EULÁLIA ARAÚJO CALIXTO

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DO
ADMINISTRADOR ESCOLAR: uma análise a partir das publicações nacionais**

**MARÍLIA
2010**

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

EULÁLIA ARAÚJO CALIXTO

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DO
ADMINISTRADOR ESCOLAR: uma análise a partir das publicações nacionais**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Orientadora: Dr.^a Graziela Zambão Abdian.

**MARÍLIA
2010**

Ficha Catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação – UNESP - Campus de Marília

Calixto, Eulália Araújo.

C154c A construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar : uma análise a partir das publicações nacionais / Eulália Araújo Calixto. – Marília, 2010.
131 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

Bibliografia: f. 121-126.

Orientador: Dra. Graziela Zambão Abdian.

1. Administradores escolares - Formação. 2. Pedagogia. 3. Escolas – Organização e administração. I. Autor. II. Título.

CDD 371.2

EULÁLIA ARAÚJO CALIXTO

Dr^a GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN MAIA

Prof^a Dr^a LOURDES MARCELINO MACHADO

Prof. Dr. MIGUEL HENRIQUE RUSSO

MARÍLIA
2010

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Graziela Abdian pelo ser humano incrível e admirável que demonstrou-se desde a Iniciação Científica. Muito obrigada, pois sua sabedoria me preparou não apenas para ser uma profissional melhor, mas, sobretudo, para ser um ser humano melhor. Obrigada por despertar em mim o prazer pela busca de novos conhecimentos; por continuar acreditando em mim; por fornecer mecanismos para que, cada vez mais, eu caminhe sozinha. Obrigada, por sempre sentar presente, mesmo em momentos em que houve a distância física.

À minha querida família por continuar acreditando em meu potencial e investir nele, obrigada pai, mãe e irmãos;

Ao meu namorado Gustavo Remério que sempre apoio minhas escolhas, desde a Iniciação Científica, compreendendo minha ansiedade e ausência ao longo da elaboração e finalização do trabalho. Obrigado, por ser esse companheiro maravilhoso, com certeza o caminho percorrido foi mais agradável e suave ao seu lado.

Ao meu grande e verdadeiro amigo Rodrigo Biagini. Você já faz parte da minha história. Obrigada por tudo!

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro oferecido para o desenvolvimento da pesquisa, por apostar em mais um estudo que objetiva contribuir, mesmo que singelamente, para reflexão e formação do profissional da Educação, mas especificamente do administrador escolar.

A Deus por sempre estar ao meu lado, pela fé de acreditar que apesar dos obstáculos no final tudo daria certo, por colocar as pessoas acima citadas no meu caminho, pois, com certeza, sem elas este trabalho não seria possível.

RESUMO

CALIXTO, Eulália Araújo. **A construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar:** uma análise a partir das publicações nacionais.

O objetivo da pesquisa é identificar, sistematizar e analisar as publicações que priorizam os aspectos relacionados à formação do administrador escolar. A proposta apresenta como material principal as referências listadas sobre o assunto na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (2007), número especial que trata da formação docente e do curso de Pedagogia, e utiliza como procedimentos metodológicos: o levantamento destas referências, que incluem livros/artigos, documentos de entidades e legislação -, a sistematização e a análise de conteúdo daquelas que privilegiam os aspectos relacionados à formação do administrador escolar. O referencial teórico para análise do material coletado é o que afirma a especificidade da Administração Escolar e suas contribuições para a transformação social. O delineamento do objeto de estudo partiu da realização de pesquisa de Iniciação Científica que se defrontou com a dificuldade de encontrar material sistematizado sobre a formação do administrador escolar. Além deste aspecto, outro argumento que justifica sua realização é a importância atual conferida à gestão da educação/escolar pelos diferentes discursos presentes no meio educacional e, conseqüentemente, a necessidade de sistematizar a produção da área. Pode-se considerar, em linhas gerais, que: a construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar não é linear, ao contrário, observam-se avanços e retrocessos na defesa de uma base orientadora para formação desse profissional; a identidade do especialista em Educação, incluindo aí o administrador escolar, sempre esteve muito atrelada à formação docente; amplia-se o conceito de docência, ou seja, o profissional deve estar apto à gestão, pesquisa e docência; o movimento dos educadores e os autores relacionados a área da Educação influenciaram a construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar, que parece diluir a necessidade de uma área de conhecimento específico que foi prioridade nas décadas de 1960 e 1970.

PALAVRA-CHAVE: Formação do administrador escolar. Curso de Pedagogia. Administração Escolar.

ABSTRACT

CALIXTO, Eulália Araújo. The knowledge construction about the school administrator's formation: an analysis from the national publications. 2010.

The objective of the research is to identify, to systematize and to analyze the publications that prioritize the related aspects the school administrator's formation. The proposal presents as main material the references organized about the subject in the Brazilian Politics and Administration of the Education Magazine (2007), special number that deal with teaching's formation and the Pedagogy's course, and use as methodological procedures: the search for references, that include books, articles, documents of entities and legislation -, the systemization and the content's analysis the things that privilege the aspects related to the school administrator's formation. The theoretical referencial for analysis of the collected material is what affirms the specificity of the school Administration and these possible contributions for the social transformation. The delineamento of the study object started in accomplishment research of Scientific Initiation that confronted with the difficulty of finding material systematized about the school administrator's formation. Besides this aspect, other argument that justifies the accomplishment is the current importance award to the Education's manage by different speeches presents in the education environment and, consequently, the need to systematize the production of the area. It can be considered, in general lines, that: the construction of the knowledge about the school administrator's formation isn't constant, in the opposite, observed progresses and retreats in the defense of a guiding base for formation that professional; the specialist's identity in education, including the school administrator, was always very linked to the teaching's formation; the teaching concept was enlarged, in other words, the professional should be capable to manage, to research and to teach; the area of specific knowledge of the school Administration become a subárea of the Education; the educators' movement and the authors related the area of the Education influenced the construction of the knowledge about the school Administrator's formation, that seems to dilute the need for a area expertise knowledge was a priority in the 1960 and 1970.

KEY WORD: The school administrator's formation. Course of Pedagogy. School Administration

LISTA DE SIGLAS

ANDES–SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores do Ensino
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FAPESP	Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo Fapesp
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
IE	Instituto de Educação
ISE	Instituto Superior de Educação
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental (SEF)
SESu	Secretaria de Educação Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1 – BREVE HISTORICO SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR: FOCALIZANDO O ADMINISTRADOR ESCOLAR.....	16
1.1 A formação dos profissionais da educação: aspectos históricos e atuais	16
CAPÍTULO 2– DELINEANDO O REFERENCIAL TEORICO DA PESQUISA	29
2.1 Pensamentos e reflexões sobre a Administração Escolar:a década de 1960	29
2.2 Pensamentos e reflexões sobre a Administração Escolar:a década de 1970	33
2.3 Pensamentos e reflexões sobre a Administração Escolar:a década de 1980	36
CAPÍTULO 3– A LEGISLAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR (1969-2006)	51
3.1 Panorama Geral	51
3.2 A construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar nos documentos legais.....	55
CAPÍTULO 4 – OS DOCUMENTOS DAS ENTIDADES	72
4.1 Panorama geral	72
4.2 A construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar nos documentos das entidades	74
CAPÍTULO 5 – PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS E LIVROS	82
5.1 Panorama geral (periódicos).....	82
5.2 Os artigos e o referencial teórico: aproximações	86
5.3 Panorama geral (livros)	99
5.4 A construção d conhecimento sobre a formação do administrador escolar em livros	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE	127
APÊNDICE- Documentos não encontrados.....	128

INTRODUÇÃO

No período de 2006-2007, realizou-se pesquisa de Iniciação Científica, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que tinha como objetivo central a realização de um diagnóstico da percepção dos diretores das Escolas Estaduais das quatro primeiras séries do ensino fundamental da cidade de Marília/SP sobre o Programa “Progestão”¹.

O Programa “Progestão” é um curso de formação continuada para gestores escolares que atuam nas redes públicas de ensino, tendo como objetivo geral a formação de lideranças comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática, focada no sucesso escolar dos alunos das escolas públicas de ensino fundamental e médio. As propostas foram adotadas pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, em parceria com um grupo de Secretarias de Educação, que se consorciaram para assegurar o financiamento da produção dos materiais instrucionais do Programa para posterior uso descentralizado.

O Programa inclui atividades à distância (75%) e atividades presenciais (25%). Os materiais didáticos do Programa constituem-se em textos de caráter auto-instrucional e com conteúdo vinculado a questões do cotidiano das escolas. O currículo é modular, estruturado por problemas e voltado para o desenvolvimento de competências profissionais. Compreende nove módulos que totalizam 270 horas. Estes módulos devem trabalhar questões como o envolvimento das pessoas no processo da administração escolar, desenvolver princípios de convivência democrática na escola, trabalhar a questão escola/comunidade e, entre outras coisas, o sucesso da aprendizagem dos alunos.

¹ A pesquisa foi desenvolvida por Eulália Araújo Calixto, sob orientação da Dr^a Graziela Zambão Abdian Maia. Os resultados parciais da pesquisa, que contou com o apoio da FAPESP foram apresentados em alguns Congressos no ano de 2007 e um artigo foi publicado em periódico.

O estudo, em uma abordagem qualitativa, desenvolveu, transcreveu e analisou entrevistas semi-estruturadas com os diretores participantes e com o coordenador local do Programa na cidade de Marília, com o objetivo de compreender os possíveis desdobramentos para a formação e para a prática dos profissionais envolvidos, bem como verificar se o Programa pôde contribuir com o desenvolvimento de uma gestão participativa e democrática nas escolas.

Com base nos dados obtidos com a transcrição e análise das entrevistas, constatou-se que a relação do Programa Progestão com a qualidade de ensino é possível na medida em que o curso proporcionou um melhor entrosamento entre a equipe escolar; reflexões sobre a própria prática e o cotidiano da escola; e esclareceu o significado de Programas implantados nas escolas, como, por exemplo, a progressão continuada. Entretanto, os entrevistados ressaltaram que esta relação depende de outros fatores, tais como: postura, princípios e valores de cada participante; peculiaridades existentes em cada unidade escolar; concepção de qualidade de ensino etc. Nas entrevistas os profissionais destacaram que a falta de autonomia, sobretudo financeira, que a escola apresenta, assim como a legislação e as inúmeras exigências, muitas vezes apenas burocráticas, acabam barrando algumas atitudes democráticas.

Lück (2000) destaca que a oferta de oportunidades para a formação inicial dos profissionais da Educação, no caso gestores, é insuficiente, fato que reforça a responsabilidade dos sistemas de ensino na promoção e realização de cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares.

Para a autora, entretanto, a maioria desses cursos organizados por órgãos centrais tem seus programas pautados por generalizações e apresentam um distanciamento entre teoria e prática ao focalizar conteúdos formais em detrimento do desenvolvimento de habilidades (o saber fazer) e enfoca o indivíduo, desconsiderando a necessidade de

desenvolvimento do trabalho em equipe. Com este diagnóstico, Lück (2000, p.32) ressalta a necessidade dos sistemas de ensino “adotarem uma política de formação continuada de gestores, de modo a estabelecer unidade e direcionamento aos seus programas e cursos”.

Quando do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (Unesp/Marília), vislumbraram-se algumas possibilidades de continuidade da pesquisa, dada a importância do aprofundamento do pesquisador em uma temática específica. As questões presentes nos encontros para a construção dos relatórios parcial e final da pesquisa de Iniciação Científica foram as que se constituíram as questões de estudo da proposta de trabalho, sendo elas: qual a construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar nas publicações brasileiras? Qual (is) é (são) a(s) abordagem (ns) principal (is) destas publicações? Especificamente: O que defendem as entidades em seus documentos? Qual (is) a (s) perspectiva (s) presente (s) na legislação? Qual (is) a (s) perspectiva (s) presente (s) nas pesquisas? Os objetivos construídos a partir das questões levantadas são: levantar, sistematizar e analisar os estudos que priorizam os aspectos relacionados à formação do administrador escolar, especificamente os listados no número especial da RBPAE (2007); analisar qual(is) é (são) a(s) abordagem (ns) principal (is) do conjunto legal (1969-2007); analisar qual(is) é (são) a(s) abordagem (ns) principal (is) dos documentos/manifestações das Associações; analisar qual(is) é (são) a(s) abordagem (ns) principal (s) dos livros e artigos.

A pesquisa é parte do estudo integrado intitulado “Formação, função e formas do provimento do cargo de Administrador escolar: questões históricas e atuais”, do qual fazem parte integrantes de iniciação científica, mestrado e doutorado com bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), CAPES e FAPESP. O objetivo principal é analisar questões históricas e atuais sobre a formação,

função e formas de provimento do cargo do administrador escolar e problematizar a literatura da área, no que se refere às temáticas articuladas, tensionando-a com as propostas e práticas de gestão da educação. O projeto está sendo desenvolvido no Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE) da Unesp/Marília, cujas reuniões ocorrem quinzenalmente no campus tendo como foco principal a Administração Escolar.

A construção dos objetivos do projeto foi viabilizada pela lista presente na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE) (v. 23, n. 2, 2007), que em uma edição temática a respeito da formação dos profissionais da Educação e do curso de Pedagogia levanta as publicações sobre o assunto, integrando legislação, artigos de periódicos/livros e manifestações das Associações, somando um total de 140 referências². A respeito da bibliografia levantada pela Revista, evidencia-se: 47 documentos legais (1969-2007); 18 documentos das entidades sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Pedagogia (1998-2005); e 75 livros e artigos. A pesquisa realizou o levantamento do material indicado, a seleção daqueles que contemplavam a formação dos administradores escolares e a análise de conteúdo do material. Cumpre ressaltar que alguns documentos levantados pela RBP AE não foram localizados no decorrer da pesquisa, que são apresentados no Apêndice do estudo.

Em um primeiro momento foram levantadas e reunidas todas as referências, até mesmo porque não se conhecia a quantidade de trabalhos que contemplavam os aspectos relacionados à formação do administrador escolar. Em seguida, procedeu-se à seleção e análise daqueles relacionados à Administração Escolar. Realizou-se a análise de conteúdo do conjunto das publicações (FRANCO, 2003; BARDIN, 2007).

² É interessante destacar que desde sua primeira publicação, os Cadernos de Administração escolar, a ANPAE está preocupada com a formação dos profissionais da educação, mais especificamente com a formação dos administradores escolares (MACHADO; MAIA, 2007).

Franco (2003, p.13) menciona que “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente ela provoca um significado e um sentido”. Para a autora, é relevante considerar que a emissão da mensagem (palavra, texto, enunciado ou até mesmo um discurso) está vinculada às condições contextuais de seus produtores, que devem ser, por sua vez, considerados no momento da análise.

A análise de conteúdo baseia-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana. A análise de conteúdo deve possuir relevância teórica, sendo que o conteúdo de uma mensagem deve estar relacionado, no mínimo, a outro dado o que implica em realizar comparações textuais, que podem ser de vários tipos, mas devem “[...] ser direcionadas a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador” (FRANCO, 2003, p. 16).

De acordo com Franco (2003, p. 43), após a definição das unidades de análise é necessário que ocorra a organização da análise e a definição de categorias. A pré-análise é a fase de organização, onde o pesquisador “faz buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais [...]”. Baseando-se em Bardin (1977), a autora afirma que esta primeira fase possui três incumbências, a saber, a escolha de documentos a serem submetidos à análise; a formulação de hipóteses e/ou dos objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

As atividades de pré-análise foram realizadas com base nas autoras (BARDIN, 2007; FRANCO, 2003), destacando como procedimentos: a leitura flutuante, na qual o pesquisador tem o objetivo de estabelecer contatos com os documentos a serem analisados; a escolha dos documentos que fornecerão as respostas aos problemas de pesquisa; a formulação das hipóteses; e a referência aos índices e a elaboração.

As categorias de análise, nesta perspectiva, são cruciais para a análise de conteúdo, sendo um processo longo, difícil e desafiante. Para a elaboração de categorias há dois caminhos que podem ser seguidos: categorias *a priori*, em que “as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador”; categorias que não são definidas *a priori*, “emergem da ‘fala’, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria” (FRANCO, 2003, p. 53).

Em relação ao material levantado, utilizou-se o referencial da análise de conteúdo e, no que diz respeito à escolha das categorias, trabalhou-se com a definição *a posteriori*, a partir da leitura preliminar do material coletado. Cumpre ressaltar que uma primeira seleção das 140 referências foi realizada com a categoria Formação dos educadores (*a priori*), sendo que a análise propriamente dita realizou-se com base em leitura flutuante e síntese analítica do material.

Para realizar o proposto, primeiramente, pensou-se em levantar todas as referências sobre a formação do administrador escolar, por meio de uma leitura flutuante, partindo-se das 140 referências listadas pela RBPAE (2007) sobre a formação dos profissionais da Educação. Porém, verificou-se que apenas uma leitura superficial de todas as referências indicadas pela Revista seria insuficiente para indicar dados sólidos que subsidiassem apontar qual material abordava diretamente a formação do administrador escolar. Durante a leitura e pré-análise do material indicado, detectou-se número pequeno de artigos que contemplaram diretamente a formação do administrador escolar, sendo assim, optou-se por trabalhar com o conjunto do material. Esta decisão considerou também que o administrador escolar também é educador, portanto, discutir sua formação é também discutir a formação do profissional educador.

Para realizar a busca dos documentos das entidades (18), primeiramente, foi realizada a procura via *internet* para verificar quais documentos estavam disponíveis em *sites* das instituições ou em outros (ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES, FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES)³. Nessa primeira busca foram detectadas algumas dificuldades, tais como: documentos restritos ao estudo da instituição e a disponibilidade nos *sites* de apenas documentos mais recentes. Por meio dessa primeira busca foi possível encontrar 14 documentos, permanecendo ausentes 4 documentos.

A busca dos documentos legais (47) foi realizada também, em um primeiro momento, na *Internet*. A maior parte da legislação foi localizada (38), entretanto, algumas não foram encontradas (09), principalmente, a legislação mais antiga entre as décadas de 1960 e 1980.

No levantamento dos artigos (46), em um primeiro momento, foi realizada uma busca em materiais bibliográficos pessoais, da orientadora, de colegas e de bibliotecas, sendo encontrados vários artigos. Em um segundo momento foi realizada uma pesquisa em sites de artigos acadêmicos e de busca, a maioria foi encontrada: 31 artigos foram encontrados e analisados estando 15 ausentes.

Por fim, a busca dos livros (25) foi realizada em bibliotecas, sebos, bibliotecas particulares de amigos, sendo que 16 títulos foram encontrados, estando ausentes apenas 09.

No exame geral de qualificação, os integrantes da banca destacaram que os documentos não encontrados não comprometeriam as conclusões, mais da metade do

³ Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

material já tinha sido levantado e analisado. Além disso, a produção apresentou considerações semelhantes sobre a formação do especialista.

Espera-se que o estudo possa contribuir com as questões pertinentes à Administração Escolar, uma vez que contempla a temática da formação do administrador em três instâncias produtoras/divulgadoras de conhecimento - a legislação brasileira, as entidades nacionais e as pesquisas acadêmicas; procura resgatar e recuperar o conhecimento até o momento construído/veiculado sobre a formação do administrador escolar; e, principalmente, poderá constituir-se em síntese e subsídio para as pesquisas em Educação.

A dissertação, exceto esta Introdução, foi organizada em 5 Capítulos: 1) Breve histórico sobre a formação do educador: focalizando a formação do administrador escolar; 2) Delineando o referencial teórico da pesquisa; 3) A legislação; 4) Os documentos das entidades; e 5) Publicações em Periódicos e Livros. No primeiro capítulo, é realizada breve contextualização do curso de Pedagogia e da formação do administrador escolar, desde a década de 1930. No segundo capítulo, são abordadas as ideias de alguns autores brasileiros e portugueses a respeito da formação e função do administrador escolar. O terceiro capítulo contempla a produção dos estudos sobre a formação do administrador escolar e a trajetória do pensamento nos documentos legais a respeito da formação desse profissional. No quarto capítulo, é analisada a participação das entidades na construção do pensamento sobre a formação do administrador escolar e o pensamento predominante no movimento dos educadores. E, finalmente, no quinto capítulo, é realizada uma análise dos artigos e livros levantados. O texto é encerrado com as considerações finais que resgatam o movimento presente na produção do conhecimento sobre a formação do educador no período delimitado.

CAPÍTULO 1 - BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR: FOCALIZANDO A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR ESCOLAR

Nesse capítulo será realizada uma breve contextualização da formação do administrador escolar no Brasil.

Para realizar o proposto, em um primeiro momento, parte-se da Reforma da Instrução Paulista do início da República, que instituiu o Curso Superior da Escola Normal com o intuito de elevar os estudos de Educação no Brasil ao nível superior. A seguir, menciona-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, que deliberou que entre os cursos necessários para se constituir uma Universidade no Brasil deveriam existir os de Educação, Ciências e Letras.

Em um segundo momento, aborda-se o local em que ocorreu inicialmente a formação dos administradores escolares ou diretores de “grupos escolares” no Brasil. Esses locais eram os Institutos de Educação que ofereciam cursos em nível pós-médio para egressos da Escola Normal, com experiência docente de no mínimo 3 anos.

Já em um terceiro momento, aborda-se a formação desse profissional em habilitações, instituídas por meio do Decreto-Lei n. 1.190/69. Por fim, discutiu-se os desdobramentos da Resolução CNE/CP n. 1 de 2006, que institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, dando um novo formato ao preparo dos especialistas em Educação.

1.1 A formação dos profissionais da Educação: aspectos históricos e atuais

Segundo Saviani (2007), a busca por elevar os estudos de Educação ao nível superior, no Brasil, data da reforma da instrução pública paulista do início da República que, por meio da Lei n. 88 de 1892, instituiu o Curso Superior da Escola Normal, objetivando formar professores secundários. Apesar dessa legislação ter permanecido até a reforma de 1920, o curso previsto jamais foi implantado, sendo essa questão retomada apenas em 1931 com o Estatuto das Universidades Brasileiras.

Werle (1992a) ressalta que este Estatuto foi redigido pelo Ministro Francisco Campos, em 11 de abril de 1931, em decorrência das várias transformações nos setores

sociais, econômicos e políticos das décadas de 1920 e 1930, o que proporcionou um novo olhar sobre a educação, que passou a ser vista como um dos fatores de reconstrução social. Outro aspecto que certamente influenciou a elaboração do Estatuto foram os diversos movimentos de modernização/renovação da educação e do ensino, como o ideário da Escola Nova de John Dewey. Baseado nesse ideário, o movimento renovador defendia a profissionalização das atividades docentes e a revisão dos padrões tradicionais de ensino, formando-se uma nova consciência sobre a educação. Alguns profissionais da Educação representantes desse ideário foram Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo que apresentaram uma nova proposta de formação ao criarem os Institutos de Educação, o primeiro no Rio de Janeiro e o segundo em São Paulo.

O Estatuto deliberou que entre os cursos necessários para se constituir uma Universidade no Brasil deveriam existir os de Educação, Ciências e Letras. Essa nova faculdade “[...] deveria ser ‘antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação’, cuja função precípua seria a formação dos professores, sobretudo os do ensino normal e secundário. Mas essa proposta não se concretizou” (SAVIANI, 2007, p. 115, grifos do autor).

Segundo Saviani (2007, p. 115), o caminho efetivo de introdução da pedagogia na Universidade, enquanto área de saber, ocorreu com os Institutos de Educação (IEs), concebidos como espaço de cultivo da educação, local não apenas de ensino mas também de pesquisa. O IE foi concebido em nível pós-médio ou pós-graduados, objetivando a formação de diretores de unidades escolares ou “grupos escolares”, sendo elevado à categoria de escola superior apenas quando foi incorporada à Universidade de São Paulo e do Rio de Janeiro, como Faculdade de Educação, porém, somente a formação de professores secundários tinha o *status* universitário. Os Institutos ofereciam cursos pós-médio e, especificamente o de Administração Escolar era

ministrado em dois anos e exigia dos ingressos a formação na Escola Normal e experiência docente de 3 anos.

De acordo com Labegalini (2008, p. 27; 34), a formação do administrador escolar ocorreu inicialmente nos IEs. O Primeiro IE brasileiro foi criado por Anísio Teixeira em 1932 durante sua gestão como Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Anísio Teixeira colocou em prática “[...] as idéias do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, fortalecendo o ideal de uma nova cultura profissional e científica do mestre”. O primeiro diretor da instituição foi Manoel Bergström Lourenço Filho, que exerceu a função de 1932 a 1937, para ele, com a criação da Escola de Professores, que integrava o IE, “[...] desaparecia a tradicional escola de preparação do magistério, transformada, como foi, numa organização inteiramente nova, tanto na forma como no espírito”.

O primeiro Instituto paulista foi criado por meio do Decreto Estadual n. 5846/33, promulgado na “Reforma Fernando de Azevedo”, sintetizada no Decreto Estadual n. 5884/33, que regulou a formação profissional de professores primários e secundários e administradores escolares. A Escola Normal da Praça da República, localizada em São Paulo, foi transformada no primeiro IE paulista e, pelo Decreto n. 6019/33, passou a ser denominada IE “*Caetano de Campos*”. O primeiro IE do Estado de São Paulo foi criado baseado na experiência do IE do Distrito Federal, com o objetivo de organizar uma nova formação para o magistério primário.

A Escola de Professores do IE “Caetano de campos”, além de formar professores primários, fornecia cursos de aperfeiçoamento cultural e profissional para o professorado, mantendo, para isso, “centros de investigação” [...] o ensino era distribuído em sessões, e não fracionado em cadeiras autônomas. Era na sessão denominada Prática de Ensino que se desenvolviam “treino profissional” e cursos de Administração Escolar (LABEGALINI, 2008, p. 29 grifos da autora).

As matérias e aulas semanais do curso de administradores escolares deveriam contemplar: *1º ano* - Sociologia geral; Biologia Educacional; Psicologia geral; Estatística aplicada à Educação; Metodologia geral do ensino primário; Metodologia e Prática do Ensino das disciplinas de Linguagem (linguagem oral, leitura e escrita) e Geografia, História e Conhecimentos Gerais de Literatura Infantil; Orientação Educacional e Instituições Escolares; Organização e Administração Escolar; *2º ano* - Pedagogia e Filosofia da Educação; Sociologia educacional- fundamentos sociais de Educação; Psicologia Educacional; História da Educação; Higiene Escolar e Puericultura; Metodologia e Prática do Ensino das disciplinas de Linguagem (literatura infantil, composição, gramática, e ortografia), Matemática, Desenho e Trabalhos Manuais, Orientação Educacional e Institutos Escolares, Técnica de Pesquisa e Medidas Educacionais, Organização e Administração Escolar (17.698/47) (LABEGALINI, 2008).

Segundo Labegalini (2008), o IE *Caetano de Campos*, em 1934, foi incorporado à Universidade de São Paulo, sendo, portanto, um dos Institutos Universitários dessa instituição. Movimento semelhante ocorreu com o IE do Rio de Janeiro, a Escola de Professores foi incorporada, em 1935, a Universidade do Distrito Federal, com o nome de Faculdade de Educação.

Na década de 1940 a formação específica na área de Administração Escolar era exigida apenas para diretores de escolas elementares, que deveria ser realizada em cursos de nível pós-normal, oferecidos nos IE. Para os diretores das escolas de nível médio não era exigida formação específica. (WERLE, 1992a).

Por meio do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, o curso de Pedagogia generalizou-se para todo o país, uma vez que se organizou definitivamente a Faculdade

Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e estabeleceu o modelo conhecido como ‘esquema 3+1’ (três anos de bacharelado e um de licenciatura), adotado pelos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas. O curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado, sendo necessário, para obter o diploma de licenciado, realizar o curso de didática, por mais um ano. Porém, Saviani (2007) ressalta que o modelo implantado com o Decreto-Lei n. 1.190/39 “[...] em lugar de abrir um campo para o desenvolvimento do espaço acadêmico da Pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que só se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se evitou enfrentar”. O esquema 3+1 prevaleceu até após a aprovação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – n. 4.024/61 (SAVIANI, 2007, p. 116; 119).

O Parecer CFE n. 251/62, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, que fixou o mínimo de conteúdos e duração do curso de Pedagogia, estabeleceu uma nova regulamentação para o curso de Pedagogia, discutiu-se sua identidade, sua extinção ou manutenção, mas apenas pequenas alterações foram realizadas na estrutura vigente. A duração do curso de Pedagogia foi definida em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura, sendo que “[...] as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado, não sendo necessário esperar o quarto ano”. No que se refere ao currículo, foi mantido o caráter generalista, isto é, não foram introduzidas as habilitações técnicas (SAVIANI, 2007, p. 119).

Para Saviani (2007, p. 120), uma nova regulamentação para o curso de Pedagogia foi ensejada a partir da aprovação da Reforma Universitária em 1968 (Lei n. 5.540/68), concretizada pelo Parecer CFE n. 252/69, sobre mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia. O relator do Parecer CFE n. 252/69 argumentou que os diversos elementos implícitos na formação do profissional da Educação “[...] podem ser

reunidos sob o título geral de Curso de Pedagogia que constará de uma parte comum e outra específica. A primeira deverá dar conta da base comum e a segunda, das diversas modalidades de capacitação, traduzidas na forma de habilitações”.

As habilitações tinham como objetivo formar especialistas, nas seguintes modalidades: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, bem como o professor para o ensino normal. Para o autor, as habilitações objetivavam formar “[...] técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído”. Além das matérias exigidas para o curso de especialização eram exigidas práticas das atividades correspondentes a habilitação, sob a forma de estágio supervisionado, abrangendo pelo menos 5% da duração fixada para o curso e, experiência de magistério de, no mínimo 1 semestre letivo (SAVIANI, 2007, p. 120).

A discussão sobre a formação dos profissionais da Educação, durante muito tempo, foi objeto de reflexão dos movimentos dos educadores e se fortaleceram em 1980 com a 1ª Conferência Brasileira de Educação, na qual foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, este se transformou, em 1983, em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) que, por sua vez, em 1990, constituiu-se na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Desse movimento, surgiram duas ideias-força, a saber, “[...] a docência é o eixo sobre o qual se apóia a formação do educador [...] A segunda ideia se expressou na ‘base comum nacional’ [...] Seria, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país” (SAVIANI, 2007, p. 123).

Saviani (2007) menciona que, provavelmente, a crise pela qual o Curso de Pedagogia tem passado é resultado da demora em definir suas diretrizes curriculares, o que aconteceu somente no ano de 2006, pois foi aprovado em 13 de dezembro de 2005, pelo Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno – CNE/CP -, o Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo Ministro da Educação em 10 de abril de 2006.

Segundo Brzezinski (2007), o momento de construção das DCNs para formação de professores da Educação Básica foi marcado por tensões entre o instituído e o instituinte. Para a autora, o instituído é algo estável, estático, no qual a mudança é pouco conveniente, pois perturba a lógica formal das instituições escolares, por sua vez, o instituinte é algo que ainda está sendo construído, é algo a se estabelecer, o que proporciona maior flexibilidade para mudar em função de um determinado contexto sóciopolítico, econômico, cultural e pedagógico.

As intervenções do Movimento Nacional de Educadores intensificaram-se nos anos de 1997-2006, período de elaboração das DCNs para todos os cursos de graduação. É possível considerar que a tensão entre o instituído e o instituinte se acirrou quando a Comissão de Especialistas encaminhou o “Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia”, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em 06/05/1999, já que a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) “resistiram terminantemente ao envio deste documento ao CNE, pois o interesse maior das duas secretarias do MEC era estabelecer diretrizes para o Curso Normal Superior, criado pela Lei n. 9.394/1996” (BRZEZINSKI, 2007, p. 240).

Para Brzezinski (2007, p. 243), as DCNs para o curso de Pedagogia traçam, depois de sua aprovação, uma nova identidade para o curso de Pedagogia e um novo

perfil para o pedagogo, visto que “[...] a formação no curso de Pedagogia, tendo por base a docência confere identidade ao professor-pesquisador-gestor como profissional da educação para atuar em espaços escolares e não-escolares”.

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 (Resolução CNE/CP n. 1/ 2006).

As DCNs destacam, entre outros aspectos, a docência como base da identidade de todo profissional da Educação, bem como destaca a necessidade de haver uma base comum nacional que oriente esses cursos. Explicita que a formação do pedagogo não deve limitar-se exclusivamente à Educação Infantil e aos anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas também deve contemplar a pesquisa e a formação para a gestão educacional.

Kuenzer e Rodrigues (2007, p. 259-260), a respeito das novas funções atribuídas ao pedagogo pelas DCNs para o curso de Pedagogia, pensam ser o currículo proposto insuficiente para proporcionar uma formação teórico-metodológica que qualifique o futuro profissional para gestão e pesquisas em instituições escolares e não-escolares, assim como não capacita para atuar na educação “[...] de jovens e adultos, dos trabalhadores, dos portadores de necessidade especiais, dos indígenas, dos remanescentes dos quilombolas e componentes de outros grupos étnicos”

Para Castro (2007a, p. 218), esta formação que capacita o professor a participar das atividades administrativas da escola “[...] condiz com a nova configuração do mercado de trabalho do gestor, que vem praticando uma gestão colegiada, sendo as

atividades de todos os profissionais da escola previstas nos Projetos Políticos Pedagógicos, elaborados coletivamente”.

Para Kuenzer e Rodrigues (2007, p. 268-269), a análise das DCNs para o Curso de Pedagogia indica que não há referência ao desenvolvimento de competências complexas do trabalho intelectual, mas sim “[...] aos modos de fazer: aplicar, planejar, implementar, avaliar, realizar, com o que se reforça a dimensão instrumental que determina as relações com o conhecimento”. O que possivelmente aponta para uma concepção de professor reflexivo que reflete sobre a prática a partir da própria prática, o que limita “[...] a formação ao conhecimento tácito, que é resultante da experiência no trabalho, e portanto restrito a formas de fazer; em decorrência é destituído de sistematização teórica, em virtude do que não pode ser transmitido”. As autoras afirmam que não se trata de retroceder a práticas pedagógicas tecnicistas, mas também não há como defender o pragmatismo utilitarista que tem se desdobrado, cada vez mais, em práticas pedagógicas espontaneístas.

Machado e Maia (2007), no mesmo número temático da RBPAE, analisaram os Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e n. 03/2006 por fundamentarem a Resolução CNE/CP n. 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, destacando alguns aspectos com os quais concordam, sendo eles: a concepção de base docente na formação de todos os profissionais que atuam na escola; todas as licenciaturas abrangerem elementos mínimos de administração, uma vez que todos os sujeitos envolvidos com a educação escolar devem possuir conhecimentos, valores, habilidades e competências para lidar com a complexidade da educação. Sendo assim,

o processo formativo dos profissionais da educação não pode prescindir do reconhecimento da Administração da Educação, pois

[...] a organização de um estabelecimento de ensino supõe conhecimentos gerais e específicos cuja origem situa-se na interlocução Estado, educação e sociedade (MACHADO; MAIA, 2007, p. 311).

De acordo com Machado e Maia (2007, p. 297-298), entretanto, alguns questionamentos devem ser feitos a respeito das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, entre eles, parece ser contraditório que “[...] as DCN, tal como estão propostas, possam garantir a formação para atuar inclusive na avaliação e planejamento de sistemas de ensino”, na medida em que o texto do Parecer CNE/CP n. 05/2005 afirma que, atualmente, são jovens sem experiência na área educacional que procuram o curso de Pedagogia. Outro questionamento, feito pelas autoras, é que no Parecer CNE/CP n. 5/2005, “[...] a referência se faz sempre à participação na gestão e não a gerir, administrar ou dirigir”, sendo necessário distinguir para evitar ambigüidades os conceitos de ‘administrar, gerir e dirigir’ e ‘participar na gestão’ que aparecem presentes no parecer”.

Saviani (2007, p. 131) afirma que a formação do profissional da Educação deve contemplar: elementos que integram o currículo escolar; o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem; e o modo pelo qual as ações são planejadas e administradas. Assim, o aluno será capacitado para “[...] assumir a docência, para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, para orientar o desenvolvimento dos alunos e para planejar e administrar a escola; e, assegurada essa formação, estará também capacitado a inspecionar o funcionamento de outras escolas”. O autor menciona que para exercer as referidas funções recomenda-se que sejam feitos estudos de aprofundamentos em nível de pós-graduação. Sobretudo, o autor defende que

[...] parece mesmo recomendável que eles se distanciem da escola básica, vivam intensamente o clima da universidade, mergulhem nos estudos dos clássicos da Pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação, de modo a se municiarem de ferramentas teóricas que lhes permitam analisar o funcionamento das escolas de educação infantil e de ensino fundamental, para além do senso comum propiciado por sua experiência imediata vivenciada por longos anos no interior da instituição escolar [...] Poderão, então, analisar a prática educativa guiados pela teoria pedagógica ultrapassando, assim, o nível da *doxa* (o saber opinativo) e atingindo o nível da *episteme* (o saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado) (SAVIANI, 2007, p. 131-132).

O objetivo de traçar a trajetória de desenvolvimento do curso de Pedagogia no Brasil foi o de conhecer como foi constituída a formação docente e a formação do administrador escolar, no sentido de compreender melhor as questões colocadas para formação desse profissional, que ganham maior ênfase com a elaboração e publicação das DCNs para o curso de Pedagogia em 2006.

A revisão histórica propiciou compreender que a formação do administrador escolar surge com a formação de professores nos Institutos de Educação, enquanto cursos *post-graduados* ou pós-normal (1930), com duração de dois anos, devendo o candidato ao curso de Administração Escolar apresentar no mínimo 3 anos de práticas docentes. Já na década de 1960 a formação do administrador escolar passa a ser realizada em habilitações que integravam o curso de Pedagogia, ou seja, por meio do Parecer CFE n. 252/69, o curso deveria contemplar um núcleo comum e outro específico, surgindo assim as habilitações oferecidas no final do curso, entre elas: Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Educação Especial e Educação Infantil.

Parece existir, na década de 1930, preocupações com o oferecimento de cursos de formação de diretores escolares, mas, prioritariamente, o foco era a formação de professores que, posteriormente, poderiam ser complementadas nos cursos pós-

graduados. Anísio Teixeira (1968) defendeu esta estrutura de formação do profissional da Educação que expressou, sem dúvida, uma concepção de Administração Escolar.

As habilitações, na década de 1970, delinearão por sua vez, uma concepção de formação dos profissionais e dos especialistas em Educação, entretanto, na década de 1990, a discussão é retomada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, que determina um novo *locus* de formação docente, os Institutos de Educação Superior, e menciona em seu art. 64 que a formação do especialista em Educação poderá ser feita em cursos de Pedagogia ou de pós-graduação,

Todo este percurso, que culminou com as DCNs para o curso de Pedagogia em 2006, foi perpassado por lutas das entidades que, de certa forma, tiveram alguns aspectos contemplados no texto das novas Diretrizes. Estas propõem que a formação do Pedagogo contemple a docência, a pesquisa e a gestão, sobretudo, defende a docência como base de todo profissional da Educação, bem como a elaboração de uma base comum nacional que oriente a formação desse profissional.

Os autores citados anteriormente (BRZEZINSKI, 2007; MACHADO E MAIA, 2007; KUENZER; RODRIGUES 2007), concordam que a docência deve ser a base da formação de todo profissional da Educação, mas questionam se o currículo do curso de Pedagogia, nos moldes das DCNs, preparará realmente para docência, gestão e pesquisa.

Para responder às questões propostas pela pesquisa e explicitadas na Introdução, foi preciso construir um referencial teórico de análise do material coletado. O projeto de pesquisa foi encaminhado para a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e a principal observação do parecerista foi a necessidade de construir um referencial para a análise do material. Portanto, ao contrário da pesquisa de Iniciação Científica que delineou o referencial após a categorização dos dados, nesta

pesquisa, construiu-se um percurso histórico da Administração Escolar para se analisar o material coletado. É o que será feito a seguir.

CAPÍTULO 2 - DELINEANDO O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

Nesse capítulo serão trabalhadas ideias de alguns autores sobre a Administração Escolar para buscar a relação entre a formação e a função do administrador escolar

A análise da literatura da área da Administração Escolar indica que as questões a respeito da formação do administrador escolar sempre estiveram, direta ou indiretamente, relacionadas à concepção de Administração Escolar. Ressalta-se que a década de 1960 foi o início de uma longa discussão sobre a formação do Administrador escolar que permanece até os dias atuais. Optou-se por explorar a abordagem de alguns autores considerados referências no pensamento administrativo da Educação dos anos 1960 aos anos 1980, a saber: Anísio Spínola Teixeira, José Querino Ribeiro, Moysés Brejon e Carlos Correa Mascaro (1960); Manoel Bergström Lourenço Filho (1970); Vitor Henrique Paro (1980). Por fim, menciona-se o movimento observado na década de 1990 que enfatiza a escola como objeto de estudo da Ciência da Educação e a gestão democrática como meio para se alcançar a qualidade de ensino, a eficácia e eficiência do sistema educacional.

2.1 Pensamentos e reflexões sobre a Administração Escolar: a década de 1960

As discussões sobre a formação dos profissionais da Educação não são recentes e especificamente aquelas relacionadas à formação dos administradores escolares ganharam novos contornos com a criação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Além da preocupação circunscrita à natureza e função da Administração Escolar, os primeiros anpaeanos já lançaram, a partir de 1961, discussões profícuas sobre o assunto (MAIA, 2004).

Teixeira (1968, p. 09-10), um dos fundadores da ANPAE, atribui semelhanças entre o profissional da saúde e o profissional da Educação, pois, para ele, “[...] se ao médico cabe cuidar da saúde humana, ao educador cabe cuidar da cultura humana [...]”. Entretanto, ressalta que são muito diversos os padrões entre um e outro campo de trabalho, “[...] a preparação do médico fêz-se sempre dentro dos mais altos padrões humanos [...] jamais o profissional da saúde, ou seja, aquele cujo saber o habilita a cuidar responsávelmente do paciente, admitiu quebrar-se o padrão de seu preparo e sua especialização”.

Teixeira (1968, p. 10-11) menciona que “[...] por maiores que fossem as necessidades do ponto de vista do número e da quantidade, a medicina não abdicou do direito de exigir para seu exercício condições adequadas”, por sua vez, não podemos dizer o mesmo a respeito da educação, pois “[...] embora seja, nos países desenvolvidos, extraordinária a sua expansão, não chegamos a nenhum excesso de educados no planeta, nem podemos afirmar que os educados sejam efetivamente educados”. O autor ressalta que reconhece os limites da comparação, já que “com a saúde, todo o problema está em *readquiri-la*. Com a cultura, o problema é sempre o de *adquiri-la*”.

Sendo assim, para que o trabalho do profissional da Educação seja de excelência é preciso, segundo o autor, preparar o professor como preparamos os médicos, além disso, defende a docência como base para a formação do administrador escolar porque

Administração de ensino ou de escola não é carreira especial para que alguém se prepare, desde o início, por meio de curso especializado, mas, opção posterior que faz o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho, e cuja especialização somente se pode fazer em cursos pós-graduados (TEIXEIRA, 1968, p. 14).

Finalmente, Teixeira (1968) defende a formação do administrador escolar em nível de pós-graduação, cabendo ao nível de graduação oferecer cursos de iniciação ou

de informação, destinados a familiarizar o professor com aspectos de administração de escola e do ensino.

Já para Ribeiro (1968, p. 21-22), a Administração Escolar pode apresentar-se com natureza e função diversas, pois depende de como o sujeito pretende conhecê-la para exercer a função, na medida em que pode se envolver com a solução de “[...] problemas administrativos, ou pode ensiná-la a outros que possam vir a profissionalizar-se na sua área; ou, simplesmente, para estudá-la, investigá-la, ‘especular’ a seu respeito”. Com isso, Ribeiro (1968) conclui que é mais conveniente pensar em naturezas e funções da Administração Escolar.

O autor destaca que há uma diferença entre ser diretor e ser administrador, pois “direção é função do mais alto nível que, como a própria denominação indica, envolve linha superior e geral de conduta, inclusive capacidade de liderança para escolha de filosofia e política de ação”, já a Administração é “[...] instrumento que o diretor pode utilizar pessoalmente, ou encarregar alguém de fazê-lo sob sua responsabilidade”. Para o autor “todo empreendimento humano se estabelece em função de uma *filosofia* e se desenvolve segundo uma linha *política* de ação” (RIBEIRO, 1968). Neste sentido, formar um administrador é

[...] proporcionar a alguém um conjunto de variados conhecimentos dos quais o de administração precisa ser o centro, tendo em vista a capacidade de considerar, como dissemos antes, as situações globais para agir administrativamente, em consequência. Certamente isto será trabalho que envolverá um currículo mais ou menos extenso exigindo a cooperação de uma equipe de professores. Obviamente, se se tratar de formação de diretor, o currículo e a equipe para realizá-la crescerão e complicar-se-ão significativamente (RIBEIRO, 1968, p. 23).

Ribeiro (1968, p. 28) defende que o administrador escolar não precisa ter sua formação no respectivo serviço de base, ou seja, na docência, uma vez que a Administração Escolar é um ramo da Administração Geral. Para o autor, na medida em

que a escola é um empreendimento de interesse público, ela pode ser vista como uma empresa do Estado e destaca a possibilidade de se estudar a Administração que seja aplicável à escola como a qualquer outro tipo de empresa.

Brejon (1968, p. 41-42)⁴, seguindo a perspectiva de Ribeiro (1968), indica a necessidade de se reorganizar e repensar a formação dos administradores escolares que não vinham acompanhando o desenvolvimento e organização dos sistemas de ensino. O autor destaca que “[...] se as instituições crescem e tornam-se mais complexas, o mesmo ocorre com as funções do administrador, cuja formação também passa a apresentar maiores dificuldades”.

Para Brejon (1968, p. 44), não podemos mais adiar a preparação de administradores em número suficiente para que ocorra a ampliação e racionalização do sistema, sendo que

[...] a reorganização de estruturas administrativas básicas pode ser considerada medida imprescindível a possibilitar o exercício de atividades administrativas da parte de administradores devidamente capacitados. Sem tal reorganização, êstes passariam a agir num sistema inadequado ao bom desempenho das suas atividades [...] (BREJON, 1968, p. 45).

O autor ressalta que os graduados no curso de Pedagogia apresentam melhores condições para o exercício de atividades administrativas na escola e afirma que o ensino da disciplina pode variar de uma escola para outra

[...] em função, entre outros fatores, da diversidade de pontos de vista adotados pelos professores. Entre êstes, alguns entendem que a Administração escolar, nos cursos de Pedagogia, deve ser estudada apenas com o objetivo de completar o quadro geral de estudos pedagógicos necessários ao licenciado em Pedagogia; outros professores pretendem formar administradores escolares [...] Outros professores sòmente apontam inconvenientes na formação de

⁴ Moysés Brejon foi Assistente de Cátedra de Querino Ribeiro.

administradores escolares em cursos de graduação (BREJON, 1968, p. 46-47).

Mascaro (1968, p. 69)⁵, também um dos fundadores da ANPAE, defende a Administração Escolar como um dos ramos da Administração Geral e indica que, nos países de colonização ibérica, ela se caracteriza pela “[...] falta de continuidade na política, pela escassez de especialistas preparados do ponto de vista técnico para as funções de assessoramento e de direção, de uma ou outra forma, pela intervenção da política partidária em muitas das decisões relativas a marcha de serviço”.

Pela breve exposição, é possível identificar que as discussões a respeito da formação dos administradores escolares, além de não serem consensuais, acentuam-se com as preocupações relacionadas à definição do campo da Administração Escolar, sua natureza e função. A década de 1960 é marcada, exceto pelo autor Anísio Teixeira, por um forte pensamento que considera ser a Administração Escolar um dos ramos da Administração geral. Os autores, de modo geral, defendem o estudo de uma Administração aplicável tanto à escola quanto a qualquer outro tipo de empresa/instituição. Na década posterior, a essência desse pensamento ainda permanece.

2.2 Pensamentos e reflexões sobre a Administração Escolar: a década de 1970

Lourenço Filho (2007, p. 55; 57) acrescenta às teorias clássicas (Frederick Taylor 1856-1915; Henri Fayol 1841-1925 e seus continuadores), as teorias novas (March e Simon, 1958). O autor cita que as teorias clássicas, explícita ou implicitamente, admitem que “[...] certas formas de especialização e coordenação, racionalmente reguladas, acabam por oferecer um sistema de estímulos suficientes e satisfatórios para que um empreendimento qualquer se articule e preencha seus

⁵ Carlos Correia Mascaro foi Assistente de Cátedra de Querino Ribeiro.

objetivos”, as teorias novas, por sua vez, apontam que esta visão é incompleta, pois ignora as pessoas que participam dessas organizações. As teorias clássicas “[...] centravam sua atenção no *processo administrativo*; nas teorias novas, essa atenção se estende ao *comportamento administrativo*”. Neste sentido, as teorias novas não invalidam nem substituem as teorias clássicas, apenas acrescentam novos elementos.

As novas teorias utilizam-se das concepções da Psicologia, mais especificamente, as de motivação do comportamento humano, já que “[...] o modo de dirigir uma simples ordem de serviço poderá suscitar reações diferentes, senão até contrárias às que se tenham previsto. No caso de ordens verbais, não só o conteúdo, mas até o tom de voz, podem perturbar a harmonia funcional desejada” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 55).

Lourenço Filho (2007) menciona que independente da situação concreta encontrada pelo administrador escolar, ele vai sempre desempenhar duas atividades fundamentais concomitantemente, sendo elas: informar-se e decidir. O administrador escolar deve informar-se sobre: para quê trabalha? com quem e com que trabalha? onde e quando deve operar? como operar? E, tomar decisões como o objetivo de modificar a realidade para que as metas almejadas possam ser alcançadas com eficiência.

O autor ressalta que as duas atividades básicas do administrador - informar-se e decidir - combinam-se com as funções de planejar e programar, dirigir e coordenar, verificar e apreciar o trabalho realizado. Para ele, a orientação geral do administrador “[...] será sempre a de satisfazer, reduzir e eliminar necessidades, ocorrentes e futuras” e, quando essa ideia é compreendida “[...] verifica-se que as funções capitais de *planejar e programar, coordenar e dirigir, verificar e controlar* aplicam-se nos mais variados níveis, escalas e formas administrativas” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 74 grifos do autor).

Para Lourenço Filho (2007, p. 87-88), *planejar* é “[...] figurar, em termos simbólicos, o que se deva realizar em qualidade e quantidade [...]”, já *programar* é “[...] estabelecer objetivos graduais que permitam a realização final desejada”, assim, objetivando executar os planos e programas com êxito é que aparece a função de *dirigir e controlar* que “[...] consiste em fazer funcionar na devida forma, e a tempo e hora, cada parte do trabalho. Implica divisão de tarefas e demarcação conseqüente de esferas de responsabilidade e níveis de autoridade”. Para o autor, há uma íntima ligação entre estes últimos e o *comunicar e inspecionar*, na medida em que para que ocorra comunicação é “[...] preciso que haja canais desimpedidos de comunicação entre superiores e subordinados, e inversamente”, sendo que inspecionar é “[...] o termo que se aplica à análise das condições e circunstâncias, inclusive as de ordem pessoal, em qualquer setor de trabalho”, sendo que boa inspeção se desdobra em controle e pesquisa.

Segundo Lourenço Filho (2007, p.78-79), na medida em que administrar significa operar de modo racional, os comportamentos de escolha e decisão “[...] terão de ser exercidos com fundamento em informações tão completas como possíveis e, resultarem de uma interpretação refletida quanto a antecedentes e conseqüentes”. Para o autor, o bom administrador “[...] especifica o âmbito particular de ação de cada um de seus subordinados, não o desligando, porém, das perspectivas maiores do trabalho comum”.

A respeito das dificuldades encontradas na formação de administradores e especialistas em organização escolar, Lourenço Filho (2007, p. 283) menciona que o problema está em “[...] fazer compreender às próprias instituições de ensino que essa formação não se apresenta como simples disciplina dos cursos pedagógicos, mas como vasto domínio de estudos interdisciplinares, que necessita de subsídios de muitas fontes”.

Nesta perspectiva, ele indica que a formação de administradores e especialistas em organização escolar deve organizar-se num quadro de dupla entrada, a saber: planejamento, execução e controle de pesquisa; e serviços de ensino primário, serviços de ensino médio, serviços de ensino superior, serviços complementares. Para o autor “[...] certos tipos de especialização não se logram, em condições satisfatórias, senão quando os candidatos já tenham algum tirocínio no magistério ou em postos menores de administração. Assim, o *treinamento em serviço* tem de ser considerado” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 285).

As questões comportamentais são acrescentadas à Administração geral, sendo assim, não só as estratégias e métodos são considerados relevantes, mas também as pessoas que atuam na instituição. Entretanto, o pensamento predominante na década anterior permanece, o que vai ser alterado na década de 1980 na qual a Administração Escolar e a função desse profissional passam a receber outro olhar por parte dos intelectuais.

2.3 Pensamentos e Reflexões sobre a Administração Escolar: a década de 1980

A respeito das publicações sobre a formação do administrador escolar na década de 1980, é relevante mencionar Maia (2004), que objetivando esboçar a trajetória do conhecimento sobre a formação de profissionais da Educação na RBPAE, analisou os artigos publicados no período de 1983-2000.

Maia (2004, p. 51) identifica três momentos principais que marcaram a produção da RBPAE: o primeiro momento compreende o início da década de 1980 até a segunda metade da mesma década; já o segundo momento compreende os textos publicados em 1986; e, finalmente, o terceiro momento evidencia-se na segunda metade da década de

1990 até 2000. Este último período não será abordado nesse estudo, na medida em que se pretende apenas esboçar um panorama do que foi publicado na década de 1980.

Para a autora, o primeiro momento foi marcado por alguns resquícios da teoria clássica da Administração, por questionamentos a respeito da educação e da formação dos administradores escolares, sendo necessário considerar que estas ideias estavam impregnadas pelo contexto de redemocratização do país. A respeito da formação do administrador escolar, menciona que “[...] a preocupação com o destino da escola pública envolve a necessidade de preocupação com a atuação do profissional de Administração da educação porque sua prática, formação e seleção podem ser pensadas como formas de reconstrução da escola pública” (FRANCO, 1986 apud MAIA, 2004, p.49).

É possível identificar, na trajetória do conhecimento produzido pela ANPAE, na RBPAE (1983-2000) e nos Cadernos de Administração Escolar (1961-1968), a referência ao grande desafio que se tornava a formação dos profissionais da Educação. Neste sentido, os autores ressaltavam, já na década de 1960, que “[...] os progressos das ciências e da tecnologia precisam ser assimilados pelos administradores escolares e que a ausência de formação do administrador em escala desejável é motivo de preocupação, há muito tempo” (MAIA, 2004, p. 50).

De acordo com Maia (2004, p. 50), os autores citam-se uns aos outros, em décadas diferentes ou não, para explicitarem suas ideias, o que é extremamente relevante para afirmar a importância teórica produzida pela ANPAE, bem como a não superação do conhecimento produzido na década de 1960. A autora diz que Niskier (1983) utiliza as definições contraditórias apontadas por Ribeiro (1968) e Teixeira (1968), no I Simpósio de Administração Escolar (1962) e “[...] as integra, apontando a

importância de ser o administrador escolar um educador, somada aos aspectos de um administrador eficaz”.

Sendo assim, para Niskier (1983), pensar a respeito da formação do administrador escolar é “[...] pensar no conjunto razoável de informações relativas à realidade em que ele vai atuar é sobre a qual incidirá sua ação educativa [...]”. O autor ressalta as tarefas de controle, coordenação e direção para a função do administrador escolar (MAIA, 2004, p. 49).

No mesmo ano, Gadotti (1983) critica o “[...] caráter tecnoburocrático do sistema educativo e o papel cumprido pelo administrador para garantir sua perpetuação [...]”. Já Vale (1985), ao referir-se à teoria clássica da administração, pensa ser positiva a crença tanto de Taylor como de Fayol, na possibilidade de se ensinar Administração, mas “[...] critica a função atribuída ao administrador, decorrente dessa teoria, que é ser o meio capaz de gerar um excedente que reforça o sistema econômico-industrial e cria as condições de dominação” (MAIA, 2004, p. 52).

O segundo momento compreende os textos publicados em 1986, que possuem como foco principal uma abordagem integrada levantando questões referentes à formação, seleção e atuação do administrador da educação. Os autores mencionam que

[...] pensar grande a tarefa da Administração da educação é pensar como ela pode interferir com sua parcela a partir da democratização da escola (CURY, 1986), e como sua formação, seleção e prática podem ser pensados enquanto formas de reconstrução da escola pública nesse momento de transição (FRANCO, 1986). (MAIA, 2004, p. 53).

Cury (1986) considera ser fundamental uma atuação democrática do administrador escolar, bem como o “[...] processamento de um conjunto de regras elaboradas, conhecidas e difundidas no espaço institucional, somada a um compromisso

com a ação colegiada, que implica o planejar e o formalizar dos objetivos discutidos coletivamente e explicitados no projeto de escola” (MAIA, 2004, p. 54).

Neste período específico, há a defesa da formação mais complexa, crítica e questionadora, bem como questões ligadas ao compromisso do administrador escolar e ao trabalho coletivo na escola.

Em termos de produção acadêmica da década de 1980, destaca-se o livro de Paro (1988) que vai ao encontro dos artigos da RBPAE destacados por Maia (2004). Há um avanço quando o autor menciona que a Administração Escolar pode ser um dos aspectos a contribuir para a transformação da sociedade ou conservação do *status quo*, dependendo dos objetivos que é posta a servir. Cumpre ressaltar que Paro (1988) é utilizado nessa pesquisa como referência de um novo paradigma ideológico compartilhado por outros autores (ARROYO, 1979; FÉLIX, 1984).

Paro (1988, p. 124) evidencia que há uma natureza conservadora da teoria e da prática da Administração Escolar. A respeito dela, ele menciona que se justifica na medida em que “[...] os trabalhos teóricos sobre administração escolar, publicados no Brasil, adotam, implícita ou explicitamente, o pressuposto básico de que, na escola, devem ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista” e, neste contexto, a Administração geral “[...] passa a ter validade universal, com métodos e técnicas que, convenientemente adaptados, podem ser aplicados a qualquer tipo de *organização*. Assume-se, desta forma, que Administração Escolar é uma das aplicações da Administração Geral”. Já a respeito da natureza conservadora da prática da Administração Escolar, o autor cita que “[...] a dimensão conservadora se manifesta não apenas nos mecanismos gerenciais aí presente, mas sobretudo na grande ineficiência na obtenção de seus objetivos especificamente educacionais” (PARO, 1988, p. 135).

O autor menciona alguns pressupostos básicos que devem ser considerados em uma Administração Escolar efetivamente comprometida com a transformação social, a saber: a especificidade da Administração Escolar; a Administração e a racionalidade social; a racionalidade interna na escola; a Administração Escolar e a participação coletiva; e, por fim, a Administração Escolar e a consideração das condições concretas.

Paro (1988, p. 151) cita que a especificidade da Administração Escolar “[...] só pode dar-se não por aproximação, mas por *oposição* à administração empresarial capitalista”. A especificidade da Administração Escolar deriva dos objetivos que se buscam alcançar com a escola e da natureza do processo que envolve essa busca, neste sentido, os objetivos devem estar articulados com as técnicas, os princípios e os métodos utilizados na administração escolar.

Devemos concluir, assim, que a busca de uma especificidade para a Administração escolar coincide com a busca de uma nova Administração escolar, que se fundamente em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas dominadas da população e que leve em conta a especificidade do processo pedagógico escolar, processo este determinado por esses mesmos objetivos (PARO, 1988, p. 152).

Segundo Paro (1987, p. 153-154), para se considerar o caráter de comprometimento da escola com a transformação social, não basta apenas aferir sua racionalidade interna, ou seja, a articulação dos objetivos educacionais com as técnicas, métodos e princípios. Para se alcançar tal objetivo, é preciso também considerar sua racionalidade social ou externa, ou seja, “[...] em que medida aquilo que ela realiza tem repercussão na vida do todo social”. Para o autor, a racionalidade social é relevante na medida em que “[...] seu objetivo não é neutro, mas historicamente determinado, atendendo a interesses de grupos sociais”.

Para que a Administração Escolar esteja verdadeiramente comprometida com a transformação social seus objetivos deverão atender aos interesses da classe trabalhadora, entretanto, para que a escola caminhe para uma racionalidade social é necessário que os objetivos da administração escolar sejam claramente explicitados, bem como é necessária uma real compreensão dos interesses da classe trabalhadora, pois estes não devem ser confundidos com aquilo que a ideologia dominante proclama ou confundidos com interesses pessoais.

O autor defende que a maneira mais efetiva para a Administração Escolar contribuir para a transformação social está “[...] no nível da práxis, na busca efetiva dos fins propostos e na concretização dessas intenções [...] Isso implica afirmar que a racionalidade externa da escola está na dependência direta de sua racionalidade interna” (PARO, 1988, p. 156).

O processo de transformação social não acontece de forma espontânea, mas por meio da vontade e organização coletiva dos indivíduos em torno de objetivos comuns, sendo que a Administração Escolar revolucionária deve passar de uma prática administrativa espontânea para uma prática reflexiva e intencional. Esse processo evidencia a necessidade de que as pessoas envolvidas na Administração Escolar apresentem uma competência técnica - conhecimentos tanto pedagógicos quanto administrativos - bem como uma consciência crítica da realidade social, que os capacite a melhor servir aos interesses da classe trabalhadora. Entretanto, “[...] a competência técnica não deve confundir-se, entretanto, com tecnicismo [...] técnica pela técnica, sem consideração para com os fins a que ela exatamente deve servir” (PARO, 1988, p. 159).

O autor defende uma Administração Escolar democrática, em que todos os envolvidos no processo pedagógico participem dos processos decisórios da escola, o que implicaria um abandono da forma tradicional de se administrar a escola, ou seja, o

modelo que privilegia a concentração de poder nas mãos de uma só pessoa, o diretor, evoluindo, assim, “[...] para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social [...]” (PARO, 1988, p. 160). A gerência é substituída pela coordenação, pois

[...] tal necessidade deixa de existir quando há consciência e concordância a respeito dos fins a serem buscados. Aí, a questão da ‘coordenação’ deixa de ser uma questão meramente de poder para se tornar muito mais um problema de organização das pessoas no interior da instituição ou empreendimento e de atribuição de competências de acordo com a natureza das tarefas ou funções a serem desempenhadas. (PARO, 1988, p. 161).

Nesta nova situação, é importante que todos saibam os princípios e os métodos de uma nova Administração, esta identificada com os interesses da classe trabalhadora. Esta constatação traz conseqüências para a própria formação do educador que, assim, deveria contemplar uma parte de formação administrativa para todos os futuros educadores e não apenas para alguns interessados em serem diretores escolares.

Paro (1988, p. 165) lembra que nenhuma mudança organizacional “[...] se introduz como se fosse um corpo estranho que viesse desalojar as condições anteriores e ocupar plenamente o seu lugar [...] é preciso estar consciente de que elas devem partir das condições concretas em que se encontra a Administração Escolar hoje”. Assim, é necessário que o ponto de partida seja a “[...] atual maneira em que está o trabalho organizado na escola, para propor e implementar novas formas de administração que sejam não apenas mais democráticas mas também mais eficazes na busca dos objetivos educacionais”.

Paro (1988) apresenta uma perspectiva de Administração Escolar comprometida com a transformação social que diverge da maioria dos autores da literatura até então

construída na/pela área (RIBEIRO, 1968; MASCARO, 1968; BREJON, 1968), que defendia que a Administração Escolar era um ramo da Administração Geral. O autor não contempla diretamente questões relacionadas à formação do administrador escolar porque, possivelmente, sua concepção de Administração Escolar questiona a hierarquia burocrática existente no interior da escola, o que levaria a não necessidade da formação específica (leia-se técnica) do diretor de escola.

Para o autor, o que precisava ser revisto era a formação do educador que deveria contemplar também conteúdos de Administração Escolar, não ficando o conhecimento restrito àqueles que desejassem ser diretores de escola. Portanto, questiona-se: sua proposta de Administração Escolar repercutiu de que forma na produção sobre formação do educador? Quando os autores escreveram sobre formação do educador qual(is) sua(s) perspectiva(s) sobre Administração Escolar?

Na década seguinte (1990), os pesquisadores adotam uma perspectiva centrada na escola, preocupam-se em olhar para as organizações escolares, analisar, explicar e compreender o que elas fazem em seu cotidiano, como constroem o processo educacional. Russo (2004) denominou este processo de “mudança paradigmática na Administração Escolar”. Maia (2004), em pesquisa realizada sobre as publicações da ANPAE, também identificou o percurso semelhante que culminou com a mudança de abordagem em Administração Escolar na RBP AE.

Movimento semelhante aconteceu com a produção teórica de Portugal que, no início da década de 1990, passa a privilegiar a abordagem da escola como objeto de estudos da Ciência da Educação. Nóvoa (1995)⁶ trata da emergência de uma sociologia das organizações escolares, situada entre uma abordagem centrada na sala de aula e as perspectivas sócio-institucionais focalizadas no sistema educativo, como sendo uma das realidades mais

⁶ Cumpre ressaltar que apesar de ser um autor europeu o fato não descaracteriza o estudo, uma vez que a maioria dos textos refere-se a publicações nacionais, inclusive com foco na legislação e no movimento dos educadores que são estritamente brasileiros.

interessantes da nova investigação em Ciências da Educação. As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas.

Estamos, segundo o autor, diante de um movimento de renovação científica e mudança das políticas educativas, que tem sofrido algumas resistências, entre elas, a

crítica de teor humanista e na recusa de importar para o campo educativo as categorias de análise e de ação do mundo econômico; a segunda reage contra a adopção de uma perspectiva tecnocrática e o esvaziamento das dimensões políticas e ideológicas do ensino e da educação. (NÓVOA, 1995, p. 15 e 16).

Nóvoa (1995) destaca que as escolas são instituições muito particulares que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina. Estas resistências são muito importantes para dificultar a transferência das perspectivas organizacionais para a escola, já que a educação não tolera a simplificação do humano, ou seja, suas experiências, relações e valores, não reduzindo o pensamento e ação educativa a técnicas de gestão, essas que a cultura da racionalidade empresarial contém.

O movimento dos estudos rompe com o *continuum* existente entre o aluno e o sistema, e a escola-organização assume-se como uma espécie de “entre - dois”, onde se exprime o debate educativo e se realiza a ação pedagógica. Apesar de conterem visões parcelares da realidade, é evidente que tanto as teorias macroscópicas como os estudos microscópicos produziram um conhecimento útil e pertinente do ponto de vista do pensamento e da ação pedagógica. Para o autor, as instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas, ou seja, um espaço organizacional que não se limita a reproduzir as normas e

os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investigada como um micro-universo.

Um dos aspectos mais interessantes e mais críticos do movimento que incentiva o estudo da escola, segundo Nóvoa (1995), é a possibilidade de cruzar a reflexão científica com a inovação educacional, apelando a que os diferentes atores mobilizem criticamente as suas energias, em vez de se refugiarem em teorias defensivas e de justificação, já que o futuro teórico depende da capacidade de elaborar uma fundamentação mais sólida do ponto de vista científico e metodológico, depende das decisões das práticas de autonomia.

Em Portugal foi realizado um colóquio, em 1996, que teve como foco a escola como objeto de estudos da Ciência da Educação. Nele, Canário (1996) realiza vários apontamentos interessantes sobre o assunto, um deles refere-se à possibilidade de se ter vários objetos científicos a partir de um único objeto social. Para ele, a escola traz imensas potencialidades de estudos o que depende da construção de cada sujeito/pesquisador. O autor identifica também que este objeto de estudo permite uma variedade de opções metodológicas, o que vai depender, exclusivamente, das questões postas pelo investigador. Finalmente, Canário (1996) destaca que há dois tipos de estudos sobre a escola: aqueles que privilegiam a identidade da escola; e aqueles que abordam a eficácia da escola.

No Brasil, especificamente, dois movimentos concomitantes marcam a emergência da escola como foco das atenções atuais na educação: o da política educacional e o dos estudos acadêmicos.

O cenário atual de hegemonia capitalista, respaldado na doutrina neoliberal e na globalização dos mercados, determinou em nosso país uma ampla reforma do Estado concretizada via reformas setoriais, dentre elas, a da educação. Identifica-se, mediante abordagem realizada por diversos autores nacionais e internacionais (BARROSO, 2005; OLIVEIRA, 2005), que a reforma educacional brasileira da década de 1990 privilegiou

(talvez ainda venha privilegiando) questões relacionadas aos aspectos financeiros e à adequação do sistema educacional à lógica do capitalismo, mediante, entre outros aspectos, redefinição do sistema de financiamento e regulação da política com a concretização de rígido e centralizado sistema de avaliação nacional.

No contexto das reformas, a gestão da educação ganhou atenção maior na medida em que se tornou uma das responsáveis direta pela melhoria da produtividade do setor educacional público diante das novas demandas dos setores produtivos e das orientações das agências internacionais de financiamento. Russo (2004) identifica que, além destes fatores, o empreendimento privado da educação se transformou

[...] em atração de capitais que migram de setores da economia nos quais a crise levou à diminuição da lucratividade, ou daqueles que buscam expansão e diversificação para setores pouco explorados, ou que apresentam grande potencial de expansão, com rendimento superior ao das atividades econômicas tradicionais (RUSSO, 2004, p.38).

Com a intenção de melhorar a qualidade de ensino, a eficácia e a eficiência do sistema educacional, o governo brasileiro incentiva, na política educacional a partir da década de 1990 influenciada pelas determinações internacionais, a descentralização do ensino (via municipalização), revisão do processo de financiamento dos níveis de ensino, enfoque centrado na Educação Básica e preocupação com a autonomia da escola.

As escolas passam a constituir o último receptáculo das instâncias do governo e delas espera-se a Gestão democrática, mediante elaboração do projeto pedagógico e da participação das comunidades escolar e local em conselhos e equivalentes (Arts 12, 13 e 14 da Lei nº 9394/96). (OLIVEIRA, 2002).

Do exposto, alguns desdobramentos podem ser identificados, principalmente a ideia de que os processos que incentivam a autonomia e a descentralização têm a gestão

democrática como centro. Sendo que esta, para tornar-se concretizável, necessita da existência de reais espaços de participação nas organizações escolares, entendendo por participação “uma força de atuação consistente pela qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e dos seus resultados” (LÜCK, 2000, p.27).

Nesse contexto, na área da Administração da educação, proliferaram pesquisas que analisaram/analisa a escola em seu cotidiano, os limites e as possibilidades de concretização da democratização da gestão. Alguns apresentam perspectiva próxima ao texto de Paro (1988), outros, por sua vez, apesar de contemplarem os mesmos conceitos (gestão democrática, cidadania, participação), utilizam subsídios teóricos diferentes (LUCK, 2000; 2006; MELLO, 1993).

Um aspecto comum dos autores é a questão da forma de provimento do cargo do diretor que tem relação direta com a temática da pesquisa. Os autores defendem, quase por unanimidade e independente do referencial adotado, que a melhor forma de provimento é a eleição ou, no limite, o esquema misto o que dispensaria, talvez, a necessidade de formação específica para o profissional diretor e, porque não dizer, a consolidação de uma área de conhecimento. Essa ideia já foi abordada por Silva Jr (2002), merecendo ser destacada no final deste capítulo.

Segundo Silva Jr. (2002, p. 207) há uma inconsistência nos fundamentos teóricos da prática da Administração Escolar no Brasil. Felix (1984) e Paro (1986) na década de 1980, apontaram para a “[...] contaminação ideológica e a inadequação técnica do tratamento da Administração Escolar como um ‘caso’, entre outros, da pretendida ‘ciência geral da administração’”. Porém, para o autor é preciso retomar, avançar essas críticas e evidenciar a própria fragilidade da ciência geral da administração.

A Administração Escolar durante muito tempo foi compreendida como mais um ramo da Administração Geral, ou seja, compreendia-se que para se obter mais qualidade e sucesso na organização escolar deveria-se adotar os mesmos princípios e técnicas da administração empresarial. Porém, questiona-se: os princípios e técnicas da administração empresarial podem ser considerados científicos, portanto, replicáveis?

Há um consenso na comunidade científica a respeito dos requisitos para que uma prática social seja considerada científica e um deles é a observação compreensiva e reiterada do objeto de estudo. Entretanto, observa-se que não houve/há observação científica e rigorosa das estruturas e movimentos dentro de ambientes econômicos-empresariais, o que demonstra, possivelmente, que não há teorias administrativas, mas sim teorias normativas e prescritivas. Portanto, as teorias administrativas não são teorias explicativas, mas sim propostas de ação (SILVA JR., 2002).

Segundo Silva Jr. (2002, p. 209), para a construção de um domínio teórico da Administração Escolar que possa oferecer sustentação autônoma e consistente, é preciso percorrer outros caminhos. Para ele, é preciso retomar o caminho da escola isolada da zona rural, em que a ideia de escola e sala de aula se materializava em uma única pessoa. Nas escolas da zona rural ou nos posteriores grupos escolares a figura do administrador escolar esteve sempre ligada à docência, alguém que dominava as situações e o processo de ensino. Para o autor, é a dimensão administrativa inerente ao trabalho pedagógico que irá “[...] viabilizar e legitimar o empreendimento teórico da administração escolar”.

Se para fazer ciência é preciso observar e se a escola é a fonte primeira de dados de que necessitamos para a reelaboração do domínio da administração escolar, então é preciso regressar à escola, integrar-se a ela com os olhos e todos os sentidos do observador participante, para sentindo-a, poder entendê-la, e entendendo-a, poder explicá-la (SILVA JR., 2002, p. 210).

Para o autor, a teoria construída até o momento sobre a Administração Escolar ainda é insuficiente, sendo preciso construir um conhecimento que sustente a prática da organização escolar. É preciso construir um conhecimento sobre a área, baseado no estudo do local onde esses profissionais atuam: a escola.

A tentativa de construção de uma área de conhecimento, a Administração Escolar, existiu fortemente nas décadas de 1960 e 1970 e, com ela, também se iniciou a necessidade de formação de um profissional apto para exercer a profissão, entretanto, a delimitação do campo se deu com base, exclusivamente, em outra “área” de conhecimento, a Administração de empresas. Os movimentos da sociedade e da área conduziram a uma diluição da preocupação em se constituir uma área de conhecimento específico, apesar de na década de 1980 existir forte preocupação com a especificidade da Administração Escolar. Isto ocorreu, possivelmente, por causa da dinâmica de democratização da sociedade e, conseqüentemente, de democratização da escola, o que contribuiu com a emergência de outra concepção de Administração Escolar, baseada na práxis e não na prescrição de teoria geral para a prática. A construção da especificidade da escola é interessante porque acentua principalmente a democracia no interior da organização escolar, mas traz, talvez, o movimento contrário que existiu nas décadas de 1960 e 1970 porque, invariavelmente, destitui a necessidade de formação específica para um profissional: o administrador escolar. É neste sentido, que se compartilhou do pensamento de Silva Jr, (2002) ao acentuar que

Se não é necessário saber administração escolar para dirigir uma escola, então não é preciso estudar administração escolar; se não é preciso estudar administração escolar, então, não é necessário ensinar administração escolar; e se, finalmente, não é necessário ensinar administração escolar, então também não é necessário pesquisar em administração escolar (SILVA JR., 2002, p. 211).

A análise do material será permeada pelas seguintes questões: É possível extrair uma concepção de Administração Escolar no material analisado (livros, artigos, documentos legais e documentos das entidades)? Qual a trajetória de pensamento? Há predominância de concepções em períodos específicos? Como é pensada a formação do administrador escolar ao longo do período delimitado?

CAPÍTULO 3 – A LEGISLAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR (1969-2006)

Nesse capítulo será abordado o pensamento predominante dos documentos legais brasileiros relacionados a formação dos profissionais da Educação e do curso de Pedagogia, no período de 1969 a 2006.

Primeiramente, será realizada, de forma geral, a apresentação das normas levantadas e, posteriormente, será realizada descrição dos documentos legais, que sintetiza o pensamento predominante de um período. E, por fim, será realizada análise do que foi observado nos textos legais e síntese da construção do pensamento sobre a formação do administrador escolar no período indicado.

3.1 Panorama geral

No período de 1969 a 2006, 47 documentos foram promulgados, sendo: Federal (46) e Estadual (1). A publicação dos documentos legais prevalece com a autoria do Conselho Nacional de Educação (27), seguido do Ministério de Educação e Cultura (12), Presidência da República (4), Conselho Federal de Educação (3), e Conselho Estadual de Educação (1).

A respeito da relação ano/publicação, foram identificados: 1969 (2); 1971 (1); 1986 (1); 1997 (6); 1999 (15); 2000 (3); 2001 (6), 2002 (1); 2003 (6); 2004 (1); 2005 (1); 2006 (2). Assim, o período mais produtivo foi a década de 1990 com 21 documentos promulgados. Possivelmente, houve publicação mais intensa a partir de 2000 por causa da elaboração do Documento das Diretrizes da Pedagogia e seu encaminhamento pela Comissão de Especialistas de Pedagogia, em maio de 1999, ao Conselho Nacional de Educação, bem como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96) que reacendeu, com a criação de um novo *locus* de formação

docente, o Instituto Superior de Educação (ISE), a discussão sobre o curso de Pedagogia e quem seriam seus egressos.

Não há regularidade nas publicações, pois é possível observar que nas décadas de 1960/1970/1980 há pequena publicação de documentos legais (4), já na década de 1990 há intensa publicação (21), assim como no período de 2000 a 2006 (20).

ANO/AUTOR	AUTOR	TÍTULO
1969	Conselho Federal de Educação.	Parecer CFE n. 252/69
1969	Conselho Federal de Educação.	Resolução n. 2/69
1971	Brasil. Presidência da República. Subchefia para assuntos jurídicos.	Lei 5692/71
1986	Conselho Federal de Educação.	Parecer MEC/ Comissão Central de Currículos n. 161/86
1997	Brasil. Ministério da Educação e Cultura.	Portaria MEC n. 972/97
1997	Conselho Nacional de Educação.	Resolução n. 3/97
1997	Conselho Nacional de Educação.	Parecer CES n. 744/97
1997	Conselho Nacional de Educação.	Parecer CES n. 776/97
1997	Brasil. Presidência da República. Subchefia para assuntos jurídicos.	Lei 9394/96
1997	Brasil. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia.	Padrões e Critérios de Qualidade para os Cursos de Pedagogia.
1999	Conselho Nacional de Educação.	Parecer CP n. 53/99
1999	Conselho Nacional de Educação.	Parecer CEB n. 1/99
1999	Conselho Nacional de Educação.	Resolução CEB n. 2/99
1999	Brasil. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia.	Proposta de Diretrizes Curriculares Para o Curso de Pedagogia
1999		Resolução CES n. 2/99

	Conselho Nacional de Educação.	
1999	Brasil. Ministério de Educação e Cultura.	Descrição do Curso de Pedagogia.
1999	Conselho Nacional de Educação.	Parecer n. 115/99
1999	Brasil. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia.	Carta ao Presidente do Conselho Nacional de Educação
1999	Conselho Nacional de Educação.	Resolução CP n. 1/99
1999	Conselho Nacional de Educação.	Parecer CES 970/99
1999	Brasil. Presidência da República. Subchefia para assuntos jurídicos.	Decreto n. 3276/99
1999	Conselho Nacional de Educação.	Às Universidades, Sociedades Científicas e Entidades Profissionais Relacionadas à Educação.
1999	Brasil. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia.	Roteiro de Autorização de Cursos
1999	Brasil. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia.	À Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação
1999o	Brasil. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação superior.	Esclarecimentos sobre mudanças na dinâmica de trabalho da SESU em decorrência do Decreto n. 3276/99 e da Resolução CP n. 01/99 do Conselho Nacional de Educação.
2000	Conselho Nacional de Educação. Composição Bicameral.	Proposta de Revisão de Decreto Federal n. 3.276/99.
2000	Brasil. Presidência da República. Subchefia para assuntos jurídicos.	Decreto n. 3554/00, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao parágrafo 2º do art. 3º do Decreto n. 3276/99, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar educação básica e dá outras providências.
2000	Brasil. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia.	Padrões de Qualidade dos Cursos de Pedagogia: autorização de cursos, análise inicial e verificação.
2000	Conselho Nacional de Educação.	Parecer CNE/CES n. 133/2001.

2001	Brasil. Ministério de Educação e Cultura. Acessória do DEPEs. Secretaria de Educação Superior.	Nota informativa sobre o Parecer CNE/CES n. 133/2001
2001	Conselho Nacional de Educação.	Parecer CNE/CP n. 09/2001
2001	Conselho Nacional de Educação.	Parecer CNE/CP n. 21/2001
2001	Conselho Nacional de Educação.	Parecer CNE/CP n. 28/2001
2001	Conselho Nacional de Educação.	Parecer CNE/CP n. 27/2001
2002	Brasil. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia e Comissão de Especialistas de Formação de Professores.	Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.
2003	Conselho Nacional de Educação.	Parecer CEB n. 01/2003
2003	Brasil. Ministério de Educação e Cultura. Gabinete do Ministro.	Portaria n. 1.403/2003
2003	Conselho Nacional de Educação.	Resolução CEB n. 01/2003
2003	Conselho Nacional de Educação. Comissão instituída pela Portaria CNE/CP n. 4, de 3 de julho de 2002.	Proposta de Formação de Professores Para a Educação Básica.
2003	Conselho Nacional de Educação. Comissão instituída pela Portaria CNE/CP n. 4, de 3 de julho de 2002.	Proposta de Formação de Professores Para a Educação Básica: ante-projeto de Parecer sobre “Estudo das questões operacionais relativas à formação de professores para a Educação Básica; acompanhamento da evolução da reformulação dos cursos de formação de professores para a Educação Básica e apresentação de um conjunto consolidado dos documentos referentes ao assunto”.
2003	Conselho Nacional de Educação.	Parecer CNE/CP n. 67/2003
2004	Conselho Nacional de Educação.	Parecer CNE/CP n. 329/2004.
2005	Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.	Projeto de Resolução.
2005	Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.	Parecer CNE/CP n. 5/2005
2006	Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.	Parecer CNE/CP n. 3/2006
2006		Resolução CNE/CP n. 1/2006

QUADRO 1: Lista de publicações da legislação nacional.

Há apenas uma legislação estadual:

ANO	AUTOR	TÍTULO
2002	Conselho Estadual de Educação.	Indicação CEE n. 22/2002

QUADRO 2 – Lista de publicação da legislação estadual.

3.2 A construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar nos documentos legais

Da década de 1969 a 1990 os assuntos mais contemplados são: mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia; Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus; e reformulação do Curso de Pedagogia.

Já na década de 1990, evidenciam-se os seguintes assuntos: criação das Comissões de Especialistas do Ensino; Diretrizes para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, DF e dos Municípios; Prática de Ensino; Orientações para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação; Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Padrões, Critérios e Indicadores de qualidade para autorização de funcionamento de novos cursos de Pedagogia; ISE; DCNs para a formação de professores na modalidade normal em nível médio; DCNs para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal; plenificação de licenciaturas curtas por faculdades e faculdades integradas do sistema federal de ensino; cursos de Pedagogia; e formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica.

A partir do ano de 2000, é possível observar os seguintes assuntos: curso de Pedagogia; formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais

do Ensino Fundamental; DCNs para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; duração e carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores; os direitos dos profissionais da Educação com formação de nível médio, na modalidade normal; DCNs para os cursos de graduação; carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial; DCNs para o curso de graduação em Pedagogia.

Entre as décadas de 1960 e 1970, a ANPAE listou 3 documentos legais, sendo um Parecer (Parecer CFE n. 252/69, que trata dos mínimos de conteúdos e duração do curso de Pedagogia), uma Resolução (Resolução n. 2/69, que fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia) e uma Lei (Lei n. 5.692/71, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2ª graus). O Parecer e a Resolução, apesar de serem importantes, não foram encontrados. Há vários artigos, inclusive em periódicos *on-line* que os analisam, por esta razão, neste primeiro momento, eles serão trabalhados com base nos autores que os comentaram.

Para Sousa e Frota (2007), o curso de Pedagogia teve sua regulamentação definida pelos Pareceres do CFE n.s 251/62 e 252/69.⁷ Segundo a autora o Parecer CFE n. 251/62, que fixou o mínimo de conteúdo e duração do curso de Pedagogia, favorecia a transferência de alunos para outras instituições de ensino e, o Parecer nº. 252/69, aprovou uma nova concepção e regulamentação para o curso de Pedagogia, que passou a formar predominantemente os especialistas em Educação através de habilitações

⁷ Apesar de Souza e Frota (2007) não citarem no corpo do texto, cumpre ressaltar que o Parecer CFE n. 251/62 e o Parecer CFE n. 252/69 apresentam conotações diferentes, pois enquanto o primeiro regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024/61, o segundo regulamenta a Reforma Universitária, Lei 5.540/68, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior, podendo ser compreendido como mais um aparato coercitivo do Estado durante a ditadura militar, que deve início com o Golpe Militar de 1964.

(supervisor escolar, orientador educacional, administrador educacional, inspetor escolar etc). Com o Parecer CFE n. 252/69, que tratou sobre os mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia, o Curso de Pedagogia passou a contemplar uma parte comum e outra diversificada.

Para Castro (2007b), o Parecer CFE n. 251/62 foi a primeira regulamentação específica para o curso de Pedagogia, propondo a formação do Pedagogo generalista.

O Curso de Pedagogia [...] enseja a preparação de um bacharel realmente ajustável a todas as tarefas não-docentes da atividade educacional, (...) não apenas torna mais autêntico o professor destinado aos cursos normais como abre perspectivas para a futura formação do mestre primário em nível superior [...] (CASTRO, 2007b, p. 03).

Já o Parecer CFE n. 252/1969, segundo a autora, divide o curso de Pedagogia em dois momentos, um com os fundamentos da Educação e outro com as disciplinas das habilitações específicas (CASTRO, 2007b). Compreende-se assim, que o antigo esquema 3+1 (3 anos de bacharelado e 1 de licenciatura) não se desfaz totalmente, apenas muda a roupagem e a lógica se inverte, pois a partir do Parecer CFE n. 252/69 o curso de Pedagogia deve ser realizado em 3 anos de licenciatura e 1 de especialização. A preocupação com a formação docente (sala de aula) parece ganhar força, mas a cisão entre “quem faz” (professores) e “quem planeja” (técnico da Educação) permanece.

Na década de 1970 a Lei n. 5.692/71 afirmou que a formação de docentes para atuar no ensino de 1º e 2º graus deveria realizar-se em habilitação específica obtida em curso de licenciatura plena em nível superior (Art. 30). Já a formação do especialista em Educação (administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores) deveria realizar-se em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (Art. 33). E a admissão desses profissionais deveria ser feita, segundo o Art. 34, por meio de concurso público de provas e títulos, entretanto, o Art. 79 coloca que

quando a oferta de profissionais habilitados para função de administradores de um sistema de ensino for insuficiente, será permitido que essa função seja exercida por professores com experiência de magistério e habilitação para o mesmo grau de ensino.

A década de 1960 é marcada predominantemente pela formação do técnico em Educação, uma vez que, mesmo o curso de Pedagogia recebendo o título de licenciatura (Parecer CFE n. 251/69), permanece a fragmentação do currículo em habilitações, estando essas integradas as licenciaturas. Já na década de 1970 observa-se um movimento que aproximou a concepção do especialista em relação à docência, uma vez que na falta de oferta suficiente de profissionais habilitados para função de direção, a mesma poderia ser realizada por um docente (Art. 79 da Lei n. 5692/71). As décadas de 1960 e 1970, do ponto de vista do *locus* da formação do administrador, vai ao encontro do pensamento de Ribeiro (1968), uma vez que este autor aponta que não necessariamente um administrador escolar deveria ter a formação e/ou prática na docência.

A década de 1980 é caracterizada por um forte movimento de revisão e reflexão crítica sobre o modelo educacional da época e dos cursos de formação docente, mais especificamente do curso de Pedagogia. O movimento dos educadores e de muitos profissionais da área criticou a fragmentação do curso de Pedagogia e uma descaracterização da identidade do profissional da Educação, a docência. Esse movimento contribuiu com a emissão do Parecer MEC/ Comissão Central de Currículos n. 161/86, que afirmou a necessidade de redefinição do curso de Pedagogia, acreditando que nele se apoiariam os primeiros ensaios de formação superior do professor primário.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, ao criar os ISEs e o Curso Normal Superior fomentou uma grande discussão a respeito da formação dos profissionais da Educação e do curso de Pedagogia. Para o movimento dos educadores a

criação dos ISEs representava a criação de um novo *locus* de formação docente, fora do ambiente universitário (ensino/pesquisa e extensão) e, sobretudo, constitui-se em uma ameaça para existência do curso de Pedagogia, pois ao retirar-lhe sua principal tarefa, a formação de professores, a possibilidade de desaparecimento gradativo no contexto das novas definições legais era significativo. Com a LDBEN/96 inicia-se uma grande discussão sobre o papel/função do curso de Pedagogia: formação do especialista, formação do docente ou formação de ambos.

No documento *Padrões e Critérios de Qualidade para os Cursos de Pedagogia* de 1997, há um breve histórico do curso de Pedagogia e uma descrição geral de sua situação atual no Brasil. O documento menciona que o curso de Pedagogia estruturou-se no Brasil em 1939, sendo que desde o primeiro Decreto-Lei que regulamentou seu funcionamento e estrutura, estão presentes as dicotomias no campo da formação do educador: professor *versus* especialista, bacharelado *versus* licenciatura, generalista *versus* especialista, técnico em Educação *versus* professor. Com a aprovação da LDBEN, Lei n. 9394/96, esta discussão é retomada, uma vez que a lei revoga as disposições legais que regulamentavam o curso de Pedagogia, Resolução CFE 02/96 e a Portaria MEC 399/89, e estabelece em seu art. 64

a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Segundo o Parecer CEB n. 1/99, que versa a respeito das DCNs para a formação de professores na modalidade normal em nível médio, o curso deve formar professores autônomos e solidários, capazes de investigar, resolver e analisar os problemas do cotidiano escolar, utilizando conhecimentos, recursos e procedimentos necessários às

soluções. O documento menciona que as diretrizes curriculares para o Curso Normal deverão ser inspiradas nos princípios éticos, políticos e estéticos já declarados nos Pareceres CNE n.s 22/98, 4/98 e 15/98, a respeito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio. Nesse momento, a atenção estava voltada para a proposta de elaboração legal de DCN para o “Curso Normal” e não para o curso de Pedagogia.

De acordo com o Parecer CBE n. 1/99, as escolas deverão assumir, na organização das propostas pedagógicas, as diretrizes como ponto de partida e foco de iluminação para todo o percurso da formação dos professores: na efetivação desses princípios, as práticas educativas desenvolvidas no Curso Normal são constitutivas de sentimentos e consciências; no exercício da autonomia, as Escolas Normais de nível médio deverão elaborar propostas pedagógicas mobilizadoras de mentes e afetos; a clareza a respeito das competências e capacidades cognitivas, sociais e afetivas pretendidas como objetivos do Curso Normal de nível médio; na estruturação das propostas pedagógicas, a ênfase dada ao diálogo em todas as suas formas deverá preparar os professores para lidar com um paradigma curricular que articule conhecimentos e valores; a formação básica, geral e comum, considerada direito inalienável e condição necessária ao exercício da cidadania plena; a reflexão sistemática sobre o saber do fazer de cada professor e da escola como um todo; as escolas, com seus desafios e soluções, ao se tornarem campo de estudo e investigação dos alunos do curso Normal, devem enriquecer a sistematização da reflexão sobre a prática; a gestão pedagógica deverá desenvolver práticas educativas que integram os múltiplos aspectos constitutivos da identidade dos alunos (futuros professores); a prática é instituída no início da formação, prolongando-se ao longo do curso; o curso, considerada a flexibilidade da LDBEN, tem, a critério da proposta pedagógica da escola, amplas e diversas possibilidades de organização.

Segundo o Parecer CP n. 115/99, que estabeleceu as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, a atuação profissional do docente não se restringe à sala de aula, mas amplia-se também para a participação no trabalho coletivo da escola, o qual se concretiza na elaboração e implementação do projeto pedagógico do estabelecimento escolar e ao qual deve estar subordinado o plano de trabalho de cada docente. Nesse sentido, esta nova visão do trabalho docente implica competências, habilidades e conhecimentos específicos, cuja aquisição deve ser o objetivo central da formação inicial e continuada dos docentes, o que, por sua vez, exige um repensar do processo de preparação desses profissionais.

De acordo com o Parecer CP n. 115/99, há dois problemas fundamentais que parecem preocupar o legislador, sendo eles: necessidade de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental; e dissociação entre teoria e prática. Ao encontro da primeira preocupação está a proposta de Curso Normal Superior dentro do Instituto Superior de Educação (ISE) que objetiva oferecer formação profissional em nível superior, oferecendo não apenas um curso, mas uma instituição, um ambiente específico para formação docente. Já ao encontro da segunda preocupação está a ênfase na prática de ensino para atingir a necessária integração entre teoria e prática.

[...] Nesse processo de aprender fazendo, o aluno docente tanto aprofunda o seu entendimento das especificidades dos diferentes momentos de aprendizagem e das características próprias dos alunos das diversas etapas da educação básica, como amplia necessariamente a sua compreensão da complexidade do processo educativo formal [...] (CNE, 1999b, p. 03).

O Parecer CP n. 115/99 ressalta que o objetivo das diretrizes gerais para os ISEs não é estabelecer modelos pedagógicos ou diretrizes curriculares, mas indicar normas e orientações gerais para a organização institucional. De acordo com o documento, os

ISEs deverão: ser centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente aos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à Educação Básica e à escolar como um todo; propiciar a articulação e a complementação de seus cursos com cursos de Pedagogia e, ainda conviver com outros formatos de preparação profissional para o magistério; caracterizar-se como promotores de formação profissional, fazendo da prática de ensino, da organização das escolas e da reflexão sobre elas o núcleo central da formação inicial e continuada de professores; e organizar-se de tal forma que a prática de ensino seja concomitante à formação profissional.

O Parecer CES n. 970/99, que aborda o Curso Normal Superior e a Habilitação para Magistério em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia, estabelece que não devem mais ser autorizadas as habilitações para magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil nos cursos de Pedagogia, mas tão somente Cursos Normais Superiores. Entretanto, o Parecer menciona que há duas situações que precisam ser objeto de consideração específica: os atuais cursos de Pedagogia que já possuem a referida habilitação autorizada ou reconhecida terá um prazo de 4 (quatro) anos para substituição dessa habilitação pelo Curso Normal Superior; os pedidos de criação desta habilitação que são anteriores ao Parecer, que já foram avaliadas positivamente pelas Comissões de Especialistas e que se encontram na CES/CNE, terão a autorização concedida por 2 (dois) anos, devendo a instituição solicitante, neste período, criar o Curso Normal Superior, prevendo os mecanismos de transferências dos alunos matriculados na habilitação para Magistério do curso de Pedagogia, para o novo curso.

Cumpram-se mencionar o voto contrário ao Parecer CES n. 970/99 do Conselheiro Jacques Velloso. O Conselheiro levantou as seguintes questões: tal formação é privilégio exclusivo dos ISEs, ou dos cursos normais superiores? Os docentes para a Educação

Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental precisam ser formados única e exclusivamente em ISEs ou em cursos normais superiores?

Para Jacques Velloso, o Parecer CES n. 970/99 é um ato arbitrário, já que a LDB não proíbe que os cursos de Pedagogia, quando ministrados em universidades, habilitem para a atuação em Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tampouco o Parecer CP n. 115/99, impede que estes cursos cumpram tal finalidade, quando oferecidos por Universidades.

Ao encontro do Parecer CES n. 970/99 está o Decreto n. 3.276/99, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica. O Decreto afirma no Art. 3, § 2º que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”.

Diante das pressões dos diversos movimentos da sociedade relacionados à educação, o Conselho Nacional de Educação na sessão do Conselho Pleno, realizada em dezembro de 1999, decidiu por constituir Comissão Bicameral para examinar e oferecer sugestão ao Decreto n. 3.276/99, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica e dá outras providências. A referida Comissão, após o exame da matéria, e à luz da Lei n. 9.394/96, obedecendo as DCNs da Educação Básica e as dos cursos superiores de formação inicial de professores da Educação Básica, decidiu por sugerir que o Conselho Pleno encaminhasse ao Exmo. Sr. Ministro da Educação, uma nova redação para o § 2º do artigo 3º, na forma do Decreto n. 3.554/00, que passou a vigorar com a seguinte redação: “§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á preferencialmente em Cursos Normais Superiores.”

O Parecer CNE/CES n. 133/2001, que realiza esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, menciona que a oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental obedecerá aos seguintes critérios: quando se tratar de universidades e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares; as instituições não-universitárias terão que criar ISEs, caso pretendam formar professores em nível superior para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo, ao disposto na Resolução CP n. 1/99.

O documento *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia*, encaminhado ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2002, defende que o eixo da formação do Pedagogo é o trabalho escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento.

Outra tese defendida no decorrer do documento é a de que o curso de Pedagogia, porque forma o profissional de Educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da Educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado (BRASIL, 2002).

O documento defende que a relação teoria e prática será entendida como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo do curso de Pedagogia, que deverá abranger: (i) um núcleo de conteúdos básicos, considerados obrigatórios pelas IES, articuladores da relação teoria e prática, que desenvolvam a reflexão crítica sobre educação, escola e sociedade, contextualizada na realidade

brasileira (ii) um núcleo de conteúdos específicos relativos ao exercício da docência, resultante da opção institucional - na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em seus diferentes âmbitos e modalidades, nas disciplinas pedagógicas para a formação pedagógica ou em áreas específicas de atuação docente-; (iii) tópicos de estudo de aprofundamento e/ou diversificação da formação; (iv) estudos independentes (BRASIL, 2002).

O Parecer CNE/CP n. 5/2005, que estabelece DCNs para o curso de graduação em Pedagogia destaca que o curso, ao longo de sua história, sempre apresentou como objeto de estudo e finalidade os processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, sobretudo, a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional. A história do curso foi construída no cotidiano das instituições de ensino superior, sendo que, a partir do ano de 1990, tornou-se o principal *locus* da formação docente dos educadores para atuarem na Educação Básica, assim, “[...] a formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no país” (CNE, 2005, p. 5).

O Parecer CNE/CP n. 5/2005 afirma ser relevante para a formação do licenciado em Pedagogia o conhecimento da escola como organização complexa; a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica; e a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino. Nesse sentido, o curso deve oferecer formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares e da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. A estrutura do curso, respeitada a diversidade nacional e autonomia pedagógica das instituições,

constituir-se-á de: um núcleo de estudos básicos; um núcleo de aprofundamento e diversidade de estudos; e um núcleo de estudos integradores.

Os núcleos de estudos deverão proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início (CNE, 2005, p. 12).

Os três núcleos deverão propiciar a formação do profissional que além de cuidar e educar “[...] administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participa da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática” (CNE, 2005, p. 14).

O Parecer CNE/CP n. 3/2006, reexamina o Parecer CNE/CP n. 5/2005 e dá nova redação ao Art. 14 “A formação dos demais profissionais da educação, nos termos do art. 64 da Lei n. 9.394/96, será realizada em cursos de Pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim, abertos a todos os licenciados”.

Art. 14 - A licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP n. 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/96.

S 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

S 2º Os cursos de pós-graduação indicados no S 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da lei n. 9394/96 (BRASIL, 2006). (CNE, 2006a).

A Resolução CNE/CP n. 1/2006 institui DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia, define princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a

serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos de sistema de ensino e pelas instituições de educação superior do país (art. 1º).

De acordo com os arts. 2º e 4º, o curso de Pedagogia forma professores para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em curso de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CNE, 2006b).

De acordo com o documento a concepção de docência pode ser compreendida como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, constituído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (CNE, 2006b, art. 2º).

É central na licenciatura em Pedagogia, segundo o documento: o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (CNE, 2006b, art. 3º).

Segundo o Art. 4º, parágrafo único, as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas do setor da Educação (item também presente no art. 5º). (CNE, 2006b).

No Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição de Educação Superior deverá conter: disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais; práticas de docência e gestão educacional que ensejam aos licenciados a observação e acompanhamento, a participação no

planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em ambientes educativos; atividades complementares envolvendo o planejamento e desenvolvimento progressivo de Trabalho de Curso, bem como atividades de monitoria, Iniciação Científica e de extensão; estágio curricular a ser realizado ao longo do curso (CNE, 2006b, art.8º).

Segundo a Resolução, as habilitações que existiam, naquele momento, nos cursos de Pedagogia entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução (Art. 10), sendo que a formação de profissionais da educação prevista no Art. 64, da Lei n. 9.394/96, será assegurada ao curso de Pedagogia, podendo ser realizada também em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados (CNE, 2006b, art. 14º).

Há apenas um documento legal estadual que trata da formação docente no período de 1969 a 2006, a Indicação CEE n. 22/2002. A Indicação esclarece possíveis dúvidas a respeito da Indicação CEE n. 07/2000 e da Deliberação CEE n. 08/2000 que trata da formação de professores no sistema estadual de ensino. De acordo o documento, após longos debates a Câmara adotou as seguintes decisões: os Centros Universitários são equiparados às Universidades, para efeito de criação, facultativa, dos ISE; excetuando-se as Universidades e os Centros Universitários, que podem manter seus cursos de formação de professores sem criarem ISE, as demais Instituições de Ensino Superior só podem manter seus cursos de licenciatura mediante a criação dos ISE; as Universidades e Centros Universitários ficarão dispensados de autorização prévia para a criação de ISE, submetendo-se a reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos; a dispensa de autorização prévia não é incompatível com o caráter de experimentação a ser eventualmente mantido para os cursos dos ISE; os currículos dos

cursos dos ISE devem observar as DCNs, naquilo em que estas não exorbitarem do âmbito de diretrizes gerais; fica mantido o caráter experimental dos cursos dos ISE.

No geral, os documentos legais expressam um movimento contraditório, principalmente, quanto aos princípios que deveriam orientar a formação do profissional da educação, especificamente o administrador escolar, bem como qual seria o local mais adequado para sua formação.

A formação do administrador escolar de 1969 a 2006 passou por algumas mudanças legais, sendo assim, de Habilitado no curso de Pedagogia este profissional passou a ter noções sobre Administração Escolar, conteúdo ministrado em forma de disciplinas durante o curso, ou também passou a ser formado em cursos de especialização em nível de pós-graduação, pois o que o curso passa a oferecer a partir da Resolução CNE/CP n. 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia é um núcleo de aprofundamento que não caracterizaria uma formação específica, mas sim a formação geral para docência-gestão-pesquisa. Assim, esteve presente a formação do administrador escolar em habilitações e, a partir de 2006, com as DCNs parece existir a defesa dos conhecimentos da organização do trabalho escolar integrado à formação docente, assim com a ênfase no trabalho coletivo e na gestão democrática da escola.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia abordam a Administração Escolar (no documento Gestão escolar) como um dos elementos da formação docente, não como um conteúdo específico que prepare o especialista da área. O documento defende uma formação docente mais ampla.

O que os cursos de Pedagogia oferecem atualmente, portanto, é uma formação docente que abrange também conhecimentos de Administração Escolar, como de pesquisa e docência, o que, possivelmente, aproxima-se do pensamento da década de

1980 na área, representado, neste trabalho, pela especificidade da Administração Escolar defendida por Paro (1988). Assim, como dito anteriormente, o autor, apesar de contemplar a especificidade da Administração Escolar, não menciona a necessidade de uma formação diferenciada como os autores das décadas de 1960/1970, uma vez que não concorda com as hierarquias existentes dentro do ambiente escolar, dando indícios de que a função específica de administrador escolar poderia deixar de existir.

O movimento contraditório nos documentos legais inicia-se com mais intensidade a partir da década de 1990 com a nova Lei n. 9394/96, que cria um novo *locus* de formação docente, os ISE. Na década de 1990 inicia-se o debate sobre o local onde a formação docente deveria ocorrer e o que deveria contemplar a formação desse profissional, defendia-se uma formação ampla, com uma diversidade de saberes, ênfase na prática e um local específico para sua formação (Parecer CP n. 115/99 e Parecer CES n. 970/99, Decreto n. 3.276/99). A partir do ano 2000 inicia-se com mais intensidade a defesa de que a formação docente ocorresse dentro do ambiente universitário, nos cursos de Pedagogia, porém ainda manteve-se no documento legal que a formação desse profissional deveria ocorrer “preferencialmente” em Cursos Normais Superiores (Decreto n. 3.554/00 e Parecer CNE/CES n. 133/2001).

As propostas para o curso de Pedagogia sempre giraram em torno da ideia da docência como base da formação do profissional da Educação e de que o curso é, ao mesmo tempo licenciatura e bacharelado, caracterizando uma formação ampla. Os Pareceres que propõem as Diretrizes para o curso de Pedagogia defendem que a formação desse profissional contemple pesquisa, docência e gestão, não havendo a formação específica do administrador escolar, entretanto, ressalta-se que só o Parecer CNE/CP n. 5/2005 mencionou que a formação dos demais profissionais da Educação deveria ser feita em cursos de especialização, sendo reexaminado pelo Parecer CNE/CP

n. 3/2006 que estabeleceu que a formação dos profissionais previstos no art. 64 da LDB seria feita em cursos de Pedagogia ou em curso de pós-graduação.

A continuidade será construída com base na análise dos documentos das entidades e a questão norteadora é “Como a formação do profissional da educação nos documentos legais foi acompanhada e interagiu com as perspectivas das entidades relacionadas à formação desse profissional?”.

CAPÍTULO 4 - OS DOCUMENTOS DAS ENTIDADES

Nesse capítulo será abordado o conteúdo dos documentos das entidades brasileiras relacionados à formação dos profissionais da Educação e do curso de Pedagogia, no período de 1998 a 2005.

Primeiramente, será realizada breve apresentação, com elementos gerais das publicações e, posteriormente, será realizada breve apresentação de alguns documentos, que sintetizam o pensamento predominante no período. E, por fim, será realizada análise do que foi observado no conteúdo desses documentos e a construção do pensamento sobre a formação do administrador escolar no bojo do movimento dos educadores brasileiros.

4.1 Panorama geral

No período de 1998 a 2005, dezoito documentos foram publicados pelas seguintes entidades: ANPED; ANFOPE; ANPAE; FORUMDIR; CEDES; FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES; ANDES-SN, CNTE; EXECUTIVA NACIONAL DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA⁸. A publicação dos documentos prevalece com a autoria da ANFOPE (16), seguida da ANPED (6), CEDES (5), ANPAE (3). As outras instituições, por sua vez, apresentam apenas a publicação de um documento.

⁸ Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN); Confederação Nacional dos Trabalhadores do Ensino (CNTE).

A respeito da relação ano/publicação, identifica-se: **1998** (1 documento); **1999** (3 documentos); **2001** (1 documento); **2003** (5 documentos); **2004** (5 documentos); **2005** (3 documentos). Assim, o período mais produtivo foi a partir do ano 2000 com 14 documentos publicados. Possivelmente, a justificativa para publicação mais intensa deve-se à elaboração do Documento das Diretrizes da Pedagogia e seu encaminhamento pela Comissão de Especialistas de Pedagogia, em maio de 1999, ao Conselho Nacional de Educação. A elaboração desse documento reacendeu uma discussão que sempre esteve presente sobre o curso de Pedagogia, a saber, quais princípios, condições de ensino e de aprendizagem, de planejamento e avaliação deveriam orientar essa área de conhecimento.

Não há regularidade nas publicações, pois no período de 1998 a 1999 há pouca produção de documentos (apenas 4), já em 2003 e 2004 há uma alta publicação (10).

ANO	AUTOR	TÍTULO
1998	ANFOPE	Proposta de Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.
1999	ANFOPE	<i>Na contramão do processo ... MEC elabora Diretrizes Curriculares, envia ao CNE para análise e aprovação e constitui comissão das áreas específicas para elaborar as diretrizes curriculares (específicas) para formação de professores.</i>
1999	ANFOPE	Institutos Superiores de Educação: a separação entre pesquisa e ensino e conteúdo e forma na formação dos profissionais da educação.
1999	ANFOPE	Pedagogia: um curso com projeto político pedagógico próprio.
2001	ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES, FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	Documento de posicionamento conjunto das entidades na reunião de consulta ao setor acadêmico, no âmbito do programa especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”.
2003	ANFOPE	Debate: Certificação de Professores.
2003	ANFOPE	Manifesto [Poços de Caldas]: ao Ministro da Educação, ao Conselho nacional de Educação.
2003	ANFOPE	Contribuições de Helena Freitas ao Debate sobre o Documento do CNE: primeiras

		impressões sobre o documento do CNE (texto inicial para discussão).
2003	ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, ANDESS – SN, CNTE	Manifesto ao Ministro da Educação e ao Conselho nacional de Educação.
2003	ANFOPE	Notícia Completa do CNE e do Comitê do MEC sobre Certificação e Formação de Professores
2004	ANFOPE	Pesquisa revela perfil de professores dos Ensinos Fundamental e Médio
2004	ANFOPE/ ANPED/CEDES.	A definição das diretrizes para o Curso de Pedagogia
2004	ANFOPE	Sobre Diretrizes e Pedagogia.
2004	ANFOPE, ANPED, CEDES.	A definição das Diretrizes e Para o Curso de Pedagogia.
2004	ANFOPE	Carta Helena sobre Debate na Reunião Anual da ANPED, em torno das Diretrizes da Pedagogia.
2005	ANFOPE, ANPEd, CEDES, FORUMDIR	VII Seminário Nacional sobre Formação dos Profissionais da educação.
2005	ANFOPE	Estudo Comparativo entre a proposta de Diretrizes do CNE e a Proposta da ANFOPE
2005	ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPEd, CEDES, EXECUTIVA NACIONAL DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA.	Documentos das entidades sobre a Resolução do CNE.

QUADRO 3 – Lista de publicações de documentos das entidades

4.2 A construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar nos documentos das entidades

Na década de 1990, os assuntos mais contemplados são: a proposta de novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e a criação de um novo *locus* de formação docente, os ISEs. Já, a partir do ano de 2000, os seguintes assuntos são contemplados: curso de Pedagogia; Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica; Política de formação docente; perfil de professores dos Ensinos Fundamental e Médio; definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia.

A criação dos ISEs, Lei n. 9394/96, fomentou uma grande discussão entre os educadores de todo o país a respeito da função do curso de Pedagogia e da identidade desse profissional. O movimento dos educadores foi o grande representante de todos os profissionais da área ao impor sua insatisfação em relação ao ISE em reuniões, eventos e documentos.

A ANFOPE (1999, p. 01-02), no documento *“Institutos Superiores de Educação: a separação entre pesquisa e ensino e conteúdo e forma na formação dos profissionais da educação”*, aponta que a ideia da criação dos ISEs como o caminho para resolver os problemas da formação docente, desvia a atenção de elementos centrais para a formação e valorização desses profissionais, como: “[...] aprimoramento dos cursos existentes e das estruturas de formação, valorização e investimento nas atuais instâncias formadoras, ampliação do número de cursos e vagas nas instituições públicas”.

Para a entidade, esse novo *locus* de formação, por não privilegiar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, acaba por enfatizar a formação docente com ênfase no domínio de conteúdos específicos, o que demonstra uma concepção conteudista e tecnicista desse profissional, evidenciando-se a separação entre pensar e fazer e entre conteúdo e forma.

A possibilidade de que existam cursos de formação de professores afastados dos centros onde se produz conhecimento nas áreas específicas – os bacharelados – e das Faculdades de Educação que mantêm o curso de pedagogia e a pós-graduação, aprofunda os problemas da formação de professores hoje existentes em nosso país (ANFOPE, 1999, p. 03).

A mesma Associação (1999, p. 02), no documento *“Pedagogia: um curso com projeto político pedagógico próprio”*, defende que o aperfeiçoamento da formação dos

profissionais da Educação está relacionado às possibilidades de garantir a trajetória que as atuais Faculdades/Centros de Educação e nelas, o Curso de Pedagogia, construíram historicamente enquanto espaços de reflexão, dos vínculos entre ensino/pesquisa/investigação; produção de conhecimentos relacionados à educação; e formação dos profissionais da Educação.

A entidade menciona que o movimento pela construção das diretrizes do curso de Pedagogia tem um marco importante em 1998, quando a Comissão de Especialista de Pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso, desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as Coordenações de curso, as entidades (ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES), e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. Esse processo resultou na elaboração do Documento das Diretrizes e seu encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação, em maio de 1999, aguardando a definição e regulamentação de outros pontos ainda polêmicos em relação à formação, como o próprio Curso Normal Superior que, até o momento, não possuía suas próprias Diretrizes.

No período entre maio de 1999 e junho de 2004, as várias iniciativas do MEC em relação à preparação docente e ao próprio Curso de Pedagogia (Portaria n. 133/01, Resoluções n. 01 e 02/2002, que instituem Diretrizes para Formação de Professores) não contribuíram para uma melhor compreensão de quais princípios e conteúdos deveriam orientar a formação dos profissionais da Educação, ao contrário, provocaram uma diversidade de estruturas que exigiu, provavelmente, do poder público, um acompanhamento cuidadoso e rigoroso além de processos de avaliação da formação oferecida, de modo a preservar as iniciativas positivas e estabelecer metas para o aprimoramento da qualidade de outras. Os educadores e suas entidades acompanharam de perto este movimento, e estiveram presentes, em todo este período, mobilizando-se

através de encontros, reuniões, documentos, orientados sempre pelo princípio fundamental de que “as discussões das Diretrizes da Pedagogia se inserem na discussão das orientações, políticas e Diretrizes da Formação dos Educadores da Educação Básica, não podendo, portanto, serem aprovadas fora deste contexto” (ANFOPE, 1999).

A ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES, FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2001), no *Documento de posicionamento conjunto das entidades na reunião de consulta ao setor acadêmico, no âmbito do programa especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”*, defendem a definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da Educação e valorização do magistério, que contemple no âmbito das políticas educacionais: sólida formação inicial no campo da Educação; condições de trabalho; salário e carreira dignos; e a formação continuada como um direito dos professores e responsabilidade do Estado e das instituições contratantes.

As entidades defendem a tese de que a base do curso de Pedagogia é a docência, uma vez que o curso construiu e consolidou sua história no cotidiano das Faculdades e Centros de Educação do país e emergiu, nos anos 1990, como o principal *locus* da formação docente dos profissionais da Educação para atuar na Educação Básica, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. As entidades entendem que o eixo da formação desse profissional é o “[...] trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento” (ANPAE et al, 2001, p. 03).

De acordo com *Documento de posicionamento conjunto das entidades na reunião de consulta ao setor acadêmico, no âmbito do programa especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”*, para essa concepção de docência alguns elementos são fundamentais: sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o

fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, assim como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola; unidade entre teoria e prática que resgata a práxis da ação educativa; gestão democrática como instrumento de luta pela qualidade do projeto educativo; compromisso social do profissional da Educação; trabalho coletivo e interdisciplinar; formação continuada; e avaliação permanente dos processos de formação.

Outra tese defendida pelas entidades é a de que o curso de Pedagogia porque forma o profissional de Educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da Educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado. O documento ressalta que “[...] na complexidade do mundo da escola, o educador deve ser capaz de exercer a docência e tantas outras práticas, que em sua formação acadêmica teve a oportunidade de pesquisar e discutir coletivamente” (ANPAE et al, 2001, p. 04).

O documento estabelece que “[...] não existe apenas uma ‘alternativa’ de formação e sim inúmeras que vêm sendo construídas nas IES e que não servem de ‘modelo’ mas de oportunidade para melhor efetivação de outros cursos onde quer que se localizem”. E, nesse sentido, respeitada a necessária diversidade no âmbito nacional, o currículo do curso de Pedagogia deverá contemplar: (i) um núcleo de conteúdos básicos, articuladores da relação teoria e prática, considerados obrigatórios pelas IES; (ii) tópicos de estudo de aprofundamento e/ou diversificação da formação; (iii) estudos independentes (ANPAE et al, 2001, p. 05).

A ANFOPE, ANPEd, CEDES, FORUMDIR (2005), no documento “*VII Seminário Nacional sobre Formação dos Profissionais da educação*”, apresentam contribuições para a elaboração das DCNs para o curso de Pedagogia, abordando quais

os princípios e fundamentos devem orientar o curso; qual o perfil do egresso; qual a organização curricular, a duração e a carga horária do curso de Pedagogia.

Segundo o documento, a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da Educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na *práxis* social. O pedagogo pode atuar na docência, na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares. Nesse sentido, o curso de Pedagogia se caracterizaria por ser ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado, sem distinção de grau na formação.

A organização curricular do curso de Pedagogia, segundo o documento, contemplaria os componentes curriculares, articulados nos seguintes núcleos de formação e de atividades: 1- o núcleo de conteúdos básicos, que visa à reflexão crítica sobre as relações sociais e culturais, a educação enquanto uma prática social, a escola, a formação e a profissionalização no campo da Educação; 2- o núcleo de conteúdos relativos à atuação do pedagogo; atividades científico-culturais de enriquecimento curricular compreendendo participação em projetos de Iniciação Científica e de extensão, de modo a propiciar aos graduandos vivências com a educação inclusiva, a educação de jovens e adultos, a educação no/do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos ou em organizações não-escolares; 3- a prática pedagógica, concebida como trabalho coletivo da instituição formadora e entendida como eixo articulador de produção de conhecimento sócio-educacional. Para atingir este objetivo, além de cumprir a exigência de 200 dias letivos anuais, a duração do curso deveria ser de 04 (quatro) anos com um total de 3.200 horas, no mínimo.

Nesse sentido, as entidades defendem que no curso de Pedagogia é construída a identidade do pedagogo como profissional inovador e criativo na sua atuação, capaz de

analisar, compreender e lidar com as mudanças da e na vida social e suas implicações, no sistema educacional, na escola e no seu âmbito (ANFOPE, ANPEd, CEDES, FORUMDIR, 2005).

Da leitura dos documentos das entidades constata-se um diálogo constante realizado com a legislação publicada a respeito da formação do profissional da Educação. Com frequência, a publicação de um documento legal foi precedido de um posicionamento conjunto sobre seu conteúdo e contempladas as suas implicações para a construção da identidade do curso de Pedagogia e do Pedagogo.

O movimento dos educadores constituiu-se como um grupo de resistência aos documentos legais que se apresentavam contra as ideias defendidas pelas entidades e que sinalizavam como perigo de extinção do curso de Pedagogia, como, por exemplo, a Lei n. 9394/96, o Parecer CEB n. 1/99, o Parecer CP n.115/99, Parecer CES n. 970/99, e os Decretos 3.276/99 e 3.554/00. Esses documentos sinalizavam para a transferência da formação docente do curso de Pedagogia para o Curso Normal Superior, nos ISE, desconsiderando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Alguns documentos legais, como os já citados anteriormente, recuaram após fortes pressões das entidades, como por exemplo, o Decreto n. 3.276/99, que estabelecia que a formação em nível superior de docentes para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil deveria ser realizada, exclusivamente, em Cursos Normais Superiores, ficando para o curso de Pedagogia somente a formação do especialista. Entretanto, após fortes pressões das entidades observa-se a promulgação do Decreto 3.554/99 que substitui a palavra “exclusivamente” por “preferencialmente”.

Na década de 1990, os documentos legais tenderam à defesa de um local específico para formação docente e, conseqüentemente, para a formação do especialista em Educação, mas como essa ideia era contrária ao do movimento de educadores, que

não separava a formação do especialista da formação para a docência, o posicionamento não resistiu por muito tempo, e a defesa da formação com base na docência prevalece, bem como a compreensão de que o curso de Pedagogia é, ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado. Estas considerações indicam a forte influência que o movimento dos educadores exerceu sobre a (re) estruturação da formação docente no Brasil.

CAPÍTULO 5 - PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS E LIVROS

Nesse capítulo será abordado o conteúdo presente nos artigos e livros brasileiros relacionados à formação dos profissionais da Educação e do curso de Pedagogia. A análise dos artigos contempla o período de 1991 a 2007, já a análise dos livros refere-se ao período de 1980 a 2006.

Assim como nos capítulos precedentes, será realizada breve apresentação, em seguida, apresentada síntese de alguns artigos e a análise do conteúdo, para diagnóstico do pensamento sobre a formação do administrador escolar no decorrer das décadas nesse material. O mesmo caminho será realizado com os livros.

5.1 Panorama geral (periódicos)

No período de 1991 a 2007, quarenta e seis artigos foram listados nos seguintes periodicos/publicações:

- Educação & Sociedade;
- Revista Brasileira de Administração da Educação;
- Teoria e Prática;
- Jornal da Ciência;
- Estudos e Documentos;
- Folha de São Paulo;
- Jornal da Unesp;
- Resumos e Anais de Eventos sobre a formação do profissional da educação;
- Lista de Discussão ANFOPE;

- Cadernos de Educação;
- Educação em Revista;
- *Ensaio*: avaliação e políticas públicas em educação;
- Boletim ANFOPE;
- Olhar de Professor;
- Educar em Revista;
- Comunicação & Política.

A publicação de artigos prevalece nas revistas da área de educação (28), sendo o restante (18) publicado em eventos também da área. Foram encontrados mais artigos de autor único (39), do que artigos de dois ou mais autores (7).

A respeito da relação ano/publicação, evidencia-se: **1991** (1 artigo); **1992** (1 artigo); **1996** (1 artigo); **1999** (7 artigos); **2000** (10 artigos); **2001** (4 artigos); **2002** (3 artigos); **2003** (8 artigos); **2004** (4 artigos); **2005** (2 artigos); **2006** (1 artigo); e **2007** (4 artigos). O ano mais produtivo foi o de 2000 com 10 artigos publicados, sendo que o período menos produtivo foi de 1991 a 1996 com apenas três artigos publicados. Possivelmente, a justificativa para uma publicação mais intensa a partir de 1999 deve-se ao movimento presentes na legislação e nas entidades.

Não há regularidade nas publicações. No período de 1991 a 1996 há uma baixíssima produção de artigos (apenas 3), já entre 1999 e 2000 há uma alta publicação com 17 artigos. Nos demais anos, a publicação oscila de 1 a 4 artigos por ano, com exceção de 2003 que teve 8 artigos publicados.

ANO	AUTOR	TÍTULO	Periódico/Publicação
1991	NÓVOA, Antonio.	Para o Estudo Sócio-Histórico da Gênese e Desenvolvimento da Profissão Docente.	Teoria e Educação
1992	WERLE, Flávia Obino Correa.	Participação da Universidade com os demais Níveis de Ensino e a Formação	Revista Brasileira de Administração de

		do Educador: novas perspectivas para o diretor da educação.	Educação
1996	BRZEZINSKI, Iria.	A questão da qualidade: exigências para a formação dos profissionais da educação.	Revista Brasileira de Administração da Educação
1999	MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob.	A Elaboração do Projeto Pedagógico como elemento de formação do profissional da educação.	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
1999	SILVA, Carmem Silva Bossolli da.	A questão da identidade do curso de Pedagogia no Brasil: fase das propostas: 1979-1998.	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,
1999	VIEIRA, Sopia Lerche et al.	Políticas de Formação do Magistério: experiências inovadoras no Ceará.	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
1999	Fórum em defesa da Formação de Professores.	Denúncia: Governo intervém na formação de professores por Decreto.	
1999	FREITAS, Helena Lopes Costa de.	A Reforma da Educação Superior no campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.	Educação & Sociedade
1999	SHEIBE, Leda.; AGUIAR, Márcia Ângela.	Formação de Profissionais no Brasil: o curso de Pedagogia em questão.	Educação & Sociedade
1999	Sociedade brasileira para o progresso da ciência.	SBPC Propõe discussão mais ampla sobre Curso Normal Superior e Habilitação para Educação Infantil.	Jornal da Ciência
2000	WEBER, Silke.	Faculdade de Educação e Formação de Professores.	Estudos e Documentos
2000	SOUZA, Paulo Renato.	Cursos Aprimoram a Formação Docente.	Folha de São Paulo
2000	TANURI, Leonor Maria.	Um decreto exorbitante.	Jornal da Unesp
2000	MACHADO, Lourdes Marcelino.	Política e Práticas na Formação de Professores: riscos de corrupção da teoria.	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
2000	WEBER, Silke.	Como e Onde Formar Professores: espaços em confronto.	Educação & Sociedade
2000	CASTRO, Magali de.	Curso de Pedagogia e Institutos Superiores de Educação: algumas reflexões sobre a polêmica em torno da formação de professores.	Seminário Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
2000	CASTRO, Magali de.	Formação de Professores para a Educação Básica: a visão de profissionais em exercício.	Seminário ANPEd-Sudeste
2000	LIMA, Antonio Bosco de; VIRIATO, Edaguimar Orquiza.	Propostas de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior: a deformação da formação.	Lista de Discussão ANFOPE
2000	BOUFLEUER, José Pedro.	Identidade da Pedagogia e Formação do Pedagogo.	Cadernos de Educação
2000	GRINOVER, Ada Pelligrini; CORTELAZZO. Ângelo Luiz;	O Perigo do Apagão Pedagógico.	Folha de São Paulo

	VIGGIANI, Maria Aparecida.		
2001	CURY, Carlos Roberto Jamil.	Os Desafios da Profissão Docente.	Educação em Revista
2001	CASTRO, Magali de.	Formação de Docentes da educação Básica em Nível Superior: utopia ou avanço?: um estudo com professores formados no Instituto de Educação de Minas Gerais.	Simpósio brasileiro de Política e Administração da Educação
2001	CASTRO, Magali de.	Curso de Pedagogia: novos questionamentos em torno de uma velha identidade.	Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação
2001	SILVA, Carmem Silva Bossolli da.	Fundamentos Legais do Curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2001.	20ª Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação
2002	FREITAS, Helena Lopes Costa de.	Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.	Educação & Sociedade
2002	CASTRO, Magali de.	Formação de Professores no curso de Pedagogia como uma necessidade inquestionável; polêmicas e perspectivas.	Congresso Nacional de Educação
2002	CASTRO, Magali de.	Pedagogia para que?: um estudo sobre a experiência profissional e expectativas de alunos de Pedagogia da PUC/Minas.	Fórum de Educação Pedagogo: que profissional é esse?
2003	FREITAS, Helena Lopes Costa de.	Todo Educador Aprendendo: lições do primeiro Encontro Nacional.	Boletim ANFOPE
2003	WEBER, Silke.	Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil.	Educação & Sociedade
2003	PICANÇO, Alessandra de Assis	Educação Superior para Professores em Exercício: formando ou improvisando?	Reunião Anual da ANPED
2003	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública	Formar ou Certificar? Muitas questões para reflexão.	
2003	FREITAS, Helena Lopes Costa de.	Certificação Docente e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização.	Educação & Sociedade
2003	ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; ROCHA, Genylton Odilon; SILVA, Josenilda Maués.	Considerações Sobre a Portaria 1.403 de 09 de Junho de 2003 que Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.	Centro de Educação da UFPA
2003	SHEIBE, Leda.	Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas.	26ª Reunião Anual da ANPED
2003	CASTRO, Magali de.	Política de Formação de Professores para a Educação Básica: polêmicas e perspectivas em torno da formação de professores no curso de Pedagogia.	Revista Brasileira de Política e Administração da educação
2004	CASTRO, Magali de.	A Formação de Professores para a Educação Básica em Nível Superior no Brasil e as Expectativas de Docentes que atuam na Escola Básica.	Congresso Internacional de Educación Superior
2004	CASTRO, Magali de.	Formação dos Professores da Educação Básica no Brasil e Expectativas de Docentes que atuam na Escola Básica.	Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação

2004	CURY, Carlos Roberto Jamil.	Formação Continuada e Certificação de Professores.	Olhar de Professor
2004	SHEIBE, Leda.	O Projeto de Profissionalização Docente no Contexto da Reforma Educacional iniciada nos anos de 1990.	Educar em Revista
2005	MARTELLI, Andréia Cristina ; MANCHOPE, Elenita C.P.	A história do Curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após a LDB 9394/96.	www.presidentekenr-edu.br
2005	FREITAS, Helena Costa Lopes de.	Documento Comparativo sobre as Legislações Relativas a Formação de Professores. Minuta de Resolução 2004, Resolução CNE 2005, Proposta ANFOPE/ ANPED/ CEDES, Proposta FORUMDIR.	
2006	KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima.	As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática.	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
2007	DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro.	Competência na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo.	Educação & Sociedade
2007	FREITAS, Helena Lopes Costa de.	Primeiras Impressões sobre o documento do CNE: texto inicial para discussão.	Boletim ANFOPE
2007	MAUÉS, Olgaíses.	As políticas de Formação de Professores: a “universalização” e a prática.	Reunião Anual da ANPED
2007	THERRIEN, Jacques.	Xeque- Mate na Pedagogia e nas Licenciaturas.	Comunicação & Política

QUADRO 4 – Lista de publicações de artigos em periódicos

5. 2 A construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar nas publicações em periódicos

Na década de 1990, os assuntos mais contemplados são: a formação do especialista (Administração Escolar); a docência como base da formação de todo profissional da Educação e a adoção de uma Base Comum Nacional para a formação docente; a política de formação do profissional da Educação; Projeto Pedagógico; identidade do curso de Pedagogia e do Pedagogo; análises de documentos (Parecer CES n. 970/99 e Decreto n. 3.276/99); movimento dos educadores; ISEs; Proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Já a partir do ano de 2000, evidenciam-se os seguintes assuntos: a formação do administrador escolar,

especificidade da Administração Escolar e seu ensino; a docência como base da identidade profissional de todo educador e adoção de uma base comum nacional para a formação docente; a política de formação dos profissionais da Educação; ISEs e Curso Normal Superior; o curso de Pedagogia; o movimento dos educadores; o Ensino Superior e a formação de professores; o Ensino Superior a distância no Brasil; a noção de competência.

Werle (1992b, p. 87;90), a respeito da formação do profissional da Educação, defende a relevância das situações de prática concretas da escola (constantes e diversificadas) para o preparo desse profissional, já que “[...] a prática desempenha uma importante função política pois é uma oportunidade para promover a consciência histórica dos universitários”. Entretanto, para a autora, a ênfase nas práticas concretas da escola “[...] não significa dizer que se administrará a educação por ensaio-e-erro, ao sabor da situação, à deriva, sem rumo”, uma vez que “sem sólida formação, a atuação administrativa das escolas públicas pode ser percebida como de tumulto e desorganização”.

Brzezinski (1996b), particularmente, menciona que as exigências para o homem do próximo século (enfrentar os desafios postos pela modernização tecnológica) - polivalência; especificidade; participação; flexibilidade; liderança; cooperação; comunicação; capacidades de abstração, de decisão e de trabalho coletivo - desdobram-se diretamente na formação docente que deve ser voltada para formar esses cidadãos, preparados tanto para o mercado de trabalho quanto para o exercício da cidadania. Nesse quadro está, também, o administrador escolar, que deveria ser preparado para desenvolver novas formas de gestão, uma vez que as novas relações de produção na sociedade requerem outras formas de organização e gestão do trabalho escolar, mais

democráticas e participativas, apresentando-se a tendência de que a formação desse profissional seja realizada em cursos de pós-graduação *lato sensu*.

O substitutivo Darcy Ribeiro não faz referência à formação do administrador escolar, portanto, conclui-se que não há exigências para sua formação [...] Já o substitutivo Cid Sabóia de Carvalho (anteprojeto assumido pelo Fórum) propunha a formação do administrador escolar no curso de Pedagogia, bem como a sua formação em curso de pós-graduação na Faculdade de Educação ou similar, ficando a escolha de nível a critério da instituição formadora (BRZEZINSKI, 1996b, p. 121).

A autora defende que o administrador escolar integra o conjunto dos profissionais da Educação e que as exigências para sua formação perpassam as novas tendências dos cursos de formação docente, dentre os quais o curso de Pedagogia. A autora explicita que as tendências que se firmaram a partir de 1983 para a formação docente foram: a docência como base da identidade de todo profissional da Educação, ou seja, o professor poderá buscar diferentes formas de especializar-se; e a adoção de uma base comum nacional, o que asseguraria a flexibilidade na organização curricular. A autora apresenta alguns eixos temáticos, que, segundo ela, poderiam orientar o currículo de cada curso: trabalho; teoria e prática; compromisso social; gestão democrática; e interdisciplinaridade.

Freitas (1999, p. 27), a respeito do local de preparação do profissional da Educação, menciona o Decreto n. 2.032 de agosto de 1997, que estabeleceu que as Instituições de Ensino Superior poderiam assumir diferentes formatos: Universidades, Centros universitários, Faculdades integradas, Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas superiores. Para a autora, ao manter a exigência da pesquisa apenas nas Universidades, institucionaliza-se a distinção entre Universidades de ensino e Universidades de pesquisa, o que sinalizaria para uma instituição formadora de caráter

pós-médio, e não superior. Esse processo de aligeiramento da formação docente pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação, possivelmente, aponta para “[...] a figura do pedagogo ‘especialista’, em oposição à concepção de profissional da Educação, educador de caráter amplo que tem na docência, no trabalho pedagógico, a base de sua formação e de sua identidade profissional”.

Sheibe e Aguiar (1999), objetivando fornecer subsídios para se compreender melhor a situação do curso de Pedagogia no Ensino Superior brasileiro e das dificuldades enfrentadas para a implantação das novas diretrizes curriculares para esse curso, contextualizam o debate no qual se encontram as diretrizes para o curso de Pedagogia e realizam um breve histórico do curso no país, destacando também o processo de afirmação da identidade do profissional da Educação. Por fim, apontam alguns pensamentos dominantes na discussão das Diretrizes Curriculares para a formação do pedagogo.

Segundo as autoras, a Comissão de Especialista de Ensino de Pedagogia defendia que o curso destinava-se à formação de profissionais cuja identidade era a docência, sendo aptos para atuarem na docência da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio; na organização de sistemas, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; nas áreas emergentes do campo educacional. Para a autora, esse pensamento, rompendo com a visão tecnicista de separar o saber e o fazer, a teoria e a prática, que ofereceria uma maior flexibilidade para as instituições de ensino superior que poderiam oferecer uma formação que respeitasse a sua vocação, função social e demanda local.

Sheibe e Aguiar (1999) mencionam que a formação do Pedagogo não pode estar desvinculada da formação docente, pois se isso acontecesse se ignoraria a complexidade

da história do curso e da formação de professores no país, sendo contrárias a proposta de formação do especialista no curso de Pedagogia. Para elas, o profissional seria formado com uma visão ampla, não apenas de uma área específica, mas também da docência e da pesquisa, o que seria contemplado com o seguinte currículo: conteúdos básicos e parte de diversidade/aprofundamento, e estudos independentes e práticas pedagógicas.

Para Machado (2000, p. 01), a formação de professores é um tema presente nas reformas educativas dos últimos anos, em que se questiona “[...] a qualidade da educação, a competência dos professores e das instituições formadoras. A discussão, em geral, tem sido feita de modo parcial, mesmo porque o tema em si é extremamente complexo e comporta variados ângulos de análise”.

Segundo a autora, há um equívoco quanto à relação teoria-prática, presente nas diretrizes para formação inicial de professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, pois o que se observava é que só aparentemente a recomendação teórica está contemplada, já que

[...] nas Licenciaturas e no Curso Normal Superior, poderão ser incorporadas até 800 horas de práticas desenvolvidas em escolas de educação básica para os alunos que já lecionam e, no Normal Superior, poderá, ainda, haver o aproveitamento de até 800 horas de curso normal-nível médio. Tudo isso reduzido das 3200 horas de duração do curso, o tempo destinado à formação poderá ficar reduzido em até 1600 horas. E a isto se chamará formação em nível superior (MACHADO, 2000, p. 07).

A prática não deve ser compreendida em si como o elemento que fundamenta a teoria, pois uma teoria pode corresponder a necessidades teóricas ou práticas, assim a prática requer um constante ir-e-vir de um plano a outro, do teórico ao prático e do prático ao teórico. O conhecimento da realidade que se pretende transformar; dos meios disponíveis e sua utilização; da prática acumulada e da antecipação dos resultados que

se pretende atingir, pressupõem a mútua dependência entre teoria e prática (MACHADO, 2000).

Para Weber (2000, p. 145), é relevante ressaltar que com a edição do Decreto n. 3.276/99, estabeleceu-se no país um único formato de formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil: os Cursos Normais Superiores. Para a autora, a defesa da criação de espaços próprios para formação docente, de preferência fora das Universidades e dos cursos de licenciatura, organiza-se principalmente em torno de dois argumentos: a Universidade deixou-se levar pelo academicismo, enfatizando-se a pesquisa em detrimento da formação de professores, o que justificaria a criação de um novo local para preparação do professor; as Instituições de Ensino Superior isoladas, a maioria mantida por particulares, não teriam compromisso com a formação de professores. Para a autora, os dois argumentos são fundamentalmente políticos, porém expressam discussões freqüentes a respeito da formação do profissional da Educação, ou seja, certamente “[...] subjacente a ambos os argumentos está a acertada preocupação de tornar a formação de professores mais orgânica, configurada em torno da problemática propriamente pedagógica.

Freitas (2002), a respeito da formação dos profissionais da Educação, menciona que as atuais políticas para graduação e a pós-graduação pretendem, gradativamente, retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica para localizá-la no campo de conhecimento da epistemologia da prática, ou seja, no campo das práticas educativas. Nesse sentido, na medida em que desloca a formação docente da Universidade para ISEs privilegia o aligeiramento e o rebaixamento da formação, bem como privilegia uma formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida.

Castro (2003), por exemplo, para enfatizar e firmar a competência do curso de Pedagogia em formar professores, faz uma breve contextualização do curso, mencionando que, desde sua origem, vem formando professores para a Escola Normal, mas essa competência passou a ser questionada a partir da LDB/96, com a criação do Curso Normal dos ISEs.

O curso de pedagogia foi criado no Brasil como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária. Surgiu junto com as licenciaturas, instituídas ao ser organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-lei no 1.190 de 1939. Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Formava-se então o bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, após concluído o curso de didática, conferia-se o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado (CASTRO, 2003, p. 223).

A autora apresenta dados de uma pesquisa realizada com estudantes do curso de Pedagogia da PUC-MG, que cursavam o terceiro período na década de 2000, para enfatizar a tese de que a docência é uma necessidade inquestionável no curso de Pedagogia, uma vez que o curso era frequentado, na década de 1970, predominantemente, por normalistas, porém, nas últimas décadas o curso vem sendo procurado também por estudantes que nunca foram professores, o que demonstra a relevância da docência como base da identidade de todo profissional da Educação.

Outro ponto trabalhado nos artigos são as orientações para a elaboração de Diretrizes para os cursos de Pedagogia e, após 2005, os autores travam um debate em torno dos documentos legais referentes às Diretrizes Curriculares para o curso. Sobre o assunto, Kuenzer e Rodrigues (2006, p. 41) mencionam que o Parecer CNE/CP n.

05/05⁹ amplia a concepção de ação docente, provavelmente, para rebater as críticas que vinham sendo feitas à redução do campo epistemológico da Pedagogia e, ao mesmo tempo, produzir uma formulação que, pela abrangência, fosse mais consensual. Segundo o Parecer, a concepção de ação docente passou a abranger também a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. Entretanto, tal amplitude descaracterizou a ação do Pedagogo, pois, segundo as autoras, “[...] a gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à de docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas.”

Maués (2003) defende que a política de formação de professores no Brasil aponta para a flexibilização, tornando-a mais aligeirada em relação à duração, aos conteúdos, ao *locus* desta formação, a partir de legislação específica. Para a autora, com a globalização, o professor passou a desempenhar novas funções e papéis, que refletiram em um processo de reforma no modelo de formação, intitulada de universitarização, ou seja, passasse a exigir a formação superior do profissional da Educação. Em alguns países, diferentemente, ocorreu a passagem da formação para o nível superior e o fizeram de uma forma aligeirada, fora da Universidade, em instituições de nível superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ela ainda ressalta que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a formação do docente para Educação Básica deverá passar a ocorrer em nível superior, entretanto, introduz-se um novo *locus* de formação, os ISEs, ou seja, fora da Universidade.

⁹ O Parecer CNE/CP n. 05/2005 indica as Diretrizes Curriculares que deveriam orientar os cursos de Pedagogia, abordando temas como: histórico do curso; qual sua finalidade; quais os princípios que deveriam lhe orientar; quais os objetivos; qual o perfil do egresso; como deveria ser organizado; e qual duração.

Além de discutirem o local onde essa formação deve ocorrer, os autores abordam como o cenário educacional está se desenhando para essa formação e, especificamente, um dos artigos (PICANÇO, 2003) aborda a modalidade de educação à distância que, segundo a autora, é uma realidade que está cada vez mais presente na educação superior e, conseqüentemente, na formação de professores. Para ela, algumas características podem ser encontradas na educação à distância: a *hierarquização e divisão do trabalho* através da fragmentação do processo de ensino em etapas realizadas por pessoas diferentes; e a *mecanização* do processo de transmissão de conteúdos, promovendo a padronização do ensino.

Todos os autores, independentemente das especificidades de suas abordagens, defendem que a formação docente deve ocorrer no ambiente universitário, no qual pesquisa, ensino e extensão ocorrem concomitantemente, pois entendem que a formação não pode ocorrer de modo barateado, abreviado, ignorando-se a história da profissão e de seus cursos formadores.

Cumprе ressaltar que apenas três artigos contemplam diretamente a formação do administrador escolar. São as autoras Werle (1992b); Brzezinski (1996b); e Machado (2000). Werle (1992b, p. 90) defende que a formação do especialista se desenvolva com base em uma racionalidade prática e não com base em uma racionalidade técnica, pois dessa forma o futuro profissional “[...] aprenderá a construir e a constatar novas estratégias de ação, novas formas de investigação, novas explicações, novas categorias de compreensão, elaborando de forma idiossincrática seu próprio conhecimento profissional”. Para a autora, a formação do especialista deve ocorrer em nível de pós-graduação *lato sensu*. Brzezinski (1996a) defende que o administrador escolar deve ser capaz de desenvolver novas formas de gestão (colegiada e participativa), resalta que há uma tendência para se transferir a formação do administrador escolar para o nível de

pós-graduação *lato sensu*. Machado (2000) baseia-se nas ideias de Anísio Teixeira a respeito da especificidade da Administração Escolar, da formação do profissional e ensino da área, ressalta que o autor defendia a formação do administrador escolar em nível de pós-graduação, por entender que as demais funções na área da Educação são desdobramentos da docência. Assim, para a autora, a docência deveria ser a base da identidade profissional de todo educador e os diretores escolares deveriam ser formados em nível de pós-graduação, o que também é defendido pelas duas autoras anteriores.

Os conteúdos observados nos artigos contemplam o diálogo entre o movimento dos educadores e os documentos legais, movimento, muitas vezes, conflituoso como foi evidenciado no capítulo anterior, na medida em que o movimento dos educadores se firmou como resistência a qualquer proposta que ameaçasse a identidade do curso de Pedagogia e do Pedagogo no que diz respeito às principais teses defendidas pelas entidades (docência como base da formação do profissional da Educação; curso de Pedagogia como sendo ao mesmo tempo bacharelado e licenciatura e, a elaboração de uma base comum nacional).

As ideias defendidas nos artigos vão ao encontro das teses defendidas pelas entidades, porém, após a publicação da Resolução CNE/CP n. 1¹⁰, que estabelece as DCNs para o curso de graduação em Pedagogia, ocorrem diversos questionamentos se o curso será capaz de contemplar todas as especificidades de cada área (docência, pesquisa e organização escolar) ou apenas formará o profissional generalista que entende de tudo apenas superficialmente.

Os autores, de um modo geral, não concordam com o novo *locus* de formação docente, o ISE, criado pela nova LDBEN/96, afirmando que essa iniciativa apenas faria a distinção entre Universidades de ensino e Universidades de pesquisa, o que apontaria

¹⁰ A Resolução n.1 estabelece que o curso de Pedagogia preparará o docente-pesquisador-gestor.

para o aligeiramento da formação pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação.

Alguns autores apresentam várias publicações no período pesquisado, o que pode evidenciar um pensamento predominante na época (Brzezinski, 1996b; Freitas, 1999; Scheibe e Aguiar, 1999; Werle, 1992b; Castro, 2003; Kuenzer e Rodrigues, 2006). Brzezinski (1996b) explicita que a formação do administrador escolar deve estar relacionada à formação docente, pois ele integra o conjunto dos profissionais da Educação que devem ter como base de sua identidade profissional a docência. Freitas (1999) defende a concepção de educador com um caráter amplo que tem na docência, no trabalho pedagógico, a base de sua formação e de sua identidade profissional. Scheibe e Aguiar (1999) são contra a proposta da formação do especialista no curso de Pedagogia, pois acreditam que esse deva formar um profissional com uma visão ampla, não apenas de uma área específica, mas também da docência e da pesquisa, o que seria contemplado com o seguinte currículo: conteúdos básicos e parte de diversidade/aprofundamento, e estudos independentes e práticas pedagógicas. Werle (1992b) defende que a formação do especialista seja baseada na racionalidade prática, não apenas na racionalidade técnica, entretanto coloca que a ênfase nas práticas escolares não desconsidera a relevância de uma sólida formação inicial. Castro (2003) menciona que o curso de Pedagogia deve formar o docente, pois foi com o preparo desse profissional que o curso se desenvolveu desde o início na década de 1930. Kuenzer e Rodrigues (2006) defendem uma formação específica para o docente e para o especialista em Educação, estando aí o administrador escolar, pois acreditam que a gestão e a pesquisa exigem ações que não podem ser reduzidas à docência.

Com exceção de Kuenzer e Rodrigues (2006), há o predomínio da ideia de que a formação do profissional da Educação deve realizar-se com base na docência. As ideias

tendem à defesa de uma concepção de docência mais ampla, ou seja, um profissional cuja atuação e reflexão extrapolam a sala de aula, exigindo conhecimentos também da organização do trabalho escolar. A defesa dessa concepção mais ampla de docência pode sinalizar que a formação específica do administrador escolar torna-se dispensável, uma vez que os conhecimentos que o preparariam para tal função seriam abordados na formação docente dos cursos de Pedagogia.

Possivelmente, as pesquisas realizadas e publicadas em forma de artigos em periódicos, assim como o movimento dos educadores influenciaram fortemente na legislação e na construção da formação do profissional da Educação pois, como é possível observar nas ideias apresentadas por Sheibe e Aguiar (1999), com exceção das “práticas pedagógicas”, todos os aspectos sugeridos para composição do currículo do curso de Pedagogia foram contemplados (conteúdos básicos, parte de diversidade/aprofundamento, e estudos independentes) na Resolução CNE/CP n. 1/2006, apenas com uma nova nomenclatura (núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação dos estudos; núcleo de estudos integradores).

Verifica-se que, dos artigos analisados, apenas três contemplam de forma direta a formação do diretor de escola, o que nos faz questionar: será que há pouca produção a respeito da formação desse profissional, ou os autores entendem que a formação do administrador escolar é um desdobramento da formação docente, como já mencionava Teixeira na década de 1960 e, por isso, sua preparação passa pela formação docente?

Como as indicações/relações das publicações da RBPAE estão em um periódico de Administração e Política educacionais, pressupõe-se que as referências listadas abarcariam o assunto específico da formação do administrador escolar. Questiona-se, ao final desta análise: por que há pouca atenção em relação à formação específica do administrador escolar? É possível caracterizar um movimento quase uníssono em

relação à não necessidade de formação do especialista? Enfim, será um movimento que privilegia a organização do trabalho na escola em bases democráticas, sendo um de seus elementos a eleição de qualquer integrante da comunidade como o diretor de escola? Parece que a formação não se relaciona diretamente ao provimento do cargo, entretanto, quando a formação do especialista não é realizada e se pressupõe que a formação de um educador generalista é que deve receber atenção, possivelmente, está implicado nisto uma Administração Escolar que não apresenta conhecimentos acadêmicos e técnicos que necessitam ser ensinados e, conseqüentemente, não é preciso formar o profissional para “prestar” concurso público. Desta forma, concomitantemente, verifica-se, na própria área, a defesa da eleição para diretores de escola.

As questões nos levam à integração com os outros estudos realizados no âmbito do grupo de pesquisa que contemplam a formação, função e formas de provimento do cargo do diretor. As pesquisas, ainda em andamento, indicam a defesa, na área, da eleição do diretor pela comunidade como um dos aspectos da gestão democrática e da qualidade de ensino. Nesse sentido, a formação do pedagogo na perspectiva defendida pelos educadores e contemplada, em parte, pelas Diretrizes Curriculares, iria ao encontro desta concepção de Administração Escolar e, esvaziaria, conseqüentemente, a especificidade da Administração Escolar enquanto uma subárea de conhecimento da Educação, tão preconizada pelos fundadores da ANPAE e por alguns pesquisadores da atualidade que mantêm viva esta preocupação. Diz-se “esvazia-se” porque, conforme identificado, fica a critério das instituições oferecerem pós-graduação *lato sensu* aos pedagogos e fica também a critério do pedagogo/professor, cursar a especialização, uma vez que ela não se constitui exigência para a ocupação do cargo de diretor de escola, nem em estados onde há concurso; nem em estados onde há eleição para cargo; muito menos em municípios onde a prática é de indicação política.

5.3 Panorama geral (livros)

Verifica-se que no período de 1980 a 2006, foram publicados 25 livros a respeito do tema “Formação dos Profissionais da Educação e o curso de Pedagogia”, por meio de 13 editoras, sendo elas: Editora Cortez (10 livros); Editora Papirus (3 livros); Editora FIP/PUC (1 livro); Editora Saraiva (1 livro); Editora Autêntica (1 livro); Editora Loyola (1 livro); Editora Sulina (1 livro); Editora Vozes (1 livro); Editora DP&A (1 livro); Editora Autores Associado (2 livros); Editora EDUCA (1 livro); Editora Porto (1 livro); e Editora Dom Quixote (1 livro). Assim, observa-se que a editora que mais publicou livros a respeito do tema foi a Editora Cortez (14 livros), seguida da Editora Papirus (3 livros) e, da Editora Autores Associado (2 livros), sendo que as demais editoras publicaram apenas um livro cada. Entretanto, cumpre ressaltar que, apesar da Editora Autores Associados ter publicado dois livros, verifica-se que é o mesmo exemplar, porém o segundo é uma versão ampliada do primeiro livro publicado.

Foram encontrados mais livros de autor único (13 livros), do que coletâneas (11 livros).

A respeito da relação ano/publicação, pode-se aferir que: **1980** (1 livro); **1991** (1 livro); **1992** (1 livro); 1993 (2 livros); **1996** (3 livros); 1998 (1 livro); **1999** (1 livro); 2000 (1 livro); 2001 (1 livro); 2002 (7 livros); **2003** (4 livros); 2005 (1 livro); e 2006 (1 livro). Assim, o ano mais produtivo foi o de 2002 com 6 livros publicados a respeito do tema formação dos profissionais da Educação e o curso de Pedagogia, e a década menos produtivo, foi a de 1980 com apenas uma publicação.

QUADRO A: Relação ano, autor, título, editora.

ANO	AUTOR	TÍTULO	Editora
1980	CHAGAS, V.	O Ensino de 1º e 2º Graus: antes, agora e depois.	Saraiva
1991	PIMENTA. S.G.:	O Pedagogo na Escola Pública.	Loyola

	GONÇALVES, C.L.		
1992	PIMENTA, S.G.; GONÇALVES, C.L.	Reverendo o Ensino de 2º Grau: propondo a formação de professores.	Cortez
1993	PERRENOUD, P.	Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas.	Dom Quixote
1993	ZEICHER, K.M.	A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas	EDUCA
1996	BRZEZINSKI, Iria.	Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento.	Papirus
1996	WEBER, Silke.	Professorado e Papel da Educação na Sociedade.	Papirus
1996	NÓVOA, Antonio (Org.)	Profissão Professor.	Porto
1998	PIMENTA, S.G. GONÇALVES, C.L. (Coord.)	Pedagogia, Ciência da Educação?	Cortez
1999	SILVA, Carmem Silva Bissoli da.	Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.	Autores Associados
2000	Pimenta, S. G. (Org)	Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.	Cortez
2001	PIMENTA, S.G.	O Estágio na Formação de professores: unidade teoria e prática?	Cortez
2002	IMBERNÓN, Francisco.	Formação Docente Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.	Cortez
2002	LIBÂNEO, José C.	Pedagogia e Pedagogos, para quê?	Cortez
2002	PIMENTA, S. G. (Org.)	Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas	Cortez
2002	PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.)	Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.	Cortez
2002	PIMENTA, S.G. (Org.)	Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.	Cortez
2002	RAMOS, Marise Nogueira.	A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?	Cortez
2002	SCHEIBE, Leda.	Formação e Identidade do Pedagogo no Brasil ¹¹ .	DP&A
2003	RAMALHO, Betania L.; NUNEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont.	Formar o Professor, Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios.	Sulina
2003	ROMANELLI, Otaíza de Oliveira	História da Educação no Brasil: 1939/1973.	Vozes
2003	CURY, Carlos Roberto Jamil.	A Formação Docente e a Educação Nacional ¹² .	Autêntica
2003	SILVA, Carmem Silva Bissoli da. 2 ed.	Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.	Autores Associados
2005	CASTRO, Magali de.	Percorrendo os caminhos da profissão docente: estudo a partir da trajetória de professoras formadas nas primeiras décadas do século XX: relatório de pesquisa.	FIP/PUC
2006	SCHEIBE, Leda.	O curso de Pedagogia no embate entre concepção de formação ¹³ .	Papirus

Quadro 5 – Lista de publicações de livros

5.4 A construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar nos livros

¹¹ In: CANDAU, V.M. (Org.) *Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisas*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 9-22.

¹² In: OLIVEIRA, Dália Andrade (Org.) *Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 125-142

¹³ In: GUIMARÃES, V.S. (Org.) *Formar para o mercado ou para a autonomia?: o papel da universidade*. Campinas: Papirus, 2006. p. 175-191.

O conteúdo dos livros concentra-se em torno das temáticas: teoria e prática; Pedagogia das competências; evolução da educação no Brasil; identidade do curso de Pedagogia e do Pedagogo; formação docente; movimento dos educadores; e professor reflexivo.

Segundo Chagas (1980, p. 312-317), a partir da década de 1930 configura-se ao lado do professor um outro tipo de profissional, o especialista (administradores, supervisores e orientadores). E, amparando-se nas ideias de Anísio Teixeira (1961), o autor menciona que “[...] a carreira do educador compreenderá na base o professor, que ao longo do seu ministério, poderá especializar-se em supervisor, ou professor de professores; em conselheiro ou orientador, ou guia de alunos, ou em administrador escolar”. Assim, o especialista em Educação é “[...] um prolongamento do professor, resultante do crescimento das escolas e da sua organização *como e em* sistemas cada vez mais completos”.

Para Chagas (1980, 318), as três especialidades fundamentais são administração, supervisão e orientação e, a respeito da administração, objeto de estudo da dissertação, menciona que relaciona-se as escolas, complexos escolares e sistemas de ensino, abrangendo aspectos de planejamento, gestão, avaliação e controle. Para o autor, é importante ressaltar que um “[...] escola ou um sistema de ensino não é uma linha de montagem, nem o administrador educacional é um gerente de empresa frio e impessoal”.

Brzezinski (1996a), a respeito da formação do especialista em Educação, menciona que a origem remota das habilitações do curso de Pedagogia encontra-se em 1931, com a criação do curso de aperfeiçoamento na Escola Normal da Capital, transformada em Instituto Pedagógico de São Paulo, e que preparava inspetores, delegados de ensino, diretores e professores da Escola Normal. Em 1933, o Instituto

Pedagógico transformou-se em IE, que originou a Escola de Professores do Instituto sendo, posteriormente, incorporada à Universidade de São Paulo.

A respeito da formação do especialista em Educação, é interessante observar as Indicações n.s 68/75, 70/76 e 71/76, que explicitam, em seu texto, que a formação do especialista deveria ser feita em qualquer licenciatura, sobre uma base de formação docente, precedida de comprovada experiência de magistério, assim como que a formação do especialista poderia ser feita em habilitação polivalente ou em nível de pós-graduação, na qual se englobariam a administração escolar, a orientação educacional e a supervisão escolar (BRZEZINSKI, 1996a).

Essas Indicações foram compreendidas como uma ameaça ao curso de Pedagogia, encontrando resistência no movimento dos educadores, que investiu na reversão de comportamentos individuais em comportamentos coletivos dos atores envolvidos com o saber educacional, assim, o movimento

[...] teve repercussões significativas não só na dimensão política do ato educativo, mas também na reeducação do educador que se tornou mais cômico de seu compromisso como agente de transformação da realidade social, mediante o trabalho pedagógico e o seu engajamento em associações de classe. A nova tarefa exigia, portanto, que o educador fosse reeducado e uma dimensão dessa reeducação se constituía na formação política, dimensão integrante da sua formação intelectual e didático-pedagógico (BRZEZINSKI, 1996a, p.221-222).

Segundo Brzezinski (1996), cumpre lembrar que o movimento de educadores não se constituiu em movimento isolado, mas se articulou com um conjunto de movimentos sociais suscitados pela abertura política após 1964. Em especial, está vinculada às Conferências Brasileiras de Educação, que foram eventos organizados por educadores engajados no processo de redemocratização do país. A autora lembra que as ideias defendidas pelas entidades relacionam-se à formação docente e, em especial, a

ANFOPE concentra sua tese na defesa da elaboração de uma base comum nacional e da docência como base da identidade da formação de todo profissional da Educação.

O movimento dos educadores objetivava apresentar uma proposta nacional de reformulação curricular do curso de Pedagogia, que proporcionaria a formação do pedagogo “[...] um caráter científico, acadêmico, político, técnico, didático-pedagógico, considerada as experiências regionais e locais, garantida a liberdade das instituições de ensino superior para definir os currículos de seus cursos” (BRZEZINSKI, 1996a, p. 13).

Silva (2003, p. 02) menciona que para abordar a história do curso de Pedagogia no Brasil é necessário explicitar a história da questão de sua identidade e esta é compreendida como sendo “[...] às constantes interrogações e questionamentos verificados na história do referido curso quanto à permanência das funções que lhe têm sido atribuídas, bem como a referente aos contínuos conflitos surgidos quando das tentativas de reequacionamento de suas funções”.

Para a autora, a identidade do curso de Pedagogia pode ser analisada por meio de quadro períodos: período das regulamentações (1939 a 1972); período das indicações (1973 a 1978); período das propostas (1979 até 1999); período dos decretos (1999 até os dias atuais). O primeiro período “*das regulamentações*”, caracteriza-se por representar as etapas em que se processou a organização e ocorreram as reorganizações do curso em conformidade com a legislação então fixada, na qual sua identidade foi continuamente questionada, nesse sentido, indagaram-se as funções que foram sendo atribuídas ao curso no decorrer de seu desenvolvimento e as respectivas estruturas curriculares definidas para seu cumprimento.

Já o segundo período, “*das indicações*”, representa um conjunto de encadeamentos visando a reestruturação global dos cursos Superiores de Formação do Magistério no Brasil, no qual a identidade do curso foi projetada a partir da identidade

do pedagogo. O terceiro período “*das propostas*”, refere-se ao documento gerado no processo de discussão a respeito da formação do educador, na qual a identidade do Pedagogo permanece em discussão, na medida em que encontrava-se muitas dificuldades quanto ao entendimento a respeito das funções a serem apreendidas por esse profissional, bem como discutia-se a estrutura curricular correspondente às diferentes propostas de formação de professores.

O quarto período “*dos decretos*”, representa o momento em que predominaram documentos que caracterizavam um deslocamento do poder de decisão do âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a Presidência da República, documentos esses que apresentavam uma decisão a respeito da formação de professores para a Educação básica e uma posição a respeito da função do curso de Pedagogia, o que constitui a fase da identidade outorgada.

Esse momento é bastante evidenciado na análise do material dessa pesquisa, uma vez que a partir da década de 1990 vários documentos legais foram elaborados com o objetivo de esclarecer e construir uma identidade comum para os cursos de formação docente, em especial do curso de Pedagogia. Porém, esse momento também foi muito conturbado, pois, como já mencionado anteriormente, cada documento legal promulgado foi acompanhado de uma discussão no movimento de educadores, objetivando garantir, sobretudo, a identidade desse profissional.

Silva (2003) cita o documento produzido pela coordenação do Comitê Pró-Participação na Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, regional de São Paulo, em 1981, que indicava uma profunda redefinição na relação estabelecida entre bacharelado e licenciatura, a partir da ideia de que todo professor deveria ser considerado um educador, indo contra a ideia de concepção tecnicista. O Comitê defendia que o preparo de educadores para as tarefas não docentes deveria ser realizada

em nível de especialização, nível de pós-graduação *stricto-sensu*. A autora ressalta que o comitê, em nenhum momento, referiu-se à figura do Pedagogo, assim não recuperou a ideia de Curso de Pedagogia e praticamente extingue a figura do Pedagogo.

Silva (2003) menciona o documento final, elaborado pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, 1983, que abordou a formação do educador, defendendo a docência como base da identidade profissional de todo educador; a elaboração de uma base comum nacional dos cursos de formação de educadores; e uma nova relação entre bacharelado e licenciatura. Esse documento, segundo a autora, divergiu da proposta do Comitê de São Paulo e recuperou a ideia do Curso de Pedagogia, colocando-o em função da formação do professor das matérias pedagógicas, entretanto, a formação do professor das séries iniciais não foi prevista para ser realizada através do curso de Pedagogia, pois o documento atribuía ao curso o aperfeiçoamento dos professores de 1ª a 4ª série e melhoria do ensino de 1º grau, assim, o questionamento quanto à existência do curso de Pedagogia não encontrou mais espaço, porém o profissional a ser formado e a estruturação a ser dada ao curso para tal formação não, ou seja, recuperou-se o curso de Pedagogia mas o impasse sobre a identidade do Pedagogo continuou em aberto.

Segundo a autora, com a criação dos ISEs (Cursos Normais) presentes na nova LBD/1996, ocorre o retorno do debate do curso de Pedagogia e da identidade do profissional da área. Perante esse novo *locus* de formação, o movimento dos educadores assumiu algumas posições quanto à formação inicial, a saber, condições de trabalho, salário e carreira, e formação continuada, organizando diversos eventos para discussão do tema como, por exemplo, o V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (1998), em que a identidade do curso de Pedagogia caracteriza-se pela centralização na teoria a cerca da prática relativa ao processo educativo, onde quer que

esse processo ocorresse, assim, a função do curso de Pedagogia era formar professores de Educação Infantil, de 1ª a 4ª séries e Escola Normal e/ou educadores sociais, pedagogos para empresas, órgãos de comunicação, áreas de tecnologia e outras, sugerindo a flexibilização curricular. Segundo esta visão, o Pedagogo é, antes de tudo, professor e produtor de conhecimento na área da Educação.

Pimenta (2006) defende um posicionamento bem distinto dos demais autores analisados ao apontar que o curso de Pedagogia não deve ter a docência como base da identidade de seu profissional, contrariando a posição tomada pela ANFOPE e pela Comissão de Especialistas de Pedagogia. Segundo a autora, o curso de Pedagogia contempla o trabalho e formação de professores, entretanto, não observa-se uma identidade conceitual entre Pedagogia e formação de professores.

Para a autora, as propostas atuais da ANFOPE, possivelmente, desdobram-se na redução da formação de qualquer tipo de educador à formação do docente e descaracteriza o campo teórico-investigativo da Pedagogia e das ciências da Educação, bem como diminui a formação do especialista (administrador de escola, coordenador pedagógico, planejador educacional, pesquisador em Educação etc) na docência.

Segundo Pimenta (2006), as práticas educativas ocorrem em diversos lugares (famílias, trabalho, cidade, rua, meios de comunicação, escolas etc), não apenas em ambientes escolares, o que demonstra que a ação pedagógica não se resume a ações docentes, assim, compreende que a Pedagogia é mais ampla que a docência e, dessa maneira, o profissional da Educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência. A autora defende a especificidade da Administração Escolar e da formação desse profissional, uma vez que a preparação do administrador escolar requer, segundo ela, conhecimentos distintos do da docência.

O curso de Pedagogia deveria contemplar reflexões e a pesquisas sobre a Educação e o ensino da Pedagogia, enfatizando o vínculo entre ensino e pesquisa e, essa última, como base da construção do saber. O curso seria destinado à preparação de pesquisadores, planejadores, especialistas em avaliação, gestores do sistema e da escola, coordenadores pedagógicos ou de ensino, comunicadores especializados para atividades escolares e extra-escolares, animadores culturais, especialistas em Educação a distância, educadores de adultos etc. (PIMENTA, 2006).

Ao encontro do pensamento de Pimenta (2006), Libâneo (2002) também apresenta um pensamento distinto dos demais autores analisados. O autor argumenta em favor da unidade entre a formação pedagógica específica e a formação de professores e propõe a distinção entre o curso de Pedagogia e curso de licenciatura.

Para Libâneo (2002), o curso de Pedagogia prepara o pedagogo especialista ou pedagogo *stricto sensu* em estudos e atividades relacionadas com a ciência pedagógica, um profissional preparado para atuar em atividades sócio-educativas formais e informais, assim como na gestão, supervisão, orientação, planejamento, pesquisa, na definição de políticas educacionais, nas empresas etc. Já o curso de licenciatura forma professores do Ensino Fundamental e Médio, o que contraria a tese do movimento de reformulação dos cursos de educadores, representado pela ANFOPE, de que “a base da identidade profissional do educador é a docência”. O autor defende a formulação de uma concepção de educador em que a base de sua identidade profissional seja a teoria e a prática em torno de saberes pedagógicos. O pedagogo atuaria em situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria ensinada, assim

[...] Deseja-se um profissional capaz de pensar, planejar e executar o seu trabalho e não apenas um sujeito habilidoso para executar o que os outros concebem. Todavia, mesmo admitindo-se que a formação do professor deva incluir conhecimentos mais amplos de Sociologia, Psicologia, organização escolar etc., é impossível um curso abarcar

toda a gama de conhecimentos especializados aplicados à educação escolar [...] Tanto a administração escolar como a supervisão e outros campos de trabalho contêm peculiaridades teóricas e práticas que requerem conhecimentos e habilidades específicas (LIBÂNEO, 2002, p. 54).

Lima e Gomes (2002) objetivando fazer um breve resgate das últimas alterações legais sobre a formação dos profissionais da Educação destacam que foi a partir da promulgação da Lei n. 9394/96 e de todo movimento de regulamentação de seus dispositivos, que o cenário de mudanças pode ser compreendido.

Segundo os autores, a nova LDB/96 admite que a formação para as tarefas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, seja realizada nos cursos de Pedagogia ou em cursos de pós-graduação (artigo 64), o que gerou uma mobilização do movimento dos educadores e, ao longo desse debate, duas tendências se desenharam: a primeira, pela posição assumida pela ANFOPE ao defender a necessidade da existência de uma base comum nacional de formação e da adoção da docência como a base da formação do professor e do especialista, assim como defendia a existência de princípios norteadores da formação docente (sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria e prática, gestão democrática, compromisso social e político, trabalho coletivo e interdisciplinar, formação inicial e continuada). A segunda posição é defendida principalmente pela Comissão do MEC ao defender a Faculdade de Educação, que oferecia o curso de Pedagogia para formação do Pedagogo, como *locus* para formação de professores para a Educação Básica, possuindo como foco os saberes pedagógicos e a existência de um currículo orientado para pesquisa.

Os autores mencionam que o Parecer CP n. 115/99, que indicava normas e orientações para organização dos ISEs e o Parecer CES n. 970/99, que apresenta o curso de Pedagogia para formação do especialista e pesquisador em Educação, estabelecem a

não autorização da Habilitação Magistério para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia, vetando o que a lei maior não restringe, uma vez que, não há referência nessa de que o curso de Pedagogia terá como finalidade somente a formação do especialista.

A partir da promulgação da LDB 9394/96 o movimento de educadores eclodiu pelo país na defesa do curso de Pedagogia, tendo como base de formação: a docência, a gestão e a pesquisa, colocando de forma contrária à exclusividade do curso de Pedagogia na formação de especialistas em Educação, de forma separada da docência (LIMA; GOMES, 2002).

Os dados apresentados por Brzezinski (1996a), a respeito do movimento dos educadores na construção da formação dos profissionais da Educação no Brasil vão ao encontro do observado e apontado nos capítulos anteriores, ou seja, de que as ideias defendidas pelo movimento influenciaram fortemente na construção da formação dos profissionais da Educação, incluindo aí também o administrador escolar. O movimento atuou na reeducação dos agentes relacionados à Educação, com o objetivo de transformar comportamentos individuais em comportamentos coletivos, de modo a proporcionar mais força e resistência aos movimentos na defesa de suas ideias. Na medida em que o movimento defendeu a docência como a base da formação de todo profissional da Educação e de que o curso de Pedagogia era, ao mesmo tempo, bacharelado e licenciatura, percebe-se implicitamente que a formação dos demais profissionais da Educação não exigia uma preparação específica, podendo ocorrer no interior na formação docente, compreendendo-se a docência como uma atividade ampla cujos conhecimentos contemplariam também a administração escolar.

Chagas (1980) menciona que, a partir de 1930, configura-se, ao lado do professor outro tipo de profissional o administrador escolar, que vai ao encontro da ideia

explicitada no primeiro capítulo de que a formação do administrador escolar surge com a formação de professores nos Institutos de Educação Superior, enquanto cursos *post-graduados*. Já Lima e Gomes (2002) ao mencionarem as ideias defendidas pelo movimento confirmam a hipótese de que este influenciou ativamente na construção da formação dos profissionais da Educação pois, como constata-se na Resolução CNE/CP n. 1/2006, o curso destina-se a formar o docente/pesquisador/gestor, coincidentemente os pilares defendidos pelas entidades.

Libâneo (2002), por sua vez, argumenta em favor de uma concepção de educador em que a base de sua identidade profissional seja a teoria e a prática em torno de saberes pedagógicos e não a docência, pois o Pedagogo atuaria em situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria ensinada. Ele concorda que a formação do professor deve incluir conhecimentos amplos, mas questiona se um curso conseguiria contemplar todos os conhecimentos e habilidades específicas que o administrador ou supervisor requer, defendendo assim a formação específica desse profissional.

Compreende-se, com o exposto, que as ideias defendidas nas publicações editoriais, com exceção de Pimenta (2006) e Libâneo (2002), assim como em periódicos, vão ao encontro das ideias defendidas pelas entidades, ou seja, de que a docência deve ser a identidade de todo profissional da Educação e que o curso de Pedagogia deve oferecer uma formação docente ampla, que contemple não apenas conhecimentos pedagógicos, mas também conhecimentos da organização do trabalho escolar e elementos de pesquisa, o que vai ao encontro das ideias defendidas por Paro (1988) em sua concepção de Administração para transformação social.

Entretanto, também se observa que não há um consenso entre os educadores se a formação do especialista deveria constituir-se em especialização ou em curso posterior à

formação docente, nesse sentido, é interessante resgatar as posições de Teixeira (1968) e Ribeiro (1968): para Anísio Teixeira os demais profissionais da Educação, incluindo o administrador escolar, nada mais é do que um desdobramento da atividade docente, não cabendo assim uma formação específica, mas sim cursos de pós-graduação para aqueles que já exercem a atividade docente e desejam se especializar. Já Ribeiro (1968) defendia que este profissional não precisaria, necessariamente, ser formado com base na docência..

Sobre o descrito, cabe tecer algumas considerações a título de integração e diálogo entre os dados: 1. houve nas décadas de 1960 e 1970 uma preocupação com a constituição da área da Administração Escolar e da formação específica do profissional; 2. a legislação do período também foi ao encontro desta perspectiva ao preconizar a formação do profissional em Habilitação, no caso, Administração Escolar; 3. a partir da década de 1980, na Administração Escolar, há uma busca por sua especificidade no sentido de libertá-la do paradigma empresarial o que pode ser articulado, talvez, a uma perda do que havia sido defendido nas décadas anteriores, ou seja, a constituição de uma área de pesquisa, de formação e de atuação; 4. há, a partir deste período, um longo debate que apresenta um consenso: a docência como base de formação do profissional da Educação; 5. a discussão levou a uma formação do educador ampliada, consubstanciada com as DCNs o que veio ao encontro do que também é defendido pela maioria dos autores da Administração Escolar a partir da década de 1980, ou seja, a formação do educador apto também a participar da administração e organização do trabalho na escola.

A preocupação maior e o incômodo sentido no decorrer da pesquisa é a constatação da escassez de publicações e discussões diretamente relacionadas à formação do administrador escolar, o que, articulado ao desenvolvimento das discussões

sobre a função e a forma de provimento do cargo, pode indicar o esvaziamento da área e um movimento contrariamente radical ao preconizado pelos clássicos da Administração Escolar.

Ao encontro desse pensamento está Silva Jr. (2002), ao mencionar que é preciso resistir à ideia que se abateu, já há alguns anos, sobre a relação teoria e prática da Administração Escolar no Brasil, e que pode levar a estagnação e escassez da produção de conhecimentos específicos sobre a área no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após levantamento, descrição e análise do material listado pela RBPAE (2007), edição temática sobre a formação do profissional da Educação e do curso de Pedagogia, em um primeiro momento, considerou-se que a construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar era escassa, pois textos e documentos que abordam diretamente a formação desse profissional é muito limitado. Porém, analisando profundamente os materiais percebeu-se que a identidade do especialista em Educação, incluindo aí o administrador escolar, sempre esteve muito atrelada à formação docente, desde a década de 1960 com Teixeira (1968), passando pela década de 1980 (PARO, 1988), até os dias atuais com autores como Machado (2000), o que justificaria a escassez de material encontrado, uma vez que observa-se que a construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar encontra-se inserida no interior da discussão sobre a formação docente, bem como evidencia-se uma concepção de Administração Escolar atrelada a área de formação do educador, ou seja, essa enquanto disciplina a ser ministrada nos cursos de Pedagogia ou em cursos de pós-graduação. Nesse sentido, a Administração escolar é parte dos conhecimentos a serem adquiridos para o exercício da atividade docente.

Por meio da análise dos documentos listados pela Revista foi possível perceber que a construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar não é linear, ao contrário, observam-se avanços e retrocessos na defesa de uma base orientadora para formação desse profissional. Em determinado momento defendeu-se a formação específica separada da docência, já em outros, que essa ocorresse justamente com base na atividade docente, diretamente vinculada à licenciatura. Esse movimento de avanços e retrocessos sobre a formação do profissional da Educação, possivelmente,

dificultou a formação de uma identidade sólida e clara sobre quem é o administrador escolar, onde deveria ocorrer sua formação e quais conteúdos seriam necessários para prepará-lo para o exercício de suas funções. Observa-se, especificamente considerando a legislação, a ausência de uma política claramente definida para a formação do especialista em Educação.

A partir da análise do material listado pela RBPAE (2007) é possível perceber que

A revisão histórica propiciou compreender que a formação do administrador escolar surge na década de 1930 com a formação de professores nos Institutos de Educação, enquanto cursos *post-graduados* ou pós-normal, devendo o candidato apresentar 3 anos de experiência docente, o que evidencia que desde seu surgimento o curso de preparação do administrador escolar esteve relacionado a atividade docente. Já na década de 1960 a preparação do administrador escolar ganha novo formato com o Parecer CFE n. 252/69, que institui as habilitações no curso de Pedagogia. Com as habilitações a preparação desse profissional passa a ser realizada dentro de uma área de conhecimento específica, no período de 1 ano.

As habilitações que o curso de Pedagogia oferecia para formação do especialista em Administração Escolar, certamente, delineou uma concepção de formação para esse profissional, porém, observa-se que o movimento dos educadores nunca esteve de acordo com essa concepção de formação, uma vez que defendia a ideia de que o especialista é antes de tudo um profissional da Educação, que deverá ter como base a docência para o exercício de suas atividades. O movimento a partir da década de 1980 teve grande influência na construção da identidade do Pedagogo e do especialista na área de Educação, mostrando-se como movimento de resistência a qualquer documento legal que se coloca em risco a identidade desse profissional, a docência.

A partir da década de 1990, vários documentos legais foram publicados com o objetivo de desenhar, mais claramente, a identidade do docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Porém, os documentos sinalizavam para a tendência do curso de Pedagogia formar apenas o especialista em Educação, sendo o docente formado em um local diferenciado, a saber, o Instituto Superior de Educação, entretanto, essa não era a tese defendida pelo movimento dos educadores, o que gerou um empasse muito grande entre o que era publicado nos documentos legais e o que os profissionais da Educação defendiam.

O movimento dos educadores mostrou-se firme em suas ideias e provocou várias interferências nos requisitos para a formação desse profissional nos documentos legais, que ora defendeu uma coisa ora outra defendeu outra. Nas décadas de 1990 e 2000, vários documentos foram publicados para registrar e demonstrar o descontentamento com as decisões tomadas pelo poder legislativo. Observa-se que, em vários momentos, documentos legais foram reexaminados e receberam nova redação contemplando, em partes, as exigências feitas pelo movimento dos educadores (Decreto n. 3554/00, que examina e oferece nova redação ao § 2º do artigo 3º do Decreto n. 3.276/99).

Com a Resolução CNE/CP n. 1/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, são contempladas as ideias defendidas pelas entidades e educadores, ou seja, de que a base da identidade de todo profissional da Educação é a docência. Em relação ao pensamento da Administração Escolar, essas ideias se aproximam de Paro (1988), na medida em que a concepção de docência se amplia e passa a ser entendida como uma atividade que extrapola a sala de aula, devendo o profissional dominar elementos da docência, pesquisa e gestão do trabalho escolar.

Autores como Teixeira (1968), Brzezinski (1996), Werle (1992b), e Machado (2000) defendem que a docência deve ser a base da identidade de todo profissional da Educação e que a formação do especialista deveria ocorrer em nível de pós-graduação. Em um primeiro momento, poder-se-ia pensar que a legislação contemplou as ideias defendidas pelo movimento dos educadores e pelos autores reconhecidos na área da Administração Escolar e que, possivelmente, acarretaria na consolidação de uma identidade e melhoria na formação desse profissional. Entretanto, quando é analisada mais profundamente essa questão, percebe-se que o desdobramento de tais posturas contempladas nos documentos legais, possivelmente, está tomando caminhos tortuosos, uma vez que se observa a tendência cada vez maior da formação do especialista acontecer em um base superficial ou quase nula de conhecimentos da área de Administração Escolar, intensificando-se cada vez mais a formação continuada de administradores escolares em programas como o Programa Progestão, objeto de análise da pesquisadora em projeto de Iniciação Científica.

Observa-se que a formação continuada tem ganhado cada vez mais espaço e ênfase nas Políticas de formação docente no Brasil. Os documentos legais brasileiros tendem a enfatizar que a formação inicial deve oferecer elementos mínimos para o início da vida profissional do estudante, e que esse vá se aperfeiçoando e aprofundando seus conhecimentos no decorrer de sua jornada de trabalho, porém cumpre ressaltar que quem é responsável por essas formações, na maior parte das vezes, é o próprio governo. Nesse sentido, é mais oportuno formar especialistas com conhecimentos e reflexões “frágeis” sobre a área em que irão atuar, do que profissionais como uma bagagem de conhecimento que lhe proporcione subsídios para reflexões e questionamentos mais profundos no momento da formação continuada. Essa lógica de formação, possivelmente fornece elementos para que, no momento da formação continuada, haja

uma fácil persuasão sobre o que é ser um bom administrador escolar e como esse deve agir.

Compreende-se que a formação de especialistas em Educação como ocorria até 2006, possivelmente, limitava o conhecimento da área apenas aqueles que optavam por cursar a habilitação em Administração Escolar. O que se indaga é como as Universidades estruturarão o currículo do curso de Pedagogia? A distribuição de disciplinas será a mesma para as três áreas de conhecimento (pesquisa, docência e gestão), ou alguma área será privilegiada em detrimento de outra? Como será pensando e elaborado o Projeto Político Pedagógico de cada Universidade diante da formação desse profissional? Não cabe nessa pesquisa levantar hipóteses para as questões elaboradas, pois não é o foco do estudo, o que se deseja apenas é instigar uma reflexão pessoal do leitor acerca dos, possíveis, desdobramentos do tema abordado.

Os documentos legais propõem a formação de um educador apto a participar do processo de gestão da escola e que tenha compromisso político, porém desconsidera que há um processo pedagógico na formação e que o conhecimento da área de Administração Escolar é extremamente importante para formação de um profissional capaz de analisar, escolher, implementar suas escolas e avaliar suas ações de forma clara e consciente de sua “responsabilidade” enquanto mediador dos interesses do Estado e da comunidade a que atende .

A identidade do administrador escolar parece estar se consolidando em uma formação generalista e desprovida dos conhecimentos específicos da área da Administração Escolar, uma vez que esse profissional (se assim poderá ser designado) passa a ser formado no curso de Pedagogia, sendo a Administração uma das disciplinas a ser abordada ao longo do curso. Mas a preocupação é: o que será feito do conhecimento até então produzido sobre a Administração Escolar, em um momento que

não se exige a formação específica para o exercício da função? Será que o curso de Pedagogia conseguirá formar um profissional que domine plenamente conhecimentos de áreas que, apesar de complementares e imprescindíveis para o exercício da administração escolar, são tão distintas e exigem conhecimentos tão diversos? Aqui também não cabe levantar hipóteses para as questões levantadas, mas apenas instigar a reflexão do leitor sobre questões relacionadas à formação do especialista em Educação.

O receio maior é que o conhecimento teórico construído sobre a Administração Escolar se perca com o tempo, e que novos pesquisadores sejam desmotivados a avançar o conhecimento da área, pois como já dizia Silva Jr. (2002): se não é mais preciso ensinar Administração Escolar, então deixa também de ser necessário pesquisar em Administração Escolar.

Tais reflexões revelam a necessidade de os profissionais da Educação valorizarem a Administração Escolar enquanto área de conhecimento específica que pode contribuir para a atuação e reflexão de todos os profissionais envolvidos com a organização escolar. É relevante que as pesquisas científicas contribuam, cada vez mais, para que o conhecimento da área avance, com o objetivo de compreender cada vez mais a área de atuação desse profissional: a escola.

Até a década de 1980, muitos autores (RIBEIRO, 1968; MASCARO, 1968; BREJON, 1968; LOURENÇO FILHO, 1973) consideravam que as mesmas técnicas e princípios poderiam ser importados, fazendo-se algumas adequações, da administração empresarial para a administração escolar. Porém, como bem lembra Silva Jr. (2002) a administração empresarial nunca foi uma área de conhecimento científica que pudesse ser utilizada como modelo a ser seguido por outras instituições, mas sim uma área de conhecimento prescritivo. É importante ressaltar que além de não ser uma área de conhecimento científica, com pesquisas e observações sistemáticas sobre sua

organização e funcionamento, a instituição (empresa) que a administração empresarial é posta a servir tem objetivos distintos da escola (administração escolar). Enquanto a primeira tem como objetivo o lucro e a produção material, a segunda objetiva a qualidade de ensino e a formação de sujeitos conscientes e atuantes na sociedade em que estão inseridos. Uma trabalha com a produção material, a outra com a formação de pessoas, o que, por si só, justificaria a retomada de pesquisas que contribuam para a construção do conhecimento da Administração Escolar, tendo como principal objeto de estudo a escola.

Foi possível constatar que as ideias que predominam e perpassam todos os documentos listados pela RBPAE (documentos legais, documentos das entidades, artigos e livros) seguem o mesmo pensamento defendido por Paro (1988), ou seja, que a formação do educador deveria contemplar conteúdos de Administração Escolar, o que, possivelmente, sinaliza que a formação inicial desse profissional não requer conteúdos específicos, mas sim conhecimentos básicos oferecidos em disciplinas nos cursos de graduação, podendo o profissional aprofundar ou não seus conhecimentos na área, por meio de cursos de pós-graduação. Evidencia-se também que a proposta de Administração Escolar (Administração Escolar enquanto agente de transformação ou conservação do *status*; Administração Escolar enquanto área de conhecimento de todo educador) defendida, predominantemente, a partir da década de 1980 e tendo em Paro (1988) a referência desse novo paradigma ideológico, repercutiu, de forma direta ou indireta, na produção de conhecimento sobre a formação do especialista em Educação, administrador escolar.

A análise do material levantado nessa pesquisa e as informações que se evidenciaram no decorrer da dissertação, integram-se com os outros estudos realizados no âmbito do grupo de pesquisa Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da

Educação (CEPAE)¹⁴. As pesquisas, ainda em andamento, ao apontarem para tendência da defesa, na área, da eleição do diretor pela comunidade como um dos aspectos da gestão democrática e da qualidade de ensino, bem como a ênfase na formação continuada do administrador escolar, vão ao encontro da ideia de que há um movimento de flexibilização da política de formação do profissional da Educação, priorizando-se uma formação inicial superficial/rasa que deverá ser aprofundada em cursos de formação continuada, na maior parte das vezes, promovida pelo próprio governo.

É interessante mencionar que as pesquisas também sinalizaram para um esvaziamento da área da Administração Escolar, pois na medida em que fica a critério das instituições oferecerem pós-graduação *lato sensu* aos pedagogos e fica também a critério do pedagogo, cursar a especialização, o ensino da Administração Escolar passa a não se imprescindível e, conseqüentemente, se não é necessário ensinar conhecimentos específicos da Administração Escolar ao futuro profissional, também deixa de ser relevante pesquisar e avançar o conhecimento na área.

Espera-se que o estudo possa contribuir com as questões pertinentes à Administração Escolar, uma vez que contemplou a temática da formação do administrador em três instâncias produtoras/divulgadoras de conhecimento (legislação brasileira, entidades nacionais e pesquisas acadêmicas); procurou resgatar e sistematizar o conhecimento até o momento construído/veiculado sobre a formação do administrador escolar; e, principalmente, espera-se que o conhecimento produzido possa constituir-se em material para futuras pesquisas em Educação, objetivando valorizar e incentivar que a construção do conhecimento na área não cesse.

¹⁴ O grupo de pesquisas e estudos foi formado no ano de 2007 pelas líderes Graziela Zambão Abdian e Lourdes Marcelino Machado na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-Unesp. O grupo está cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e apresenta como temas preferências: a evolução do conhecimento em Administração da Educação no Brasil; Administração de sistemas de ensino e de escolas; e direito à educação e legislação de ensino.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Institutos Superiores de Educação: a separação entre ensino e pesquisa e conteúdo e forma na formação dos profissionais da educação. *Boletim da ANFOPE*, ano v, n. 11, agosto de 1999.

ANFOPE. Pedagogia: um curso com projeto político pedagógico próprio. *Boletim da ANFOPE*, ano v, n. 11, agosto de 1999.

A ANFOPE, ANPEd, CEDES, FORUMDIR. *VII Seminário Nacional sobre Formação dos Profissionais da educação*. Brasília-DF, 07 de junho de 2005.

ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES, FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2001), no *Documento de posicionamento conjunto das entidades na reunião de consulta ao setor acadêmico, no âmbito do programa especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”*, instituído pelo Conselho Nacional de Educação/CNE, de 07 de novembro de 2001, Brasília.

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

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 7º, 2007. 281 p.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*. Revista de Ciência de Educação. Campinas CEDES, vol.26. n.92, outubro de 2005.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei n. 5692/71, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Portaria MEC n. 972, de 22 de agosto de 1997*. Cria Comissões de Especialistas do Ensino. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. *Padrões e Critérios de Qualidade para os cursos de Pedagogia*. Brasília, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para assuntos jurídicos. *Decreto n. 3276/99, de 06 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para assuntos jurídicos. *Decreto n. 3554/00, de 07 de agosto de 2000*. Dá nova redação ao parágrafo 2º do art. 3º do Decreto n. 3276, de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia e Comissão de Especialistas de formação de professores. *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia*. Encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2002. Brasília, 2002.

BREJON, M. Alguns aspectos da formação de administradores escolares. In: *ANPAE. Administração escolar*. Edição Comemorativa do I Simpósio de Administração Escolar, 1968, p. 41-59.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, Pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996a. 256 p.

BRZEZINSKI, I. A questão da qualidade: exigências para a formação dos profissionais da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração Escolar*. Porto Alegre. v. 12, n. 1, p. 110-123, jan./jun. 1996b.

BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: _____ (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2003, p. 147-167.

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

CASTRO, M. de. Política de formação de professores para a Educação Básica: polêmicas e perspectivas em torno da formação de professores no curso de Pedagogia. *Revista Brasileira de Política e Administração Escolar*. Porto Alegre. v. 19, n. 1, p. 131-143, jan./jun. 2003.

CASTRO, M. 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, mai./ago. 2007a.

CASTRO, M. de. Por que e para que ser pedagogo? Subsídios para a formação de professores no curso de Pedagogia. In: Simpósio brasileiro, 23. Congresso Ibero-Brasileiro, 5. Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. Cadernos Anpae, n. 4, 2007b. Disponível em: [<http://isecure.com.br/anpae/254.pdf>]. Acesso em: 6 jan. 2010.

CHAGAS, V. O Ensino de 1º e 2º Graus: antes, agora e depois. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980. 385 p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE n. 776/97, de 03 de dezembro de 1997*. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Relatores: Éfrem de Aguiar Maranhão e Jacques Velloso. Brasília, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CEB n. 1/99, de 29 de janeiro de 1999*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio. Brasília, 1999a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CP n. 115/99, de 10 de agosto de 1999*. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 1999b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNES n. 970/99, de 09 de novembro de 1999*. Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia. Brasília, 1999c.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CNES n. 133/2001, de 30 de janeiro de 2001*. Esclarecimento quanto a formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Brasília, 2001.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SP). Indicação CEE n. 22/2002, de 27 de novembro de 2002. Esclarecimento sobre a indicação CEE n. 07/200 e a Deliberação CEE n. 08/2000 que trata da formação de professores no sistema estadual de ensino. São Paulo, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005*. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Divulgado em 17 de março de 2005. Brasília, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006*. Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília, 2006a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006b.

CURY, C. R. J. Os desafios da formação continuada e certificação de professores. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 07, n. 01, p. 185-191, 2004.

FÉLIX, M. de F. C. Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez. 1984. 199 p.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003. 72 p.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, H. *Primeiras impressões sobre o documento do CN: texto inicial para discussão*. Campinas, 11 de outubro de 2003.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M de F.. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: *Encontro Nacional de didática e práticas de ensino*, 23, 2006, Recife. Anais. Recife: Ed. Bagaço, 2006, p. 185-212.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. de F. Curso de Pedagogia ou Normal Superior ? *Revista Brasileira de Política e Administração Escolar*. Porto Alegre. v. 23, n. 2, p. 253-275, mai./ago. 2007.

LABEGALINI, A. C. F. B. *A formação dos administradores escolares no Estado de São Paulo em uma perspectiva histórica*. Marília: M3T tecnologia e educação, 2008, p. 27-36.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M.do S. L.; GOMES, M. de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: Selma Garrido Pimenta; Evandro Ghedin (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2 ed. São Paulo: Cortez. 2002.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização e Administração Escolar: curso básico*. 8 ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, 321p.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*. Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-32, 2000.

MACHADO, L. M. Políticas e Práticas na Formação de Professores: os riscos de corrupção da teoria. *Revista Brasileira de Política e Administração Escolar*. Porto Alegre. v. 16, n. 2, p. 225-233, 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. 293-313-78, mai/ago 2007.

MAIA, G. Z. A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em Administração da Educação no Brasil. 2004. 196 f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

MASCARO, C. C. A administração escolar na América Latina. In: *ANPAE. Administração escolar. Edição Comemorativa do I Simpósio de Administração Escolar*, 1968, p. 60-93.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1988, 175 p.

MAUÉS, O. As Políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. In: Reunião Anual da ANPED, 26, 2003, Poços de Calda. *Novo governo, novas políticas*: [anais]. Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/olgaiescabralmaues.rtf>. Acesso em: 14 abr. 2009.

MELLO, Guiomar Namó. *Cidadania e Competitividade*. Desafios educacionais para o terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.

NÓVOA, A. (coord). *As organizações escolares em análise*. 2. ed, Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*. Revista de Ciência de Educação. Campinas CEDES, vol.26. n.92, outubro de 2005.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1988, 175 p.

PICANÇO, A. de A. Educação superior para professores em exercício: formando ou improvisando?. In: *Reunião anual da ANPED*, 26, 2003, Poços de Caldas. Novo governo, novas políticas. [anais]. Poços de Caldas: ANPED, 2003, v.1, p. 187

PIMENTA, S. G. (org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez. 2006. 198 p.

RIBEIRO, J.Q. Introdução à Administração Escolar (Alguns Pontos de Vista). In: *ANPAE*. Administração escolar. Edição Comemorativa do I Simpósio de Administração Escolar, 1968, p. 18-40.

REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (RBPAE). *Associação Nacional de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre: ANPAE. V.23, n.2, mai./ago, 2007. p.169-408.

RUSSO, M.H. Escola e paradigmas de gestão. *Ecos* São Paulo, v.6, n.1, p.25-42, 2004.

SAVIANI, D. Pedagogia: Espaço da educação na Universidade. *Caderno de Pesquisa*. Vol. 37, p. 99-134, jan./abr., 2007.

SHEIBE, L.; AGUIAR, M. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SILVA JÚNIOR, C. A. da. Espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 199-211.

SILVA, C. S. B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUSA, A. T. S.; FROTA, P. R. de. Origem e evolução da formação do Pedagogo. *II Encontro de Pesquisa em educação da UFPI/ GT – 02: Profissão e Prática Docente*, 2007. Disponível em: <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiencontro/GT-2/GT-02-02.htm>. Acesso em: 15 jan. 2010.

TEIXEIRA, A. Natureza e Função da Administração Escolar. In: ANPAE. *Administração escolar. Edição Comemorativa do I Simpósio de Administração Escolar*, 1968, p. 09-17.

WEBER, S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 21, n. 70, p. 129-156, 2000.

WERLE, F. O. C. A formação do administrador escolar no Brasil: uma tentativa de periodização. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 67-84, ag., 1992a. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacao/cp/arquivos/956.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2010.

WERLE, F. O. C. Participação da Universidade com os demais níveis de ensino e a formação do educador- novas perspectivas para o administrador da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração Escolar*. Porto Alegre. v. 8, n. 2, p. 79-99, jul./dez. 1992b.

APÊNDICE

APÊNDICE – Documentos não encontrados

Documentos das Entidades

ANFOPE. *Proposta de Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia*. Elaborada em Reunião da ANFOPE na UFMG, nos dias 08 de junho e 09 de julho de 1998, à guisa de contribuição para o debate e a definição das mesmas.

ANFOPE. *Na Contramão do Processo...* MEC elabora Diretrizes Curriculares, envia ao CNE para análise e aprovação e constitui comissões das áreas específicas para elaborar as diretrizes curriculares (específicas) para formação de professores. Brasília, 1999.

ANFOPE. Helena Lopes de Freitas (Presidente). *Notícia Completa do CNE e do Comitê do MEC Sobre Certificação e Formação de Professores*: 10 de novembro de 2003.

ANFOPE. *Carta Helena sobre Debate na Reunião Anual da ANPED, em torno das Diretrizes da Pedagogia*. Encaminhada à lista de discussão da ANFOPE, em 17 de novembro de 2004.

Legislação

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. *À Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação*. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. *Carta ao Presidente do Conselho Nacional de Educação, de 03 de setembro de 1999*. Brasília, 1999. Cópia para as IES e entidades representativas do campo da Educação.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Descrição do Curso de Pedagogia*. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.mec.org.br>. Acesso em: maio de 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. *Proposta de Diretrizes Curriculares Para o Curso de Pedagogia*. Encaminhada ao CNE em 06 de maio de 1999. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. *Padrões de Qualidade dos Cursos de Pedagogia*: autorização de cursos, análise inicial e verificação. Brasília, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CFE n. 252/69, de 11 de abril de 1969*. Sobre mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Cons. Valnir Chagas. Brasília, 1969.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução n.2/69, de 12 de maio de 1969*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia. Brasília, 1969.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer MEC/ Comissão Central de Currículos n. 161/86, de 05 de março de 1986*. Reformulação do Curso de Pedagogia. Relatora: Eurides Brito da Silva. Brasília, 1986.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Comissão instituída pela Portaria CNE/CP N.4, de 3 de julho de 2002. *Proposta de Formação de Professores Para a Educação Básica*. Atualizada em 15 de setembro de 2003. Brasília, 2003.

Artigos

CASTRO, M. de. Curso de Pedagogia e Institutos Superiores de Educação: algumas reflexões sobre a polêmica em torno da formação de professores. In: Seminário Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 5., 2000, Rio de Janeiro. [Anais] Rio de Janeiro: [s.n], 2000.

CASTRO, M. de. Formação de professores para a Educação Básica: visão de profissionais em exercício. In: *Seminário ANPED-SUDESTE*, 3., 2000, Vitória. Encontro Estadual do Espírito Santo, 3., 2000, Vitória [Anais], 1 CD_ROM.

CASTRO, M. de. Formação de professores da Educação Básica em Nível Superior: utopia ou avanço?: um estudo com professores formados no Instituto de Educação de Minas Gerais. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 20., 2001, Salvador. [Anais]. Salvador: [...], 2001. CD_ROM.

CASTRO, M. de. Formação de professores no curso de Pedagogia como uma necessidade inquestionável: polêmicas e perspectivas. In: *Congresso Nacional de Educação*, 1., 2002, Uberlândia. Formação de professores: história, política e desafios. Uberlândia: Universidade de Uberlândia, 2002, 1 CD_ROM.

CASTRO, M. de. Pedagogia para que?: um estudo sobre a experiência profissional e expectativas de alunos de Pedagogia da PUC/Minas. Resumo em: *Fórum de Educação, Pedagogo: que profissional e esse?* Cadernos de Resumo. Belo Horizonte: UEMG, 2002, p. 1-2

CURY, C. R. J. Os desafios da profissão docente. *Educação em Revista*, Curitiba, v. 1, n. 18, p. 221-230, 2001.

FREITAS, H. C. L. de. *Documento comparativo sobre as Legislações relativas a formação de professores*. Minuta de Resolução 2004, Resolução CNE 2005, proposta ANFOPE/ANPEd/CEDES. Proposta FORUMDIR. Brasília: [s.n.], 2005.

LIMA, A. B. de.; VIRIATO, E. O. *Propostas de Diretrizes para formação inicial de professores da Educação Básica, em curso de Nível Superior: a deformação da formação*. Lista de discussão ANFOPE. Acesso em: 06 nov. 2000.

NÓVOA, A. Para o estudo socio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

SHEIBE, L. Políticas para formação dos profissionais da Educação nesse início do século: uma análise e perspectivas [s.n.], 2003. Trabalho apresentado na 26ª *Reunião Anual da ANPEd*, 2003, Caxambu. Sessão Especial GT05 – Estado e Política Educacional.

SILVIA, C. S. B. da. Fundamentos legais do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2001. [s.n.], 2001. Trabalho apresentado no 20ª *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, Salvador, 2001.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O CONGRESSO DA CIÊNCIA. SBPC Propõe discussão mais ampla sobre o Curso Normal Superior e Habilitação para educação infantil. *Jornal da Ciência*, cidade, n. 1441, 10 dez. 1999.

SOUZA, P. R. Cursos aprimoram a formação docente. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 05 fev. 2000, Caderno Opinião, p. 1-3.

TANURI, L. M. Um decreto exorbitante. *Jornal da Unesp*, São Paulo, ano 15, n. 144, p. 2, mar. 2000.

WERBER, S. Faculdade de Educação e formação de professores. *Estudos e Documentos*, cidade, v. 42, p. 127-138, 2000.

Livros

CASTRO, Magali de. *Percorrendo os caminhos da profissão docente: estudo a partir da trajetória de professoras formadas nas primeiras décadas do século XX: relatório de pesquisa*. Belo Horizonte: FIP/PUC, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

NÓVOA, Antonio (Org.) *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1996.

OLIVEIRA, Dália Andrade (Org.) *Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PIMENTA, S.G. GONÇALVES, C.L. (Coord.) *Pedagogia, Ciência da Educação?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, S.G. *O Estágio na Formação de professores: unidade teoria e prática?* 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMALHO, Betania L.; NUNEZ, Isauo B.; GAUTHIER, Clermont. *Formar o Professor, Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SILVA, Carmem Silva Bissoli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.

ZEICHER, K.M. *A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.