mundo contemporâneo: administração pública, administração privada e terceiro setor. A especificidade da administração escolar. O que é administrar. Distinção entre administração e gestão escolar. Gestão democrática da educação. (FEDERAL 4A)

GESTÃO EDUCACIONAL

Conceitua administração e gestão no debate atual da estruturação dos sistemas educacionais. As reformas educacionais mundiais, nacionais e locais. A gestão das políticas públicas na cidade e na escola. O projeto político pedagógico e sua coordenação. Os diferentes espaços e instrumentos de participação na democratização da escola. (FEDERAL 3)

Vale destacar que essa diferenciação, que pode ser observada nos apêndices H e I, foi feita apenas na categoria Fundamentos por concentrar o maior número de conteúdos específicos da administração educacional como as teorias, os modelos, as concepções, os fins e as especificidades da área.

Outro aspecto convergente, a ser observado no quadro analítico 9, refere-se às categorias Financiamento e Supervisão que apresentam apenas uma ocorrência nos dois conjuntos amostrais. As demais categorias apresentam frequências distintas.

A análise realizada indica que foram priorizados aspectos diferentes. As federais valorizaram: a Organização Educacional (21), Políticas (14), Organização do Trabalho Pedagógico (11) e o Estudo da Escola (6). Já as estaduais privilegiaram os estudos sobre: a Organização do Trabalho Pedagógico (15), Organização Educacional (9), Políticas e Coordenação (7). Ao observar os apêndices G, H e I, é possível dizer que há uma visão simplificada da administração educacional em parte das universidades. Isto pode

ser constatado ao observar que alguns cursos contemplaram apenas uma das categorias que compõem o apêndice G. Seguem alguns exemplos de universidades que ofertam apenas uma disciplina teórica obrigatória.

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Contexto Histórico, político e educacional no Brasil. Organização do sistema escolar brasileiro. Níveis e modalidades de ensino. Políticas para a educação básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, educação de jovens e adultos. Gestão e financiamento da educação. (ESTADUAL 13B)

GESTÃO EDUCACIONAL I

A escola enquanto local de trabalho. A função administrativa na unidade escolar: contextualização teóricas e tendências atuais. O cumprimento da função social da escola e as condições objetivas de trabalho. A autonomia da escola e a participação na gestão escolar. (ESTADUAL 18)

PROJETO PEDAGÓGICO, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Estudo da escola como organização social e educativa: concepções, características e elementos constitutivos do sistema de organização e gestão do trabalho escolar, segundo os pressupostos teóricos e legais vigentes, na perspectiva do planejamento participativo. (FEDERAL 24A)

POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Educação básica no Brasil: legislação vigente e realidade. Gestão e financiamento da educação. Educação e trabalho. Profissionais da educação básica: formação, carreira, valorização e sua atuação na sociedade. As políticas educacionais no estado da Paraíba no século XXI. (FEDERAL 27)

Nas universidades estaduais, 76% (22) dos cursos contemplam no máximo duas categorias e em dois cursos não há nenhuma disciplina que trate da administração educacional de acordo com os critérios deste estudo. Foram encontrados quatro cursos com três categorias, dois cursos com quatro categorias e apenas um com cinco categorias. O resultado difere um pouco no grupo das universidades federais, no qual todos os cursos possuem disciplinas em administração educacional; 62% (21) contemplaram até duas categorias, 29% (10) três categorias e 9% (3) com quatro categorias.

A diferença entre os grupos amostrais não chega a ser tão expressiva, mas é possível dizer que um número maior de cursos das universidades federais trata da

formação do gestor educacional numa perspectiva de maior complexidade, no sentido de contemplarem os conteúdos abrangendo um número maior de categorias.

Saindo da análise dos grupos estaduais e federais e direcionando o olhar para as especificidades de cada curso, é possível dizer que o teor das ementas, associado a carga horária da disciplina, sugere, em parte significativa da amostra, uma formação fragmentada e simplificada quando se consideram a complexidade e a importância da função. Justifica-se essa afirmativa com base em algumas evidências: a carga horária para o estudo da administração educacional, que varia de zero a 714 horas; mais da metade dos cursos contempla apenas os conteúdos de uma ou duas categorias; a pulverização dos conteúdos, ou seja, as ementas abordam uma pequena parcela dos conteúdos e o fato de contemplarem categorias distintas, não significa dizer estudá-las na sua totalidade.

Pensar uma formação crítica que trate da complexidade da função, considerando sua multidimensionalidade e ancorada numa perspectiva realmente democrática, é uma realidade ainda muito distante para a maioria dos cursos. Foram poucas as instituições que organizaram seus currículos e ementas de forma a garantir tanto um tempo maior de estudos quanto proporcionar um espaço maior ou diversidade de conhecimentos sobre administração educacional como componente obrigatório da formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço empreendido neste estudo para mapear o espaço da administração educacional na formação inicial do pedagogo foi motivado pelo seguinte contexto: a importância da formação do administrador/gestor educacional; poucos estudos direcionados a esta temática; as imprecisões expressas nas DCNP e suas implicações na formação desse profissional. Identificar como vem sendo trabalhada a administração educacional no curso de Pedagogia pode fornecer elementos relevantes para se pensar a formação específica do gestor de modo a vislumbrar novos cenários.

Parte-se da premissa de que a administração/gestão educacional e escolar não pode ser um ato improvisado. Ao longo da história foi possível constatar o esforço de intelectuais na criação desse espaço de formação. Tal iniciativa, muitas vezes, esbarrou em orientações governamentais que pouco contribuiu para a sua valorização.

A luta por uma formação de qualidade para este profissional é histórica e o tempo não favoreceu o seu fortalecimento nem garantiu a qualidade almejada. Decorridos quase cem anos do primeiro curso de administração escolar, a impressão que se tem é que o tempo parou e que não houve avanço significativo, as mesmas problemáticas postas pelos teóricos pioneiros continuam reais.

Embora tenham coexistido, durante um bom tempo, dois espaços de formação para os administradores/gestores educacionais, o curso de Pedagogia, desde sua origem, tem como responsabilidade o estudo da administração escolar e a formação desse profissional. A partir de 1969, com a instituição das habilitações, o estudo da administração escolar deixa de ser um componente obrigatório a todos os alunos e passa a ser eletivo. Tal fato contribuiu para a fragmentação do ensino, pois nem todos teriam acesso aos conhecimentos da área.

Em 2006, diante de uma normativa que favorece a diferentes entendimentos, a formação do gestor no curso de Pedagogia ficou condicionada a interpretação das DCNP, a compreensão que se tem de administração educacional, a valorização dessa formação e ao espaço no currículo concedido pelas instituições. Outro agravante é o próprio corpo teórico da administração educacional no Brasil, um campo de estudo que

se revela disperso em muitas temáticas. Soma-se a isto, o fato de não haver um consenso sobre a natureza da administração educacional e seu objeto de estudo.

Considerando todos estes elementos, esta pesquisa levantou, sistematizou e analisou 34 cursos de universidades federais e 30 cursos de universidades estaduais para identificar o espaço da administração educacional na formação do pedagogo. Os dados que foram coletados na internet e referem-se a alguns elementos dos projetos político-pedagógicos: o perfil do egresso, as matrizes curriculares e as ementas.

As primeiras evidências na fragilidade da formação do gestor educacional foram encontradas ao analisar as matrizes curriculares dos cursos. Há uma divergência enorme entre as realidades investigadas: 41% da amostra oferta de 0 a 5% da carga horária do curso para o estudo e a prática da administração educacional, outros 41% ofertam de 6 a 10%, uma parcela de 11% dos cursos disponibilizam de 11 a 15% da carga horária e apenas 6% ofertam de 16% a 20% da carga horária. Além disso, nem todos os cursos que proporcionam conhecimentos na administração/gestão educacional ofertam estágio específico e obrigatório na área.

Esse espaço reduzido, em alguns casos inexistente, para a formação é um índice revelador do desprestígio não só do campo de estudo como do próprio profissional. Uma formação de qualidade requer, entre outros aspectos, uma quantidade de horas significativas, até porque a gestão educacional/escolar é uma atividade bastante complexa. A preocupação de alguns teóricos sobre a possibilidade da secundarização da gestão no curso de Pedagogia, originada pelas imprecisões contidas nas DCNP, tornou-se real em parte dos cursos investigados.

Em relação ao espaço da administração educacional expresso nos perfis do egresso, foram constatadas divergências entre os cursos e entre as orientações expressas nas DCNP. Parte significativa da amostra não definiu o egresso exclusivamente como docente, o que pode ser um indicador razoável da não aceitação e a tentativa de reafirmar o curso de Pedagogia como formador dos profissionais da educação. No que diz respeito à formação específica do gestor, parte considerável da amostra o define como atuante e não como participante da gestão. Tais constatações são importantes para o fortalecimento da identidade do pedagogo, mas implicam numa formação

consistente no sentido de proporcionar amplo domínio de conhecimentos que ultrapassam a docência.

Embora haja o reconhecimento, em parte dos cursos, do gestor como atuante, a complexidade da função não é expressa em seus perfis. Ao contrário, ela é descrita de forma bastante simplificada e pragmática. No geral, com algumas exceções, há o entendimento de o gestor ser o profissional que planeja, coordena, acompanha e avalia. Tal perspectiva, que é apoiada nas DCNP e que foi defendida ao longo da história, parece não ter sido superada por parte da amostra. A partir da década de 1980, há um conjunto considerável de estudos que evidenciou a complexidade da função, seu caráter político e mediador que ultrapassa a visão técnica do trabalho. Em convergência com o perfil, a análise das disciplinas também revelou que o processo de mediação é um aspecto pouco evidenciado nas ementas.

Ao analisar o conjunto total das disciplinas selecionadas, foi possível perceber uma amplitude de aspectos a serem considerados na formação deste profissional revelando sua complexidade e multidimensionalidade. Entretanto, apresentou-se de forma diluída, ou seja, ao focar as realidades de cada curso, foi possível dizer que a mesma lógica simplista revelada na definição dos perfis específicos do gestor se fez presente no espaço destinado ao estudo da administração educacional, em parte da amostra. Porém, existem exceções que tratam da formação do gestor considerando sua complexidade, valorizando a aprendizagem de diferentes conteúdos e que buscam contemplar as dimensões históricas, econômicas, políticas, humanas, pedagógicas e culturais.

No geral, é possível afirmar que o teor de parte das ementas mais a quantidade de carga horária conduzem ao entendimento de uma formação com a tendência de ser simplificada e, desta forma, pouco capaz de preparar o profissional para atender às difíceis demandas da escola. Entre elas está a efetivação da gestão democrática.

É oportuno mencionar que a concretização da gestão democrática no contexto escolar é um aspecto que não depende exclusivamente da escola pública e de sua administração, existe um conjunto de condicionantes de natureza política que, de certa forma, inviabiliza sua realização efetiva. Contudo, é possível tornar o espaço escolar

mais democrático e superar a perspectiva centralizadora do poder que pouco considera os anseios e as necessidades da comunidade em que está inserida.

A gestão democrática está presente em parte dos discursos das universidades da mesma forma que a gestão gerencial também está. Embora a expressão “gestão democrática” apareça com maior frequência, é preciso ter cautela, pois termos como “gestão democrática”, “autonomia”, “participação”, “descentralização” e outros mais aparecem nos discursos governamentais orientados numa perspectiva de gestão gerencial afinada com a lógica do mercado, o que é contraditório à essência da democracia.

Como a maioria das ementas é constituída de frase estanque ou independente, não foi possível identificar o real entendimento que se tem dessas palavras. Vale destacar que há exceções, pois foram encontrados cursos que delinearão seus perfis e ementas de forma a não deixar dúvidas sobre a perspectiva de gestão privilegiada.

É aceitável dizer que não há um consenso sobre o que é prioritário no estudo da administração educacional e, conseqüentemente, na formação do gestor. Talvez isso se deva aos poucos estudos sobre a temática, à pouca valorização do profissional, ao entendimento do que venha a ser essa profissão e sua complexidade, às imprecisões das DCNP e outros. Independente disso, esta formação revelou-se bastante simplificada em parte significativa dos cursos, tendo por base a amostra, os critérios deste estudo e como referencial a sua complexidade e sua multidimensionalidade.

Ao mesmo tempo que existe uma diretriz que induz a uma formação superficial do gestor, também foram encontrados alguns cursos que trabalham em uma ótica oposta. Isto é, com uma carga horária significativa para o estudo e a prática da administração educacional edificada em uma perspectiva que favorece o entendimento de sua complexidade e multidimensionalidade.

Pensar em uma formação nessa perspectiva implica em ter como base o conhecimento histórico deste campo de estudo no Brasil, que favorece entender o cenário atual com mais criticidade e proporciona condições mais consistentes para vislumbrar novos cenários. Além disso, é preciso ter o entendimento que a administração/gestão envolve as dimensões políticas, econômicas, pedagógicas, humanas e culturais, que estão inter-relacionadas. Partindo da ideia de uma formação

que considere a complexidade e a multidimensionalidade, é necessário que as disciplinas específicas da administração educacional articulem as diferentes dimensões que a envolve. Caso contrário, corre-se o risco de recair num erro histórico, isto é, a supervalorização de uma única dimensão na teoria e na prática da administração educacional, que revelou-se pouco capaz de atender as necessidades e demandas da escola. A análise da amostra, com algumas exceções, favorece o entendimento de uma formação que considera algumas dimensões em detrimento de outras.

É importante deixar claro que esta pesquisa se restringe ao estudo de alguns componentes dos projetos político-pedagógicos. É um olhar entre muitos possíveis, que pode ser complementado com outras investigações delineadas a partir de métodos e referenciais teóricos distintos, além de considerarem outros aspectos como os programas de ensino, o funcionamento e o cotidiano das instituições, as percepções dos alunos e professores, entre outros.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão; HOJAS, Viviane Fernanda; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. Formação e função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 399-419, 2012.

AGUIAR, Márcia Ângela S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projeto no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006.

AGUIAR, Márcia Ângela S.; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 959-982, out. 2005.

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. 4. ed. São Paulo: DIFEL, 1981.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARF, Fabiana Aparecida. **Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon**: contribuições dos assistentes de cátedra de José Querino Ribeiro para a administração escolar no Brasil. 2012. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília. 2012.

ARROYO, Miguel G. Administração da educação é um problema político. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 122-129, jan./jun. 1983.

_____. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 36-46, jan. 1979.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

_____. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946a**. Lei orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

_____. **Decreto Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946b**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 27 mar. 2014.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 27 mar. 2014.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 4. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 4059 de 10 de dezembro de 2004. Trata da oferta de disciplinas na modalidade semi-presencial em cursos superiores já reconhecidos. **Diário Oficial da União**, Brasília, D. F., 13 dez. 2004. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer Nº 251/62**. Fixa o Currículo Mínimo e a Duração do Curso de Pedagogia. Brasília, 1962.

_____. **Parecer Nº 252, de 11 de abril de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia. Brasília, 1969a.

_____. **Parecer Nº 252/69**. Revê o currículo mínimo e a duração do curso de pedagogia. Brasília, 1969b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 5/2005 de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005.

_____. **Parecer CNE/CP Nº 3/2006 de 21 de fevereiro de 2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE nº 2/69, de 12 de maio de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia. Brasília, 1969c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2014.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 11. Brasília, 16 maio 2006b.

BREJON, Moysés. Alguns aspectos da formação de administradores escolares. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, 3., 1966, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, 1966. p. 216-230.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o curso de Pedagogia: tensão entre o instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007.

BUENO, Francisco da Silveira. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1966.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e a gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 169-204.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011.

CAMPOS, Helane Cibele do Nascimento. **A identidade profissional do pedagogo no curso de pedagogia da UFPA e nas diretrizes curriculares nacionais**: aproximações e distanciamentos. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém. 2009.

CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Ed., 1996. p. 121-149.

CASTRO, Alda Maria Araújo. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 21-44.

CASTRO, Magali de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 199-227, maio/ago. 2007.

CASTRO, Marta Luz Sisson; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Estado do conhecimento em administração da educação: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 1045-1064, out./dez. 2004.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Brasília: MEC, SESU, 1999. Mimeografado.

_____. Comissão de Especialistas de Formação de Professores. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**: ao Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola**. 3. ed. Porto: Ed. Asa, 2003.

CRUZ, Gisele Barreto. 70 anos do curso de pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1187-1205, set./dez. 2009.

CUNHA, Antonio Geraldo. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. 2. ed. Rio Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O profissional da administração da educação: seleção, formação e atuação. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 106-113, jan./jun. 1986.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e

continuidades. **Currículo Sem Fronteiras**, Guarapuava, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009.

FAUSTINI, Loyde Amália; BORTOLETTO, Maria Aparecida. A formação do administrador escolar para o ensino primário. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, 3., 1966, Salvador. **Anais...** Salvador, Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, 1966. p. 231-249.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial. São Paulo: Cortez, 1984.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: _____ (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: gestão da educação como germen da formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a reformulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 114-127, jan./jun. 1986.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Terra e Paz, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

GADOTTI, Moacir. A formação do administrador da educação: análise de propostas. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 38-45, jul./dez. 1986.

GATTI, Bernadete A. formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GÓMEZ, Angel. Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

GONÇALVES, Quelma Gomes. **O curso de pedagogia e a formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental**. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Anapólis. 2011.

GUEDES, Marilde Queiroz. **Limites e possibilidades dos processos de reestruturação e implantação curricular**: a experiência de um curso de pedagogia no estado da Bahia. 2010. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2010.

HOJAS, Viviane Fernanda. **A formação e a função do diretor da escola**: análise a partir de concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979-2007). 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida; ROFRIGUES, Marli de Fátima. Curso de pedagogia ou normal superior? **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, Porto Alegre, v. 23; n. 2; p. 253-275, maio/ago. 2007.

LEÃO, Antônio Carneiro. **Introdução à administração escolar**. São Paulo: Nacional, 1939.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

_____. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LIMA, Antônio Bosco; PRADO, Jeovandir Campos; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAE, 2011.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Márcia Regina Canhoto. **Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido**. Brasília: Líber Livro, 2007.

LIMA RIBEIRO, Monica Luiz de. **Diretrizes curriculares nacionais: a configuração da docência expressa no projeto pedagógico do curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia**. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2010.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Organização e administração escolar: curso básico**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

MACHADO, Lourdes Marcelino. Administração da educação em Anísio Teixeira: utopismo ou realismo. 2001. 186 f. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2001.

_____. Novos padrões de gestão educacional: a lógica do mercado e a lógica do direito da educação. In: QUAGLIO, Paschoal; MAIA, Graziela Zambão Abdian; MACAHADO, Lourdes Marcelino (Org.). **Interfaces entre política e Administração da educação: algumas reflexões**. Marília: Fundepe, 2006. p. 16-27.

MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian. A formação dos profissionais da educação à luz das novas diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 293-313, maio/ago. 2007.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. Administração (ou “gestão”) da educação no contexto das políticas públicas. In: MACHADO, Lourdes M.; MAIA, Graziela Zambão Abdian. **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. 2. ed. Marília: Ed. M3T, 2008b. p. 61-80.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 24, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2008a.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. **As publicações da Anpae e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil**. 2004. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2004.

_____. Contexto atual, gestão e qualidade de ensino. In: MACHADO, Lourdes M.; MAIA, Graziela Z. A. (Org.). **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 83-91.

MARTINS, Ângela Maria; SILVA, Vandr e Gomes. Gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: a produ o de teses e disserta es (2000-2008). **Revista Brasileira de Política e Administra o da Educa o**, Recife, v. 26, n. 3, p. 421-440, set./dez. 2010.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior provado no Brasil. **Educa o & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MATOS, Maria do Carmo; LOPES, Ana Am lia Borges de Magalhães. O curso de administra o escolar: importância e influência na educa o mineira. **Educa o em Foco**, Belo Horizonte, ano 14, n. 17, p. 13-55, jul. 2011.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares. Racionalidade administrativa na educa o   luz da teoria da a o comunicativa. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 241-254, jul./dez. 2005.

MELLO, Guimar Namor. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais para o terceiro mil nio. São Paulo: Cortez, 1993.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. A teoria de administra o escolar de Querino Ribeiro. **Revista Brasileira de Política e Administra o da Educa o**, Recife, v. 23, n. 3, p. 543-549, set./dez. 2007.

MINAS GERAIS. **Decreto n  8.987, de 22 de fevereiro de 1929**. Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento. Cole o das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930. v. 1.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários   educa o do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NISKIER, Arnaldo. A forma o do administrador escolar. **Revista Brasileira de Administra o da Educa o**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 130-138, jan./jun. 1983.

OLIVEIRA, Cleiton; LOPES, Valéria Virginia. Autonomia, gestão escolar e órgãos colegiados: a produ o de artigos em periódicos científicos (2000-2008). **Revista**

Brasileira de Política e Administração da Educação, Recife, v. 26, n. 3, p. 461-476, set./dez. 2010.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **O processo de reestruturação curricular do curso de Pedagogia da UNESP – Marília: desafios e possibilidades**. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília. 2011.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor da escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, p. 763-778, set./dez. 2010.

_____. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Formação dos gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. José Querino Ribeiro e o paradoxo da administração escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 23, n. 3, p. 561-570, set./dez. 2007b.

PEREIRA, Gilson R. M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima. A construção da administração da educação na RBAE (1983-1996). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1393-1411, set./dez. 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, p. 77-96, fev./ago. 1995.

QUAGLIO, Paschoal. Administração, supervisão, organização e funcionamento da educação brasileira. In: MACHADO, Lourdes M.; MAIA, Graziela Z. A. (Org.). **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 49-58.

QUERINO RIBEIRO, José. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

QUERINO RIBEIRO, José. Introdução a administração escolar. In: ANPAE. **Administração escolar**. Salvador: ANPAE, 1968. p. 18-40.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 69, p. 165-176, dez. 1999.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008.

RUSSO, Daniele Aparecida; Maia, Graziela Zambão Abdian. A escola como objeto de estudo da ciência da educação no Brasil (1990-2005). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 25, n. 3, p. 523-541, set./dez. 2009.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos: Revista Científica**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: evolução do conhecimento**. Fortaleza: Edições UFC, 1981.

_____. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2007a.

_____. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 23, n. 3, p. 421-447, set./dez. 2007b.

SÃO PAULO. **Lei nº 3.959, de 24 de julho de 1957**. Cria o Instituto Pedagógico do Ensino Industrial, subordinado ao Departamento do Ensino Profissional, da Secretaria da Educação e da outras providências. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/224790/lei-3959-57>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 113-124, 2004.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-137, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 103, p. 43-62, jan./abr. 2007a.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma solução negociada. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 277-292, maio/ago. 2007b.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. O espaço da administração no tempo de gestão. In: MACHADO, Lourdes M.; FERREIRA, Naura Syria C. (Org.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: Ed. DP e A, 2002. p. 199-212.

SILVA RIBEIRO, Djeissom. **Teoria de administração escolar em José Querino Ribeiro e M. B. Lourenço Filho**: raízes e processos de constituição de modelos teóricos. Marília, 2006. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2006.

SILVA RIBEIRO, Djeissom; MACHADO, Lourdes Marcelino. Teorias de administração escolar em Querino Ribeiro e Lourenço Filho: raízes e processos históricos de constituição de modelos teóricos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 23, n. 1, p. 13-28, jan./abr. 2007.

SOARES, Solange Toldo. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia no Brasil (1996-2006)**. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SOUZA, Angelo Ricardo. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2006. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006.

SOUZA, Donaldo Bello. Anais dos eventos da Anped e da Anpae (2000-2008) e o estado da temática gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 26, n. 3, p. 441-459, set./dez. 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Natureza e função da administração Escolar. In: TEIXEIRA, Anísio et al. **Administração escolar**. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: Faculdade de Filosofia da UFBA/ANPAE, 1968. p. 9-17.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

_____. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e o curso de pedagogia**: a construção de um consenso em torno da formação de professores. 2010. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Ed., 2007.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 95-134.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 70, p. 129-155, abr. 2000.

WIKIPÉDIA. **Lista das universidades públicas do Brasil.** Disponível em:<[http://http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_universidades_p%C3%ABlicas_do_Brasil](http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_universidades_p%C3%ABlicas_do_Brasil)>. Acesso em: 10 dez. 2010.

WITTMAN, Lauro Carlos. Administração da educação hoje: ambiguidade de sua produção histórica. **Em Aberto**, Brasília, ano 6, n. 36, p. 1–7, out./dez. 1987.

ZUNG, Acacia Zeneida Kuenzer. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 48, p. 39-46, fev. 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A - LISTA DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO BRASIL E A OFERTA DO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL

Campus que ofertam Pedagogia

Sem acesso a informação.

* acesso em 2012

Universidade	PPP	Perfil do egresso	Grade Curricular	Ementa	Bibliog.	Acesso em:	Acesso em:	Acesso em:
Centro-Oeste								
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)								
1-Alta Floresta	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					07/03		
2-Alto Araguaia	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					07/03		
3-Barra do Bugre	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					07/03		
4-Cáceres	NÃO POSSUI PÁGINA PRÓPRIA					07/03	16/01*	
5-Colíder	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					07/03		
6-Juara	NÃO POSSUI PÁGINA PRÓPRIA					07/03	16/01*	
7-Luciara	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					07/03		
8-Pontes e Lacerda	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					07/03		
9-Nova Chavantina	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					07/03		
10-Sinop	OK	OK	OK	OK	OK	07/03		
11-Tangará da Serra	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					07/03		
Universidade Estadual de Goiás (UEG) - MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA								
1-Pólo Universitário de Águas Lindas	PEDAGOGIA PARCELADA / EMERGENCIAL					05/03		
2-Pólo Universitário de Aruanã	PEDAGOGIA PARCELADA / EMERGENCIAL					05/03		
3-Pólo Universitário de Cristalina	PEDAGOGIA PARCELADA / EMERGENCIAL					05/03		
4-Pólo Universitário de Itapaci	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
5-Pólo Universitário de Orizona	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
6-Pólo Universitário de Piranhas	PEDAGOGIA PARCELADA / EMERGENCIAL					05/03		
7-Pólo Universitário de Planaltina	PEDAGOGIA PARCELADA / EMERGENCIAL					05/03		
8-Pólo Universitário de Pontalina	PEDAGOGIA PARCELADA / EMERGENCIAL					05/03		
9-Pólo Universitário de Santo Antônio do Descoberto	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
1-Unidade Universitária Cidade de Goiás	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
2-Unidade Universitária de Anápolis (UnUCET)	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
3-Unidade Universitária de Anápolis (UnUCSEH)			OK	OK	OK	05/03	16/01*	08/06*
4-Unidade Universitária de Aparecida de Goiânia	PEDAGOGIA PARCELADA / EMERGENCIAL					05/03		
5-Unidade Universitária de Caldas Novas	PEDAGOGIA PARCELADA / EMERGENCIAL					05/03		
6-Unidade Universitária de Campos Belos	Página em construção					05/03	16/01*	08/06*
7-Unidade Universitária de Ceres	PEDAGOGIA PARCELADA / EMERGENCIAL					05/03		
8-Unidade Universitária de Crixás	Página em construção					05/03	16/01*	08/06*
9-Unidade Universitária de Edéia	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
10-Unidade Universitária de Formosa	Página em construção					05/03	16/01*	08/06*
11-Unidade Universitária de Goiandira	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
12-Unidade Universitária de Goianésia		OK	OK			05/03	16/01*	08/06*
13-Unidade Universitária de Goiânia (ESEFFEGO)	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
14-Unidade Universitária de Goiânia (Laranjeiras)	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
15-Unidade Universitária de Inhumas	Sem acesso a página					05/03	16/01*	08/06*
16-Unidade Universitária de Ipameri	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
17-Unidade Universitária de Iporá	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
18-Unidade Universitária de Itaberaí	MATRIZ CURRICULAR ON-LINE					05/03	16/01*	08/06*
19-Unidade Universitária de Itapuranga	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		

Universidade	PPP	Perfil do egresso	Grade Curricular	Ementa	Bibliog.	Acesso em:	Acesso em:	Acesso em:
20-Unidade Universitária de Itumbiara	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
21-Unidade Universitária de Jaraguá	OK	OK	OK	OK	OK	05/03		
22-Unidade Universitária de Jataí	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
23-Unidade Universitária de Jussara	PEDAGOGIA PARCELADA / EMERGENCIAL					05/03		
24-Unidade Universitária de Luziânia			OK			05/03	16/01*	08/06*
25-Unidade Universitária de Minaçu	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
26-Unidade Universitária de Mineiros	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
27-Unidade Universitária de Morrinhos	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
28-Unidade Universitária de Niquelândia	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
29-Unidade Universitária de Palmeiras de Goiás	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
30-Unidade Universitária de Pirenópolis	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
31-Unidade Universitária de Pires do Rio						05/03	18/01*	08/06*
32-Unidade Universitária de Porangatu	PEDAGOGIA PARCELADA / EMERGENCIAL					05/03		
33-Unidade Universitária de Posse	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
34-Unidade Universitária de Quirinópolis						05/03	18/01	08/06*
35-Unidade Universitária de Sanclerlândia	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
36-Unidade Universitária de Santa Helena de Goiás	PEDAGOGIA PARCELADA / EMERGENCIAL					05/03		
37-Unidade Universitária de São Luís de Montes Belos						05/03	18/01*	08/06*
38-Unidade Universitária de São Miguel do Araguaia						05/03	18/01*	
39-Unidade Universitária de Senador Canedo	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
40-Unidade Universitária de Silvânia	PEDAGOGIA PARCELADA / EMERGENCIAL					05/03		
41-Unidade Universitária de Trindade	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/03		
42-Unidade Universitária de Uruaçu						05/03	18/01*	
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)								
1-Dourados	OK	OK	OK	OK	OK	06/03	18/01*	
2-Amambai	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					06/03		
3-Aquidauana	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					06/03		
4-Campo Grande	OK	OK	OK	OK	OK	06/03	18/01*	
5-Cassilândia	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					06/03		
6-Coxim	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					06/03		
7-Glória de Dourados	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					06/03		
8-Ivinhema	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					06/03		
9-Jardim	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					06/03		
10-Maracajú						06/03	18/01*	
11-Mundo Novo	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					06/03		
12-Naviraí	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					06/03		
13-Nova Andradina	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					06/03		
14-Paranaíba	OK	OK	OK	OK	OK	06/03	18/01*	
15-Ponta Porã	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					06/03		
Nordeste								
Universidade de Pernambuco (UPE)								
1-Campus Recife	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					10/03		
2-Campus Nazaré da Mata						10/03	20/01*	10/06*
3-Campus Garanhuns						10/03	20/01*	10/06
4-Campus Petrolina			OK			10/03	20/01*	10/06
5-Campus Caruaru	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					10/03		
6-Campus Salgueiro	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					10/03		
7- Campus Camaragibe	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					10/03		

Universidade	PPP	Perfil do egresso	Grade Curricular	Ementa	Bibliog.	Acesso em:	Acesso em:	Acesso em:
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)								
1-Salvador		OK	OK	OK		27/03	20/01*	10/06*
2-Alagoinhas	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					27/03		
3-Juazeiro		OK	OK	OK		27/03	20/01*	10/06*
4-Jacobina	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					27/03		
5-Sto. Anotônio de Jesus	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					27/03		
6-Caetité	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					27/03		
7-Senhor do Bonfim		OK	OK	OK		27/03	20/01*	10/06*
8-Paulo Afonso		OK	OK	OK		27/03	20/01*	10/06*
9-Barreiras		OK	OK	OK		27/03	20/01*	10/06*
10-Teixeira de Freitas		OK	OK	OK		27/03	20/01*	10/06*
11-Serrinha		OK	OK	OK		27/03	20/01*	10/06*
12-Guanambi		OK	OK	OK		27/03	20/01*	10/06*
13-Itaberaba		OK	OK			27/03	20/01*	10/06*
14-Conceição do Coité	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					27/03		
15-Valença		OK	OK	OK		27/03	20/01*	10/06*
16-Iracê						27/03	20/01*	10/06*
17-Bom Jesus da Lapa		OK		OK		27/03	20/01*	10/06*
18-Eunápolis	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					27/03		
19-Camaçari	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					27/03		
20-Brumado	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					27/03		
21-Ipiaú	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					27/03		
22-Euclides da Cunha	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					27/03		
23-Seabra	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					27/03		
24-Xique-xique	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					27/03		
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)								
1- Assu		OK	OK	OK		27/03	10/06*	
2- Patu		OK	OK	OK		27/03	10/06*	
3- Pau dos Ferros		OK	OK	OK		27/03	10/06*	
4- Natal	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					27/03		
5- Caicó	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					27/03		
6- Mossoró		OK	OK	OK		27/03	10/06*	
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)								
1- Campina Grande		OK	OK			08/03	20/01*	23/07*
2- Lagoa Seca	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/03	20/01*	
3- Guarabira		OK	OK			08/03	20/01*	23/07*
4- Catolé do Rocha	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/03	20/01*	
5- João Pessoa	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/03	20/01*	
6- Monteiro	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/03	20/01*	
7- Patos	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/03	20/01*	
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)								
1- Arapiraca	OK	OK	OK	OK	OK	06/03	20/01*	
2- Santana do Ipanema						06/03	20/01*	
3- Palmeira dos Índios						06/03	20/01*	
4- São Miguel dos Campos	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					06/03	20/01*	
5- União dos Palmeares	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					06/03	20/01*	
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)								
NÃO OFERTA PEDAGOGIA						08/03		
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)								
1- Lençóis	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					07/03		
2- Santo Amaro	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					07/03		
3- Feira de Santana		OK	OK			07/03	25/01*	10/06*
4- Santa Cruz		OK	OK			08/03	20/01*	10/06*

Universidade	PPP	Perfil do egresso	Grade Curricular	Ementa	Bibliog.	Acesso em:	Acesso em:	Acesso em:
Universidade Estadual do Ceará (UECE)								
1- Crateús			OK			08/03	21/01*	
2- Fortaleza			OK			08/03	21/01*	
3- Iguatu			OK			08/03	21/01*	
4- Itapipoca			OK			08/03	21/01*	
5- Limoeiro do Norte			OK			08/03	21/01*	
6- Quixadá			OK			08/03	21/01*	
7- Tauá			OK			08/03	21/01*	
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)								
1- Açailândia	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/03		
2- Bacabal			OK			08/03	21/01*	
3- Balsas	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/03		
4- Barra do Corda	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/03		
5- Carolina	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/03		
6- Caxias			OK			08/03	21/01*	
7- Codó	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/03		
8- Coelho Neto	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/03		
9- Colinas	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/03		
10- Grajaú	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/03		
11- Imperatriz			OK			08/03	21/01*	
12- Itapecuru	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/03		
13- Lago da Pedra	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/03		
14- Pedreiras	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/03		
15- Pinheiro	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/03		
16- Presidente Dutra	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/03		
17- Santa Inês			OK			08/03	21/01*	
18- São João dos Patos	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/03		
19- São Luis	OK	OK	OK	OK	OK	08/03	21/01*	
20- Timon			OK			08/03	21/01*	
21- Zé Doca	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/03		
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)								
1- Torquato Neto						08/03	20/01*	10/06*
2- Clóvis Moura						08/03	20/01*	10/06*
3- Barras						08/03	20/01*	10/06*
4- Bom Jesus						08/03	20/01*	10/06*
5- Campo Maior						08/03	20/01*	10/06*
6- Corrente						08/03	20/01*	10/06*
7- Curimatá						08/03	20/01*	10/06*
8- Floriano						08/03	20/01*	10/06*
9- Fronteiras						08/03	20/01*	10/06*
10- Luzilândia						08/03	20/01*	10/06*
11- Oeiras						08/03	20/01*	10/06*
12- Paulistana						08/03	20/01*	10/06*
13- Parnaíba						08/03	20/01*	10/06*
14- Picos						08/03	20/01*	10/06*
15- Piripiri						08/03	20/01*	10/06*
16- São Raimundo Nonato						08/03	20/01*	10/06*
17- Uruçuí						08/03	20/01*	10/06*
18- Valença						08/03	20/01*	10/06*
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)								
1- Vitória da Conquista		OK	OK	OK		09/03	23/01*	10/06*
2- Itapetinga		OK	OK	OK		09/03	23/01*	10/06*
3- Jequié		OK	OK	OK		09/03	23/01*	10/06*

Universidade	PPP	Perfil do egresso	Grade Curricular	Ementa	Bibliog.	Acesso em:	Acesso em:	Acesso em:
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) 10/06/12								
1- Betânia	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					09/03		
2- CIDAO		OK	OK			09/03	23/01*	10/06*
3- Derby	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					09/03		
4-Junco	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					09/03		
Universidade Regional do Cariri (URCA)								
1- Pimenta						09/03	23/01*	11/06*
2- Crajubar	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					09/03		
3- Barbalha	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					09/03		
4- São Miguel	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					09/03		
Norte								
Universidade do Estado do Amapá (UEAP)								
1- Macapá		OK	OK			17/03	03/01*	11/06*
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)								
1- Manaus		OK	OK			17/03	23/01*	11/06*
2- Itacoatira	MODULAR					17/03		
3- Parintins		OK	OK			17/03	23/01*	11/06*
4- Tabatinga		OK	OK			17/03	23/01*	10/06*
5- Tefé		Ok	Ok			17/03	23/01*	10/06*
6- Labreá	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					17/03		
7- Boca do Acre	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					17/03		
8- Carauari	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					17/03		
9- Coari	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					17/03		
10- Eirunepé	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					17/03		
11- Humaitá	MODULAR					17/03		
12- Mancapuru	MODULAR					17/03		
13- Manicoré	MODULAR					17/03		
14- Maués	MODULAR					17/03		
15- Novo Aripuanã	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					17/03		
16- Presidente Figueiredo	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					17/03		
17- São Gabriel da Cachoeira	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					17/03		
18- São Paulo de Olivença	MODULAR					10/06*		
18 - Borba	MODULAR					17/03	11/06*	
Universidade do Estado do Pará (UEPA)								
1- Belém		OK	OK			09/03	24/01*	10/06*
2- Paragominas	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					17/03		
3- Conceição do Araguaia	PEDAGOGIA (PARFOR)					17/03		
4- Marabá.	PEDAGOGIA (PARFOR)					17/03		
5- Altamira	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					17/03		
6- Igarapé-Açu						24/01*	10/06*	
7- São Miguel do Guama	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					17/03		
8-Santarém	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					17/03		
9 – Tocuruí	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					17/03		
10- Moju						24/01*	10/06*	
11- Rendeção	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					17/03		
12- Barcarena	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					17/03		
13- Vigia do Nazaré	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					17/03		
14- Cametá	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					17/03		
15- Salvaterra	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					17/03		
16 Castanhal	PEDAGOGIA (PARFOR)					17/03		
Universidade do Tocantins (UNITINS)								
OFERTA PEDAGOGIA SOMENTE EM EAD						17/03	24/01*	

Universidade	PPP	Perfil do egresso	Grade Curricular	Ementa	Bibliog.	Acesso em:	Acesso em:	Acesso em:
Universidade Estadual de Roraima (UERR)								
1- Alto Alegre		OK	OK			17/03	24/01*	
2- Boa Vista						17/03	24/01*	
3- Caracaraí						17/03	24/01*	
4- Pacaraima	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					17/03	24/01*	
5- Rorainópolis						17/03	24/01*	
6- São João da Baliza						17/03	24/01*	
Universidade Estadual do Saber Tradicional da Amazônia (UESTA)								
24/01/12 – SITE NÃO ENCONTRADO								
Sudeste								
Universidade de São Paulo (USP)								
1-São Paulo (USP)	Ok	OK	OK	OK	OK	02/03		
2-Bauru	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					18/03		
3-Ribeirão Preto	Ok	OK	OK	OK	OK	18/03		
4-Pirassununga	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					18/03		
5-São Carlos	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					18/03		
6-Lorena	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					18/03		
7-Piracicaba	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					18/03		
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)								
1- Belo Horizonte		OK				19/03	10/06*	
2- Barbacena		OK				19/03	10/06*	
3- Frutal	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					19/03		
4- João Monlevade	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					19/03		
5- Leopoldina	sem acesso a página					19/03		
6- Poços de Caldas		OK				19/03	10/06*	
7- Ubá	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					19/03		
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)								
1- Bx. Fluminense (Dq. Caxias)	OK	OK	OK	OK	OK	03/03		
2- São Gonçalo (on-line)	OK	OK	OK	OK	OK	19/03		
3- Ilha Grande	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					19/03		
4- Rio de Janeiro (ON-LINE)			OK	OK	OK	19/03	10/06*	
5. Resende	sem acesso a página					19/03	10/06*	
6. Nova Friburgo	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					19/03	10/06*	
7. Teresópolis	sem acesso a página					19/03	10/06*	
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)								
1- Campinas		OK	OK	OK		03/03		
2- Piracicaba	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					20/03		
3- Limeira	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					20/03		
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)								
1- Montes Claros		OK	OK			20/03		
2- Almenara		OK	OK			20/03		
3- Brasília de Minas		OK	OK			20/03		
4- Espinosa		OK	OK			20/03		
5- Janaúba		OK	OK			20/03		
6- Januária		OK	OK			20/03		
7- Joaima		Ok				10/06*		
8- Paracatu		OK	OK			20/03		
9 - Pirapora		OK	OK			20/03		
10 - Salinas	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					20/03		
11 – São Francisco	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					20/03		
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)								
Sem acesso a página 21/03/11 e 24/01/12 – Oferta Pedagogia								

Universidade	PPP	Perfil do egresso	Grade Curricular	Ementa	Bibliog.	Acesso em:	Acesso em:	Acesso em:
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)								
1- Bauru	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					18/03		
2- Araraquara	OK	OK	OK	OK	OK	01/03		
3- Pres. Prudente	OK	OK	OK	OK	OK	01/03		
4- Marília	OK	OK	OK			01/03	24/01*	
5- Assis	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					18/03		
6- Araçatuba	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					18/03		
8- Botucatu	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					18/03		
9- Dracena	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					18/03		
10- Franca	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					18/03		
11- Guaratinguetá	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					18/03		
12- Ilha Solteira	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					18/03		
13- Itapeva	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					18/03		
14- Jaboticabal	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					18/03		
15- Ourinhos	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					18/03		
16- Registro	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					18/03		
17- Rio Claro	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					18/03		
18- Rosana	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					18/03		
19- São José do Rio Preto			OK			18/03	24/01*	
20- São José dos Campos	NÃO OFERTA PEDAGOGIA						18/03	
21- São Paulo	NÃO OFERTA PEDAGOGIA						18/03	
22- São Vicente	NÃO OFERTA PEDAGOGIA						18/03	
23- Sorocaba	NÃO OFERTA PEDAGOGIA						18/03	
24- Tupã	NÃO OFERTA PEDAGOGIA						18/03	
Sul								
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)								
1- Florianópolis	OK	OK	OK	OK		01/03		
2- Laguna	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					21/03		
3- Camboriú	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					21/03		
4- Lages	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					21/03		
5- Ibirama	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					21/03		
6- Joinville	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					21/03		
7- São Bento do Sul	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					21/03		
8- Chapecó	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					21/03		
9- Pinhalzinho	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					21/03		
10- Palmitos	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					21/03		
Universidade Estadual de Londrina (UEL)								
1- Londrina	OK	OK	OK	OK		01/03		
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)								
1- Ponta Grossa		OK	OK	OK		21/03	25/01*	
2- Castro	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					24/03		
3- Jaguariaíva	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					24/03		
4- Palmeira	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					24/03		
5- São Mateus do Sul	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					24/03		
6- União da Vitória	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					24/03		
7- Telêmaco Borba						24/03	25/01*	
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)								
1- Cornélio Procopio	OK	OK	OK	OK		01/03	24/01*	
2- Jacarezinho	OK	OK	OK	OK		25/03	24/01*	
3- Bandeirantes	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					01/03		
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)								
1- Cascavel	OK	OK	OK	OK	OK	25/03	24/01*	
2- Marechal Rondon	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					25/03		
3- Foz do Iguaçu		OK	OK			25/03	24/01*	

Universidade	PPP	Perfil do egresso	Grade Curricular	Ementa	Bibliog.	Acesso em:	Acesso em:	Acesso em:
4- Francisco Beltrão	OK	OK	OK	OK		25/03	24/01*	
5- Toledo	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					25/03		
Universidade Estadual de Maringá (UEM)								
1- Maringá	OK	OK	OK	OK		26/03		
2- Cianorte	OK	OK	OK	OK		26/03		
3- Goioerê	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					26/03		
4- Arenito	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					26/03		
5- Diamante do Norte	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					26/03		
6- Umuarama	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					26/03		
7- Ivaiporã	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					26/03		
8- Iguatemi	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					26/03		
9- Porto Rico - Nupélia	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					26/03		
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)								
1- Santa Cruz								
2- Irati		OK	OK	OK		26/03	25/01*	
3- Chopinzinho						26/03	25/01*	
4- Laranjeiras						26/03	25/01*	
5- Prudentópolis						26/03	25/01*	
6- Pitanga						26/03	25/01*	
7- Guarapuava		OK	OK	OK		26/03	25/01*	
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)								
1- Bagé		OK	OK			25/03	25/01*	
2- Sidreira		OK	OK			25/03	25/01*	
3- São Francisco de Paula		OK	OK			25/03	25/01*	
4- Cruz Alta		OK	OK			25/03	25/01*	
5- Alegrete		OK	OK			25/03	25/01*	
6- São Luiz Gonzaga		OK	OK			25/03	25/01*	
7- Bento Gonçalves	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					25/03		
8- Caxias do Sul	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					25/03		
9- Erechim	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					25/03		
10- Guaíba	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					25/03		
11- Montenegro	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					25/03		
12- Porto Alegre	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					25/03		
13- Santa Cruz do Sul	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					25/03		
14- São Borja	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					25/03		
15- Três Passos	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					25/03		
16- Cachoeira do Sul	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					25/03		
17- Encantado	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					25/03		
18- Tapes	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					25/03		
19- Frederico Wanstphalen	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					25/03		
20- Ibirubá	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					25/03		
21- Novo Hamburgo	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					25/03		
22- Saranduba	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					25/03		
23- Santana do Livramento	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					25/03		
24- Vacaria	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					25/03		
FECILCAM – Campo Mourão								
1 – Campo Mourão		OK	OK			26/03	25/01*	
TOTAL GERAL DE UNIVERSIDADES VISITADAS: 37								
TOTAL DE CAMPUS VISITADOS: 345								
TOTAL DE CURSOS DE PEDAGOGIA PRESENCIAIS: 143								

APÊNDICE B - LISTA DE UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL E A OFERTA DO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL

Campus que ofertam Pedagogia

Sem acesso a informação

* coleta iniciada no ano de 2011

Universidade	PPP	Perfil do egresso	Grade Curricular	Ementa	Bibliog.	Acesso em:	Acesso em:	Acesso em:
Centro-Oeste								
Universidade de Brasília (UNB)								
1-Ceilandia	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					03/01		
2-Gama	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					03/01		
3-Planaltina	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					03/01		
4-Plano Piloto (PJT 2002)		OK	OK			03/01	17/04	
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)								
1-Dourados	OK	OK	OK	OK	OK	05/01	17/04	
Universidade Federal de Goiás (UFG)								
1-Goiania		OK	OK	OK		05/01	17/04	22/05
2-Jatai			OK	OK	OK	05/01	17/04	22/05
3-Catalao	OK	OK	OK	OK		05/01	17/04	22/05
4-Colemar	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/01		
5-Samambaia	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/01		
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)								
1-Cuiabá	OK	OK	OK	OK	OK	05/01		
2-Rondonópolis						05/01		
3-Portal do Araguaia	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/01		
4-Sinop						05/01		
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)								
1-Aquidauana			OK			05/01	07/01	17/04
2-Bonito	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					05/01	07/01	
3-Campo Grande			OK	OK		05/01	07/01	17/04
4-Chapadão do Sul	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					07/01		
5-Corumbá	OK	OK	OK	OK	OK	07/01	17/04	
6-Coxim						07/01	17/04	
7-Navirai	SEM ACESSO A PÁGINA					05/01		
8-Nova Andradina	SEM ACESSO A PÁGINA					05/01		
9-Paranaíba	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					07/01		
10-Ponta Porã	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					07/01		
11-Três Lagoas			OK			07/01	17/04	
Nordeste								
Universidade Federal da Bahia (UFBA)								
1-Salvador			OK	OK		10/01	17/04	08/06
2-Barreiras	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					10/01		
3-Vitória da Conquista	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					10/01		
Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)								
NÃO OFERTA PEDAGOGIA						10/01		
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)								
1-João Pessoa	OK	OK	OK	OK		10/01		
2-Areia	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					10/01		
3-Bananeiras		OK	OK	OK		10/01		
4-Litoral Norte		OK				10/01		
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)								
1-Maceió	OK	OK	OK	OK	OK	10/01		
2-Arapiraca	OK	OK	OK	OK	OK	10/01		

Universidade	PPP	Perfil do egresso	Grade Curricular	Ementa	Bibliog.	Acesso em:	Acesso em:	Acesso em:
3- Sertão	OK	OK	OK	OK	OK	10/01		
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – PPP unificado								
1-Campina Grande	OK	OK	OK	OK	OK	11/01		
2-Patos	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					11/01		
3-Souza	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					11/01		
4-Cajazeiras						11/01		
5-Cuitê	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					11/01		
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)								
1-Recife		OK	OK	OK		11/01		
2-Caruaru	OK	OK	OK	OK	OK	11/01		
3-Vitoria	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					11/01		
Universidade Federal de Sergipe (UFS)								
1-São Cristóvão	SEM ACESSO A PÁGINA					11/01	21/05	
2-Laranjeiras	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					11/01		
3-Itabaiana		OK		OK		12/01	21/05	
4-Lagarto	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					12/01		
Universidade Federal do Ceará (UFC)								
1-Fortaleza		OK	OK			12/01	21/05	
2-Carií	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					12/01		
3-Quixada	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					12/01		
4-Sobral	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					12/01		
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)								
1-São Luiz		OK				12/01	17/04	21/05
2-Imperatriz		OK				12/01	17/04	21/05
3-Bacabal	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					12/01		
4-Chapadinha	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					12/01		
5-Pinheiro	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					12/01		
6-Codó	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					12/01		
Universidade Federal do Piauí (UFPI)								
1-Bom Jesus	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					12/01		
2-Paranaíba		OK				12/01	21/05	
3-Teresina		OK				12/01	21/05	
4-Floriano		OK				12/01	21/05	
5-Picos		OK				12/01	21/05	
Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)								
1-Cruz das Almas	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					13/01		
2-Cajueiro	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					13/01		
3-Cachoeira	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					13/01		
4-Amargosa		OK				13/01	17/04	21/05
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)								
1-Macau	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					13/01		
2-Nova Cruz						13/01	17/04	21/05
3-Pedro Avelino	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					13/01		
4-Santa Cruz						13/01	17/04	21/05
5-Caicó						13/01	17/04	21/05
6-Natal						13/01	17/04	21/05
7-Boa Saúde						21/05		
8-Ceará- Mirim						21/05		
9-Parnamirim						21/05		
10-São Miguel do Gostoso						21/05		
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)								
NÃO OFERTA PEDAGOGIA								

Universidade	PPP	Perfil do egresso	Grade Curricular	Ementa	Bibliog.	Acesso em:	Acesso em:	Acesso em:
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)								
1-Garanhuns	OK	OK	OK	OK	OK	13/01		
2-Serra Talhada	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					13/01		
3-Dois Irmãos (Recife)		OK	OK			13/01		
4-Codai	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					13/01		
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)								
NÃO OFERTA PEDAGOGIA 13/01								
Norte								
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)								
1-Ariquemes						07/01	17/04	21/05
2-Cacoal	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					07/01		
3-Guajará – Mirim						07/01	17/04	21/05
4-Ji-Paraná						07/01	17/04	21/05
5-Rolim de Moura						07/01	17/04	21/05
6-Vilhena						07/01	17/04	21/05
7-Porto Velho		OK				07/01	17/04	21/05
Universidade Federal do Acre (UFAC)								
1-Rio Branco						07/01	17/04	21/05
2-Cruzeiro do Sul	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					07/01		
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)								
1-Macapá	OK	OK	OK	OK		07/01	12/05	
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)								
1-Manaus	OK	OK	OK	OK	OK	07/01		
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)								
sem acesso						17/04	12/05	21/05
Universidade Federal do Pará (UFPA)								
1-Belém	OK	OK	OK	OK	OK	07/01		
2-Abaetuba						08/01		
3-Altamira						08/01		
4-Bragança						08/01		
5-Breves						08/01		
6-Cameta						08/01		
7-Capanema	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/01		
8-Castanhal						08/01		
9-Marabá						08/01		
10-Santarém						08/01		
11-Soure	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/01		
12-Tucurli	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/01		
Universidade Federal do Tocantins (UFT)								
1-Araguaina	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/01	12/05	21/05
2-Arraias		OK	OK			08/01	12/05	21/05
3-Gurupi	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/01		
4-Miracema		OK	OK			08/01	12/05	21/05
5-Palmas		OK	OK			08/01	12/05	21/05
6-Porto Nacional	NÃO OFERTA PEDAGOGIA						08/01	
7-Tocantinópolis		OK	OK			08/01	12/05	21/05
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)								
NÃO OFERTA PEDAGOGIA							10/01	
Sudeste								
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)								
1-Alfenas		OK	OK	OK		16/11*	12/05	
2-Poços de Caldas	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					16/11*		
3-Varginha	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					16/11*		

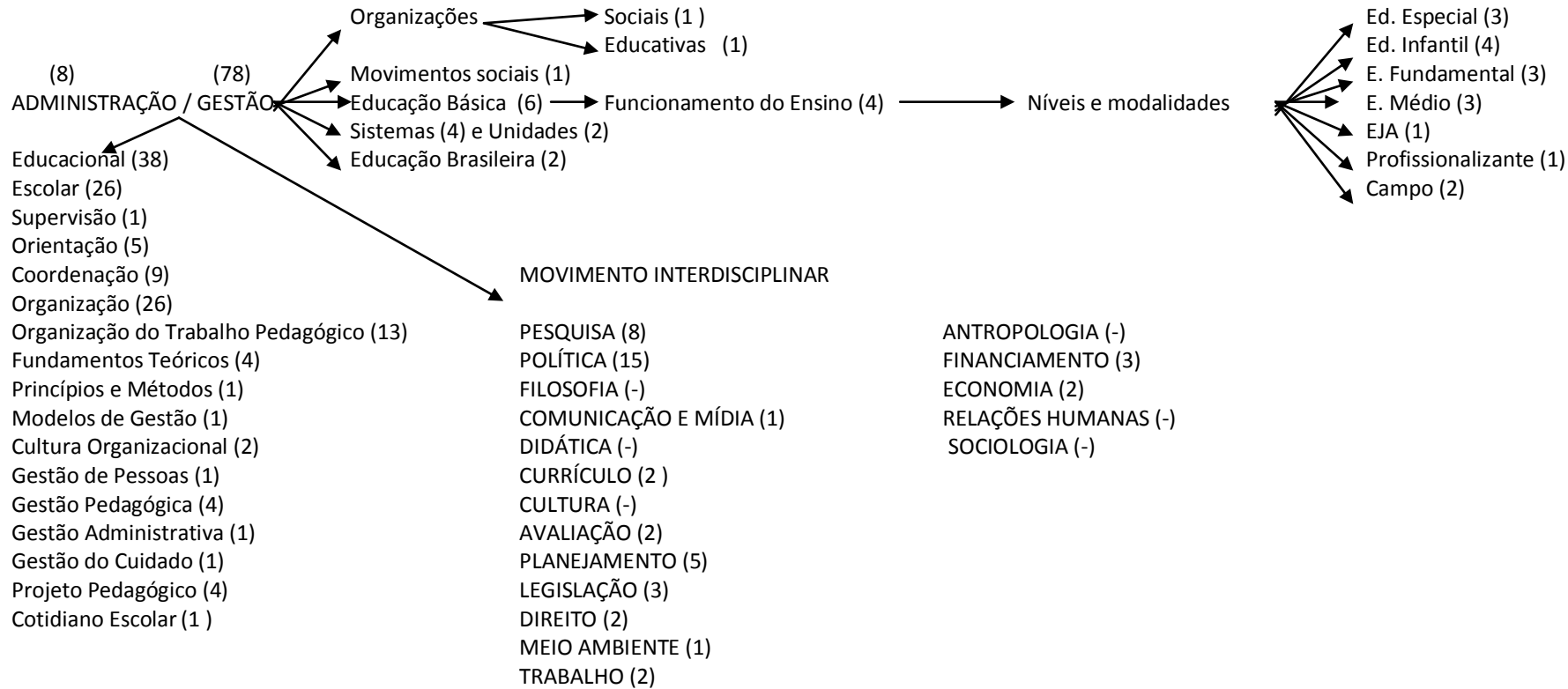
Universidade	PPP	Perfil do egresso	Grade Curricular	Ementa	Bibliog.	Acesso em:	Acesso em:	Acesso em:
Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)								
1-Itajuba	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					16/11*		
2-Itabira	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					16/11*		
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)								
1-Juiz de Fora		OK				16/11*	12/05	
Universidade Federal de Lavras (UFLA)								
NÃO OFERTA PEDAGOGIA PRESENCIAL						03/01		
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)								
1-Belo Horizonte		OK	OK	OK		03/01		
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)								
1-Ouro Preto	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					02/01		
2-Mariana			OK			02/01	12/05	
3-J. Monlevade						02/01		
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)								
1-Araras	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					02/01		
2-Sorocaba	OK	OK	OK	OK	OK	02/01		
3-São Carlos	OK	OK	OK	OK		02/01		
Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)								
1-São Joao Del Rei		OK	OK	OK	OK	02/01		
2-Alto do Paraopeba	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					02/01		
3-Sete Lagoas	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					02/01		
4-Divinópolis	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					02/01		
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)								
1-Baixada Santista	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					02/01		
2-Diadema	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					02/01		
3-Guarulhos	OK	OK	OK	OK		02/01	22/05	
4-São Jose dos Campos	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					02/01		
5-São Paulo	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					02/01		
6-Osasco	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					02/01		
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)								
1-Uberlandia	OK	OK	OK	OK	OK	02/01		
Universidade Federal de Viçosa (UFV)								
1-Viçosa		OK	OK	OK		01/01	12/05	
2-Florestal	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					01/01		
3-Rio Parnaíba	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					01/01		
Universidade Federal do ABC (UFABC)								
						NÃO OFERTA PEDAGOGIA	01/01	
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)								
1-Vitória - Goiabeira						01/01	12/05	
2-Vitória - Maruípe	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					12/05		
3-Alegre	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					12/05		
4-São Mateus	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					12/05		
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)								
1-Urca			OK	OK		01/01	12/05	
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)								
1- Praia Vermelha		OK	OK	OK		10/12*	22/05	
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)								
						NÃO OFERTA PEDAGOGIA	10/12*	
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)								
1-Diamantina (em construção)		OK				10/12*	21/05	

Universidade	PPP	Perfil do egresso	Grade Curricular	Ementa	Bibliog.	Acesso em:	Acesso em:	Acesso em:
Universidade Federal Fluminense (UFF)								
1-Niteroi		OK	OK			10/12*	08/06	
2-Santo Antonio de Padua			OK			10/12*	08/06	
3-Angra dos Reis			OK			10/12*	08/06	
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)								
1-Seropédica			OK			10/12*	21/05	
2-Nova Iguaçu						10/12*	21/05	
3-Três Rios	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					10/12*		
Sul								
Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS)								
1-Chapecó		OK	OK			16/11*	21/05	
2-Cerro Largo	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					16/11*		
3-Erechim		OK	OK			16/11*	21/05	
4-Laranjeira do Sula	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					16/11*		
5-Realeza	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					16/11*		
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)								
NÃO OFERTA PEDAGOGIA						16/11*		
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)								
NÃO OFERTA PEDAGOGIA						16/11*		
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)								
1- Pelotas	OK	OK	OK	OK	OK	08/05		
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)								
1- Araranguá	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/05		
2- Florianópolis		OK	OK	OK	---	08/05	08/06	
3- Joinville	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/05		
4- Curitiba	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					08/05		
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)								
1- Santa Maria		OK	OK	OK	OK	07/05		
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)								
1- Bagé	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					04/04		
2- Alegrete	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					04/04		
3- São Gabriel	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					04/04		
4- Uruguai	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					04/04		
5- Santana do Livramento	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					04/04		
6- São Borja	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					04/04		
7- Dom Pedrito	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					04/04		
8- Caçapava do Sul	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					04/04		
9- Itaqui	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					04/04		
10- Jaguarão						04/04	21/05	
Universidade Federal do Paraná (UFPR)								
1- Curitiba		OK	OK			02/04	21/05	
2- Palotina	NÃO OFERTA PEDAGOGIA					04/04		
Universidade Federal do Rio Grande (FURG) EMENAS ON-LINE								
1- Rio Grande			OK	OK		01/04	21/05	
2- Santa Vitória do Plamar	Sem acesso a informação					02/04		
3- Santo Antonio da Patrulha		OK				02/04	21/05	
4- São Lourenço	Sem acesso a informação					02/04		
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)								
1- Porto Alegre		OK	OK	OK		30/03	22/05	
TOTAL GERAL DE UNIVERSIDADES VISITADAS: 57								
TOTAL DE CAMPUS VISITADOS : 178								
TOTAL DE CURSOS DE PEDAGOGIA PRESENCIAIS: 95								

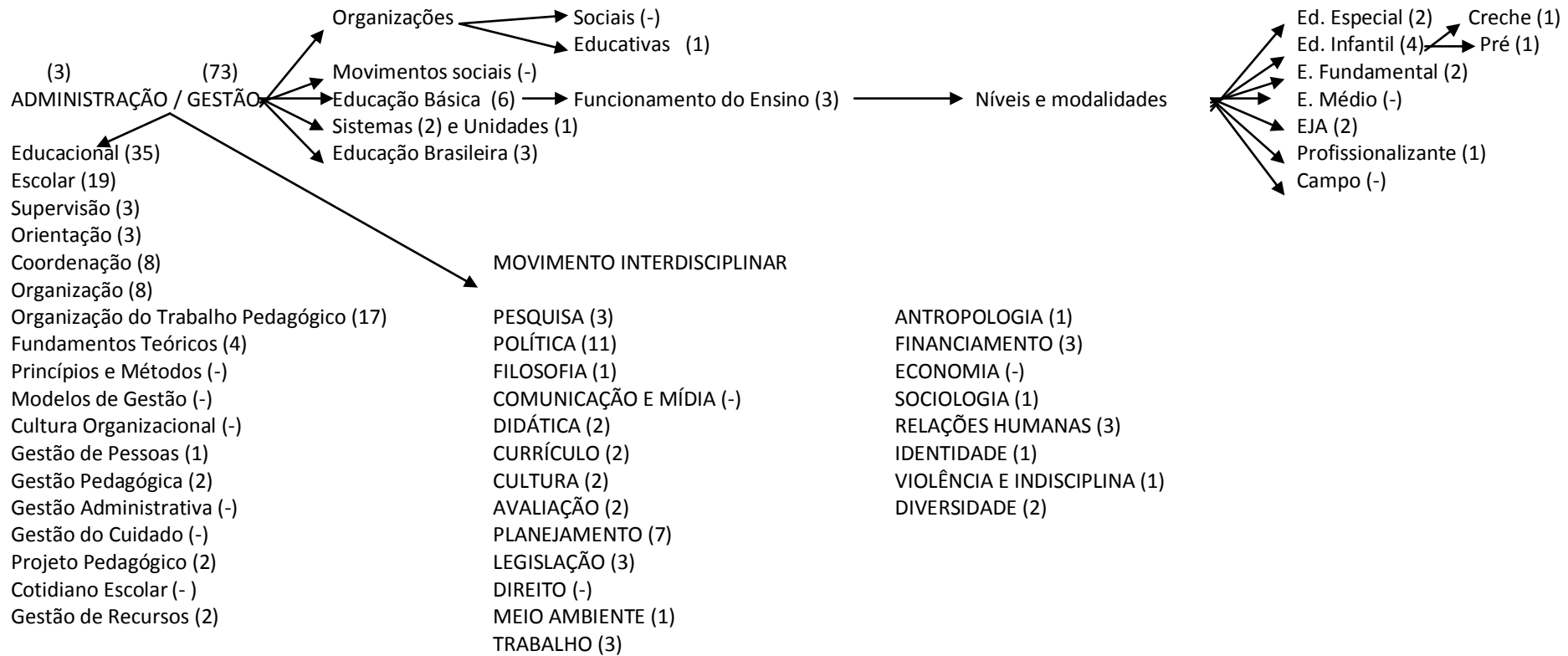
APÊNDICE D – Formação inicial do gestor da educação: características específicas.

CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS		Frequências	
Categorias	Índices ou componentes	Estadual	Federal
PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO	Atuante	20	14
	Participante	4	6
	Impreciso	2	11
	Sem acesso a informação	4	3
AÇÕES A DESEMPENHAR	Elaborar	6	22
	Planejar	9	42
	Executar/desenvolver	6	27
	Coordenar/conduzir	14	32
	Acompanhar/assessorar/conduzir	14	41
	Avaliar	14	57
	Supervisionar	8	4
	Implementar	5	16
	Organizar	5	28
	Orientar	11	5
	Gerenciar	4	3
	Administrar	8	7
	Promover a participação	0	2
	Estabelecer parcerias com a comunidade	0	1
	Integrar as diferentes funções	2	5
	Propor formas de gestão	0	1
	Aperfeiçoar formas de gestão	0	1
	Cooperar	0	1
	Pesquisar	4	8
	Estudar	0	1
	Analisar	0	4
	Produzir conhecimentos	0	1
	Liderar	1	2
Gerir	4	2	
Selecionar e qualificar recursos humanos	1	0	
Inspecionar	0	3	
Inovar métodos, processos e procedimentos	0	1	
Articular o trabalho pedagógico	0	1	
Promover as condições necessárias para o trabalho pedagógico	0	1	
DIRECIONAMENTO (Gestão do quê?)	Sistemas educacionais	6	14
	Instituições educativas (escolares ou não)	20	34
	Programas educacionais	12	23
	Atividades educativas/pedagógicas	3	5
	Processos pedagógicos	8	14
	Processos administrativos	2	0
	Projetos pedagógicos/educacionais	9	49
	Políticas públicas	4	7
	Métodos	3	0
	Programas governamentais	3	0
Tarefas do setor da educação	0	4	
CONCEPÇÃO DE GESTÃO	Democrática	7	17

APÊNDICE E: ADMININISTRAÇÃO EDUCACIONAL NAS UNIVERSIDADES **FEDERAIS** - temáticas e movimento interdisciplinar a partir dos títulos das disciplinas



APÊNDICE F: ADMININISTRAÇÃO EDUCACIONAL NAS UNIVERSIDADES **ESTADUAIS** - temáticas e movimento interdisciplinar a partir dos títulos das disciplinas



APÊNDICE G - O ESTUDO DA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E FEDERAIS: disciplinas obrigatórias e eletivas

FUNDAMENTOS :

-Teorias ou abordagens da Administração/gestão: clássica, comportamental, humanista, burocrática estruturalista, sistêmica tecnocrática, contingencial, neoclássica e modernas.

-Teorias Organizacionais : comportamento, enfoques, cultura, clima e ambiente.

- Administração: pública, privada e terceiro setor.

- Adm./gestão da Educação / Escolar: formas, estruturas, processos, implantação e execução de projetos, estratégias, centralização e descentralização das decisões gestoras, projetos administrativos e especificidades administrativas, captação e administração de recursos, organização adm.

-Modelos/perspectivas de Administração/ gestão: democrática, conservadora participativa, coletiva, gerencial, compartilhada heterogestão.

- Reforma administrativa do Estado.
-Dimensões e determinantes sócio- histórico da adm/gestão.
- Condição de trabalho do gestor.
- Gerenciamento pedagógico e administrativo.

-Gestão: educacional Ed. Infantil e Fundamental escolar Médio, EJA, Profissionalizante não escolar Especial Campo

-Concepções: de sistema de gestão de gestão democrática de ética de participação de organização de gestão pedagógica de administração

-Outros saberes: autonomia, autoridade, liderança, poder, comunicação, inovação informação, tomada de decisão, desafios da gestão, identidade, grau de satisfação hierarquia, auto-avaliação, criatividade

- Direção escolar: desafios e tarefas

Características do gestor: competência, competência gerencial, domínio conceitual, conhecimento humano.

TIC's como suporte de trabalho do gestor

- Fins: transformação social, construção de uma escola pública e democrática, qualidade qualidade ensino/escola e construção cidadania

Especificidades: gestão de pessoas, gestão da vida escolar, gestão da profissão docente, gestão de recursos, gestão de demanda e clientela, gestão ambiental, gestão de processos educativos, gestão sócio-ambiental, gestão de recursos humanos, gestão da indisciplina, gestão do conhecimento, gestão de conteúdos, gestão da relação pedagógica, gestão do trabalho, gestão da comunicação e das mídias, gestão organizacional, gestão da organização escolar, gestão do cuidado, gestão administrativa, gestão financeira, gestão do ensino, gestão estratégica, gestão de projetos, gestão das relações humanas, gestão de processos educativos.

ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL:..

- Leis
- Programas e reformas
- Diretrizes, Parâmetros, PNE
- Níveis e modalidades de ensino
- PNE
- Funcionamento
- Credenciamento
- Direito público e privado
- Processo administrativo e processo pedagógico:

diagnóstico teoria base legal tendências histórico concepção

planejamento: P.P.P. plano de ação currículo: avaliação: planos, programas e projetos marcos regulatórios de sistemas, de políticas fundamentos, institucional, PISA, SAEB, instrumentos educacional, rendimento escolar processo educativo, aprendizagem interfaces com a adm/gestão como modelo de gestão

tipos : participativo componentes estruturantes como mecanismo de gestão interfaces com adm/gestão processo de planejamento das ações educativas

ORG. TRAB. PEDEGAGÓGICO

-Diferentes funções do gestor
-Construção coletiva do ambiente de trabalho
-Papel do gestor na org. trabalho ped.
-Princípios e org. trab. ped.
-Atuação do pedagogo
-Organização:

- Fundamentos e concepções
- Autonomia e Unidade
- Interdisciplinaridade
- Compartilhamento
- Operacionalização
- Formação continuada do prof.

- Interfaces c/ o planejamento, currículo, formação e avaliação
- O trabalho pedagógico
-Planej., acompanhamento e avaliação:

espaço, tempo, estrutura, métodos, linguagem, sujeitos e saberes

pesquisa: prática educativa, realidade escolar, dinâmica pedagógica e educação escolar.

projetos trabalho pedagógico P.P.P

POLÍTICAS

-Teorias políticas
-Concepção: de democracia de política de poder de Estado de educação poder financeira

-Relação com o Estado e educação papel do Estado serviços públicos crise do Estado regime de colaboração municipalização descentralização

-Contexto histórico, social e econômico
-Interface com adm/gestão
- Políticas de inclusão e diversidade conceito teoria alternativas de construção propostas oficiais papel do gestor na objetivação

transformação no mundo do trabalho pensamento neoliberal relação entre neoliberalismo e gestão transposição de conceitos econômicos para educação, Qualidade Total inclusão e exclusão cidadania, direitos sociais relação micro e macro-políticas qualidade da educação

COORDENAÇÃO, ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO:

- Origem
- Fundamentos
- Formas de coord. na gestão democrática
- Perspectivas de trabalho
- Atuação em projetos e espaços não-formais.

- Abordagens e implementação do PPP e planejamento.
- Especificidades da função
- Articulador da atividade educativa e gestão
- Dimensões da coord.

- Atividades meio e fim
- Interfaces com o currículo
- Assistência estudante, família e comunidade

- trabalho coletivo
- ação integrada
- ação supervisora
- trabalho em espaços não escolares.
- abordagens na orientação
- Técnicas de orientação
- Papel do orientador
- Desenv. Humano
- Processos grupais
- Interfaces c/ gestão
- Intervenção na realidade
- Coord. de equipes
- Assessoria técnico-pedag.
- Pedagogia de projetos

ESTUDO DA ESCOLA :
- Cultura (escolar, de grupo e do cotidiano), indisciplina, realidade escolar, a escola como local de trabalho, a escola como organização, autonomia da escola, violência, identidade da escola, diferentes atores e seus papéis, função social da escola, fracasso escolar, conselho de classe, conselho escolar, grêmio estudantil, entorno escolar cotidiano escolar, cotidiano da gestão.

FINANCIAMENTO:
- Fundos públicos, orçamento manutenção.,
-Desenvolvimento do ensino
-Fonte, prestação de contas
-Distribuição
-Controle social
-Alternativas de financiamento
-Receita financeira
-Impostos e contribuições sociais
-Fiscalização de recursos públicos
-Custo-aluno-qualidade
-Aspectos filosóficos, políticos e econômicos
-Aplicação, gestão, controle e fiscalização perspectiva democrática
-Razões, resistências e problemas
-Interfaces com a gestão

RELAÇÕES HUMANAS:

mediação de poder humanas/sociais interpessoais escola e comunidade de trabalho família e escola sistêmicas/ecologia

transformação no mundo do trabalho pensamento neoliberal relação entre neoliberalismo e gestão transposição de conceitos econômicos para educação, Qualidade Total inclusão e exclusão cidadania, direitos sociais relação micro e macro-políticas qualidade da educação

ESTUDO DA ESCOLA :

- Cultura (escolar, de grupo e do cotidiano), indisciplina, realidade escolar, a escola como local de trabalho, a escola como organização, autonomia da escola, violência, identidade da escola, diferentes atores e seus papéis, função social da escola, fracasso escolar, conselho de classe, conselho escolar, grêmio estudantil, entorno escolar cotidiano escolar, cotidiano da gestão.

FINANCIAMENTO:

- Fundos públicos, orçamento manutenção.,
-Desenvolvimento do ensino
-Fonte, prestação de contas
-Distribuição
-Controle social
-Alternativas de financiamento
-Receita financeira
-Impostos e contribuições sociais
-Fiscalização de recursos públicos
-Custo-aluno-qualidade
-Aspectos filosóficos, políticos e econômicos
-Aplicação, gestão, controle e fiscalização perspectiva democrática
-Razões, resistências e problemas
-Interfaces com a gestão

APÊNDICE H - Aspectos mais evidenciados no ensino da administração educacional nas universidades estaduais: disciplinas teóricas e obrigatórias.

UNIVERSIDADES	ÊNFASES
REGIÃO SUL	
Estadual 1	Políticas e Organização Educacional/Escolar
Estadual 2	Coordenação e Organização do Trabalho Pedagógico
Estadual 3	Políticas e Organização do Trabalho Pedagógico
Estadual 4	Organização Educacional/Escolar, Organização do Trabalho Pedagógico, Orientação, Supervisão, Relações Humanas, Fundamentos*
Estadual 5	Organização Educacional/Escolar, Políticas e Fundamentos*
Estadual 6A	Organização do Trabalho Pedagógico
Estadual 6B	Organização do Trabalho Pedagógico, Fundamentos* e Coordenação
Estadual 7	Fundamentos** e Organização do Trabalho Pedagógico
REGIÃO SUDESTE	
Estadual 8	Coordenação
Estadual 9A	Organização Educacional/Escolar, Políticas, Coordenação, Fundamentos*
Estadual 9B	Organização do Trabalho Pedagógico
Estadual 10	Fundamentos** e Organização do Trabalho Pedagógico
REGIÃO CENTRO-OESTE	
Estadual 11	Organização Educacional/Escolar
Estadual 12	Organização Educacional/Escolar e Financiamento
Estadual 13A	Políticas, Fundamentos**, Organização Educacional/Escolar e Organização do Trabalho Pedagógico
Estadual 13B	Organização Educacional/Escolar
Estadual 13C	Não tem disciplinas que atendam aos critérios de seleção
Estadual 13D	Políticas, Fundamentos **, Organização do Trabalho Pedagógico
REGIÃO NORTE	
Estadual 14	Fundamentos** e Coordenação
REGIÃO NORDESTE	
Estadual 15A	Fundamentos ** e Organização do Trabalho Pedagógico
Estadual 15B	Fundamentos*, Estudo da Escola, Organização do Trabalho Pedagógico
Estadual 15C	Não tem disciplinas que atendam aos critérios de seleção
Estadual 16A	Fundamentos ** e Organização Educacional/Escolar
Estadual 16B	Fundamentos** e Coordenação
Estadual 16C	Fundamentos** e Organização do Trabalho Pedagógico
Estadual 16D	Fundamentos**
Estadual 17	Organização do Trabalho Pedagógico e Políticas
Estadual 18	Fundamentos* e Estudo da Escola
Estadual 19	Organização do Trabalho Pedagógico e Coordenação

* Ementa que trata de alguns aspectos relativos aos Fundamentos, porém diluídos entre outras temáticas.

** Ementa bastante focada nos Fundamentos, em sua maioria, aborda as teorias entre outros aspectos.

APÊNDICE I - Aspectos mais evidenciados no ensino da administração educacional nas universidades Federais: disciplinas teóricas e obrigatórias.

UNIVERSIDADES	ÊNFASES
REGIÃO SUL	
Federal 1	Organização Educacional/Escolar e Políticas
Federal 2	Fundamentos* e Organização Educacional/Escolar
Federal 3	Organização Educacional/Escolar, Políticas e Organização do Trabalho Pedagógico
REGIÃO SUDESTE	
Federal 4A	Fundamentos**, Organização do Trabalho Pedagógico e Estudo da Escola
Federal 4B	Organização do Trabalho Pedagógico, Fundamentos* e Orientação
Federal 5	Organização do Trabalho Pedagógico
Federal 6	Fundamentos* e Organização Educacional/Escolar
Federal 7	Fundamentos* , Políticas e Organização do Trabalho Pedagógico
Federal 8	Fundamentos* e Estudo da Escola
Federal 9	Fundamentos* , Organização Educacional/Escolar e Organização do Trabalho Pedagógico
Federal 10	Fundamentos** e Organização Educacional/Escolar
Federal 11	Fundamentos** , Organização da Educacional/Escolar, Organização do Trabalho Pedagógico e Políticas
Federal 12	Políticas e Estudo da Escola
Federal 13	Fundamentos**, Organização Educacional/Escolar
REGIÃO CENTRO-OESTE	
Federal 14	Fundamentos** e Organização Educacional/Escolar
Federal 15	Organização Educacional/Escolar
Federal 16 A	Fundamentos** e Organização Educacional/Escolar
Federal 16 B	Políticas e Fundamentos **
Federal 17	Fundamentos** e Organização Educacional/Escolar
Federal 18	Políticas e Fundamentos*
REGIÃO NORTE	
Federal 19	Políticas, Organização do Trabalho Pedagógico, Coordenação e Financiamento
Federal 20	Fundamentos ** e Organização do Trabalho Escolar
Federal 21	Organização Educacional/Escolar, Políticas e Organização do Trabalho Pedagógico
REGIÃO NORDESTE	
Federal 22	Organização Educacional/Escolar, Políticas e Fundamentos**
Federal 23	Organização Educacional/Escolar
Federal 24A	Estudo da Escola e Organização Educacional/Escolar
Federal 24B	Estudo da Escola, Organização Educacional/Escolar e Fundamentos*
Federal 24 C	Estudo da Escola, Organização Educacional/Escolar e Fundamentos*
Federal 25	Fundamentos* e Políticas
Federal 26A	Fundamentos** e Organização Educacional/Escolar
Federal 26B	Política e Fundamentos**
Federal 27	Organização Educacional/Escolar e Políticas
Federal 28	Fundamentos*, Políticas e Organização Educacional/Escolar
Federal 29	Fundamentos**, Supervisão, Orientação e Organização do Trabalho Pedagógico

* Ementa que trata de alguns aspectos relativos aos Fundamentos, porém diluídos entre outras temáticas.

** Ementa bastante focada nos Fundamentos, aborda as teorias entre outros aspectos.