

GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Andrea Haddad Barbosa*
Graziela Zambão Abdian**

RESUMO: A literatura tem apontado os déficits educacionais da escola pública brasileira, a complexidade dos processos de gestão escolar e a necessidade de melhor qualificação profissional para o exercício da função do gestor. Considerando tal perspectiva, esta pesquisa questiona: Como está sendo contemplada a gestão escolar no âmbito da formação inicial do pedagogo no Estado do Paraná? Nesse sentido, este artigo tem o objetivo de levantar e analisar como está sendo contemplada a gestão escolar na formação do profissional pedagogo nas universidades públicas do Paraná, após a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia* (DCNP). O estudo trabalhou com a abordagem qualitativa ao realizar levantamento e sistematização bibliográfica e o levantamento, sistematização e análise de alguns elementos contidos nos projetos político-pedagógicos de diferentes universidades públicas. Os dados revelam uma oscilação significativa entre a carga horária destinada aos conhecimentos de Administração Escolar e uma diversidade de conteúdos abordados. Tais diferenças podem estar refletindo a abrangência das *Diretrizes Curriculares Nacionais* como também a dispersão teórica atual dos conhecimentos em Administração Escolar.

Palavras-chave: Formação do Pedagogo; Administração Escolar; Projeto Político-Pedagógico.

* Doutoranda pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus Marília; Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Ensino do Paraná. E-mail: andrea.hbarbosa@hotmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Professora Assistente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) campus Marília. E-mail: graziela.maia@gmail.com

**SCHOOL MANAGEMENT AND PEDAGOGUE TRAINING:
RELATIONSHIPS AND IMPLICATIONS FROM THE ANALYSIS OF
POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECTS OF PUBLIC UNIVERSITIES**

ABSTRACT: The literature has pointed out the educational deficits of Brazilian public schools, the complexity of school management, and the need for better qualification for the exercise of this function. Considering this perspective, the present research questions: How is school management being contemplated within the initial pedagogical training in the state of Paraná? In this sense, this article aims to survey and analyze how school management in professional training in public universities Educator of Paraná is being contemplated after the publication of the National Curriculum Guidelines for the Education Course (DCNP).

The study works with a qualitative approach to carry out, in the one hand, the bibliographic survey and systematization and, on the other hand, the survey, systematization and analysis of some elements in the political-pedagogical projects of different public universities. The data collected in six public universities show a significant oscillation between the workload aimed at the knowledge of School Administration and a variety of covered contents. Such differences may reflect the scope of the National Curriculum Guidelines as well as the present theoretical dispersion regarding the current knowledge on School Administration.

Keywords: Training of pedagogues; School Administration; Political-Pedagogical Project.

Introdução

Este artigo é integrante de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) com os objetivos principais de analisar questões históricas e atuais relacionadas à formação, função e provimento do cargo do administrador escolar e suas possíveis implicações na qualidade de ensino da escola pública e problematizar a literatura da área, no que se refere às temáticas articuladas, relacionando-a com as propostas e práticas de gestão da educação. Para tal, contou com a participação de diferentes pesquisadores de iniciação científica, mestrado e doutorado com objetivos específicos cujos resultados contribuíram para cumprir com a proposta delineada. No que tange à categoria formação, a pesquisa levantou, sistematizou e analisou os estudos referentes à formação de educadores, especificamente as listadas no número especial da *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* – RBPAE (2007) e que priorizam os aspectos relacionados à formação do administrador escolar; analisou como se deu o processo de

reestruturação do curso de Pedagogia de uma Universidade Estadual e identificou como ficou constituída a identidade do pedagogo no novo curso; e mapeou o espaço da gestão na formação inicial do pedagogo nas universidades públicas dos diferentes estados brasileiros, a partir de uma perspectiva histórica da Administração Escolar e do curso de Pedagogia. Em relação à função, o estudo analisou a concepção dos docentes e equipes de direção sobre a função do diretor e liderança organizacional, em escolas públicas municipais e estaduais. E, finalmente, quanto à forma de provimento do cargo, realizou levantamento, sistematização e análise dos livros que contemplam, de maneira direta ou indireta, a forma de provimento do cargo do administrador escolar e levantou, sistematizou e analisou os conteúdos avaliados e exigidos no processo de escolha do diretor de escola da rede estadual de ensino de São Paulo, com base nas provas aplicadas nos concursos públicos realizados entre 1970 e 2007 e nas atribuições desse cargo estabelecidas na legislação.

As considerações traçadas a partir de três períodos¹ nos conduziram a uma preocupação específica em relação à formação inicial do profissional que irá trabalhar na gestão das escolas públicas, formado, atualmente, nos cursos de Pedagogia sem habilitação específica (quando concursado) ou em qualquer outra licenciatura (quando eleito). Nesse sentido, este artigo tem o objetivo de levantar e analisar como está sendo contemplada a gestão escolar na formação do profissional pedagogo nas universidades públicas do Paraná, após a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia* (DCNP). Para tal, realizamos levantamento, junto aos *sites* das universidades, dos documentos referentes ao curso, com foco principal no Projeto Político-Pedagógico, e os analisamos com subsídios teóricos da trajetória da Administração Escolar no Brasil, referencial utilizado na pesquisa descrita anteriormente.

Consideramos importante esta discussão para identificarmos qual (ou quais) perspectiva(s) de Administração Escolar está(ão) sendo privilegiada(s) na formação do pedagogo, talvez, o primeiro passo para compreendermos como esses profissionais, em seu cotidiano, interagem com as diretrizes educacionais dos sistemas estadual e nacional. Este artigo é parte de tese de doutorado que está analisando, em âmbito nacional, das universidades estaduais e federais, o espaço da gestão na

formação do pedagogo, no entanto, neste texto, privilegiamos e aprofundamos o estado do Paraná por apresentar características peculiares quanto à composição da gestão da escola. Nele, a gestão é composta por um trio: diretor e auxiliar de direção, eleitos pela comunidade e formados em curso de licenciatura, não necessariamente a Pedagogia, e pelo pedagogo, função estabelecida desde 2004 e que, na maioria das escolas, é o único profissional formado inicialmente com os conhecimentos da Pedagogia. É preciso destacar ainda que esse profissional não necessariamente precisa ter experiência docente e/ou de gestão para assumir o cargo, o que confere peso acentuado aos conhecimentos adquiridos em seu curso de formação inicial (Pedagogia). Daí nosso interesse em conhecer as propostas de formação inicial desse profissional. No âmbito nacional, encontramos 37 universidades estaduais e 57 universidades federais que ofertam o curso de Pedagogia. Embora não seja possível generalizar as considerações construídas para o âmbito nacional, em termos do estado do Paraná, elas são significativamente representativas, uma vez que esse estado apresenta seis universidades estaduais e uma federal, que somam 17 cursos de Pedagogia ofertados, com 10 projetos político-pedagógicos diferentes. Neste texto, analisamos seis projetos político-pedagógicos presentes no estado, ou seja, mais de 50% do total.

O texto apresenta-se em três partes principais. Na primeira, indicamos os principais debates que foram realizados, logo após a publicação das DCNP, quanto à gestão escolar, em seguida, discutimos o movimento teórico da área da Administração Escolar entre os anos 1960 e 2000, relacionando-o e integrando-o às discussões realizadas quanto à formação do gestor escolar. Nessa segunda parte, apresentamos a especificidade do estado do Paraná quanto à composição da equipe de gestão escolar, indicando como se faz, inclusive, a forma de provimento das funções de diretor, diretor auxiliar e professor pedagogo. Finalmente, analisamos os documentos de seis universidades públicas do estado do Paraná no que tange ao nosso assunto específico, com base em três principais categorias: perfil do profissional formado; matriz curricular; e ementa.

As considerações finais apresentam novas questões para o debate, e, a partir delas, pretendemos contribuir com a produção do conhecimento em Administração Escolar no Brasil, no que se refere, principalmente, à formação, função e forma de provimento da equipe de gestão escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e a formação do gestor escolar

Em fevereiro de 2006, foram aprovadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*, cujo conteúdo contou com a participação da comunidade acadêmica e levou longo tempo para a elaboração e a aprovação final. Entretanto, o resultado não agradou parte dos profissionais da educação e tem sido objeto de questionamentos, críticas e interpretações diversas (CASTRO, 2007; FERREIRA, 2006; FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007; MACHADO; MAIA, 2007; SAVIANI, 2008, entre outros).

Entre as polêmicas, está a formação do gestor escolar. Tal função, que é de extrema importância no contexto complexo da escola atual, apresenta-se de forma difusa e imprecisa no documento (LIBÂNEO, 2006; MACHADO; MAIA, 2007). Várias foram as publicações após a aprovação das DCNP que enfatizaram a formação inicial do gestor escolar, que, de certa forma, não apresentam consenso quanto ao assunto, merecendo destaque o número temático lançado pela Associação Nacional de Política de Administração da Educação (ANPAE) sobre formação de professores e o curso de Pedagogia, em 2007, com a intenção de registrar a tramitação da Resolução CNE/CP 1/2006, que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia*.

É importante destacar, antes de refletir sobre as principais discussões acadêmicas geradas, o novo delineamento do curso de Pedagogia que foi definido como licenciatura, tendo a docência como eixo base para as outras funções nas quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos. De acordo com a Resolução, o curso de Pedagogia

[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviço e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

As DCNP destacam, entre outros aspectos, que: a docência é a base da identidade do pedagogo; a base comum nacional deverá ser respeitada; o pedagogo não é formado exclusivamente para a educação

infantil e anos iniciais do ensino fundamental; a formação para a gestão educacional e para pesquisa estão asseguradas; as habilitações foram extintas; a organização curricular por disciplinas poderá ser superada; a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério. Sendo assim, o documento traça uma nova identidade para o curso de Pedagogia e um novo perfil para o profissional pedagogo, considerando que a formação, tendo como base a docência, “confere identidade ao professor-pesquisador-gestor como profissional da educação para atuar em espaços escolares e não escolares” (BEZEZINSKI, 2007, p.244).

No artigo 4º, as DCNP explicitam as atividades que devem envolver o trabalho docente, entre elas, está a participação na organização e na gestão em instituições escolares e em sistemas educacionais na educação formal e não formal.

O documento sugere uma ampliação das funções da docência, que devem englobar atividades da seguinte natureza: planejamento, execução, acompanhamento, coordenação, análise e avaliação de atividades específicas do contexto escolar e de espaços não escolares que exijam conhecimentos pedagógicos. Sendo assim, aumentam-se, consideravelmente, a quantidade e a complexidade das atribuições docentes, conforme disposto no artigo 13 da LDBEN (Lei nº 9394/96). Esse ato normativo expressa que cabe ao docente o dever de participar da construção do projeto pedagógico da escola e atuar de acordo com essa proposta, dedicar-se à aprendizagem dos alunos, colaborar com a escola na articulação com a família e comunidade, cumprir com a carga horária prevista e com as atividades de planejamento, de avaliação e de formação continuada. Em contrapartida, o texto das *Diretrizes* propõe um conceito bastante ampliado de docência, o que dividiu opiniões.

Alguns teóricos, baseando-se no princípio disposto na Constituição Federal vigente, que assegura, sobretudo, a gestão democrática na escola como base indispensável para o ensino, dizem que a nova configuração docente expressa nas DCNP condiz com as demandas atuais da gestão, que deve ser colegiada, envolvendo a participação ativa dos profissionais da escola. De acordo com Castro (2007), a formação específica para a gestão está contemplada em outros artigos das *Diretrizes*, não havendo, dessa forma, prejuízo na formação do pedagogo. Machado e Maia (2007) destacam o aspecto positivo do fato de as

funções da docência extrapolarem a sala de aula, para elas, os elementos relacionados à administração da escola devem-se fazer presentes em todas as licenciaturas. Porém, enfatizam que o texto das *Diretrizes* é impreciso quando trata da formação específica do gestor escolar.

Por outro lado, Franco, Libâneo e Pimenta (2007) são categóricos ao afirmarem que não se pode resumir a formação do pedagogo à função de professor, sendo que, para eles, a essência do curso de Pedagogia é o aprofundamento e a produção de conhecimento a respeito do fenômeno educativo, considerando sua complexidade e sua amplitude. Eles defendem que a docência integra a Pedagogia e não o inverso, pois nem todo trabalho pedagógico é docente. Especificamente para Libâneo (2006), o texto das *Diretrizes* secundariza a importância da gestão escolar, ao prescrever que cabe ao licenciado “participar” na gestão, o que, em sua opinião, é contrário às demandas atuais. Machado e Maia (2007) somam-se à ideia desse autor e esclarecem que participar da gestão tem um sentido diferente de administrar e gerir. O termo participação oferece margem a várias interpretações e não deixa claro o caráter de responsabilidade que envolve o ato de gerir, administrar e conduzir os processos educacionais.

Ao contrário dos autores, para Ferreira (2006), o termo participar traz o sentido de uma ação conjunta, de fazer parte de algo, pressupõe uma ação coletiva, é entendido como um compromisso social e democrático. A autora interpreta as *Diretrizes* como formadoras do educador/gestor. Em sua análise, os princípios da gestão democrática estão expressos de forma explícita e implícita e norteiam a formação do pedagogo, independentemente da função que venha a exercer.

Os aspectos mencionados até o momento evidenciam diversas interpretações ocasionadas pela redação das *Diretrizes* no que diz respeito à formação inicial do gestor escolar. Considerando o amplo universo de instituições que ofertam o curso de Pedagogia e que tiveram que reorganizar seus projetos pedagógicos à luz do documento legal, não é arriscado inferir que dúvidas, polêmicas e imprecisões também se fizeram presentes na elaboração dos projetos formativos dos cursos.

O texto das *Diretrizes* também é bastante abrangente, o que pode não favorecer uma formação consistente desse profissional. Para Saviani (2008), há uma perda de densidade teórica, uma vez que o documento busca contemplar uma diversidade de enfoques formativos e

coloca em evidência algumas temáticas contemporâneas, como: as diferenças de gênero, as religiosas, as étnico-raciais, a educação do campo, a indígena, dos remanescentes dos quilombos e outras. Essa amplitude temática pode dificultar a própria elaboração do projeto pedagógico e favorecer uma formação superficial e, dessa forma, tornar o curso generalista ou marcado por intenso regionalismo (MACHADO; MAIA, 2007).

Outro aspecto a ser destacado é a extinção das habilitações definida no artigo 10 das DCNP. Tal medida foi aprovada por grande parte da comunidade acadêmica sob a justificativa de fragmentação do trabalho do pedagogo e da crítica à perspectiva tecnicista de educação que fundamentou a criação das habilitações. No entanto, ela nos coloca dúvidas em relação à consistência da formação inicial do gestor escolar, que, certamente, está recebendo formação continuada embasada, muitas vezes, em condicionantes de natureza macro, como as políticas de natureza neoliberal, que incentivam o retorno de princípios e fundamentos empresariais na escola (GEORGEN, 2010; FREITAS, 2007; GATTI, 2010; ZAINKO, 2010).

É importante destacar que não se está defendendo a formação fragmentada ocasionada pelas habilitações. Mas é preciso considerar que as funções relacionadas à administração, à orientação e à supervisão escolar continuam presentes na escola. O fim das habilitações não pode ser sinônimo de um aligeiramento na formação do gestor escolar e nem contribuir para a estagnação teórica da área. Faz-se necessário que o conhecimento construído ao longo da história avance a partir de perspectivas mais democráticas, afinadas com o contexto escolar e sua complexidade, visando a uma formação de melhor qualidade.

Cabe lembrar que as habilitações foram instituídas no final da década de 1960, por meio da Resolução nº 2/69 – CFE. Tal medida foi representativa do pensamento dominante da época, da mesma forma que a sua extinção não está desconectada de um contexto histórico. Esse movimento dinâmico e dialético que revela a interdependência entre os aspectos que compõem a sociedade também se faz presente na construção do conhecimento (SANDER, 2007). Nesse sentido, será delineada a produção do conhecimento em Administração Escolar e as interfaces com as diretrizes para o curso de Pedagogia.

Administração escolar entre os anos 1960 e 2000: convergências com as *Diretrizes para o Curso de Pedagogia*

Os primeiros estudos brasileiros sobre Administração Escolar, apesar de partirem de perspectivas teóricas diferentes, foram motivados pela percepção dos autores acerca da complexidade do processo administrativo e da escola, pela superação de práticas espontaneístas e revelam uma nítida preocupação com a formação dos administradores do ensino (LEÃO, 1939; RIBEIRO, 1988; LORENÇO FILHO, 1976; TEIXEIRA, 1961, 1968; ALONSO, 1981, e outros).

A construção teórica da Administração escolar tem priorizado aspectos distintos no decorrer da história. Em estudo realizado por Abdian, Oliveira e Hojas (2010), as autoras destacam que o movimento dessa área de conhecimento, na década 1960 a 1970, é caracterizado por autores únicos que buscavam a construção de um referencial teórico enraizado na lógica da Teoria da Administração Geral (TAG). Não há, nesse 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. Mas há um esforço no sentido de se delimitar a Administração Escolar como uma área específica de estudo e com forte ênfase na formação desse profissional (RIBEIRO, 1968; LOURENÇO FILHO, 1963; TEIXEIRA, 1968).

Em meados da década de 1980, a produção teórica da área é marcada por uma forte crítica às produções anteriores, por considerarem, equivocadamente, uma suposta neutralidade dos princípios das teorias da Administração Empresarial. A partir desse período, os estudos enfatizam a importância do trabalho coletivo, a participação da comunidade escolar na gestão, ou seja, os princípios da gestão democrática começam, paulatinamente, a ganhar voz e corpo na teoria e nos espaços escolares (ABDIAN; OLIVEIRA; HOJAS, 2010; RUSSO, 2004).

Muitos estudiosos, nesse período, vislumbraram um cenário democrático e emancipador no contexto escolar (PARO, 1996; FELIX, 1984; SANDER, 1982, entre outros). Sander (1982) sinaliza para uma nova proposta superadora das teorias e práticas que estiveram em evidência no contexto brasileiro e que, em alguma medida, continuam presentes no exercício da gestão escolar na atualidade. O autor propõe um

novo paradigma de gestão denominado de multidimensional, que vai ao encontro dos princípios democráticos.

Tendo a gestão democrática como um princípio 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. A perspectiva de gestão 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 gestão está presente nas disposições legais expressas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. A democracia, no contexto escolar, foi uma luta 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, respectivamente, a partir de duas afirmativas: a legítima tentativa de superação do modelo de Administração Escolar 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 JÚNIOR, 2002). A gestão democrática contida na legislação tem-se materializado, nos últimos governos, sob a ótica da gestão gerencialista, ou seja, um discurso “democrático” delineado segundo a perspectiva neoliberal (ROSAR, 1999; CABRAL NETO; CASTRO, 2011).

Apesar de a conquista da gestão democrática, na forma da lei, ter sido uma vitória significativa, estudos revelam que, na prática, há muitos impasses a serem superados para sua efetivação e que, na teoria, pouco se pode comemorar acerca da evolução do conhecimento em Administração Escolar a partir dessa perspectiva (CABRAL NETO; CASTRO, 2011; ABDIAN; OLIVEIRA; HOJAS, 2010; SOUZA, 2008, entre outros). Para Russo (2004) e Souza (2008), há um compasso de espera por novas teorias que partam de ideais efetivamente democráticos e emancipadores que iluminem os caminhos a serem seguidos.

O espectro amplo de objetos de estudo que tem caracterizado a produção do conhecimento em Administração Educacional e Escolar

no Brasil, nos últimos tempos, aliado à diversidade de opiniões acerca do que venham a ser a natureza, a função e os problemas dessas áreas de conhecimento, contribui para a fragilidade na construção de um corpo teórico. Tais fatos relacionam-se diretamente com a problemática da própria formação desse profissional, que se tem demonstrado pouco capaz de promover mudanças significativas na escola (SOUZA, 2008).

Considerando o contexto mencionado, que se revela muito amplo em suas temáticas, há indícios de enfraquecimento na busca de uma construção teórica própria da Administração Escolar. Conforme indicam Abdian, Oliveira e Hojas (2010), há o arrefecimento de uma produção teórica da área em questão e, concomitantemente, a extinção das habilitações do Curso de Pedagogia, mais especificamente, da Administração Escolar. 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.

A análise da trajetória histórica da produção de conhecimento em Administração Escolar conduz à valorização da escola como objeto de estudo e ao crescimento de pesquisas que valorizam a perspectiva metodológica do estudo de caso. Tal fato é preocupante, pois contribui para uma dispersão teórica da área, que, conseqüentemente, também exerce influência na formação do pedagogo (ABDIAN; OLIVEIRA; HOJAS, 2010).

Toda essa problemática que aflige a produção do conhecimento em Administração Educacional e Escolar e a formação desse profissional soma-se ao próprio processo de descentralização e autonomia dos entes federados, desencadeado na década de 1990. Os estados e municípios brasileiros revelam diferentes visões acerca da importância da formação do gestor escolar, podendo ser inferidas nas distintas formas de provimento do cargo da equipe gestora da escola pública, como também nas exigências no que diz respeito à formação específica para concorrer a tais cargos. Isto é, entre os estados brasileiros, existem diferenças quanto aos requisitos necessários e quanto às formas de provimento do cargo para a gestão escolar. Tal fato tem repercussões, muitas vezes, nocivas ao contexto escolar.

No caso da Rede Estadual de Ensino do Paraná, a equipe gestora é formada pelo diretor, diretor auxiliar e pedagogos. Para concorrer aos cargos de direção e direção auxiliar, por meio de eleições diretas,

é necessário apenas ser concursado e ter formação em nível superior em licenciatura, independentemente da área, conforme expresso no artigo 10, inciso II, da Resolução nº 4122/2011 – GS/SEED. No caso de instituições que contemplem apenas o ensino nas etapas de educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, poderão concorrer ao cargo os profissionais que tenham cursado a formação de professores em nível médio. Nas últimas eleições para esses cargos, não foi exigida formação específica na área da gestão escolar, em nível de pós-graduação ou de formação continuada. Vale mencionar que um dos requisitos para a inscrição das chapas é apresentar, no ato da inscrição, no Núcleo Regional de Ensino, um Plano de Ação na Gestão da Escola (PARANÁ, 2011).

No entanto, para o cargo de pedagogo, é necessário realizar concursos públicos específicos para o cargo de Professor Pedagogo; essa nomenclatura passou a vigorar após a instituição da Lei Complementar nº 103/2004, que dispõe sobre o Plano de Carreira dos Professores. E, em seu artigo 2º, integra, na carreira de professor, os profissionais que exercem a docência e aqueles que atuam nas atribuições de suporte pedagógico: direção, coordenação, supervisão e orientação. Além disso, o documento delibera, no artigo 39, a extinção dos cargos de Orientador Educacional, Supervisor Educacional e Administrador Escolar, instituindo o Professor Pedagogo (PARANÁ, 2004). É interessante perceber que dois anos antes da aprovação da DCNP, ocorre, no estado do Paraná, a extinção dos cargos de administrador, supervisor e orientador educacional e passa-se a vincular a docência com o trabalho do pedagogo, a ponto de instituir uma nova nomenclatura para o cargo, que, a partir desse dispositivo legal, passa a ser chamado de “Professor Pedagogo”.

Para a investidura do cargo, o requisito mínimo quanto à formação acadêmica é ser graduado em Pedagogia, não sendo necessárias as experiências na docência e/ou na gestão. Embora a exigência mínima seja a graduação em Pedagogia, vale destacar que as atribuições ao cargo de professor pedagogo são de natureza complexa e exigem um domínio teórico e prático bastante consistente. Nos últimos editais dos concursos públicos, estão descritas as atribuições do professor pedagogo, que, em uma extensa lista, elenca, em linhas gerais, as seguintes atividades: coordenar e acompanhar a efetivação do Projeto Político-Pedagógico,

Plano de Trabalho Docente e a Proposta Pedagógica Curricular da Escola; promover e coordenar reuniões que visem à reflexão e ao aprofundamento do trabalho pedagógico com a comunidade escolar; elaborar propostas de intervenção frente às demandas educacionais; avaliar os projetos e o próprio trabalho pedagógico escolar, apresentando propostas alternativas que contribuam para a melhoria do trabalho educativo. Além disso, atribui ao profissional funções na organização do espaço e tempo escolar, como: organizar a hora/atividade dos professores; orientar e acompanhar a distribuição, a conservação e a utilização dos livros e materiais pedagógicos; participar da organização pedagógica da biblioteca, da divisão de turmas, do calendário escolar, na distribuição das aulas, entre outros (PARANÁ, 2004, 2007). Tal responsabilidade e complexidade de funções parecem não estar em consonância com a forma vaga e pouca enfática como as DCNP consideram o trabalho do gestor escolar.

Por fim, considerando que não há exigência de formação específica em gestão para aqueles que assumem o cargo de direção e direção auxiliar, muitas vezes, o único profissional da escola que possui formação inicial na graduação em gestão escolar é o pedagogo. Diante dessa realidade, algumas questões tornam-se inevitáveis: qual o perfil do pedagogo formado nas universidades do Paraná? Qual o espaço da gestão em sua formação?

Gestão escolar na formação do pedagogo: como se faz tal relação?

Este estudo buscou investigar o espaço da gestão na formação inicial do pedagogo em diferentes universidades públicas do Paraná. Os dados foram coletados, no primeiro semestre de 2011, a partir de informações disponibilizadas nos *sites* das universidades, especificamente, nas páginas dos respectivos cursos de Pedagogia.

O conjunto amostral desta investigação foi composto por seis universidades públicas, sendo que, em duas, foram disponibilizados os projetos político-pedagógicos e, nas demais, as informações quanto ao perfil do pedagogo, a matriz curricular e as ementas foram acessadas por meio de diferentes *links* disponíveis nas páginas dos cursos.

Perfil do pedagogo

Em um primeiro momento deste estudo, buscou-se identificar a presença da gestão nos diferentes perfis pesquisados, ou seja, se esse conceito está ou não considerado, de forma explícita, como um dos elementos presentes na formação do pedagogo. É importante destacar que a análise inicial limitou-se às informações contidas nos campos específicos do perfil do egresso, pois, em determinados casos, especificados posteriormente, foi necessário recorrer a outras informações, disponibilizadas no *site*, para melhor identificar a presença da gestão na formação do pedagogo.

A palavra gestão aparece discriminada em quatro dos perfis analisados (universidades B, C, D e E), porém, somente as universidades C, D e E consideram a atuação do gestor em espaços não escolares. Na universidade B e E, também aparecem os termos supervisão e orientação educacional como sendo áreas da gestão. No entanto, a universidade B é a única que inclui a área da Administração Escolar como parte integrante dos conhecimentos relativos à gestão. Essas universidades revelam a tentativa de integrar os conhecimentos das antigas habilitações no âmbito da gestão, buscando uma superação da qualificação especializada, que, durante muito tempo, vigorou nas instituições escolares.

O termo gestão passou a ganhar espaço na área da educação principalmente após a inserção da “gestão democrática da escola pública” na Carta Magna (BRASIL, 1988). Atualmente, nas DCNP, a gestão democrática também está expressa como parte da estrutura do curso de Pedagogia, sendo um dos itens a serem contemplados no núcleo de estudos básicos.

Além desses novos delineamentos relacionados à gestão escolar, observou-se, nos perfis de duas universidades (C e E), a ampliação do mercado de trabalho do pedagogo, em que são necessários conhecimentos da área da gestão educacional. Essas universidades, nos perfis dos concluintes, destacaram algumas funções que vêm ganhando espaço na sociedade contemporânea, entre elas: assessoria pedagógica empresarial, o trabalho em indústria de artefatos e jogos educativos, programas de rádio e TV. Essa ampliação do mercado de trabalho é abordada nas DCNP, que reconhecem a necessidade de conhecimentos pedagógicos em outras áreas além do contexto escolar.

Para Bezezinski (2007), é evidente a ampliação do trabalho do gestor, o que torna ainda mais desafiadora e complexa a sua formação. A sociedade contemporânea tem apresentado demandas diversificadas que exigem conhecimentos pedagógicos, como em movimentos sociais, nas diversas mídias, na área da saúde e nas empresas (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). Para esses autores, nos mais diversos campos de atuação, decorrentes das necessidades atuais, serão necessários conhecimentos de gestão, avaliação e formulação de projetos e políticas educacionais.

É pertinente mencionar que a universidade A não especificou, no perfil do concluinte, o termo gestão, mas buscou evidenciar a complexidade do trabalho pedagógico como um todo. Entretanto, essa universidade disponibiliza o projeto político-pedagógico do curso e, nesse documento, ressalta a formação do gestor de processos educacionais como uma das ênfases da organização curricular. Define a gestão educacional a partir de uma perspectiva democrática e destaca a necessidade de uma formação que oportunize um conhecimento amplo da escola e dos sistemas educacionais e também das responsabilidades pelas atividades de gestão. A forma como estão organizadas as informações e o conteúdo do discurso revelam uma preocupação nítida em tratar da formação do pedagogo com equilíbrio entre a gestão, a docência e a pesquisa.

As universidades A, B, C e E expuseram, além do campo de atuação, elementos que evidenciam a complexidade do trabalho pedagógico. Porém, as universidades A e E dão ênfase maior a essa complexidade e à importância do domínio dos saberes profissionais. A universidade D limita-se a expor o campo de atuação profissional do pedagogo. Por fim, a universidade F foi desconsiderada nas análises por não disponibilizar as informações relativas ao perfil do egresso.

Nos conteúdos analisados, algumas universidades demonstram preocupação em destacar a complexidade do trabalho pedagógico e informar sobre o campo de trabalho do pedagogo, considerando as novas funções que poderão vir a exercer. Além disso, a diversidade dos termos empregados, como gestão, administração, supervisão e orientação, sugere um processo de mudança ainda não consolidado, que recebe fortes influências históricas e que deve gerar também repercussões nas práticas, na organização dos currículos e, principalmente, na escolha dos conteúdos e de seus subsídios teórico-metodológicos. Em seguida,

contemplaremos a organização dos currículos dessas universidades, priorizando a questão da carga horária e dos conteúdos destinados à formação da/na gestão escolar.

Matrizes curriculares e ementas

A estrutura curricular do curso de Pedagogia 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. No que diz respeito especificamente à gestão escolar, o documento das *Diretrizes* propõe o estudo e 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). Porém, o documento enfatiza que serão respeitadas a diversidade nacional e autonomia pedagógica das instituições, ou seja, poderão ou não ser contemplados no projeto formativo do curso.

Do conjunto amostral analisado, verificaram-se diferenças significativas na carga horária total dos cursos, no espaço destinado aos conhecimentos e vivências específicas da gestão escolar e nos conteúdos priorizados. O Quadro I, a seguir, sintetiza os dados coletados.

QUADRO I – Carga horária obrigatória e disciplinas específicas da gestão

Universidades	Carga Horária Total	Disciplinas de gestão		Estágio em gestão		Total de horas disciplinas de gestão	%
		Quantidade	Carga Horária	Quantidade	Carga Horária		
		8		2			
A	3.840	---	374	---	102	476	12,4
B	---	3	---	1	---	---	--
C	3.213	6	306	2	136	442	13,7
D	3.244	5	420	2	144	564	17,4
E	3.328	6	360	1	200	560	16,8
F	3.668		578		136	714	19,5

Em relação à carga horária das disciplinas específicas dos conteúdos da gestão, observou-se que estas oscilam entre 12% a 19% da carga horária total do curso. A universidade F destaca-se por apresentar uma carga horária superior às demais instituições. O tempo destinado aos estágios é aproximado entre as universidades A e C, D e E. Já as universidades C e F, em termos do total de carga horária destinada às disciplinas de gestão escolar, representam os dois extremos da amostra. Convém mencionar que algumas disciplinas teóricas também contemplam atividades práticas, porém, não foi possível analisar esses dados, pois nem todas as universidades discriminaram a quantidade da carga horária prática e teórica. A universidade B foi desconsiderada dessas análises por disponibilizar a matriz curricular e as ementas com datas anteriores à aprovação das diretrizes.

Com o intuito de identificar e analisar os conteúdos priorizados, sob o respaldo do desenvolvimento teórico da Administração Escolar, agruparam-se as ementas selecionadas em categorias que foram organizadas a partir do entendimento de gestão escolar como um processo multidimensional que integra conhecimentos pedagógicos, administrativos, políticos e culturais (SANDER, 2007). As disciplinas foram divididas em categorias distintas, de forma a possibilitar um melhor entendimento dos elementos que as compõem e que foram priorizados na formação do gestor educacional.

A primeira categoria de análise diz respeito à organização do trabalho pedagógico na escola, a segunda refere-se aos fundamentos da Administração Escolar, a terceira aos assuntos do sistema educacional (federal, estadual ou municipal) e suas inter-relações com a escola e, por fim, a quarta categoria destina-se às atividades de prática em gestão educacional ou escolar. Vale destacar que entendemos que as demais disciplinas contempladas no curso contribuem, direta ou indiretamente, para a formação do gestor educacional, mas, neste estudo, estamos priorizando, para análise, os conteúdos específicos da gestão.

No Quadro II, buscou-se discriminar a quantidade de carga horária relativa a cada categoria de análise.

QUADRO II – Carga horária específica por categoria

Universidades	Dimensões da Gestão Escolar			Estágio em gestão
	Pedagógica	Administrativa	Política	
A	170h	---	204h	102h
B	---	---	---	---
C	170h	---	136h	136h
D	360h	---	60h	144h
E	216h	72h	72h	200h
F	272h	204h	102h	136h
TOTAL	1.188h	276h	574h	718h

Observando o quadro acima, é possível perceber que a maioria das instituições prioriza os conhecimentos referentes à dimensão pedagógica, tendo a universidade D a maior carga horária. Verifica-se que os conteúdos que fundamentam a Administração Escolar não são priorizados por três das instituições analisadas (A, C e D). Chama a atenção a universidade F, pelo fato de buscar certo equilíbrio entre os conhecimentos pedagógicos e administrativos, não desconsiderando os políticos. A universidade A destaca-se por enfatizar os conhecimentos relativos às políticas educacionais e à gestão.

O panorama geral reflete ênfase nos conhecimentos pedagógicos e nas atividades de estágio, uma variação significativa da carga horária para as políticas educacionais, entre 60h a 204h, e o quase esquecimento dos fundamentos da Administração Escolar.

Em relação aos conteúdos priorizados na categoria gestão pedagógica, foram selecionadas disciplinas que fizessem referência (no título ou na ementa) a palavras como: organização do trabalho pedagógico, coordenação, supervisão, orientação educacional, organização da gestão, práticas de gestão, prática pedagógica e outros temas correlatos. No geral, as ementas são bastante genéricas, abordando temas diversos: o trabalho pedagógico do gestor, o pedagogo na educação escolar e não escolar, o projeto político-pedagógico, o currículo, os movimentos sociais, a escola e seu entorno, a avaliação institucional, a supervisão, a orientação educacional, o planejamento e a execução de propostas pedagógicas, a formação continuada e outros. Devido à diversidade dos conteúdos contemplados nas ementas e por ser a

ementa algo bastante sintetizado, não foi possível identificar os conteúdos específicos.

No Quadro III, é possível observar a incidência dos temas nas respectivas ementas. Em ordem decrescente, os temas tiveram a seguinte incidência nas ementas: o trabalho do gestor (10), o projeto político-pedagógico (7), o trabalho do pedagogo em espaços escolares e não escolares (7), a organização do trabalho pedagógico (7), a organização escolar (4), o rendimento escolar (3), o currículo (3), a avaliação (3), os movimentos sociais (2), o planejamento (2), família, escola e sociedade (2), gestão democrática (1).

Quadro III – Frequência dos temas por ementa na categoria gestão pedagógica

Temas abordados	Frequência
Trabalho do gestor	10
Projeto Político-Pedagógico	7
Trabalho do pedagogo em espaços não escolares	7
Organização escolar	4
Currículo	3
Avaliação	3
Rendimento escolar	3
Planejamento	2
Escola, família e sociedade	2
Gestão democrática	1

Neste conjunto amostral, há uma diversidade muito grande de conteúdos, mesmo que o trabalho do gestor tenha aparecido em 10 das 17 disciplinas, os enfoques diferem de uma instituição para outra, mas sugerem uma perspectiva mais instrumental, voltada para a prática, enfatizando aspectos como o planejamento, organização do trabalho, avaliação de processos educativos, diferentes formas de gestão, atuação do pedagogo como gestor, entre outros temas correlatos.

Na universidade E, nas três ementas relativas à organização do trabalho pedagógico, está considerado o trabalho do pedagogo na educação escolar e não escolar. Verifica-se uma preocupação da instituição em contemplar a atividade pedagógica além do contexto escolar formal. Além disso, pode-se observar uma amplitude de enfoques dados nas diferentes ementas: história da pedagogia, organização das diferentes

etapas da Educação Básica e movimentos sociais; o projeto político-pedagógico como organizador da escola, a especificidade do trabalho na orientação educacional e as problemáticas do cotidiano escolar; a supervisão escolar, as estruturas de poder e suas implicações.

A universidade A oferta quatro disciplinas, suas ementas estão claramente direcionadas, considera o pedagogo como um organizador do trabalho escolar nos aspectos pedagógicos, políticos e organizativos. Há também a valorização das atividades de planejamento, intervenção, construção do projeto pedagógico, avaliação e análise crítica dos processos educativos, com foco na escola, e busca estimular o comprometimento do pedagogo enquanto gestor.

A universidade C apresenta duas ementas, bem sucintas, o que acaba por deixá-las bastante genéricas. Em uma das disciplinas, cita a gestão educacional e as diferentes funções do trabalho pedagógico em espaços escolares ou não. Na outra, prioriza o estudo epistemológico da pedagogia, a organização do trabalho pedagógico e a atuação profissional em espaços não escolares.

Na universidade D, são ofertadas cinco disciplinas, em três delas, aparece a palavra gestão, sendo que, em uma, especifica-se a gestão democrática. Em uma das disciplinas, é priorizada a trajetória histórica do pedagogo, fazendo referência à orientação e à supervisão, à função do pedagogo e às diferentes maneiras de coordenar o trabalho pedagógico na escola. Há uma disciplina que trata do trabalho pedagógico na educação infantil, outra da coordenação em espaços escolares e não escolares, e uma específica para educação não formal. No geral, essa universidade valoriza o planejamento, o projeto político-pedagógico, a família, a escola e a comunidade, o currículo e os movimentos sociais.

A universidade F oferta três disciplinas, em uma delas, há destaque à prática educativa na escola, englobando diferentes aspectos: a escola em sua dimensão política e social, o entorno da escola, o projeto político-pedagógico, o currículo, os processos avaliativos, as práticas de gestão escolar e outros. Em outra disciplina, enquanto temas de estudo, estão destacados a organização do trabalho pedagógico, práticas de gestão, a avaliação institucional, o projeto político-pedagógico e a formação continuada. A terceira disciplina é caracterizada por seminários de aprofundamento em gestão educacional.

Os dados coletados levam a concluir que a dimensão pedagógica é a mais valorizada no conjunto das universidades pesquisadas. Porém, há uma gama muito grande de conteúdos, muitas vezes, distribuídos em uma única disciplina. Além desse aspecto, ao analisar as ementas, constatou-se que nem sempre há uma sequência lógica entre os conteúdos elencados, o que causa a impressão de conteúdos estanques. E, considerando a importância das temáticas e o total de carga horária da disciplina, o conjunto desses fatores favorece a interpretação do não aprofundamento das temáticas elencadas. Como um exemplo, uma disciplina de apenas 56 horas busca contemplar as seguintes temáticas: “Educação e Pedagogia. Educação escolar e não escolar. História da Pedagogia. A escola como local de trabalho: estrutura e organização dos diferentes níveis – Educação Infantil – Ensino Fundamental e Médio. Movimentos sociais e educação” (UNIVERSIDADE E).

A abrangência, constatada em grande parte das ementas, talvez se deva ao teor das DCNP, que é bastante genérico (SAVIANI, 2008). A preocupação, por parte de alguns teóricos, de que, na tentativa de contemplar a totalidade do que está disposto nas DCNP, o curso venha a se tornar generalista, restringindo o aprofundamento teórico do que é essencial para poder contemplar os mais diversos assuntos, parece ter-se tornado uma realidade (MACHADO; MAIA, 2007; SAVIANI, 2008). Além disso, a complexidade do trabalho na escola, o alargamento do trabalho do gestor, que ultrapassa o universo escolar, ou, até mesmo, a dispersão teórica atual, referente aos conhecimentos em gestão, também podem estar contribuindo para a problemática em questão.

Em relação à dimensão administrativa, verificou-se que é a menos representativa, considerando a carga horária das demais categorias analisadas. Somente duas universidades contemplaram, em seus projetos formativos, disciplinas específicas para o corpo teórico da Administração Escolar, que totalizam três, de um conjunto de 36 ementas.

A universidade E aborda a gestão organizacional e compreende que esta envolve aspectos pedagógicos e administrativos. Há destaque dos seguintes elementos: habilidades do gestor, os modelos organizacionais, o gerenciamento pedagógico e administrativo, o trabalho coletivo, a instituição educacional. Objetiva trabalhar a organização escolar e não escolar em uma perspectiva crítica.

Embora essa ementa seja bastante genérica, a perspectiva gerencialista de gestão escolar parece estar evidenciada. A partir de 1990, o serviço público e as políticas passaram a ser orientadas a partir de um modelo gerencial, que tem origem em teorias e práticas empresariais. Essa nova perspectiva de gestão tem como foco a busca pela eficiência, eficácia e produtividade. Há uma forte preocupação com os resultados finais em detrimento do processo. A partir dessa lógica, orientada pelo mercado capitalista, incentiva-se a concorrência entre os serviços públicos, transforma-se o cidadão em consumidor, descentraliza-se o poder, divulga-se a ideia de participação, responsabilizando os cidadãos pelo sucesso e fracasso das políticas. O modelo gerencialista distancia-se de práticas efetivamente democráticas, impossibilitando a superação da estrutura posta (CABRAL NETO; CASTRO, 2011). Além disso, afeta, em demasia, a produção do conhecimento, que perde sua criticidade e torna-se essencialmente pragmático (SANDER, 2007).

A universidade F destaca-se por destinar a maior carga horária para conteúdos específicos da área da Administração Escolar, discrimina como eixos do trabalho do pedagogo a gestão de: políticas, pessoas, recursos, orçamento, currículo, processo de ensino e aprendizagem, avaliação e a relação com a comunidade escolar e redes de apoio. Além disso, prioriza o estudo sobre a construção histórica da escola, os sujeitos envolvidos, o entorno escolar, os modelos de gestão, as demandas da escola atual e suas implicações no trabalho pedagógico. Concebe o trabalho do gestor envolvendo as seguintes dimensões: política, administrativa, pedagógica e humana.

Essa forma de compreender a gestão, a partir da articulação entre aspectos políticos, administrativos, pedagógicos e humanos, aproxima-se da perspectiva multidimensional de Sander (1982, 2007). Para esse autor, a administração da educação é de natureza muito complexa, compreende diferentes dimensões que são interdependentes e que precisam ser consideradas pelo gestor, quando se tem por propósito o exercício da democracia.

Outro aspecto evidenciado é o estudo da escola. Russo e Maia (2009) constatam que o estudo da escola vem ganhando espaço na produção do conhecimento em Administração Escolar a partir da década de 1990, destacam a necessidade de se conhecer e analisar a realidade das organizações escolares e suas implicações para a educação. De acordo

com Paro (2007), ao se entender a administração da escola como um processo de mediação, um ato político, torna-se imprescindível estudar a escola: conhecer seu funcionamento, as relações de poder e de afeto, como se ensina, como se aprende, enfim, ter a escola e sua complexidade como objeto de estudo.

A terceira categoria de análise sobre os conhecimentos políticos e de gestão, a universidade A possui a maior carga horária e oferta quatro disciplinas. Chama a atenção o fato de que, em todos os títulos das disciplinas, aparecem as palavras ‘políticas’ e ‘gestão’, isso sugere que essa universidade concebe a gestão educacional em estreita ligação com as políticas públicas, tal ênfase não é percebida nas outras instituições. Entre os direcionamentos das disciplinas, destaca-se a relação entre as políticas públicas com a ação do pedagogo, o funcionamento do ambiente educativo, as atividades de gestão, a identidade do pedagogo, a diversidade cultural, administrativa e pedagógica.

As universidades C e D apresentam ementas bastante sintetizadas e não estabelecem relação direta entre as políticas e a gestão no contexto escolar, elas enfatizam o cenário mundial, a elaboração e implantação das políticas e a legislação. A universidade E prioriza também os aspectos legais e organizacionais, porém, menciona os modelos de gestão educacional.

Na universidade F, os estudos estão direcionados para a análise das políticas educacionais, a estrutura e organização dos sistemas educacionais, a gestão dos sistemas de ensino e o papel dos profissionais da educação, incluindo os conselhos municipais e escolares na organização administrativa, pedagógica e curricular do sistema de ensino.

Nesse conjunto amostral, a dimensão política da gestão aparece em oito disciplinas específicas. Porém, as ementas estão direcionadas para a análise de temáticas a nível macro, tais como: as políticas públicas educacionais, o sistema educacional brasileiro, a legislação vigente, as políticas voltadas para a diversidade e a análise do contexto mundial. Nenhuma dessas disciplinas contempla o estudo das relações políticas presentes no cotidiano da escola, que influenciam sobremaneira as práticas escolares e podem ser reveladoras de concepções de gestão.

A partir de 1980, os estudiosos da área da Administração Escolar criticam a racionalidade administrativa que vigorava nos processos de gestão e passam a defender a dimensão política que envolve a

prática do gestor (ARROYO, 1983; FÉLIX, 1984; SANDER, 1982, e outros). De todo o conjunto amostral, envolvendo as diferentes categorias, não há ênfase no estudo das micropolíticas, há apenas indícios distribuídos nas diferentes disciplinas. Apenas uma das ementas aborda o estudo das relações de poder presentes no universo escolar e suas implicações, e outra destaca como um dos eixos da ação do pedagogo os aspectos político-administrativos que envolvem algumas práticas, como a gestão de política e de pessoas. Para Souza (2008), falta, na formação do gestor escolar, uma formação política que trate de questões como as relações de poder na escola, a função social do gestor escolar em uma perspectiva democrática e outros temas correlatos. Tais conhecimentos são necessários quando se tem por entendimento o trabalho do gestor escolar como um processo de mediação.

A última categoria refere-se ao estágio específico em gestão. A universidade A, apesar de oportunizar aos alunos duas disciplinas de estágio em gestão, não foi considerada, nesta análise, por não disponibilizar as ementas. A universidade C discrimina apenas a observação, a organização e o planejamento em espaços escolares ou não. A universidade D oferta dois tipos de estágio, sendo um específico para a escola pública e outro para educação não formal. Em ambos, propõe a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de projetos educativos.

As universidades E e F são mais específicas quanto ao direcionamento do estágio. Na universidade E, divide-se o estágio em duas etapas, uma relacionada aos conhecimentos de orientação educacional e a outra de supervisão escolar e em instituições sociais. No estágio em orientação educacional, envolve a articulação entre orientação, supervisão e a direção da escola. Enfatiza o papel do pedagogo no processo de ensino e aprendizagem, considerando a relação professor, aluno e família, o conselho de classe, problemas que afetam o cotidiano da escola, como: a indisciplina, o rendimento escolar, a motivação, a evasão, as questões emocionais e outros. Além disso, faz menção à orientação profissional, aos representantes de turma, ao grêmio estudantil, propõe estudos em documentos da organização escolar e a participação no planejamento de ensino.

No outro estágio, destinado aos conteúdos de supervisão, direciona-se para a estrutura e funcionamento da escola em diferentes níveis de ensino, o regimento escolar, o projeto político-pedagógico, o plane-

jamento anual, os livros de chamada, os parâmetros curriculares, o currículo básico do Paraná, os grupos de estudos, as reuniões pedagógicas, o horário de aula e a assessoria aos professores.

Essa universidade, nos dois estágios que oferta, demonstra uma preocupação de que o futuro pedagogo entre em contato com os diferentes aspectos que envolvem o trabalho do gestor, desde elementos burocráticos até as situações mais complexas presentes no cotidiano escolar.

Por sua vez, a universidade F direciona o trabalho do aluno a partir de outra perspectiva, que inclui a análise das diferentes concepções de gestão educacional e seus objetivos em níveis distintos de escolarização, a problematização dos conceitos e práticas e as diferentes formas de avaliar os processos de gestão. Inclui a investigação da realidade educacional, a elaboração, o desenvolvimento de projetos de pesquisa e/ou a ação em espaços escolares ou não.

A forma mais detalhada como estão contempladas as ementas das universidades E e F revela, com mais clareza, uma preocupação em articular os conhecimentos contemplados no decorrer do curso com a realidade das escolas, porém o teor das ementas sugere diferentes perspectivas: uma mais instrumental e outra mais investigativa, respectivamente.

A perspectiva investigativa do ensino da gestão é defendida por Souza (2008), ao afirmar que uma das fragilidades, na formação do gestor, além da formação política, reside na dificuldade em identificar o problema, suas origens e possíveis soluções. Nesse sentido, um ensino investigativo pode contribuir para que os gestores ou futuros gestores possam compreender os problemas presentes no cotidiano escolar, suas interfaces com os diferentes condicionantes (política, cultura etc.), e ser capazes de apontar ações afirmativas.

É importante destacar que a análise das ementas permite delinear um panorama geral e levantar indícios, os quais podem sugerir novos questionamentos que poderão ser aprofundados em outros estudos e, dessa forma, buscar novas perspectivas para o ensino da gestão e para a evolução do conhecimento em Administração Escolar.

Considerações finais

Ao analisar o espaço da gestão escolar na formação inicial do pedagogo, alguns aspectos merecem ser evidenciados. No que diz respeito ao arcabouço teórico da Administração Escolar, mais especificamente aos fundamentos e ao contexto histórico, a presente investigação indica que tais questões são pouco contempladas nos projetos formativos do curso de Pedagogia. É necessário avaliar a importância do conhecimento histórico para compreender e analisar as condições do presente. Para Sander, estudar a construção histórica da Administração educacional “oferece elementos importantes para a construção de novas perspectivas conceituais e analíticas de administração para enfrentar os desafios educacionais” (SANDER, 2007, p.59).

Há evidências de desvalorização dessa área de conhecimentos na formação do pedagogo, que pode ser percebida pelo número de disciplinas específicas (apenas três) e pela forma desarticulada que conhecimentos estão distribuídos nas demais ementas analisadas, sugerindo fragmentação e pouca densidade teórica. Em contrapartida, ganham espaço no currículo os movimentos sociais, a diversidade, a educação não formal e os conteúdos de natureza prática, que envolvem o trabalho do pedagogo/gestor.

De certa forma, os projetos formativos reformulados a partir das DCNP buscaram contemplar, em seus currículos, a amplitude de temas e o enfoque pragmático direcionado à gestão escolar. As DCNP reforçam a instrumentalidade da gestão, ao resumirem a complexidade dessa área do conhecimento à participação no planejamento, na execução, na coordenação, avaliação de projetos e aplicação dos princípios da gestão escolar. Tais direcionamentos estão claramente realçados na maioria das ementas. Não há nada contra a natureza prática do trabalho do gestor, chama-se a atenção, apenas, para o fato de que ela não pode resumir-se a isso.

No que diz respeito à perspectiva de Administração Escolar privilegiada nos enfoques das universidades pesquisadas, encontraram-se indicativos do paradigma multidimensional e da gestão gerencialista. Entretanto, no montante geral das ementas analisadas, os princípios da gestão democrática aparecem de forma pouco enfática, sendo que, em apenas uma disciplina, é contemplado, especificamente, o estudo da ges-

tão democrática na escola pública. Nas demais ementas, aparecem perspectivas instrumentais para a vivência da gestão democrática, com foco na relação escola-família-comunidade; grêmios estudantis; participação no planejamento; trabalho coletivo e conselho escolar. Nesse sentido, identificamos a preocupação com a discussão do trabalho coletivo na escola, no entanto, é preciso destacar a quase ausência dos conteúdos que fundamentam tal discussão, mais relacionados aos princípios teóricos que subsidiam a prática da gestão democrática. Tal fato, para nós, tem implicações na formação do gestor e, talvez, contribua para a não efetivação dos princípios democráticos no cotidiano escolar.

Nas últimas décadas, a gestão democrática tem sido pauta das políticas educacionais e de estudos teóricos e empíricos (CABRAL NETO; CASTRO, 2011; RUSSO; MAIA, 2009; CASTRO; WERLE, 2004). Para Cabral Neto e Castro (2011), a gestão democrática, na escola pública, ainda é um projeto em construção. A efetivação dessa perspectiva exige mudanças significativas na organização da instituição e requer formação de toda a comunidade escolar, pois, embora seja um valor já consagrado, ainda não é totalmente compreendido, o que cria uma série de obstáculos para sua concretização.

As DCNP destacam como um dos aspectos centrais da formação do pedagogo o estudo da escola e sua complexidade, que parece convergir ao movimento da área de Administração Escolar, que tem, nas últimas décadas, privilegiado o estudo da escola. Entre as ementas analisadas, percebe-se a inclusão de alguns temas direcionados ao estudo do contexto escolar, entretanto, são amplos, não sendo possível identificar conteúdos específicos e nem avaliar em que perspectiva o estudo está direcionado. Os dados levam a inferir que as micropolíticas não são a perspectiva privilegiada nos currículos, na maioria das universidades, o que pode representar uma perda na formação do gestor escolar.

Considerando a formação do pedagogo/gestor, que evidencia algumas fragilidades, aliada ao fato da não exigência de formação específica para os que almejam os cargos de direção escolar, parece que continuamos com problemas similares apontados pelos teóricos clássicos, a partir da década de 1930. A formação do gestor escolar, ao que tudo indica, não recebeu a devida importância nas políticas educacionais.

NOTA

¹ Os três períodos foram delimitados tendo como referência elementos presentes no movimento teórico da área da Administração da Educação e/ou no contexto político que traçou diretrizes específicas para a política educacional; sendo assim, foram: **1)** entre os anos 1960 e meados de 1980; **2)** meados de 1980 e anos 2000; **3)** anos 2000.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, M. E. N.; HOJAS, V. F. Formação, função e formas de provimento do cargo de administrador escolar: questões em análise. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL. Reforma do Estado e Políticas Educacionais do Brasil: o público e o privado em questão. Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, 2010, Teresina, PI. *Anais...* Teresina: NEPE/UESPI; NUPPEGE/UFPI; ANPAE; CAPES; FAPESP, 2010. 1 CD Rom.

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

ARROYO, M. G. A 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.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei Darci Ribeiro (1996). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 4ed. Brasília: Câmara do Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 03/2006*. Brasília: MEC/CNE, 2006.

BEZEZINSKI, I. 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.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. 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.

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

CASTRO, M. L. S. de; WERLE, F. O. C. Estado do conhecimento em Administração da Educação: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p.1.045-1.064, out./dez. 2004.

CASTRO, M. 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.

- COSTA, J. A. *Imagens organizacionais da escola*. 3ed. Lisboa: Edições ASA, 2003.
- FÉLIX, M. de F. C. *Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.
- FERREIRA, N. S. C. 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*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRA, N. S. C. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: gestão da educação como gérmen da formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.27, n.97, p.1.341-1.358, set./dez. 2006.
- FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a reformulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.130, p.63-97, jan./abr. 2007.
- FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p.1.203-1.230, 2007.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.31, n.113, p.1.355-1.379, out./dez. 2010.
- GOERGEN, P. Educação superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.31, n.112, p.895-917, jul./set. 2010.
- LEÃO, A. Carneiro. *Introdução à Administração Escolar*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1939.
- LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.27, n.96 (Especial), p.843-876, out. 2006.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 8ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n.68, p.239-277, dez. 99.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização e administração escolar: curso básico*. 7ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1976.
- LÜCK, H. *Escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. São Paulo: DP&A, 2000.
- MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. 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, G. Z. A. Contexto atual, gestão e qualidade de ensino. In: MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. (Orgs.). *Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio*. São Paulo: Pioneira, 2000. p.83-91.
- PARANÁ. Estado do Paraná. Secretaria da Administração e da Previdência. Departamento de Recursos Humanos. *Edital nº37/2004*. Estabelece as instruções especiais para a realização de Concurso Público de Provas e Títulos para o provimento de vagas no cargo Professor do Quadro Próprio do Magistério, área de atuação de professor pedagogo na Educação Básica. Curitiba, PR, 2004. Disponível em: <http://www.cops.uel.br/concursos/seap_2004/>. Acesso em: 25 set. 2011.
- PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. *Lei Complementar n. 103 – 15/03/2004*. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede

- Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Publicado no *Diário Oficial* N° 6687 de 15/03/2004. Curitiba, PR, 2004.
- PARANÁ. Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. *Edital nº 10/2007 – GS/SEED*. Torna pública as normas relativas à realização do Concurso Público para o provimento de vagas no cargo de Professor Pedagogo, do Quadro Próprio do Magistério, atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Curitiba, PR, 2007. Disponível em:
<http://www.nc.ufpr.br/concursos_externos/seed2007/documentos/edital_102007_pedagogo.pdf. Acesso em: 25 set. 2011
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. *Resolução nº 4122/2011 – GS/SEED*. Regulamenta o Processo de Consulta à Comunidade Escolar para designação de Diretores e Diretores Auxiliares dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual de Educação do Paraná. Curitiba, PR, 2011.
- PARO, V. H. *Administração Escolar*: introdução crítica. 7ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- PARO, V. H. José Querino Ribeiro e o paradoxo da Administração Escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.23, n.3, p.561-570, set./dez. 2007.
- QUAGLIO, P. Administração, supervisão, organização e funcionamento da educação brasileira. In: MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. (Orgs). *Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio*. São Paulo: Pioneira, 2000. p.49-58.
- RBPAE – *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Recife, v.23, n.2, p.168-408, maio/ago. 2007.
- RIBEIRO, J. Q. *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. 2ed. São Paulo: Saraiva, 1988.
- ROSAR, M. de F. F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XX, n.69, p.165-176, dez. 1999.
- RUSSO, D. A.; MAIA, G. Z. A. A escola como objeto de estudo da ciência da educação no Brasil (1990-2005). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.25, n.3, p.523-541, set./dez. 2009.
- RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, v.6, n.1, p.25-42, 2004.
- SANDER, B. *Administração da educação no Brasil: evolução do conhecimento*. Fortaleza: Edições UFC, 1982.
- SANDER, B. *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Líber Livro, 2007.
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA JÚNIOR., C. A. da. O espaço da Administração em tempo de gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p.199-212.
- SOUZA, Â. R. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.24, n.1, p.51-60, jan./abr. 2008.
- TEIXEIRA, A. S. Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.36, n.84, p.84-89, 1961.

TEIXEIRA, A. S. Natureza e função da Administração Escolar. In: ANPAE. Administração Escolar, Edição Comemorativa do I Simpósio de Administração Escolar, 1968. p.9-17.

ZAINKO, M. A. S. Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global. *Educar*, Curitiba, n.37, p.113-127, maio/ago. 2010.

Recebido em: 28/06/2013
Aprovado em: 08/11/2013

Contato:
Praça Athos Fragata, 25/501
CEP: 17501-220
Marília | SP | Brasil