

Enviado em: 15/10/2008 - Aceito em: 01/12/2008

O DEBATE ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR NO CURSO DE PEDAGOGIA; POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA¹

Fernando José Martins²

RESUMO: Referenciado pela discussão legal da construção de diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia e ainda por todo acúmulo de conhecimento produzido academicamente e pelos movimentos sociais ligados à educação, este texto pretende refletir como se mostra a categoria gestão escolar no interior da documentação referente ao curso de Pedagogia e realizar conexão com tais escritos e significações mais amplas, como econômicas, políticas e sociais, demonstrando dessa maneira, contradições que envolvem a questão, a fim de verificar os possíveis avanços. O texto se constitui de um debate conceitual sobre administração/gestão, da análise das mudanças propostas para o curso de Pedagogia com a legislação recente e, nesse contexto, qual o entendimento e das possibilidades para a gestão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia, Diretrizes Curriculares Nacionais, Gestão Escolar.

Abstract: Referenced by the legal discussion on the construction of national policies for Pedagogy and yet by all the amount of knowledge produced by the academia and social movements related to education, this text intends to reflect on how the school management category is shown inside the documentation related to the course of pedagogy itself and to make conexions with such writings and broader significations, like economical, political and social ones, demonstrating in this way, contradictions that surround the issue, in order to check possible advances. The text is constituted of a conceptual debate on management issues, analysis of changes proposed for the course of Pedagogy with recent legislation and, in this context, which would be the understanding and the possibilities for school management.

Keywords: Pedagogy, National Curriculum Guidelines, School Management.

¹ Texto apresentado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração, em Porto Alegre em novembro de 2007.

² Professor do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Foz do Iguaçu. Membro do GPESTE – Grupo de Pesquisa em Estado, Sociedade, Trabalho e Educação, mestre e doutor em Educação.

Fernando José Martins

Esse texto visa a iniciar uma reflexão de dupla intenção: A primeira é discutir e refletir sobre o significado epistemológico do termo “gestão” e a segunda é analisar a escola e seus desdobramentos profissionais enquanto prática educativa, do ponto de vista da formação destes, mais precisamente dos pedagogos. Para tanto, será utilizada uma metodologia bem delimitada. Serão tomados como referência os documentos oficiais normatizadores do curso de Pedagogia, mais precisamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Resoluções 005/2005 e 003/2006 ambas do Conselho Nacional de Educação e os documentos de entidades representativas dos movimentos ligados à educação, principalmente a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação e o Forumdir – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas e, ainda, publicações que versam sobre a temática. As fontes se encontram em movimento e se apresentam, no caso desta exposição em particular, amalgamadas pela participação do autor em espaços para o debate da referida questão, seja em atividades dos movimentos coletivos organizados sobre a questão ou no escasso espaço oportunizado pelo poder público.

Temporalmente, a abordagem aqui se remete aos episódios construídos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394 de 1996, o momento de consolidação legal de uma perspectiva de curso de Pedagogia que insere a docência em sua constituição identitária, pelos quais são lentamente definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – DCNs, promulgadas finalmente em 2005(reconsideradas e completas em 2006). Em virtude desse cenário recente e ainda pela polissêmica materialização dos documentos que expressam as várias e diferentes posturas epistemológicas constituidoras do debate nacional, nos propomos a problematizar, em caráter inicial, assim, necessariamente provisório, o significado que a gestão escolar assume no interior da legislação e no curso de Pedagogia. Gestão Escolar, que passa de “habilitação” dentro do curso de Pedagogia, expressa como “Administração Escolar” para uma categoria que incorpora o trabalho desenvolvido pelo pedagogo, como proposto nas DCNs. Quais são as possíveis explicações para tal metamorfose? A legislação incorpora as reivindicações dos movimentos sociais ao definir a gestão escolar para o curso? Se

não, a quem interessa a definição presente nas DCNs? São questionamentos para os quais não temos mais que hipóteses de trabalho, dado ao caráter do presente texto. Contudo, realizar a reflexão das questões apresentadas e de muitas outras que circundam a problemática abordada é necessário e urgente.

O curso de Pedagogia: limites e possibilidades

As reflexões aqui concentradas têm como alicerce e horizonte uma perspectiva de educação voltada para a emancipação humana, com um caráter progressista que, embora apontado em documentos oficiais, não é contemplada pelo sistema educacional vigente, na sua efetivação e materialização social. O curso de Pedagogia (como parte do sistema educacional, portanto, parte dessa estrutura) carrega, em sua história, contradições intensas que, em determinados momentos, apresentam-se antagônicas ao projeto de educação emancipatória. Tal característica de caráter fragmentário pode ser evidenciada desde sua implantação no Brasil em 1939, quando o curso pretendia formar o “especialista em educação”, ou seja, um profissional que não tem sua atuação definida frente aos sistemas educativos. Ao possibilitar a esse profissional o acesso à docência com um acréscimo de um ano de formação pedagógica (o esquema 3+1) evidencia-se o caráter fragmentário da proposta e, conseqüentemente, do profissional.

Em 1969, com o parecer 252 do Conselho Federal de Educação, quando se estabelecem legalmente as habilitações do curso de Pedagogia (orientação educacional, supervisão, administração e inspeção escolar são as mais conhecidas) inseridas no sistema educacional, esse curso evidencia novamente a fragmentação na qual ele está atrelado e a reproduz no sistema educacional. A figura do supervisor é emblemática para a constatação acima, sua transposição do sistema fabril denota, não somente na forma, a subsunção a um projeto antagônico a uma educação emancipatória, mas também no conteúdo das práticas educativas.

No que diz respeito ao tema específico desse trabalho, a “Gestão escolar”, é necessário ressaltar que a presente nomenclatura é relativamente nova do debate educacional, sendo introduzida na literatura educacional a partir dos anos 90. No entanto, desde a década de 70, os cursos de Pedagogia vêm se

ocupando da formação em “Administração Escolar”, expressão carregada de todas as influências que a palavra “administração” tem quando ligada ao pensamento empresarial e “científico” e o que ela significa no cenário educacional e social. Enfim, a manifestação do mundo produtivo ao contexto educacional se faz presente em diferentes momentos e seus reflexos incidem sobre o debate da gestão escolar, de acordo com as metamorfoses dessa organização, inclusive nos dias atuais com seu caráter flexível.

Com o intuito de contribuir para a compreensão do caso brasileiro, mesmo ciente de que há debates que evidenciam diferenças entre os termos, utilizo as terminologias “gestão” e “administração” escolar como sinônimos. Principalmente para enfatizar dois elementos: a necessidade da administração enquanto práxis humana, ação pensada e transformadora; e ainda, a demonstrar a apropriação da chamada administração científica pelo capital, bem como os mecanismos contidos nas práticas de gestão e gerência capitalista.

Esse movimento é necessário para não correr o risco da interpretação maniqueísta suscitada de uma leitura mais apressada ou partidária de que o objetivo das reflexões aqui expressas seja desqualificar as discussões sobre gestão escolar do debate educativo. Ao contrário, a gestão é um elemento fundamental para a organização do trabalho pedagógico e, na perspectiva aqui apresentada, um dos alicerces indissociáveis da base da identidade do pedagogo, junto à docência e à pesquisa. Assim, a idéia geral de administração está ligada à práxis humana, como mostra Paro (2001):

Iniciando, pois, por considerá-la em seu sentido geral podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos. (PARO, 2001:18)

Definindo esse conceito de administração em geral, pode-se até estabelecer vínculos entre administração e práxis humana, visto que ambas atendem aos critérios de se estabelecerem como atividade meio para a consecução de objetivos comuns, no caso, a lapidação da organização do trabalho social. Em síntese, uma atividade consciente que se materializa a partir de conhecimentos denominados administração, ganhando *status*

científico.

Com o desenvolvimento continuado dessa consciência da práxis, e com sua associação, no processo prático, aos conhecimentos, técnicas e procedimentos administrativos que se vão acumulando historicamente, o homem vai conseguindo cada vez mais passar do nível de uma administração espontânea para o de uma administração reflexiva, abrindo possibilidade para o surgimento, no final do século passado e início deste, de uma “teoria geral de administração.” (PARO, 2001: 30)

Com base nessa perspectiva, Paro esclarece que a administração em geral é necessária ao processo de manutenção da existência do ser humano enquanto ser social. Enquanto elemento articulador da produção humana, tendo como referencial o trabalho, o conceito de administração em geral estabelece-se como “práxis”. Nesse sentido, à medida que a administração é entendida como objetivação do propósito de “racionalização” do trabalho pedagógico enquanto atividade meio, visando a que a atividade fim concretize-se efetivamente, a administração enquanto práxis considera que, em última instância, a atividade-fim é o desenvolvimento das potencialidades humanas do educando.

No entanto, como não há possibilidade de dicotomizar fenômeno e essência, é necessário atentar para o fato de que não é o conceito de administração em geral, “neutro”, que impera na prática social. Principalmente na sociedade capitalista, a administração reveste-se de condicionantes fornecidos por esta organização social. É necessário ter sempre presente que o maior objetivo de toda ação sob os princípios do capital é a maximização da produtividade, que se dá pela extração de mais-valia do trabalhador.

Partindo dessas considerações, é possível situarmos a discussão, apontando para a influência dos estudos de administração na área da educação, realizada sob a nomenclatura da “administração escolar”, com respaldo das chamadas teorias da “Administração Científica” de Taylor e também de Fayol, alcances dos estudos da administração em geral.

Percebe-se o caráter de envolvimento da versão escolar da administração com os princípios de administração capitalista por trabalhos sobre a temática “(como consta de quase todos os primeiros capítulos dos livros brasileiros de Administração Educacional).” (GONÇALVES, 1980, p. 61) A obra de

Alonso demonstra como se manifesta a exposição mencionada, na transcrição a seguir se evidencia a vinculação entre administração em geral (capitalista) e educacional:

A administração escolar é uma particularização, um ramo da Administração Geral; está contida a idéia de que a escola é uma organização, e a sua função, um empreendimento com características sociais que devem ser consideradas em sua especificidade, muito embora a função administrativa seja basicamente a mesma onde quer que se apresente. (ALONSO, 1988:30)

A afirmação de Alonso que, de certa forma, coloca-se como baluarte da discussão até o final da década de 1970³, não condiz com os princípios de uma educação emancipadora. A educação e, conseqüentemente, sua gestão, são portadoras de especificidades que não compactuam com o intuito do capital de converter a educação em mercadoria. Pelo contrário, são a ele antagônicas.

Sob a divisão pormenorizada do trabalho – a racionalização técnica – ocorrem fenômenos que descaracterizam essas premissas. A gerência científica, pautada nos pressupostos de controle e maximização da produtividade, lança mão de um mecanismo que separa concepção e execução, o trabalhador, do produto de seu trabalho. A cisão entre trabalho intelectual e manual e a organização do processo produtivo parcializado são responsáveis por esses fenômenos.

Em relação à dicotomia entre pensar e fazer pode-se afirmar que Taylor é um dos responsáveis pela sua construção teórica e ampliação para outras áreas do saber, pois afirma que: “*Está claro, então na maioria dos casos, que um tipo de homem é necessário para planejar e outro tipo diferente para executar o trabalho*”. (TAYLOR, 1970:50) A parcelarização se estende ao processo de produção, pois, figura no cenário produtivo a linha de produção, que consiste em vários trabalhadores realizando parcelas estanques do processo do trabalho, contudo, sem dominar a totalidade do processo.

A execução dessas técnicas consiste num poderoso esquema de persuasão e coerção, que utiliza a gerência e seus mecanismos para sua execução. Mediante tais elementos, há

³Há trabalhos que discutem de forma crítica a Administração Escolar, propondo uma alternativa ao viés ditado pelo capital, trabalhos como ARROYO (1979), GONÇALVES (1980), PARO (2001), NOSELA (1987) FÉLIX (1989) e OLIVEIRA (1998), mais recentemente.

que se concordar com Bravermann quanto à raiz mais expressiva de administração sob o capital:

O verbo *to manage* (administrar, gerenciar), vem de *manus*, do latim, que significa mão. Antigamente significava adestrar um cavalo nas suas andaduras, para fazê-lo praticar o *manège*. Como um cavaleiro que utiliza rédeas, bridão, esporas, cenoura, chicote e adestramento desde o nascimento para impor sua vontade ao animal, o capitalista empenha-se, através da gerência (*management*), em controlar. E o controle é, de fato, o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais, como foi reconhecido implícita ou explicitamente por todos os teóricos da gerência. (BRAVERMANN, 1980: 68)

A afirmação de Bravermann é contundente e, por isso, ajuda a compreender os limites e as contradições presentes tanto nas relações sociais quanto no interior do curso de Pedagogia, no que diz respeito à fragmentação entre a concepção e a execução ou entre o pensar e o fazer, no caso o pensar relacionado à gerência. Entretanto, não se pode afirmar que toda história do curso de Pedagogia, por exemplo, é marcada pela subsunção do fazer ao pensar, ou seja, como um projeto educativo que não é emancipador. Pelo contrário, é contraditoriamente nesse contexto que a gestão escolar como meio para um projeto diferente de educação, gestão enquanto práxis, é postulada por educadores. Há relação dessa perspectiva de gestão escolar com os avanços do curso de Pedagogia, que constituem a realidade legal de hoje, principalmente no que diz respeito à categoria totalidade. Isso pode ser abstraído quando o debate (o que aparece no parecer da Resolução que estabelece as DCNP, porém sem força de lei) postula a indissociabilidade entre docência e gestão, na formação e na prática profissional do pedagogo.

No interior do movimento de re-construção dos cursos de Pedagogia que, em certa medida, é expressão de debates epistemológicos mais amplos, a gestão escolar sempre esteve presente. Contudo, há uma complexidade nos conceitos empregados a tal categoria. A relação que atribuímos no tratamento de igualdade entre administração escolar e gestão escolar difere da aproximação possível desses conceitos com a categoria *gestão educacional*, que é recorrente na construção dos documentos legais que versam acerca da temática. É possível intuir, de acordo com os documentos analisados, que a gestão escolar esteja contida na nova e mais ampla categoria gestão

educacional, porém, definitivamente não são sinônimos.

A amplitude da categoria gestão educacional pode ser oriunda de um esforço coletivo no sentido de superar a fragmentação causada pelas habilitações existentes no curso de Pedagogia e que se reproduzem, em algumas situações, na prática educativa realizada no interior de unidades escolares. Ao perceber que a articulação do trabalho pedagógico, realizada pelo profissional pedagogo, não está enclausurada nas rígidas separações tayloristas-fordistas materializadas pelas funções de orientação, supervisão, inspeção e administração escolar, tanto o movimento teórico quanto a legislação, construída com bases nesses saberes, buscam criar um espaço legal que unifique esse campo de ação educativa, em princípio, utilizando-se da categoria totalidade. Em Brasília, 2005, no VII Seminário Nacional sobre Formação dos Profissionais da Educação, ao discutir o campo de atuação do pedagogo, entidades⁴ representativas manifestam o esforço de tal superação, com o seguinte entendimento sobre gestão educacional:

(...) Gestão Educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à supervisão, à inspeção, à orientação educacional e à avaliação em contextos escolares e não-escolares e nos sistemas de ensino e ao estudo e participação na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas na área de educação; (...) (ANFOPE [et all], 2005:s/p)

É necessário destacar que esse posicionamento coletivo de entidades representativas é o mais recente. Também que difere em alguns pontos dos anteriores publicados, seja pelas entidades em separado, seja em posicionamentos coletivos, que remetiam a gestão escolar ao planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e as políticas educacionais (cf. ANFOPE, 2001, por exemplo).

Cabe ainda ressaltar que, ao iniciar a reflexão, fizemos referência às funções do pedagogo, em todos os documentos aqui arrolados. Não é somente a gestão escolar que se configu-

⁴ Promoveram o seminário e assinam o documento Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País (FORUMDIR).

ra como campo de atuação do pedagogo, mas, como já fora apontado, constitui-se como base identitária para formação e atuação profissional do pedagogo, a articulação indissociável entre docência e gestão com bases científicas, respaldada pela pesquisa. Isso ao menos na perspectiva que é defendida nesse texto.

O avanço na perspectiva que busca o rompimento com uma lógica que aproxima a administração escolar aos processos produtivos do capital é evidente. Contudo, sua materialização é questionável e também as causas que impulsionam tal mudança na compreensão da gestão escolar. Como já citado anteriormente, há uma tendência que, desde a implantação das “habilitações” estanques nos cursos de Pedagogia, na década de 70, contrapõe-se a essa perspectiva, principalmente a partir do final daquela década e início de 1980. Um elemento destacável na contraposição dessa situação é a defesa do caráter educativo das atividades meio, entre elas a gestão das escolas e dos sistemas, o que, portanto, difere da organização produtiva, em uma expressão, a especificidade do ato educativo.

Entretanto, há uma série de fatores que merecem maior aprofundamento para elucidar essa metamorfose no curso de Pedagogia que, de maneira direta e indireta, incidem na compreensão da categoria gestão escolar. Não é possível afirmar que a democratização política no Brasil que, temporalmente, coincide com alguns dos fenômenos aqui relatados, seja a principal responsável por sua consecução. Pois também os organismos multilaterais, grandes responsáveis pela sustentação ideológica e material do modo de produção vigente, centralizam a categoria gestão e caminham para uma compreensão de trabalho coletivo, integrado, utilizando-se de elementos bem semelhantes aos constituintes da categoria totalidade. E ainda, a democracia é o grande jargão utilizado na retórica de tais organismos. Enfim, o próprio movimento do capital supera a rígida organização produtiva taylorista-fordista, com os padrões de produção da acumulação flexível, concentrados no que os estudiosos da área chamam de toyotismo. Dessa maneira, o olhar para essa reorganização não pode perder de vista a dialética do processo, nem valorizando sobremaneira o avanço em relação a formas organizacionais anteriores, nem (menos ainda) admitir que novas configurações sejam expressão do projeto de educação emancipatória que buscamos.

Fernando José Martins

A esse respeito são pertinentes as observações de Acácia Kuenzer:

Ou substituindo os especialistas – administrador, supervisor, orientador – pelo pedagogo unitário, profissional multitarefa. Seria isso suficiente para que a escola deixe de ser capitalista? É claro que não; em outras palavras, a mudança no processo de trabalho, que é meio, não é suficiente para mudar a natureza do processo de valorização do capital, que é o fim. (KUENZER, 2002:49).

É mediante esse enorme emaranhado de questões, de ordem produtiva, social, política, educacional que as mudanças no curso de Pedagogia e, conseqüentemente, na categoria gestão educacional estão ocorrendo. Esse processo tem sido marcado por interesses lúcidos e comprometidos de educadores, como os que compõem as entidades representativas dessa classe, interesses corporativos de agremiações oriundas das fragmentações do curso de Pedagogia, interesses sempre obscuros para parte do Estado e de seus organismos afetos e interesses do mercado, que incidem na educação de uma forma desagregadora.

Sobre o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

Em meio a esse processo é promovida, do ponto de vista legal, uma reestruturação no curso, por meio da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. A seguir, pretende-se destacar, no referido documento, essa multiplicidade de interesses. A análise dessa regulamentação específica é fundamental para completar as considerações sobre a gestão escolar no curso de Pedagogia.

As DCNs de Pedagogia e a Gestão Escolar

Antes de iniciar as considerações acerca das DCNs de Pedagogia, vale ressaltar que, embora de maneira geral, o documento apresenta-se como um avanço no cenário educativo, seja pelo seu conteúdo, ou pela sua instituição, esperada há quase uma década, as posições acerca do documento não são uníssonas. José Carlos Libâneo, que há muito demonstra sua contrariedade às teses centrais vigentes sobre o curso de Pedagogia, publica recentemente sobre o tema, seu artigo: *Diretri-*

zes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores e revela sua discordância sobre o tema. Mesmo sem compartilhar das ideias apontadas por Libâneo (2006), manifesto também a contrariedade a uma série de elementos do documento referenciado. Esse destaque é necessário, pois a posição hegemônica nesse debate é positiva acerca da avaliação do documento, como afirma Ferreira (2006:1346) "*Nesse sentido, a resolução não fecha possibilidades, bem ao contrário, constitui-se em campo de possibilidades*" (...) em artigo específico sobre o debate da gestão nas novas DCNs de Pedagogia.

Contudo, para analisar o documento em tela, é necessário contextualizar a questão. Desde a implantação do curso de Pedagogia no Brasil, uma característica do processo formativo inicial desse profissional é sua desvinculação com a docência, desde o especialista em educação, até as habilitações e referendado pela LDB 9394/96, a formação para a docência não se dá no mesmo processo. Vão se dar em momentos e até mesmo distintos. Seja no ano complementar de formação pedagógica do esquema 3+1, na obrigatoriedade de exercício docente para o exercício das habilitações prescritas no parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação, ou ainda no artigo 67 da LDB 9394/96 que indica que a "*experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério*". Essa situação mostra a necessidade da docência ser central para o curso, embora ela não seja institucionalizada legalmente em sua estrutura de formação. Em virtude desse fato, o movimento que visa à reestruturação do curso de Pedagogia, capitaneado pela Anfope, é uníssonos em torno da tese de que a base da formação do pedagogo é a docência. Isso é incorporado na discussão legal desde a primeira minuta de DCNs elaborada pela comissão de especialistas em 1999, que ao definir o perfil comum do pedagogo, estabelece que esse é o: "*Profissional habilitado a 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, tendo a **docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais.***" (MEC, 1999: s/p), grifo nosso.

Porém, esse não é um assunto consensual. E ainda, a vinculação da docência ao curso de Pedagogia é uma discussão que toca na temática de formação de professores, tema de

fundamental importância na composição social e que envolve uma série de interesses muito além dos educacionais. Não é gratuitamente que o processo de reformulação do ensino superior, capitaneado pela implantação de diretrizes dos cursos de graduação, inicia-se em 1997, pós LDB e sendo concluído somente no final de 2005, efetivamente em 2006, quando o curso de Pedagogia tem suas diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, depois de um longo processo de debates, que não eram incorporados legalmente, devido à compreensão antagonista por parte do Estado, à proposta da área em questão, que corresponde não aleatoriamente à posição dos organismos multilaterais de financiamento.

Enfim, com a implementação das DCNs, o curso de Pedagogia passa a contar com a docência como base de sua formação. Porém, o processo e o significado dessa afirmação não é tão simples. O Conselho Nacional de Educação, em março de 2005, disponibiliza em seu sítio eletrônico, um documento⁵ denominado projeto de resolução das diretrizes nacionais do curso de Pedagogia, que, basicamente, resume-o a um curso de formação de professores, Conforme os termos do documento, em seu artigo 2º: *“O Curso de Pedagogia destina-se precipuamente à formação de docentes para a educação básica”*. No entanto, essa determinação contraria o consenso histórico de várias entidades, que afirmam pelo menos três elementos centrais para o curso de Pedagogia, a docência, a gestão (como definida anteriormente) e o conhecimento científico.

O problema parece ser resolvido com a aprovação do documento oficial de Diretrizes, pois na publicação da resolução 05 de 2005 do CNE, em seu parecer, o campo de atuação do licenciado em pedagogia compõe as seguintes dimensões:

(...) docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos; - gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao

⁵ Documento que fora, na época (março de 2005), disponibilizado pelo Conselho Nacional de Educação, em seu sítio eletrônico, para “promover” o debate e objetivando sugestões enviadas por e-mail a essa agência.

planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação; - produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. (...) (MEC. 2005:08)

Contudo, há uma sutileza no documento que deve ser observada. O texto acima se refere ao parecer da resolução 05/2005 do CNE. Contudo no corpo da resolução, o que determina legalmente a implementação das prescrições, a articulação entre as três esferas: a docência, a gestão e a pesquisa, não aparece de forma horizontal. O texto legal hierarquiza as funções do pedagogo, sendo a docência o topo da hierarquia, a gestão e o conhecimento científico estabelecidos em um parágrafo único difusamente. Embora não seja uma constatação pacífica, contrariando muitas entidades tradicionais, eu sustento que *o texto legal das diretrizes, não toma a docência **apenas como base** da formação do pedagogo, mas **tornam o pedagogo um docente**, secundarizando outras funções que esse profissional possa exercer.*

As fragilidades do documento não cessam nessa questão. Também no documento citado, a resolução nº. 05 de 2005 do CNE, além de remeter o exercício profissional do pedagogo à docência, incide frontalmente sobre a gestão educacional, seja ela de forma ampla, ou na gestão escolar propriamente dita, retirando do curso de Pedagogia a responsabilidade de formação para tal função, com a implementação do artigo quatorze da resolução, que diz: *“A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/96, [leiam-se administradores, supervisores, orientadores, coordenadores e inspetores escolares] será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.”* (MEC, 2005:24). Tal medida não diz respeito somente à formação do profissional, como pode parecer à primeira vista, mas, em longo prazo, vai incidir também no exercício profissional, portanto, nas próprias práticas de gestão educacional e organização do trabalho pedagógico.

Para além das reflexões sobre o impacto de tal medida no sistema educacional, outros questionamentos são necessários: a quem realmente interessa a ampliação do campo da gestão educacional? Os organismos internacionais ligados ao capital

Fernando José Martins

financeiro há tempos se manifestam em relação à gestão educacional e ainda é comum entre as “reflexões” liberais que o problema da educação nos países em desenvolvimento não é estrutural mais sim de gestão, pois a coisa pública é rica em recursos que não são bem administrados. Essas indagações não se restringem ao ideário e aos princípios liberais. São materializadas em documentos. Uma situação emblemática é a do Plano Decenal de Educação, que é oriundo das discussões da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, organizada por organismos diretamente ligados ao capital, como o Banco Mundial. No documento elaborado nessa ocasião, a questão da gestão é debatida, devendo ser encarada como um problema de todos. Nos termos do documento: “A profissionalização requer também a ampliação do leque de diferentes profissões envolvidas na gestão educacional, com objetivo de aumentar a racionalidade e a produtividade.” (MEC, 1993:50). Isso significa que, de forma indireta, a atribuição e o exercício da gestão escolar concebidas nas DCNs podem atender os interesses do capital, contudo, há que se considerar o atendimento direto ao mercado, também contemplado no documento.

É sabido que existe no Brasil um campo educacional de mercado propriamente dito, que cresce paulatinamente e se expande de forma a invadir até mesmo as instituições públicas: a exemplo do que vem ocorrendo nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Dessa maneira, não é exagero apontar para que o campo que se abre, legitimado pelas DCNs, é muito bem-vindo pelas instituições especializadas na venda de “pacotes” de formação, de alta rentabilidade. Isso porque ao seguir a lógica específica do mercado, proporcionam-se maiores lucros com menores investimentos possíveis. O resultado, porém, é questionável. Assim, é válida a observação feita pelos autores Aguiar [et al]

Certamente, um desafio que fica para os educadores brasileiros é se articularem para uma intervenção efetiva na definição das orientações que regerão a formação a ser desenvolvida nos cursos de pós-graduação destinados à “*formação dos profissionais para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação na educação básica*”, de modo que venha a contribuir, igualmente, para o fortalecimento da gestão democrática da educação e da escola e a construção de uma educação pública de qualidade. (AGUIAR [et al])

2006:835)

Devido a pressões exercidas pelos mais variados sujeitos sociais, principalmente pelos movimentos sociais ligados à educação, a legislação que institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia sofre uma alteração a menos de três meses de sua promulgação. O argumento jurídico que é apontado para a reformulação é que a situação proposta na resolução do CNE nº. 005/2005 fere a LDB, que prevê que as funções orientação, supervisão, administração, coordenação e inspeção, serão exercidas por profissionais formados nos cursos de Pedagogia ou em cursos de pós-graduação. Como o documento das DCNs remete à formação exclusiva em pós-graduação, disso decorre uma contradição legal, a qual foi resolvida com a revogação desse documento pela resolução 003/2006, instituída em fevereiro e que somente altera o artigo 14 das DCNs de Pedagogia, que versa sobre a questão em tela, ou seja, a regulamentação das funções do pedagogo, descritas já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 64. Contudo, há mais uma sutileza no documento normativo que deve ser observada, o novo documento é aprovado e publicado no diário oficial desmembrado do parecer que acompanha a resolução. Isso, coincidentemente ou não, incorporava literalmente as formulações das tradicionais entidades que estão vinculadas à temática desde a década de 1980 e que foram responsáveis pela interlocução entre sociedade civil e Estado na elaboração da referida documentação.

Ao emitir opinião sobre a questão, Olinda Evangelista destaca a concepção da gestão escolar articulada pelo mercado:

Esta construção discursiva encaminha uma conclusão lógica: o problema central da educação brasileira é o de racionalização do sistema, da escola e dos profissionais da educação. Segundo essa perspectiva, torna-se evidente que a solução para tal situação é a formação de gestores, que solucionarão os outros problemas. No campo da formação, os gestores do sistema implementarão políticas de formação docente, inicial e contínua, a distância, que atendam as "reais necessidades das escolas e da região", razão pela qual a formação docente se fragmenta em um sem número de exigências, ademais de ter que conter em seus conteúdos o respeito às diversidades, tolerância, paz, trânsito, ecologia, sexo, drogas. Só faltou o *rock and roll*, rap ou *funk*. (EVANGELISTA, 2005: s/p)

Entendemos que a defesa da gestão escolar como um espaço de atuação profissional é comum nos mais diferentes sujeitos sociais que estão envolvidos no debate nacional acerca do curso de Pedagogia. Embora tenhamos nos detido longamente sobre os interesses do capital e sua articulação presente nos textos legais, é necessário ressaltar que há outras hipóteses de trabalho, até mesmo ligadas a um projeto educativo emancipatório, que defendem tal perspectiva de gestão escolar. Com interesses variados, às vezes se restringido à compreensão corporativa do trabalho dos profissionais da educação, existem associações de orientadores, supervisores até mesmo de inspetores, que defendem de forma intransigente a manutenção da formação profissional, existe ainda, para alguns setores, a defesa da manutenção das habilitações no curso de Pedagogia. Quanto a fragmentação vinculada às habilitações, o documento analisado no texto, acertadamente, supera esse posicionamento, com a extinção das habilitações no curso de Pedagogia.

Para finalizar o debate sobre esse dispositivo das DCNs, um argumento positivo é considerável, e está vinculado à gestão democrática da educação escolar. Ao concordar com a tese expressa nos documentos oficiais, que abre a possibilidade de todo licenciado, por meio de uma capacitação adquirida em pós-graduação, exercer a prática e o exercício da gestão educacional, advoga-se que tal instrumento promoveria a democratização do acesso às funções diretivas do sistema escolar. Ainda é necessário ressaltar que compõem esse argumento a premissa de que todo profissional da educação será detentor de formação que possibilite compreender a totalidade do processo educativo, seja na execução, seja na elaboração. Em suma, seria inerente ao profissional da educação ter formação, portanto, estar apto a realizar a articulação do trabalho pedagógico, para além de suas funções docentes.

Conforme o exposto, são inúmeras as indagações sobre gestão escolar e seu exercício profissional. Para atingir os objetivos da presente exposição, são necessárias considerações não somente em relação às perspectivas já construídas socialmente, mas ensaiar um esboço do lugar que a gestão escolar ocupa no curso de Pedagogia.

Quem é o pedagogo? O gestor é pedagogo, ou seria o

docente o pedagogo? Esses profissionais são suficientes para executar a articulação do trabalho pedagógico na escola? Essas são questões que fazem parte do curso de Pedagogia desde sua implantação no Brasil e estão orientando o debate atual sobre o curso. Não é possível afirmar que as experiências de suas habilitações não contribuíram para o debate (basta visualizar os resultados das pesquisas vinculadas as habilitações, principalmente nas décadas de 1980 e 1990). Acredito que dois pontos essas experiências elucidaram:

a) *o trabalho do pedagogo na escola, por maior que seja a divisão empreendida pelas habilitações, não se realiza desarticulado.* Em linhas gerais, definem-se, de acordo com as habilitações, funções profissionais específicas para cada uma delas. Cabe ao administrador escolar o trato da burocracia; para o orientador educacional, por sua tradição psicologizada, compete administrar as relações com alunos, pais, comunidade, além de realizar a “orientação vocacional”; e o supervisor escolar é responsável direto pela fiscalização dos professores e zelar pelo cumprimento das normatizações previamente estabelecidas. Mesmo que fossem essas as funções desses profissionais, seria possível o trabalho com alunos sem o contato com os professores, ou ainda, a vigilância sobre as prescrições normativas sem o devido conhecimento com a burocracia? As habilitações pretendem fragmentar o que é unitário na prática pedagógica. Dessa maneira, o exercício do trabalho pedagógico, pautado em tal concepção fragmentada, não se sustenta e torna inviável sua execução.

b) *A escola enquanto organização necessita de um profissional responsável pela articulação do trabalho pedagógico.* Por mais que as funções pedagógicas tenham sido desviadas em função das habilitações, não é possível admitir que a organização escolar tenha seu funcionamento adequado com a ausência do profissional pedagogo. O profissional que não exerce a função docente diretamente é responsável pela articulação do trabalho pedagógico, nas relações entre as diferentes áreas do saber, encaminhamentos metodológicos, mediação entre os envolvidos no processo educativo. Esses elementos todos podem ser vinculados à docência diretamente, porém, há um campo que está na estrutura da organização escolar, que não se materializa na atividade docente, a esse campo denominaremos atividades-meio, dele fazem parte os elementos “invisí-

veis” como horários, estrutura, turmas, regimentos, projetos etc., que têm a sua articulação garantida por esses profissionais e, sem os quais, a escola não realizaria suas atividades-fim. Assim, para a realização do trabalho escolar, a figura de seu articulador, no caso o pedagogo é necessária e imprescindível.

Tal acúmulo histórico não deve ser desconsiderado na reestruturação do curso de Pedagogia e os elementos citados acima contribuem para evidenciar a necessidade do profissional responsável pela articulação do trabalho pedagógico. Acreditamos⁶ que o curso de Pedagogia, seja um *locus* de formação e reflexão sobre tal práxis educativa. Talvez seja esse um dos elementos responsáveis pela alteração da perspectiva dada na resolução nº. 005/2005 que, com a implantação das Diretrizes em vigência do curso de Pedagogia, com a resolução nº. 003/2006 do Conselho Nacional de Educação, recua no objetivo de dar exclusividade para a pós-graduação para a formação de profissionais responsáveis pela articulação do trabalho pedagógico, compreendida no documento citado como gestão escolar.

Aqui reside uma questão fundamental para a temática proposta: o que é a gestão escolar para o curso de Pedagogia, nesse momento de definições legais? *Postulamos que, embora componha a categoria organização do trabalho pedagógico, a gestão escolar não necessariamente contemple totalmente essa categoria, assim, gestão escolar está contida na organização do trabalho pedagógico.* Pode parecer, a alguns, pedante esta análise. Julgo necessária em virtude da compreensão expressa oficialmente nos documentos referentes ao curso de Pedagogia e, até mesmo, para esclarecer que a defesa da profissionalização de recursos humanos responsáveis pela organização do trabalho pedagógico não se contrapõe à perspectiva de democratização escolar. Explico.

Anteriormente, citei que alguns sujeitos sociais, componentes de movimentos sociais comprometidos com uma educação emancipatória, defendem a posição expressa nos documentos em tela por entender que ampliar a responsabilidade da organização do trabalho pedagógico a todos profissionais

⁶ Pode parecer estranho o mesmo texto ser narrado ora no singular, ora no plural, contudo, ressalto que a singularização se refere a observações próprias e as afirmações em plural se referem a construções coletivas, nesse caso, posso indicar as reflexões do Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia.

da educação é fundamental para o exercício da gestão democrática. Contudo, advogamos que, ao contrário de ser um empecilho, esse argumento é favorável à tese da especificidade do profissional responsável pela articulação do trabalho pedagógico, ou seja, o pedagogo.

Justamente para não limitar o acesso à importante posição de “direção” na escola, que se defende que a mesma deve contar com acesso irrestrito de todos os membros da comunidade escolar interessados, inclusive os profissionais do chamado serviço de apoio escolar, ou seja, **todos** componentes da comunidade escolar. A democratização passa pela livre escolha do executor nas unidades e sistemas escolar, embora eleições por si não garantam o fenômeno da democracia.

A direção, a execução das atribuições conferidas coletivamente, é de competência de um sujeito social apontado pelo coletivo escolar, essa atribuição não é especificamente técnica, mas envolve todo aspecto político organizacional inerente à situação na qual esteja inserida, portanto, vinculadas, mas não idêntica às atribuições de coordenação, orientação, supervisão, enfim, de articulação do trabalho pedagógico. Isso reforça a tese da especificidade do trabalho do pedagogo. Contudo, cabe ressaltar que a administração escolar detém especificidades próprias do fenômeno educativo, o que necessita estar presente na reflexão para não incorrer na compreensão de que a administração escolar é uma extensão da administração em geral, como fora demonstrado anteriormente.

Entretanto o leitor pode perguntar, mas se a tese sustentada nesse texto é a de superação da fragmentação provocada pelas habilitações e que o trabalho do pedagogo não se restringe à gestão escolar, o que faz o pedagogo?

O fundamento da abordagem aqui defendida é que a base da formação do pedagogo é a unitariedade. E reside na ruptura entre o pensar e o fazer, que ampara perspectivas de que o pedagogo seria responsável para pensar o processo educativo e os professores executariam as ações. Isso é imprescindível, pois como poderá um profissional articular espaços do trabalho pedagógico, entre as quais a docência, sem domínio e preparo técnico-científico de tal prática, ou, como se diz popularmente e reiteradamente no dia-a-dia escolar pelos docentes: “como o pedagogo interfere em meu trabalho docente

Fernando José Martins

se ele não sabe dar aulas?”. Nesse sentido, os movimentos⁷ apontam: “É importante ressaltar ainda que a **docência constitui o elo articulador** entre os pedagogos e os licenciados das áreas de conhecimentos específicos abrindo espaço para se pensar/propor uma concepção de formação articulada e integrada entre professores” (ANFOPE [et all]: 2001:04). grifo nosso. O ponto de vista manifestado pelas entidades demonstra com propriedade a função da docência para o curso de Pedagogia, o que não se resume em atuação docente. Se o curso de Pedagogia é um curso voltado “precipuamente” para a formação de professores, da forma que está subtendido na documentação recente, estariam certos os conselheiros Valnir Chagas e, recentemente, Eunice Durhan, ao advogarem que tal curso não tem função no cenário educacional, pois outros *lóci* detêm essa especificidade, como por exemplo, o curso normal superior ou mesmo o curso normal de nível médio ou ainda os cursos específicos para formação pedagógica. O curso de Pedagogia não se restringe à docência, embora a tenha em sua base de formação. Em suma, um pedagogo é um professor, mas nem todo professor é pedagogo.

Assim externalizado o posicionamento do significado da base docente para o curso de Pedagogia, é mister salientar que, embora as habilitações tenham contribuído para dar visibilidade à especificidade e à necessidade do profissional pedagogo na escola, não se pode afirmar que o trabalho do pedagogo é responsável pela fragmentação do trabalho pedagógico. A complexidade da organização do trabalho pedagógico nos dias atuais pode ser evidenciada para além do trabalho de mediação nas atividades educativas, que *per si* já demanda um considerável esforço profissional, uma vez que a organização escolar atual é impar na competência de se tornar incomunicável, estanque, fragmentada e verticalizada. Entre outras atividades, pode se destacar, pela relevância e necessidade legal de existência, a formação continuada de professores, relação com a comunidade via conselhos escolares e a construção coletiva do PPP – Projeto Político Pedagógico.

A primeira vista pode parecer que tais atividades simplesmente “acontecem” na escola ou, mais elaboradamente, são

⁷ Além das organizações já citadas, nesse documento específico, deve-se acrescentar: Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, ANPAE = Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

funções a serem desempenhadas pelo coletivo escolar e não por um profissional especificamente. Sem dúvida, há necessidade do agir coletivo, contudo, cumpre destacar que a viabilidade de tais atividades, depende de sua articulação. As unidades escolares, para seu funcionamento, necessitam de conselhos escolares e PPP e, de maneira geral, todas as redes de ensino proporcionam formação continuada para seus professores. Mas de fato, como são tais atividades nas escolas? Há inúmeros relatos no meio acadêmico, ou mesmo no intercâmbio de informações proporcionado pelo ensino e pelas inserções do Estágio Supervisionado, de PPPs, que foram elaborados pela “equipe” pedagógica, quando muito por um único profissional. Ou ainda é copiado de alguma outra unidade escolar e, que em geral, repousa em berço esplêndido em alguma gaveta da escola. Ou, ainda, de conselhos, que são constituídos para cumprir as exigências burocráticas estatais e cursos de formação de professores oferecida por órgãos estatais ou superiores, desvinculados da realidade escolar.

Um dos fatores que contribuem para situações como apresentadas nos relatos acima é a ausência de um profissional com a função de articulação exigida de tais atividades. O trabalho de diálogo entre as áreas do conhecimento, definição epistemológica e filosófica das atividades escolares, padrões de planejamento, avaliação, discussões curriculares, enfim, uma extensa lista de elementos, que compõe o PPP da escola, necessita de articulação para sua viabilidade. Como sintetizar a expressão da coletividade em um projeto sem que haja as condições para que isso aconteça? A articulação desse processo não se fará espontaneamente. Portanto é uma ação pedagógica não docente, e quem a executa?

Cabe também considerar, a incorporação da dinâmica dos conselhos escolares como instrumentos pedagógicos. E mais, a formação continuada dos professores, uma vez que as “palestras” e “cursos” oferecidos pelos organismos mantenedores, são notadamente insuficientes, há a necessidade de se construir um espaço educativo próprio da dinâmica escolar local, pequenas ações como hora-atividade⁸ dirigida para estudos, planejamento e avaliação coletiva, grupos de estudos são espaços formativos

⁸ Hora-Atividade, refere-se ao trabalho docente remunerado que contempla atividades diretamente em sala de aula. Em outros Estados da federação, podem ter nomenclatura diferente, mas é esse nome utilizado no Paraná.

que necessitam ser explorados continuamente pelas escolas.

Essas e muitas outras atividades, se não são, deveriam ser viabilizadas por um profissional destacado para esse fim, em nosso entendimento, o pedagogo. No tocante específico ao tema proposto para aqui ser desenvolvido, é interessante interrogar: mas não seriam essas atividades inerentes à prática da gestão da escola?

Com base nas idéias expostas ao longo do texto, podemos afirmar que se entendemos a administração, como sinônimo de gestão. E, que, de uma maneira geral, ela está vinculada à própria atividade humana e a racionalização dos meios para atingir determinado fim, como define PARO, a resposta à questão acima é afirmativa.

No entanto, contrastada com os postulados da “administração científica” ou por sua re-significação efetuada pelo próprio movimento do capital, da forma que é apresentada nos documentos dos organismos multilaterais, afirmar que a organização do trabalho pedagógico é a gestão escolar é corroborar um processo educativo nocivo à emancipação humana. Pois, organização do trabalho pedagógico é mais amplo do que gestão escolar e se manifesta em um exercício profissional no sistema educativo.

Assumindo o risco de ser interpretado como saudosista ou de raciocinar fragmentariamente, em virtude da associação com as habilitações, postulo que a *gestão escolar se relaciona com a administração educacional, com uma função não meramente técnico-burocrática, porém política e organizacional. Assim o diretor, chamado hoje de gestor, executivo da gestão escolar, é um profissional da educação, representante do coletivo para o exercício de suas atribuições.* Por sua natureza e especificidade, tal função não se obriga estar atrelada à competência técnica, contudo salvaguardada sua a dimensão educativa. Isso implica em uma observação: o pedagogo pode ser gestor, por ser um profissional da educação, além de estar capacitado para tanto.

As atividades denominadas gestão escolar nos documentos construídos nos últimos anos, estão inseridas num contexto mais amplo que é o da organização do trabalho pedagógico. É esta categoria que é sugerida aqui para sintetizar o conjunto de práticas e trabalho que é desenvolvido pelo pedagogo. Seja para contrapor-se ao movimento avassalador da terminologia de

mercado que invade as esferas educacionais, seja para precisar seu significado junto às práticas escolares, é necessária a consolidação de uma categoria que expresse o campo de atuação do pedagogo, que, por sua natureza, constitui-se também num desafio epistemológico. Tendo em vista, pelo já exposto, que a categoria gestão escolar é insuficiente para essa tarefa, aponta-se aqui, de modo embrionário, a possibilidade da organização do trabalho pedagógico cumprir essa função.

REFERENCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S., BRZEZINSKI, Iria, FREITAS, Helena Costa L. et al. *Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educação e Sociedade*, out. 2006, vol.27, no.96, p.819-842.

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

ANFOPE [et all]. **Posicionamento conjunto das entidades**. Brasília: texto mimeo, 07/11/2001.

ANFOPE [et all]. **VII Seminário Nacional Sobre a Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília: texto mimeo, 2005.

ARROYO, M. G. *Administração da educação, poder e participação*. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, Janeiro, n. 2. 1979.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista; a degradação do trabalho no século XX**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

EVANGELISTA, Olinda. **Curso de Pedagogia: propostas em disputa**. I Encontro Catarinense dos Estudantes de Pedagogia. Florianópolis: texto mimeo, 29/10/2005.

FÉLIX, M. de F. C. **Administração Escolar: Um problema educativo ou empresarial**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

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

GONÇALVES, M. D. de S. **Dimensões críticas no estudo da especificidade da administração educacional**. 136f. 1980. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná/

UFPR, 1980.

KÜENZER, A. **Trabalho Pedagógico: Da fragmentação à unitariedade possível.** In: FERREIRA, N. S. C. AGUIAR, M. Â. (orgs.) Para onde vão a orientação e a supervisão educacional? Campinas: Papyrus, 2002. p.47-78.

LIBANEO, José Carlos. *Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores.* **Educação e Sociedade**, out. 2006, vol.27, no.96, p.843-876.

MEC – Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução 005/2005 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.* Brasília: Dezembro, 2005.

MEC – Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução 003/2006 – Reexame das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.* Brasília: Março, 2006.

MEC – Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: 1993.

MEC – Ministério da Educação. Sesu – Secretaria de Ensino Superior. Comissão de Especialistas. **Minuta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília: Texto Mimeo, 06/05/1999.

NOSELLA, P. A dialética da administração escolar. In: *Educação e Sociedade.* São Paulo, Cedes e Cortez, n. 11. 1987.

OLIVEIRA, M. A. M. **Escola ou Empresa?** Petrópolis: Vozes, 1998.

PARO, V. H. **Administração Escolar; uma introdução crítica.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TAYLOR, Friderick Winslow. **Princípios de Administração Científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 1970.