

# QUAL O ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL NO CURSO DE PEDAGOGIA ?

Andréa Haddad Barbosa <sup>1</sup>

## RESUMO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), aprovadas em 2006, desencadearam um processo de análise e adequação dos projetos político-pedagógicos das universidades brasileiras. Tendo como ponto de partida esse movimento e considerando o fim das habilitações, especificamente nas áreas de administração, supervisão e orientação escolar, este artigo analisa a nova configuração do curso de Pedagogia orientado pela seguinte questão: qual o espaço da administração educacional na formação inicial do pedagogo? Teve-se como objetivo geral analisar em que medida vem sendo valorizado o estudo da teoria e a prática dessa área de conhecimento. Como procedimentos, esta pesquisa documental trabalhou com a abordagem qualitativa, contemplando a pesquisa bibliográfica, a coleta de dados, a sistematização e a análise de alguns elementos contidos nos projetos políticos-pedagógicos disponibilizados na internet. A amostra foi constituída por um total de 64 cursos de universidades públicas estaduais e federais. Foi possível observar uma divergência no delineamento curricular das universidades. Nos extremos da amostra estão os cursos que não ofertam disciplinas específicas na área e os que disponibilizam até 20% da carga horária total do curso para o estudo da teoria e prática da administração educacional. Tais dados revelam diferentes entendimentos da administração educacional e de sua importância para a formação do pedagogo. Essas diferenças também são indicadoras da necessidade de fortalecimento desse campo de estudo e do pedagogo enquanto profissional que exerce funções que vão além da docência.

**Palavras-chave:** Administração educacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Formação do pedagogo.

## INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objeto de análise a formação inicial do pedagogo enquanto administrador/gestor<sup>2</sup> educacional. A preocupação com a formação daqueles que podem assumir tais funções e cargos não é recente. Ao contrário, esta temática é recorrente na

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação - UNESP. Professora do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina - PR, [andrea@uel.br](mailto:andrea@uel.br)

<sup>2</sup> Cabe mencionar que se optou pela utilização do termo administração educacional para delimitar um campo de estudo, porém será respeitada a nomenclatura utilizada nas DCNP. E, ao se referir às ações de administrar ou de gerir os espaços educativos, estas serão entendidas como um processo de mediação que pode ser democrático ou não, dependendo da forma como são conduzidas e dos objetivos almejados. Ao longo da história é possível perceber a incidência dos diferentes termos, entretanto não há um consenso entre os teóricos sobre seus significados (MAIA, 2008).

história da administração escolar no Brasil e foi uma das motivações que impulsionou o esforço intelectual de autores como Leão (1939), Ribeiro (1952), Lourenço Filho (1963) e outros. Na perspectiva dos primeiros autores da área, a administração no contexto escolar não poderia ser um ato de improviso. A complexidade da sociedade e, conseqüentemente, da escola implicava na superação de práticas baseadas no senso comum.

É importante mencionar que a formação para o gestor educacional pode ser feita tanto nos cursos de Pedagogia quanto nas especializações, conforme assegura o Artigo 64, da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996. Entretanto, o foco deste estudo é o curso de Pedagogia, que historicamente vem formando profissionais para atuar nessa função.

Para entender o resultado desta investigação, que é revelador de diferenças entre os cursos pesquisados, sem a pretensão de esgotar a análise das múltiplas influências que podem ocorrer na definição curricular de um curso, serão considerados dois aspectos: o teor das DCNP no que diz respeito à formação para a gestão e a materialização dessa política em parte das universidades públicas brasileiras, a partir do delineamento da matriz curricular.

Os dados foram analisados tendo como base a abordagem do ciclo de políticas idealizado por Stephen J. Ball e seus colaboradores. Trata-se de um referencial analítico que considera a trama de relações e influências existentes na origem, na legitimação e na materialização das políticas. Esse ciclo é composto por cinco contextos (da influência, da produção de texto, da prática, dos resultados e da estratégia política) envolvidos num processo dinâmico, não linear e bastante complexo, com influências globais e locais.

## **A FORMAÇÃO DO GESTOR NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA: entre pontos e contrapontos.**

As políticas públicas precisam ser entendidas como um complexo processo de influências e de relações de poder podendo envolver diferentes lógicas, da global à local, o que pode resultar num texto híbrido (BALL, 2001). Nesse processo de construção há em jogo grupos com interesses e opiniões divergentes, algumas vozes são consideradas ganhando legitimidade e outras são silenciadas.

As DCNP, após um longo processo de gestação, foram aprovadas num contexto de insatisfações e polêmicas entre os membros da comunidade acadêmica. Não se tem

por objetivo debater todos os pontos presentes no texto legal que geraram desacordos entre os estudiosos da área, esforço teórico já realizado por vários autores (LIBÂNEO, 2006; FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007; SAVIANI, 2007; 2008; MACHADO; MAIA, 2007; entre outros). Cabe neste estudo relembrar alguns aspectos do debate que têm implicações para a formação do gestor educacional.

Um dos primeiros pontos é a definição do curso de Pedagogia em licenciatura. Para Saviani (2007; 2008), Libâneo (2006), Franco, Libâneo e Pimenta (2007), tal “reduccionismo” revela falta de clareza do que venha a ser Pedagogia e da complexa função do pedagogo nos diferentes espaços educativos. Soma-se a isso o fato de que as atividades de gestão aparecem como um desdobramento das atividades docentes ao se definir, nos Artigos 3º, 4º e 5º das DCNP, que cabe ao licenciado “participar” da gestão.

Numa perspectiva de gestão democrática, assegurada por lei, cabe não só ao professor como aos demais membros da comunidade escolar participarem da gestão da escola. Isso é inquestionável. Essa participação necessita, porém, ser mediada, conduzida, articulada (PARO, 2007) e, até mesmo, formada. Na interpretação de Libâneo (2006) e Machado e Maia (2007), o texto legal coloca em segundo plano a gestão educacional e, sendo assim, desconsidera a importância do trabalho do pedagogo frente às complexas demandas da escola. De acordo com os autores, cabe esclarecer que participar da gestão tem sentido distinto de administrar ou gerir uma instituição educativa. A palavra participação significa fazer parte de, tomar parte em, informar-se sobre (CUNHA, 1986; BUENO, 1966). Tal termo dá margem a várias interpretações, pois não deixa claro o caráter de responsabilidade que envolve o ato de administrar e conduzir os processos educacionais.

Como exemplo de um entendimento divergente está a interpretação de Ferreira (2006), que afirma que as DCNP contemplam de forma satisfatória a formação do gestor educacional: “A participação do pedagogo, conforme a Resolução CNE/CP n.1/2006 põe em relevo, configura a formação do pedagogo como um gestor, superando, assim, as compreensões restritas e unilaterais.” (FERRERIA, 2006, p. 1347)

O fato é que o teor das DCNP, no que diz respeito à formação do gestor, possibilita vários entendimentos, não deixa claro se é para proporcionar ao egresso de Pedagogia alguns conhecimentos para poder contribuir na gestão da escola ou torná-lo apto para assumir essa função (LIBÂNEO, 2006). Essa falta de clareza implica em projetos de formação significativamente diferentes, podendo ter repercussões negativas quando se concebe o pedagogo como um profissional que atua além da docência.

Para Stephen J. Ball os textos políticos por serem, muitas vezes, resultado de acordos e interesses diversos podem tornar-se genéricos, pouco claros, contraditórios e, desta forma, possibilitam interpretações diversas (LOPES; MACEDO, 2001; LIMA; MARRAN, 2013). Vale enfatizar que as DCNP foram construídas a partir de um contexto complexo de influências que contou com a participação não consensual da comunidade acadêmica que defendia projetos distintos (SOARES, 2010) e com os interesses do governo vigente, em alguma medida, alinhados aos ideais defendidos por organizações multilaterais. A pesquisa de Triches (2010) revela a convergência de alguns pressupostos defendidos por esses organismos presentes nas DCNP. Entre eles está a ideia da gestão subsumida à docência e a formação de um profissional multifuncional para as exigências do mercado.

Considerando o ciclo de políticas, o contexto da influência e o da produção textual das DCNP foram marcados por interesses diversos e até mesmo opostos. Entre as divergências está a primeira proposta divulgada pelo Conselho Nacional de Educação, em 2005, que não contemplava a formação do gestor educacional (CASTRO, 2007). Depois de idas e vindas, as DCNP foram aprovadas em torno de polêmicas. Para Scheibe (2007), é preciso compreender esse processo em um contexto de negociações, no qual foi aprovado o que era possível. Já para Soares (2010), a falta de consenso entre a comunidade acadêmica, somada a alguns consentimentos “inegociáveis” concedidos pelas entidades que trataram diretamente com o governo, descaracterizou o curso de Pedagogia e resultou num documento legal impreciso.

Os textos políticos resultam de um embate que envolve diferentes interesses e relações de poder, algumas ideias ganham legitimidade e outras não. Para Ball (2001, p. 102), “a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência”.

Independentemente das possíveis ambiguidades, inconsistências e contradições, todo o conteúdo presente numa política pública será interpretado por diferentes pessoas em locais diversos e terá efeitos reais, que serão vivenciados no contexto da prática (MAINARDES, 2006). No ciclo de políticas, o contexto da prática refere-se aos diferentes espaços ou locais em que os textos políticos serão interpretados, colocados em prática e vivenciados. Esses espaços possuem histórias, potencialidades, limitações e contam com a participação ativa de profissionais que atuam nesses contextos. Isto é, a

materialização de uma política não se dá num vazio, é influenciada por um conjunto expressivo de circunstâncias.

Transformar um texto político em ações concretas é também um processo complexo que é condicionado pelas características locais e está sujeito a relações de poder, opiniões divergentes, embates e negociações. Para Ball (2011, p. 45), “políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizadas.” É preciso destacar que há um espaço em aberto entre o teor de uma política pública e a forma como esta se concretiza em diferentes cenários ou locais.

O texto político está sujeito a um amplo espectro de possibilidades interpretativas, que podem se aproximar ou se distanciar, em parte significativa, daquilo que está proposto, isto é, não há garantias de execução fiel. No caso específico do domínio educacional, Mainardes (2006) enfatiza a presença de um processo dinâmico de interpretação por parte dos profissionais que são orientados ou conduzidos pela subjetividade, ou seja, pelos seus percursos históricos, por suas vivências, por seus valores, por suas crenças, por seus interesses e outros. Lima e Marran (2013) enfatizam que uma mesma política pode ser materializada de diferentes formas.

Considerando todo o processo complexo que envolve desde a origem à materialização de uma política, em específico a DCNP, e a existência de um espaço em aberto para as individualidades locais, esta investigação buscou identificar qual o espaço para o estudo e a prática da administração educacional.

O fato é que, independentemente das polêmicas, das interpretações opostas apontadas pelos intelectuais da área ou das ambiguidades presentes nas DCNP, as universidades tiveram que reorganizar seus projetos político-pedagógicos. É razoável pressupor que entendimentos e interesses díspares, no que diz respeito à formação do gestor, também se fizeram presentes e refletiram no delineamento da matriz curricular dos cursos de Pedagogia.

## **OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA**

Buscou-se, nas páginas virtuais das universidades públicas federais e estaduais, o projeto político-pedagógico, mas especificamente a matriz curricular e as ementas dos cursos de Pedagogia presencial. Foram acessadas 57 universidades federais e 37 universidades estaduais.

Adotou-se como critério de inclusão, no *corpus* desta pesquisa, universidades que disponibilizaram a matriz curricular e as ementas das disciplinas. A partir dessa medida, a amostra ficou composta por 34 cursos de universidades federais e 30 de universidades estaduais. É preciso ressaltar que em determinadas universidades há projetos político-pedagógicos distintos em seus diferentes *campi*, e estes foram considerados separadamente. Desta forma, ficaram representadas 29 universidades federais e 19 universidades estaduais, uma amostra constituída por aproximadamente 50% de universidades públicas. Deste conjunto amostral, obtiveram-se 3.089 ementas de disciplinas, sendo necessário definir um critério de corte para atender os objetivos do estudo.

É importante ressaltar que todo conhecimento que se refere ao âmbito escolar é relevante para aquele que almeja assumir funções na gestão. Nesse sentido, os conteúdos ministrados no curso de Pedagogia, em alguma medida, contribuem para essa formação. Entretanto, há disciplinas que são específicas da área, outras que estão articuladas com esse campo de conhecimento de forma explícita e outras que tratam de diferentes temáticas relativas ao universo escolar.

Como o objetivo desta pesquisa foi mapear o espaço da administração educacional no curso de Pedagogia, optou-se pela seleção das disciplinas que tivessem em seu título ou nas ementas os seguintes termos e suas derivações: administração, gestão, supervisão, orientação, coordenação e direção. Cabe ressaltar que, para constituir o *corpus* desta investigação, foi feita uma busca criteriosa em todas as páginas virtuais das universidades públicas, que resultou num conjunto amplo de dados.

Para o refinamento da amostra, foram feitas várias leituras das ementas em busca das disciplinas que se enquadrariam nos critérios de inclusão, que resultou em um material representativo do universo pesquisado. O processo de escolha ou de inclusão obedeceu às regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência, conforme defende Bardin (1977). Definido o conjunto amostral, foram construídos quadros divididos por regiões, e estes foram submetidos à análise, conforme discriminado a seguir.

## **O ESPAÇO PARA A ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: resultados e discussão**

Os quadros analíticos foram organizados privilegiando as seguintes informações: a carga horária total do curso, a quantidade de ementas analisadas, a quantidade e a carga horária das disciplinas específicas da administração educacional e a porcentagem das disciplinas específicas em relação à carga horária total do curso. As instituições foram agrupadas por região, discriminadas apenas por uma sequência numérica e por letras, em caso de ter mais de um curso na mesma universidade com projetos distintos.

Quadro 1 - O espaço da administração educacional e escolar nos cursos de Pedagogia de universidades públicas da região norte do Brasil

UNIDADE OU CAMPUS QUE OFERTA O CURSO DE PEDAGOGIA	CARGA HORÁRIA DO CURSO	QUANTIDADE DE EMENTAS ANALISADAS	DISCIPLINAS ESPECÍFICAS OBRIGATORIAS EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		ESTÁGIO ESPECÍFICO OBRIGATÓRIO EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		TOTAL DE HORAS DAS DISCIPLINAS TEÓRICAS E PRÁTICAS	%
			Quantidade	Carga horária	Quantidade	Carga horária		
<b>REGIÃO NORTE</b>								
1	3.228	44	4	252	1	100	352	10
2	3.211	48	6	408	1	68	476	14
3	3.310	50	3	180	1	180	360	10
4	3.565	54	3	225	1	150	375	10
Total de cursos: 4								

Fonte: a própria autora

Ao observar o quadro correspondente à região norte, constatou-se que, das universidades investigadas, todas ofertam no mínimo 10% da carga horária total do curso para o estudo da teoria e da prática em administração educacional. A região norte diverge um pouco da próxima região analisada, porém cabe a ressalva de que o número de instituições incluídas na análise foi menor, pois algumas universidades da região norte não disponibilizaram no *site* as informações buscadas nesta investigação.

O Quadro 2, da região nordeste, apresenta o maior número de cursos da amostra, e a maioria expressiva oferta menos de 10% de horas do total da carga horária do curso para o estudo da administração educacional. Neste conjunto amostral, foi possível detectar um curso (5C) direcionado especificamente para a formação docente, não ofertando nenhuma disciplina na área da gestão.

Em relação ao estágio, há quatro cenários distintos: onze cursos ofertam o estágio específico; seis não ofertam estágio específico (6B, 6C, 7, 13, 15 e 16); quatro cursos (6A, 6D, 10 e 14B), além de oferecer o estágio específico, articulam a gestão a outros estágios; e três cursos (5B, 9 e 11) não ofertam estágio específico, mas mencionam a gestão nos estágio de docência. Além disso, a instituição 15 oferta uma disciplina obrigatória a todos os alunos e disponibiliza, a partir de um determinado período do curso,



um núcleo de aprofundamento para os alunos que optarem pela gestão educacional. E a instituição 14B é a única que oferta aos seus alunos uma carga horária expressiva para o estudo e a prática em administração educacional.

Quadro 2 - O espaço da administração educacional e escolar nos cursos de Pedagogia de universidades públicas da região nordeste do Brasil

UNIDADE OU CAMPUS QUE OFERTA O CURSO DE PEDAGOGIA	CARGA HORÁRIA DO CURSO	QUANTIDADE DE DE EMENTAS ANALISADAS	DISCIPLINAS ESPECÍFICAS OBRIGATÓRIAS EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		ESTÁGIO ESPECÍFICO OBRIGATÓRIO EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		TOTAL DE HORAS DAS DISCIPLINAS TEÓRICAS E PRÁTICAS	%
			Quantidade	Carga horária	Quantidade	Carga horária		
<b>REGIÃO NORDESTE</b>								
5 <sup>a</sup>	3.395	55	1	60	1	90	150	4
5B	3.205	48	2	120	---	---	120	3
5C	3.245	---	---	---	---	---	---	0
6 <sup>a</sup>	3.210	48	3	180	1**	90	270	8
6B	3.470	48	2	105	---	---	105	3
6C	3.200	46	3	180	---	---	180	5
6D	3.470	47	3	165	2**	195	360	<b>10</b>
7	3.205	45	2	120	---	---	120	3
8	3.310	46	2	140	1	100	240	7
9	3.435	45	3	180	---	---	180	5
10	3.313	33	2	136	2**	170	306	9
11	3.200	65	2	96	---	---	96	3
12 <sup>a</sup>	3.440	50	1	80	1	80	160	4
12B	3.560	52	2	160	1	100	260	7
12C	3.500	55	2	160	1	80	240	6
13	3.270	67	1	45	---	---	45	1
14 <sup>a</sup>	3.210	60	5	210	1	60	270	8
14B	3.220	42	6	480	1**	90	570	<b>17</b>
15 ***	3.210	46	1 (n/c)	75	---	---	75	2
			4 (n/a)	240			240	
16	3.220	51	3	180	---	---	180	5
17	3.210	53	3	180	1	60	240	7
<b>Total de cursos: 21</b>								

Fonte: a própria autora

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

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

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

O conjunto amostral da região centro-oeste apresentou similaridades com a região nordeste: ter um curso direcionado especificamente para a docência (20C); oportunizar, na maioria das instituições investigadas, menos de 10% da carga horária total do curso para o estudo da administração educacional; ter um número significativo de cursos que não oferecem estágio específico e apresentar uma instituição com carga horária expressiva para os estudos na área (20A).



Quadro 3 - O espaço da administração educacional e escolar nos cursos de Pedagogia de universidades públicas da região centro-oeste do Brasil

UNIDADE OU CAMPUS QUE OFERTAM O CURSO DE PEDAGOGIA	CARGA HORÁRIA DO CURSO	QUANTIDADE DE DE EMENTAS ANALISADAS	DISCIPLINAS ESPECÍFICAS OBRIGATÓRIAS EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		ESTÁGIO ESPECÍFICO OBRIGATÓRIO EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		TOTAL DE HORAS DAS DISCIPLINAS TEÓRICAS E PRÁTICAS	%
			Quantidade	Carga horária	Quantidade	Carga horária		
<b>REGIÃO CENTRO-OESTE</b>								
18	3.545	63	1	45	2	60	105	2
19	3.340	52	2	120	---	---	120	3
20 <sup>a</sup>	3.234	33	5	510	1	136	646	<b>19</b>
20B	3.532	40	1	68	---	---	68	1
20C	3.768	40	---	---	---	---	---	0
20D	3.826	37	3	272	1	102	374	9
21	3.290	26	1	72	---	---	72	2
22	3.201	116	1	68	---	---	68	2
23 <sup>a</sup>	3.545	64	3	195	1	75	270	7
23B	3.220	35	2	128	---	---	128	3
24	3.210	50	2	120	---	---	120	3
25	3.120	33	2	216	---	---	216	6
Total de cursos: 12								

Fonte: a própria autora

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

O próximo quadro, da região sudeste, possui similaridade com as regiões nordeste e centro-oeste no sentido de que a maioria das instituições oferta menos de 10% da carga horária total do curso para o estudo da administração educacional. Entretanto, há diferenças significativas, pois parte expressiva desse conjunto amostral oportuniza ao aluno o estágio específico na área, e todos os cursos ofertam disciplinas específicas.

Quadro 4 - O espaço da administração educacional e escolar nos cursos de Pedagogia de universidades públicas da região sudeste do Brasil

UNIDADE OU CAMPUS QUE OFERTAM O CURSO DE PEDAGOGIA	CARGA HORÁRIA DO CURSO	QUANTIDADE DE DE EMENTAS ANALISADAS	DISCIPLINAS ESPECÍFICAS OBRIGATORIAS EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		ESTÁGIO ESPECÍFICO OBRIGATÓRIO EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		TOTAL DE HORAS DAS DISCIPLINAS TEÓRICAS E PRÁTICAS	%
			Quantidade	Carga horária	Quantidade	Carga horária		
<b>REGIÃO SUDESTE</b>								
26	3.255	42	2	120	1	120	240	7
27 <sup>a</sup>	3.420	47	4	240	1	100	340	9
27B	3.390	50	4	300	2**	105	405	<b>11</b>
27C ***	3.360	42	4 n/c	300	1	135	435	<b>12</b>
			3 n/a	180	---	---	180	5
28	3.465	53	1	90	2	180	270	7
29 <sup>a</sup>	3.270	46	2	150	2	240	390	<b>11</b>
29B	3.310	55	3	180	1	90	270	8
30	3.510	47	1	75	---	---	75	2
31	3.815	35	1	75	1**	60	135	3
32	3.530	31	4	330	---	---	330	9
33	3.568		3	144	2	144	288	8
34 ***	3.210	38	3 (n/c)	90	1 (n/c)	120	210	2
			3 (n/a)	180				5
35	3.215	57	2	150	1	30	180	5
36	3.220	77	4	240	1	60	300	9
37	3.435	87	2	105	1**	120	225	6
38	3.355	61	3	150	1	75	225	6
<b>Total de cursos: 16</b>								

Fonte: a própria autora

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

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

No quadro da região sul, logo abaixo, todas as universidades ofertavam disciplinas específicas, oscilando entre 5 a 20% do total da carga horária do curso. Em relação ao estágio, apenas uma (39) menciona a prática em gestão no estágio em docência e outra instituição (46) não disponibiliza estágio. Pode ser considerada a região que apresenta um número maior de cursos com uma carga horária mais significativa, mais de 50% da amostra tem carga horária superior a 10%, com destaque para as instituições 40, 42 e 43.

Quadro 5 – O espaço da administração educacional e escolar nos cursos de Pedagogia de universidades públicas da região sul do Brasil

UNIDADE OU CAMPUS QUE OFERTAM O CURSO DE PEDAGOGIA	CARGA HORÁRIA DO CURSO	QUANTIDADE DE DE EMENTAS ANALISADAS	DISCIPLINAS ESPECÍFICAS OBRIGATÓRIAS EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		ESTÁGIO ESPECÍFICO OBRIGATÓRIO EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		TOTAL DE HORAS DAS DISCIPLINAS TEÓRICAS E PRÁTICAS	%
			Quantidade	Carga horária	Quantidade	Carga horária		
<b>REGIÃO SUL</b>								
39	3852	49	3	216	---	---	216	5
40	3.244	46	5	360	2	144	504	15
41	3.840	71	8	374	2	102	476	12
42	3.328	40	5	360	2	200	560	16
43	3.498	42	6	510	2	204	714	20
44A	3.213	33	1	102	1	136	238	7
44B	3.286	39	2	204	1	68	272	8
45	3.332	31	2	238	1	136	374	11
46	3.255	53	3	210	---	---	210	6
47	3.355	61	1	60	1	120	180	5
48	3.200	41	4	270	1	120	390	12
Total de cursos: 11								

Fonte: a própria autora

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

Ao avaliar todo o conjunto amostral, constatou-se que aproximadamente 96% dos cursos ofertam ao menos uma disciplina obrigatória que trata dos conteúdos da administração educacional. Tal fato pode ser interpretado como positivo, considerando que, no tempo das habilitações, nem todos os alunos entravam em contato com os conteúdos específicos da área. Por outro lado, ao associar a quantidade de carga horária da maioria dos cursos à complexidade da função do gestor educacional, é razoável afirmar que esta formação é no mínimo frágil em parte expressiva das instituições investigadas. A preocupação de Libâneo (2006) e Machado e Maia (2007) com a simplificação ou a secundarização da formação do gestor está de certa forma confirmada em parte significativa da amostra.

Somente quatro cursos (43, 42, 20A e 14B) oportunizam aos seus alunos uma carga horária acima de 15% do total de horas do curso. Em um movimento bem menor, está o posicionamento ou a preocupação dessas universidades ao disponibilizar um espaço maior e mais condizente com a complexidade e as demandas pertinentes à administração educacional.

Embora todas as universidades estejam sujeitas às mesmas DCNP, há comprovadamente um espaço significativo para as individualidades locais. As políticas estão sujeitas a diferentes entendimentos e isto implica na postura ativa daqueles profissionais que as interpretam e que devem colocá-las em prática. Não é um processo

simples, pois envolve situações de resistências, de conflitos e ideias divergentes (MAINARDES, 2006). No contexto da prática, o processo de interpretação e materialização de uma política também é permeado por embates, disputas e relações de poder, mas a solução para as situações-problema originadas pelas políticas é sempre local. “Claramente, determinados grupos ou indivíduos serão capazes de privilegiar representações particulares. Entretanto, essas seleções e escolhas não são feitas dentro de um vácuo político. Elas são derivadas das prioridades, dos limites e dos climas preparados pelo ambiente das políticas” (BALL, 2010, p. 44), que difere de um contexto para o outro.

É importante destacar que as DCNP são taxativas em algumas condições, tais como: a carga horária mínima do curso, a formação para a docência, o estágio supervisionado na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, atividade teórico/prática de aprofundamento em interesse dos alunos e outras mais. Respeitados os aspectos “inegociáveis”, existe abertura para desenhos curriculares distintos, como se pôde observar no caso específico da formação inicial do gestor educacional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O espaço reduzido, em alguns casos inexistente, para a formação inicial do gestor educacional no curso de Pedagogia pode ser considerado como índice revelador do desprestígio não só de uma área de estudo como também do profissional que atua nessa função, seja na escola ou em outros espaços educativos. Uma boa formação implica, no mínimo, numa quantidade significativa de horas de estudo e atividades práticas. Enquanto uma minoria de universidades oferece um espaço acima de 15% da carga horária do curso, outras nem sequer mencionaram a gestão em suas ementas.

Os limites deste estudo não permitem identificar os reais motivos para essa conjuntura, considerando que o delineamento de um currículo não está somente condicionado a uma diretriz curricular, mas, de forma bastante significativa, aos limites e/ou às especificidades locais. Que as DCNP privilegiam a formação docente e que quando se trata da formação do gestor, possuem um discurso que favorece interpretações distintas é um fato que, em alguma medida, contribuiu para esse quadro. Mas, de acordo com o que foi exposto nesta pesquisa, não pode ser considerado como o único fator, haja vista as diferenças entre algumas universidades.

Diante desse contexto, é possível observar a autonomia das universidades na elaboração de seus currículos e as individualidades locais, mas não se pode esquecer que

a materialização de uma política implica em efeitos. No ciclo de políticas, o contexto dos resultados refere-se aos efeitos ou aos impactos de uma política quando esta é posta em prática (MAINARDES, 2006). Para Ball (2011), é preciso considerar esses efeitos e suas relações com a desigualdade social. Além disso, faz parte do contexto da estratégia política criar formas ou ações que venham a contestar as desigualdades ou injustiças produzidas pelas políticas (MAINARDES, 2006).

Parte-se do princípio da importância do gestor educacional nos diferentes espaços educativos. O trabalho do gestor, principalmente no contexto escolar público, vai além de ações como planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar projetos, conforme discriminado nos Artigos 4º e 5º das DCNP (BRASIL, 2006). A gestão da escola pública tem que estar imbuída de um sentido social, ou seja, contribuir para a diminuição das desigualdades.

Vale ressaltar que todos os egressos em Pedagogia podem assumir funções na gestão educacional, independentemente do currículo ao qual foram submetidos. Nesse sentido, ficam algumas questões em aberto: Em que medida o curso de Pedagogia está realmente formando profissionais aptos para assumir funções na gestão escolar/educacional?

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-56, 2010

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LEAO, Antônio Carneiro. **Introdução à Administração Escolar**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1939.

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

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

LIMA, Paulo Gomes; MARRAN, Ana Lúcia. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Organização e administração escolar: curso básico**. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

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

MAIA, Graziela Zambão Abdian. Administração (ou “gestão”) da Educação no contexto das políticas públicas. In: Machado, L. M.; MAIA, G. Z. A. (orgs.). **Administração e Supervisão Escolar: questões para o novo milênio**. Marília: Editor M3T, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: FFCL/USP, 1952.


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

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

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

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





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