



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**Patricia Muryell Guimarães Colletto**

**A GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM  
PEDAGOGIA EM 27 UNIVERSIDADES FEDERAIS**

**FLORIANÓPOLIS**

**2018**

**PATRICIA MURYELL GUIMARÃES COLLETO**

**A GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM  
PEDAGOGIA EM 27 UNIVERSIDADES FEDERAIS**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jocemara Triches.

**FLORIANÓPOLIS  
2018**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Colletto, Patricia Muryell Guimarães  
A GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM PEDAGOGIA  
EM 27 UNIVERSIDADES FEDERAIS / Patricia Muryell Guimarães  
Colletto ; orientador, Jocemara Triches, 2018.  
70 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências  
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Gestão escolar. 3. Formação docente. 4.  
Curso de Pedagogia. 5. Política Educacional. I. Triches,  
Jocemara. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Graduação em Pedagogia. III. Título.

**Patricia Muryell Guimarães Colletto**

**A GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM  
PEDAGOGIA EM 27 UNIVERSIDADES FEDERAIS**

Este trabalho de conclusão de curso foi julgado adequado para obtenção do Título de licenciada em Pedagogia, e aprovado em sua forma final pelo Curso de Graduação em Pedagogia.

Florianópolis, 20 de junho de 2018.

---

Prof. Patricia Torriglia, Dr.<sup>a</sup>  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Jocemara Triches, Dr.<sup>a</sup>  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Maria Aparecida Lapa de Aguiar, Dr.<sup>a</sup>  
Banca titular  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Márcia Luzia dos Santos, Ma.  
Banca titular  
PPGE/FAED/UDESC; SME/PMF

---

Prof. Jéferson Silveira Dantas, Dr.  
Banca suplente  
Universidade Federal de Santa Catarina

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso apresenta uma investigação e análise sobre o sentido e a finalidade da gestão escolar na formação de professores para atuação na educação básica, especialmente no Curso de Pedagogia de 27 Universidades Federais. Trata-se de pesquisa que parte da tese de doutorado de Triches (2016), realizando um desdobramento analítico a partir da mesma empiria: Projetos Políticos Pedagógicos de Curso de Pedagogia de 27 Instituições Federais de Ensino Superior, a partir da Resolução CNE/CP n. 1/2006, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNP). Buscamos compreender o processo de transformação da gestão em um dos eixos centrais das reformas educacionais iniciadas na década de 1990 e incorporada na Resolução 1/2006 e Resolução 2/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCNFP). Ademais, realizamos um “estado do conhecimento” para buscar as produções acadêmicas acerca da temática, na qual constatamos a carência do estudo da gestão escolar na formação de Licenciados em Pedagogia. Posteriormente, analisamos os Projetos de Curso de 27 Universidade Federais e nos aprofundamos nas ementas específicas acerca das disciplinas obrigatórias que tematizam a gestão escolar, concluindo que: 1) houve uma preocupação das Universidades em incorporar as exigências das DCNP/2006 no que concerne à formação para *atuação e/ou participação* na gestão, mas com pouco espaço na matriz curricular para disciplinas que se dedicam para o processo de formação para a gestão; 2) ausência de um consenso entre os Cursos no que se refere aos campos de formação para o egresso, assim como da quantidade desses campos; 3) Identificação de expressões que indicam, previamente, aproximações com princípios da gestão gerencial entre as ementas; 4) Muitos cursos apresentam carência de formação neste campo, deixando a critério do egresso adquirir essa formação por conta própria e na formação continuada; 5) Diversidade de competências demandadas para o profissional que assumirá a gestão escolar, colocadas tanto pelos intelectuais da área nas produções acadêmicas, como nas ementas das disciplinas, estando entre as mais apresentadas as funções de âmbito *administrativo* ou *técnicos* e a de *implementar* uma gestão democrática.

**Palavras-chave:** Formação docente. Curso de Pedagogia. Gestão Escolar. Política Educacional. Universidades Federais.

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** Quantidade de disciplinas, por tipo de componente curricular, que tratam da gestão em 27 Cursos de Pedagogia de IFES..... 44
- Gráfico 2** Quantidade de disciplinas, por tipo de componente curricular, que tratam da gestão em 27 Cursos de Pedagogia de IFES..... 49
- Gráfico 3** Distribuição das disciplinas obrigatórias sobre gestão, por tipo de enfoque, em 26 CPe de IFES..... 51
- Gráfico 4** Disciplinas obrigatórias com foco na gestão escolar de acordo com as IFES..... 56

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Produções acadêmicas que tratam da gestão na formação docente, entre 2006-2017.....	21
<b>Tabela 2</b>	Comparativo entre as DCNP/2006 e as DCNFP/2015.....	29
<b>Tabela 3</b>	Organização dos Cursos de Pedagogia de 27 Universidade Federais por campos de atuação do egresso.....	47

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CPe – Curso de Pedagogia
- DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
- DCNFP – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- Ecampo – Educação do Campo
- EE – Educação Especial
- EI – Educação Infantil
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- GEPETO – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política Educacional e Trabalho
- IES – Instituições de Ensino Superior
- IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- NADE – Núcleos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos
- NT – Não tem disciplina neste grupo
- NI – Não informado
- OBR – Obrigatória
- OM – Organizações Multilaterais
- OnG – Organização Não Governamental
- OPT – Optativa
- PPC – Projetos Pedagógicos de Curso
- PPCPe – Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia
- PPP – Projeto Político-Pedagógico
- PRELAC – Projeto Regional de Educação para América Lática e Caribe
- PL – Projeto de Lei
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
- UFAC – Universidade Federal do Acre

UFAL – Universidade Federal de Alagoas  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFC – Universidade Federal do Ceará  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFMA – Universidade Federal do Maranhão  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UFPI – Universidade Federal do Piauí  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFRR – Universidade Federal de Roraima  
UFS – Universidade Federal do Sergipe  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFT – Universidade Federal de Tocantins  
UnB – Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
1.2 GESTÃO COMO EIXO CENTRAL DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DE 1990 E DAS RESOLUÇÕES (CNE/CP n. 1/2006; CNE/CP n. 2/2015).....	12
1.3 OBJETIVOS.....	17
1.3.1 Objetivo Geral.....	17
1.3.2 Objetivos Específicos.....	17
1.4 METODOLOGIA.....	17
<b>2 OS SENTIDOS E FINALIDADES DA GESTÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA ÁREA DA EDUCAÇÃO</b> .....	20
2.1 CURSO DE PEDAGOGIA E GESTÃO EDUCACIONAL.....	23
2.2 GESTÃO NAS DCNP/2006 E DCNFP/2015.....	29
2.3 SENTIDOS E FINALIDADES DA GESTÃO NA FORMAÇÃO.....	35
2.4 CARÊNCIA DA GESTÃO NA FORMAÇÃO.....	38
<b>3 MATRIZES CURRICULARES DOS CPe: O QUE TRANSPARECE SOBRE GESTÃO</b> .....	42
3.1 EMENTAS DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS: APROFUNDANDO AS ANÁLISES.....	51
3.2 O QUE REVELAM AS EMENTAS COM FOCO NA GESTÃO ESCOLAR.....	56
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	62
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	64
<b>APÊNDICES</b> .....	69

## 1 INTRODUÇÃO

Neste Trabalho de Conclusão de curso investigamos o sentido e o papel da gestão escolar na formação de professores da educação básica no Brasil nos projetos de cursos de 27 Universidades Federais, após a Resolução CNE/CP n. 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNP) (BRASIL, 2006). Além disso, também fez parte do processo analisar a Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCNFP) (BRASIL, 2015) em contraste com as DCNP (2006).

De antemão, ressalta-se que, o interesse pelas Políticas Educacionais manifestou-se já no segundo semestre da graduação em pedagogia (2015-2016), a partir de resultados da pesquisa realizada como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFSC), vinculado ao projeto “Pesquisadores sob Pressão: possibilidades e limites do trabalho do intelectual na pós-graduação em educação em tempos de pesquisa administrada” e, mais especificamente, ao subprojeto de Iniciação Científica: “Transformações no processo de orientação na pós-graduação *strictu sensu* em educação: um comparativo entre Brasil e União Europeia (EU)”, desenvolvido entre os anos de 2012 a 2016, sob a coordenação do Professor Dr. Lucídio Bianchetti e vinculado ao Grupo de Estudos Trabalho e Conhecimento na Educação Superior (TRACES).

Durante esse processo, outras oportunidades como ter sido membro de uma das gestões do Centro Acadêmico Livre de Pedagogia (CALPe/UFSC), bem como assumir a representatividade das estudantes no Colegiado do Curso de Pedagogia, onde ocorrem discussões variadas a respeito da educação e do próprio curso, também incitaram vontades de aprofundar os estudos na área, além de me possibilitarem uma ampla formação em outros espaços da universidade e me ensinarem que enquanto houver grandes desafios impostos à educação, a resistência e a luta por nenhum direito a menos serão ainda maiores.

Posteriormente, os estudos específicos no campo da gestão educacional foram desencadeados a partir da aproximação às pesquisas de Triches<sup>1</sup>, que venho acompanhando

---

<sup>1</sup> Triches é Professora efetiva do Departamento de Estudos Especializados em Educação, na área de Organização Escolar (EED/UFSC) e pesquisa a formação docente e Curso de Pedagogia desde sua graduação em Pedagogia, em 2005.

desde o ano de 2014, entre eles, a sua Dissertação de Mestrado “Organizações Multilaterais e Curso de Pedagogia: A construção de um consenso em torno da formação de professores” (TRICHES, 2010) e a sua Tese de Doutorado “A Internalização da Agenda do capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015)” (TRICHES, 2016). A partir de então, venho estudando a temática sob orientação da mesma, como bolsista de Iniciação Científica, no projeto “O Curso de Pedagogia de Universidades Federais após a reforma de 2006 e de 2015: adesão ou transgressão às determinações do capital” (2017-2018). Por isso, também participo de debates e estudos no Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosalba Garcia e pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eneida Shiroma.

Ressalta-se que o decorrer da minha segunda trajetória no PIBIC foi marcado por pesquisas que tratam da formação docente, gestão escolar e Curso de Pedagogia, que também contribuíram para fomentar meu interesse pela área, especialmente as produções de Libâneo (2006); Souza (2008); Pimental et al (2017); Michels (2006); Shiroma (2011); Evangelista e Shiroma (2002; 2007; 2011); Rocha (2006); Chaves et al (2014); Albuquerque, Araújo e Hass (2017).

E em meio às análises destas produções, entre outras<sup>2</sup>, nos aprofundamos nas temáticas que envolvem a gestão gerencial, gestão educacional, gestão escolar e gestão democrática. Ao longo das pesquisas alguns autores<sup>3</sup> indicaram documentos importantes de Organismos Multilaterais que mencionavam a temática a partir da década de 1990.

Além disso, enfatizo que as considerações e análises feitas na segunda pesquisa de Triches (2016) não foram suficientes para aprofundar o sentido da gestão e como é trabalhada nos Cursos de Pedagogia (TRICHES, 2016). Portanto, analisar a organização da gestão e sua articulação com o foco de formação em cada curso é um dos primeiros passos deste estudo para compreender que Licenciado está se querendo formar nestas Universidades. Ou seja, este trabalho representa a continuação e desdobramento da pesquisa de doutorado de Triches (2016) e expressão de parte dos estudos do projeto PIBIC/UFSC que faço parte, ambos sob orientação da mesma professora.

Além disso, autores como Albuquerque; Araújo; Hass (2017); Falco; Moreira (2017); Souza (2008); e Barbosa; Abdian (2013) afirmam em suas pesquisas que é necessário realizar esse debate. Além desses, Triches (2016) em sua dissertação considera que os resultados e

---

<sup>2</sup> Destaca-se as contribuições de Araújo e Castro (2011); Castro et al (2007); Souza e Drabach (2014); Cardoso (2008).

<sup>3</sup> Alguns dos autores que enfatizam a influência de OM acerca da gestão a partir da década de 1990: Michels (2006); Shiroma (2011); Rocha (2006); Cardoso (2008); Evangelista e Shiroma (2007); Triches (2010).

análises feitas não foram suficientes para aprofundar o sentido da gestão e como é trabalhada nos Cursos de Pedagogia. E somando-se a autora, Wiebusha e Corteb (2014) a partir de suas pesquisas destacam como se faz necessário estudar a gestão no Curso de Pedagogia, principalmente no que concerne à ênfase da gestão educacional e inter-relações com a gestão escolar dentro da formação dos professores da educação básica.

## 1.2 GESTÃO COMO EIXO CENTRAL DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DE 1990 E DAS RESOLUÇÕES CNE/CP n. 1/2006 e CNE/CP n. 2/2015

Cabe ressaltar que o recorte da presente pesquisa foi construído a partir de debates variados da graduação, que sempre me encaminharam a questões inquietadoras acerca da formação do professor da educação básica, principalmente no que diz respeito às reformas curriculares do Curso de Pedagogia iniciadas na década de 1990. Estas impulsionaram grandes alterações no curso alguns anos depois, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), aprovadas na Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, delimitando o curso como uma licenciatura e o alargamento das qualificações de seus egressos em três áreas centrais: docência, gestão e pesquisa (BRASIL, 2006; TRICHES, 2010).

Nas palavras de Rocha (2006), esse período de reformas iniciado na década de 1990 pode ser sintetizado em cinco aspectos ou eixos: currículo; avaliação dos resultados; financiamento; trabalho docente; gestão dos sistemas de ensino e das escolas. Sendo a gestão entendida como o principal eixo da reforma do ensino e que articula em si todos os outros quatro aspectos. Ressaltamos que é sob essa perspectiva, isto é, sob a percepção de que a gestão está entre os principais focos da reforma educacional, fomentada no fim do século XX e início do século XXI, que o presente trabalho prosseguiu.

Ademais, esses eixos são aqui compreendidos como parte de um conjunto de políticas neoliberais baseadas na redução significativa das ações do Estado do que se refere às políticas sociais, em prol de uma “sociedade do conhecimento” (MARTINS; NEVES, 2015) vinculada a “demandas de modernização” (SHIROMA, 2011) para atender as novas exigências dos sistemas educativos oriundas de fatores como globalização, avanço da tecnologia, mercado de trabalho competitivo e uma agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE) (DALE, 2004).

Cabe recapitular que na conjuntura do período mencionado, surgiam não novas, mas ressignificadas estratégias do Capital para alavancar seus objetivos, integradas a políticas de inclusão, iniciativas da “direita para o social” (MARTINS; NEVES, 2010), privatizações, flexibilização, profissionalização e tecnicismo, levando a uma “pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005). Ou seja, estratégias do capital para educar o consenso de acordo com seus princípios e interesses, garantindo o conformismo das massas e conquistando adeptos de seus valores por meio do discurso da modernização.

Na ocasião, empresários e intelectuais apontavam ajustes para o Brasil e América Latina na área educacional por meio de múltiplas recomendações em documentos de Organismos Multilaterais (OM), disseminando que para a concretização de uma sociedade mais moderna fazia-se necessário dar início às reformas educacionais na região. E como uma forma de subtrair as obrigações do Estado, o lema “todos pela educação” foi lançado, reforçando a ideia de que a educação é uma questão pública e, conseqüentemente, iniciativas privadas e outros setores podem se responsabilizar, opinar e investir ou contribuir na área.

Em decorrência, dispararam-se desafios, prazos, diretrizes, definição de prioridades, estratégias, metas, acordos, tarefas e o que mais fosse necessário em prol do “novo” lema direcionado à lógica do mercado dentro do setor educativo, como justificativa para que o país alcançasse bons resultados em âmbito nacional e internacional no campo educacional. Ademais, ao mesmo tempo em que o país é intitulado como educador, recursos da educação foram gradativamente cortados, compromissos financeiros com iniciativas privadas foram mantidos, escolas fechadas e universidades federais foram abandonadas (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Além disso, em nome de uma necessária melhoria e qualidade da educação, “avaliações e responsabilizações” foram impostas aos “atores” ou “protagonistas” do sistema educativo (EVANGELISTA; SHIROMA, 2011), enquanto o Estado dispunha-se a efetuar seu projeto fundamentado nos princípios de uma política de inclusão, por meio da redução da evasão e da repetência, a qual estaria ligada à lógica da “internalização de custos” (FREITAS, 2002), onde o sistema escolar passou a conscientizar-se a respeito dos custos que a repetência e a evasão trazem e passou a controlá-los e “externalizá-los” por meio da privatização, evitando, desta forma, que se tornem um ‘custo extra’ para o Estado.

Como consequência desse baixo índice de qualidade escolar e de ensino, OM, especialmente a Unesco, a OEI, a OIT e o Banco Mundial, apontavam para a falta de entendimento por parte de professores dentro da administração, gestão educacional e escolar, trazendo como solução uma racionalização de aplicação de recursos (SHIROMA, 2011)

Em contrapartida, autores indicam direta ou indiretamente que a prioridade para o Capital não é uma educação de qualidade para todos, mas sim uma educação mínima, que faz parte de um projeto político conservador (MICHELS, 2006; SHIROMA, 2011). Ou, nas palavras de Freitas (2002), a prioridade é a concretização de uma “política de focalização”, na qual se percebe uma universalização mascarada, pois no fim das contas a escola é massificada e organizada de maneira assistencialista, garantindo dessa forma um controle sobre ela e sobre a pobreza, submetendo os sujeitos que a frequentam a um sistema pautado em princípios de desigualdade, aflorado com a ideologia neoliberal.

Nessas circunstâncias, por meio de documentos oficiais<sup>4</sup>, o discurso de “otimizar recursos e maximizar resultados” se intensificava especialmente no início do século XXI e novas configurações para a gestão educacional e escolar no Brasil caminhavam velozmente (SHIROMA, 2011, p.5).

Considerando o contexto e ao encontro de Rocha (2006), Michels (2006), expressa que essas reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990 podem ser apreendidas a partir de três eixos principais: gestão, formação de professores e inclusão. Sendo a gestão o pilar central por estar ligada à uma nova forma de organização escolar, baseada em princípios de avaliação e administração financeira. Ou seja, o professor torna-se o gestor da escola e aplica princípios de uma administração e inclusão específica – de acordo com as recomendações de OM.

Na gestão, observa-se o destaque dado à descentralização. A escola passa a ser o “foco” da gestão administrativa e financeira, sendo responsabilizada pelo sucesso ou fracasso dessa política. Nessa perspectiva, os professores são considerados os gestores da educação e da escola. Sua formação deve adquirir caráter prático e instrumental. E uma das tarefas destinadas a esses sujeitos é a inclusão dos alunos que historicamente foram excluídos da escola. (MICHELS, 2006. p. 407).

Shiroma (2011) é outra intelectual que traz em suas pesquisas indícios da ênfase que a gestão educacional vem transparecendo dentro das funções docente nos últimos anos e nos ajuda a refletir sobre as políticas de profissionalização voltada a prover competências de gestão aos professores a partir do que considera os dois principais projetos incentivadores para a educação do século XXI, que contem a participação de membros como empresários, ministros de educação e até mesmo intelectuais do campo educacional. São eles: Conferência dos Estados Americanos (OEA)<sup>5</sup> e o Projeto Regional de Educação para a América Latina e

---

<sup>4</sup> Documentos não oficiais, mas publicados em fontes oficiais.

<sup>5</sup> Terceira reunião de Ministros da Educação no Conselho Interamericano de Desenvolvimento Integral (CIDI), realizada no ano de 2003, na Cidade do México. O documento foi composto por Ministros da Educação e ainda

Caribe (PRELAC).<sup>6</sup> Para a autora, a presença de OM na execução dos referidos projetos tem grande influência no produto final dos mesmos, que trazem em si definições de acordos e interesses firmados.

Cardoso (2008) também menciona em sua dissertação os projetos citados acima e indica ainda mais três documentos que atentam para o protagonismo da gestão e apresentam orientações para essa gestão dos sistemas educativos: “Proyecto Principal de Educacion en América Latina y es Caribe” (IV PROMEDLAC, 1991)<sup>7</sup>, Documento do Banco Mundial (1999)<sup>8</sup>; “Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe”<sup>9</sup> (CEPAL; UNESCO, 2005).

Não menos importante, Triches (2010), recentemente trouxe em suas pesquisas as mudanças ocorridas no Currículo do Curso de Pedagogia a partir das reformas do Estado dos anos de 1990, já indicando uma atenção especial ao fato de as DCNP (2006) convergirem em muitos aspectos com as recomendações de OM – identificando aproximações principalmente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). Essas prescrições evidenciam o professor como o “protagonista” e ao mesmo tempo como o “obstáculo” da reforma dos anos de 1990, visto que tanto a origem, quanto as soluções dos problemas sociais e econômicos são colocados sobre responsabilidade do trio: professor, escola e educação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

E convergindo com muitos intelectuais citados nesse trabalho, há pouco tempo, outros autores, como Albuquerque, Araújo e Hass (2017, p. 552), permanecem apontando que em meio à “definição/indefinição” de aspectos das diretrizes, o desempenho de professores e

“participaram também altas autoridades de 13 organismos internacionais comprometidos com a educação no Continente.” (SHIROMA, 2011, p. 4).

<sup>6</sup> Primeira Reunião Intergovernamental do PRELAC, ocorrida em Havana (Cuba) Participaram Ministros da Educação e OM. O Projeto estabelece cinco desafios para América Latina e Caribe cumprirem até o ano de 2017 em prol da concretização de uma “Educação para Todos” e ainda “atender às demandas de desenvolvimento humano na região para o século XXI.” (SHIROMA, 2011, p. 9).

<sup>7</sup> Documento gerado em Santiago (Chile), no ano de 1991, que estabelece desafios no campo educacional para que a América Latina e Caribe atendam às novas exigências econômicas, políticas e culturais em âmbito Nacional e Internacional. Participam Ministros da Educação e OM.

<sup>8</sup> Documento realizado em 1999 pelo Banco Mundial, no qual “se define la estrategia del Banco para la educación en América Latina y el Caribe.” (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 3).

<sup>9</sup> Realizado em Santiago (Chile), no ano de 2005, pela Comissão Econômica para América Latinae Caribe (CEPAL) juntamente com a Oficina de OREALC-Santiago da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). O documento apresenta as estimativas de custos “totais e adicionais” até o ano de 2015 que os países devem contemplar para alcançar quatro metas de progressão no campo educacional. Além disso, “se analizan algunos de los principales problemas y desafíos para mejorar la gestión educativa, vale decir, para que los recursos invertidos en el sistema educativo tengan un uso más eficiente y mayor impacto en logros y aprendizajes educacionales.” (CEPAL; UNESCO, 2005, p. 8).

gestores torna-se o principal responsável pelo sucesso escolar, ocasionando, conseqüentemente, uma sobrecarga às funções docente.

Em outras palavras, é atribuída à formação docente uma série de funções das quais o egresso do curso de licenciatura deve estar apto e “dominar”, gerando um alargamento no que se refere às suas atribuições e competências, como é possível evidenciar nas DCNP/2006. Esta, segundo Triches (2016) são frutos de disputas entre grupos e propostas diferentes de Cursos de Pedagogia. Pimenta et al (2017) também observaram esse alargamento das funções docentes nas DCNP/2006, percebendo um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em pedagogia que excede significativamente o exercício da docência, em especial, quando se propõe a preparar esse professor para a área da gestão educacional.

Desta forma, considerando os documentos que enfatizam um possível projeto de gestão para a educação, bem como os apontamentos de intelectuais acerca do protagonismo da gestão na formação de professores da educação básica, a partir das reformas educacionais da década de 1990, especialmente após as DCNP e DCNFP, verifica-se a pertinência da pesquisa trazida.

Afinal, que os OM vem induzindo fortemente a gestão educacional na educação básica não é novidade, assim como uma das conseqüências disso estar ligada às DCNP (2006) exigir que o egresso esteja apto para atuar e/ou participar na gestão educacional. Mas que finalidade de gestão está se propondo aos professores da educação básica, especialmente para sua formação? E para quê? Como as Universidades estão incorporando e conceituando a gestão escolar na formação dos professores da educação básica? E o mais importante, o egresso do CPe estará apto para construir que tipo de gestão no interior das escolas?

Nesse sentido, buscamos identificar e levantar informações sobre a gestão escolar constatadas nos Projeto Pedagógicos de Cursos de Pedagogia (PPCPe) de 27 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), definidas como empiria na tese de doutorado de Triches (2016), visando compreender, especialmente a partir de suas ementas, o que transparece acerca da temática.

## 1.3 OBJETIVOS

### 1.3.1 Objetivo Geral

Analisar a organização e o escopo da Gestão Escolar na formação do licenciado em Pedagogia nos projetos dos cursos de 27 Universidades Federais, pós-definição DCNP/2006.

### 1.3.2 Objetivos Específicos

- Conhecer a organização e a articulação da gestão em cada Curso de Pedagogia das 27 Universidades Federais;
- Entender que Licenciado está se querendo formar nestas Universidades, no que tange a gestão escolar;
- Caracterizar a concepção, os sentidos e as finalidades de Gestão nos referidos Cursos;
- Identificar as competências no campo da gestão almejada pelas instituições formadoras;
- Conhecer o perfil deste futuro Pedagogo-Gestor;
- Mapear as Funções colocadas para este futuro Gestor da Educação Básica.
- Localizar historicamente a origem e a finalidade do termo “Gestão Democrática”;
- Conhecer a produção acadêmica sobre a gestão educacional no CPe, pós DCNP;

## 1.4 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória, com procedimentos de análise bibliográfica e documental, tendo como empiria primária o PPCPe de 27 IFES, com foco a matriz curricular dos Cursos de Pedagogia. O recorte temporal para efetuar as análises foi pensando a partir das DCNP/2006 (BRASIL, 2006), perpassando às DCNFP/2015 (BRASIL, 2015), até os dias atuais. Utilizamos como empiria central o corpus documental da pesquisa de Triches (2016), na qual foi mapeado os projetos de CPe de 27 Universidades Federais, pós Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006). Além disso, as legislações brasileiras, produções acadêmicas e outros textos ligados à gestão educacional, gerencialismo, gestão

democrática, formação docente e curso de pedagogia também fizeram parte do processo de fundamentação da pesquisa.

De acordo com os estudos de Triches (2016, p. 68), foram selecionados 27 CPe de Universidades Federais que são ofertados em capitais do país, na modalidade presencial, com representação de um Curso por estado da Federal e o do Distrito Federal. Realizamos uma análise geral em seus Projetos Pedagógicos, com aprofundamento na matriz curricular e nos ementários, sendo as IFES: UFPE (2007); UFRN (2007); UFG (2003); UnB (2002); UFRJ (2007); UFRGS (2008); UFAM (2007); UFPA (2010); UFRR (2009); UFT (2007); UNIR (2009); UFAL (2006); UFBA (2012); UFC (2006); UFMA (2010); UFPB (2006); UFPI (2010); UFMT (2005); UFES (2010); UNIFESP (2010); UFPR (2007); UFSC (2008); UFMS (2011); UFPE (2013); UFMG (2013); UFAC (2015); UNIFAP (2008); UFS (2015); UFRJ (2008).

A metodologia desta pesquisa pode ser dividida em quatro etapas centrais, sendo a primeira realizada a partir de uma análise bibliográfica, na qual buscou-se compreender o contexto histórico da gestão educacional e democrática, relacionando com a ênfase que é atribuída à gestão na formação docente para educação básica, especialmente a partir da reforma da década de 1990. Essa trajetória partiu de um ponto de vista reflexivo e crítico da realidade injusta e desigual que somos submetidos a viver e considerando que a gestão educacional faz parte de um projeto político específico ligado aos interesses da classe dominante. Além disso, “não é possível refletir sobre gestão sem associá-la à política” (SOUZA, 2008).

Na segunda etapa, realizamos um “estado do conhecimento”, buscado identificar produções acadêmicas sobre a temática da gestão educacional na formação docente, pós DCNP (2006) até o ano de 2017, com o intuito de conhecer o que vem sendo produzido a respeito da finalidade da mesma estar presente na formação do licenciado. Este processo encontra-se disponível na seção dois.

Além disso, ainda na seção dois, adentramos o contexto histórico do Curso de Pedagogia, a partir da produção acadêmica da área da educação, bem como das DCNP (2006) e das DCNFP (2015), articulando a trajetória da gestão educacional no curso e sua ênfase nas Resoluções. Essa etapa nos permitiu constatar alguns dos sentidos, finalidades e até competências colocadas para o “professor-gestor” paralelo a constatação de uma carência acerca do estudo da gestão na formação.

A terceira etapa consistiu na análise das matrizes curriculares presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos de Curso de Pedagogia de 27 Universidades – mesma empiria de

Triches (2016) – a fim de identificar o que transparecem sobre a gestão. Das 27 IFES, 22 indicam que seus CPe tem como compromisso a formação dos seus licenciados para a gestão, sendo que neste processo identificamos 104 disciplinas<sup>10</sup>, que foram divididas de acordo com o componente curricular (83 disciplinas obrigatórias e 27 disciplinas não-obrigatórias).

Ao identificarmos e levantarmos as informações gerais de todas as disciplinas constatadas nos PPCPe e/ou ementários das disciplinas vinculadas à gestão, adentramos com maior precisão nas disciplinas obrigatórias, que representam 73% do total das ofertas, classificando-as de acordo com seus objetivos centrais (*gestão da coordenação pedagógica; gestão da educação; gestão não-escolar; gestão escolar*), o que representa os tipos/sentidos de gestão encontradas no ementário de cada curso. Num segundo momento, além de optamos por aprofundar a pesquisa utilizando especificamente as disciplinas obrigatórias, também elegemos as que possuem o foco na *gestão escolar* para mais uma verticalização analítica.

Por fim, na quarta e última etapa e seção deste trabalho, sintetizamos os resultados alcançados.

---

<sup>10</sup> Lista completa das disciplinas encontradas que tratam, direta ou indiretamente, da *gestão* está disponível no apêndice A.

## 2. OS SENTIDOS E FINALIDADES DA GESTÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Realizamos um estado do conhecimento na produção acadêmica da área da educação, selecionando trabalhos acerca da Gestão Educacional na formação docente, pós DCNP/2006 até o ano de 2017, para conhecer o que vem sendo produzido a respeito do sentido e da finalidade da mesma estar presente na formação do licenciado. Para tanto, priorizamos a coleta no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Banco de Teses CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD.IB) e Google Acadêmico.

Em um primeiro filtro a partir das expressões “Gestão e/na formação inicial docente”; “Gestão Educacional na formação inicial docente”; “Gestão escolar na formação inicial docente”; “Gestão democrática e/na formação inicial docente”; “Gestão educacional nos Cursos de Pedagogia”; e “Gestão escolar nos Cursos de Pedagogia”, consideramos o título e as palavras-chave de cada texto relacionados ao tema da pesquisa, localizando, desta forma, 104 produções (17 trabalhos na ANPED; 21 no SCIELO; 11 no Banco de Teses CAPES; três na BDTD.IB; e 52 textos no Google Acadêmico).

Posteriormente, eliminamos 72 produções a partir de seus resumos, considerando que o foco não estava relacionado à gestão educacional na formação docente, embora seus títulos e/ou palavras-chave terem demonstrando – em um primeiro momento – relação com a temática. Em outras palavras, através dos resumos destes trabalhos evidenciamos que as temáticas focalizam suas discussões em outros aspectos que também envolvem *gestão educacional; gestão democrática; gestão gerencialista e/ou gestão escolar*, mas não especificamente na formação docente.

Nesse sentido, releva-se, a partir do total dos trabalhos encontrados, que as temáticas dos resumos estão ligadas a dois caminhos predominantes: 1) estudo acerca da definição dos conceitos de *gestão educacional/democrática/gerencialista* em diferentes contextos – fora o campo da formação de professores da educação básica; 2) estudo da gestão na formação complementar oferecida após a graduação (formação continuada ou especialização). Dessa forma percebemos que a gestão está frequentemente vinculada à formação continuada e poucas vezes vinculada à formação inicial docente, considerando o número significativo de produções descartadas.

A terceira etapa desse processo de conhecimento das produções acadêmicas consistiu em realizar a leitura integral dos 32 textos restantes, sendo: 25 artigos; quatro dissertações de mestrado; e três teses de doutorado. Todas as dissertações e teses são da área da educação e de Universidades Federais<sup>11</sup>. A seguir apresentamos o quadro com os textos selecionados.

Tabela 1 – Produções acadêmicas que tratam da gestão na formação docente, entre 2006-2017

ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO	TIPO
2006	José C. Libâneo	Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores	Artigo
2006	Maria H. Michels	Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar	Artigo
2006	Naura S. C. Ferreira	Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como germen da formação	Artigo
2006	Márcia A. S. Aguiar et al	Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação	Artigo
2006	Maria das Graças B. Barros	Curso de Pedagogia UFMA/Imperatriz: nuances da formação do gestor educacional	Dissertação
2007	Marli F. Rodrigues; Acácia Z. Kuenzer	Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática	Artigo
2007	Magali de Castro	A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais	Artigo
2008	Ângelo R. Souza	A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil	Artigo
2008	Olinda Evangelista; Jocemara Triches	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa	Artigo
2009	Ercília M <sup>a</sup> . A. T. Paula; Érico R. Machado	Pedagogia: concepções e práticas em transformação	Artigo
2010	Isabelle P. F. Augusto	Formação de gestores escolares no Curso de Pedagogia: a relação entre saberes e práticas	Artigo
2010	Bernardete A. Gatti	Formação de professores no Brasil: características e problemas	Artigo
2011	Clarice S. Linhares; Fernanda Conradi; Luana P. Weissbock	O Estado do Paraná e a formação do pedagogo em gestão escolar nos cursos de pedagogia nas IES	Artigo
2011	Débora L. L. L. Mentis	Estrutura e funcionamento do ensino e a gestão educacional: avaliação de disciplinas em cursos de pedagogia e licenciaturas na Universidade Federal do Ceará	Tese
2012	Germana A. C. Zanotelli;	A formação de professores que atuam na gestão escolar	Artigo

<sup>11</sup> Nenhuma delas foi defendida especificamente no estado de Santa Catarina.

	Regiane R. Araújo; Emanuelle O. Fonseca		
2012	Olinda Evangelista; Jocemara Triches	Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o <i>superprofessor</i>	Artigo
2012	Elizangela F. Martins	A constituição da identidade docente do graduando de pedagogia: de professor a gestor	Dissertação
2012	Veronica M. de Oliveira; Edsandro F M. Rodrigues	A gestão escolar nos cursos de pedagogia da cidade de SP: um estudo em três Instituições Privadas	Dissertação
2013	Andrea H. Barbosa; Graziela Z. Abdian	Gestão Escolar e formação do pedagogo: relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas	Artigo
2014	Alexandre P. Franco	A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia	Tese
2014	Andressa Wiebuscha; Marilene G. D. Corteb	O Estado do Conhecimento sobre o curso de Pedagogia e a Gestão Educacional/Escolar neste curso de formação	Artigo
2014	Magaly C. Santos; Sirlei I. L. Zoccal; Maria G. P. Carril	A importância da pedagogia empresarial aplicada na gestão escolar	Artigo
2014	Nonato A. de Miranda; Estéfano V. Veraszto	A formação inicial do gestor educacional na região do grande ABC Paulista	Artigo
2015	Maria H. L. Fernandes; Regina M. B. Araújo	A formação do pedagogo: discutindo o lugar da gestão educacional no curso de pedagogia	Artigo
2015	Clarice S. Linhares	Gestão Educacional e formação de pedagogo em cursos de pedagogia da IES do Paraná	Tese
2016	Maria H. L. Fernandes	A Formação do gestor educacional: Limites e possibilidades após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006	Dissertação
2016	Valfrânio F. Silva; Zenaide D. Teixeira	A formação do profissional de pedagogia e o desafio da gestão escolar	Artigo
2017	Helena M. P. Albuquerque; Célia M <sup>a</sup> . Haas; Regina M. B. Araújo	A docência no curso de pedagogia-licenciatura: o que dizem os professores sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais	Artigo
2017	Deborah B. Silva et al	A formação de professores para a gestão escolar: diversos olhares	Artigo
2017	Aparecida M. C. Falco; Jani A. S. Moreira	A gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não-escolares: um debate acerca da formação do pedagogo no Brasil	Artigo
2017	Isis A. S. Carvalho; Suzane R.V. Gonçalves	Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: Avanços e Perspectivas para as Licenciaturas	Artigo
2017	Selma G. Pimenta et al	Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente	Artigo

Fonte: Produzido pela autora a partir da base de dados anteriormente indicada (2006-2017).

Nota-se que há pelo menos uma produção por ano (entre 2006 e 2017), sendo que os anos com maior número de produções acerca da gestão na formação docente são o de 2006 e

2017, com cinco trabalhos; na sequência, os anos de 2012 e 2014 com quatro; 2007, 2008, 2012, 2011 2015 e 2016 com duas; 2009 e 2013 com uma. A grande quantidade de trabalhos no ano de 2006 se justifica por ser o ano de discussão e publicação das DCNP (BRASIL, 2006). E o ano de 2017 por ser o ano que todos os cursos de licenciatura deveriam concluir a reforma de seus cursos atendendo a determinação das Resolução n. 2/20015 (BRASIL, 2015).

No que refere-se à análise dos títulos é possível observar que 16 trabalhos possuem o termo *gestão* expresso no título; 23 possuem o termo *formação*; oito possuem o termo *professor*; dois possuem o termo *docente*; e três possuem o termo *profissional*. Além disso, evidencia-se que alguns autores se repetem ao longo dos trabalhos, como no caso de Evangelista e Triches (2008; 2012); Fernandes (2015; 2016); Linhares (2011; 2015); e Araújo (2015; 2017).

De antemão, com as leituras efetuadas integralmente pode-se dizer que 27 produções contem discussões específicas sobre a gestão escolar; 11 sobre gestão educacional; oito sobre gestão democrática; uma sobre a importância da gestão empresarial na formação do pedagogo; duas sobre gestão do trabalho docente; uma sobre gestão em espaços não-escolares; e uma sobre gestão gerencialista. Releva-se que muitas das que abordam reflexões sobre a gestão escolar, também associam seus estudos à gestão educacional e à gestão democrática na formação inicial docente.

## 2.1 O CURSO DE PEDAGOGIA E A GESTÃO EDUCACIONAL

Refletir sobre a gestão educacional implica também refletir sobre os processos de mudanças do Curso de Pedagogia e, conseqüentemente, sobre a educação. Ora, recorda-se que de um lado, existem àqueles que defendem e impõe uma educação que Meszáros (2008, p. 33), vai chamar de “institucionalizada, preocupada em fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” e do outro, educadores, trabalhadores e movimentos sociais que pensam numa “educação para além do capital”, o que significa pensar numa “educação libertadora, que teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 33).

Nesse sentido, “a educação e o Curso de Pedagogia, só podem ser analisados a partir desse campo conflituoso, permeado pelos mais diferentes interesses.” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 187). E tomando o pensamento das autoras como base, compreendemos que desde sua origem, em 1939, aos dias atuais, o curso continua sendo um curso permeado por princípios, ideias e opiniões diversas, no qual os próprios educadores são os menos procurados à participar em momentos de decisões que definem os rumos da educação e do curso. Trata-se, pois, de um curso que na atualidade “tem sua configuração atrelada às políticas educacionais de orientação neoliberal, cujas propostas atingem sua identidade e a de seus profissionais” (BARROS, 2007, p. 22).

Essa “confusão” tanto acerca da identidade do curso quanto a de seus egressos, já podia ser evidenciada no momento de sua criação, quando o curso consistia em formar “técnicos em educação”, que seriam os bacharéis e licenciados formados no sistema conhecido como “3+1” (em três anos formavam-se bacharéis e com acréscimo de mais um ano formavam-se os licenciados). Passado a homologação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/1961 e a regulamentação do Parecer CFE nº. 292/1962<sup>12</sup> somente no final da década de 1960 a divisão da formação entre bacharel ou licenciado no CPe foi substituída por habilitações (Supervisão, Orientação e Administração e Inspeção Educacional), com a Lei da Reforma Universitária n. 5.540/1968.

Fernandes (2016, p. 45), indica em sua dissertação que é a partir desse momento histórico que a formação de especialistas para assumir funções referentes ao processo de gestão da escola foi contemplada – na época não denominadas de gestão, mas administração escolar. E já na década de 1980, o egresso passa a escolher sua especialização a partir das habilitações: formação inicial de professores para a pré-escola e para anos iniciais do ensino fundamental; para a coordenação pedagógica ou *Gestão* do 1º e 2º grau ou ainda para as denominadas orientação educacional e/ou supervisão escolar.

No ano de 1998, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) criou a “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”, exigindo a abolição das habilitações e colocando a docência como a base de formação do profissional da educação, que só foi aprovada mais tarde, no ano de 2006, na Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006). Este documento sofreu algumas alterações ao longo do seu processo de produção, especialmente no ano de 2005, e somente “após as críticas ao viés reducionista dessa ideia é que se introduziu entre as

---

<sup>12</sup> Parecer realizado pelo conselheiro Valnir Chagas, que estabelece os conteúdos mínimos para o Curso de Pedagogia.

atividades ‘docentes’ do pedagogo a gestão, gestão no sentido de função (área de atuação) do pedagogo”. (LIBÂNEO, 2006, p. 852).

Nota-se que a presença da gestão entrando no curso é travestida nos termos *supervisão, orientação e administração e inspeção educacional de administração*, ainda nos tempos das habilitações. Isso se deve ao fato de que o termo *gestão educacional* ou *gestão escolar* nem sempre foram denominados dessa maneira, muito embora a

mudança de nomenclatura – de “diretor” ou administrador escolar para “gestor” – não tenha propiciado uma melhora significativa na formação desse profissional, uma vez que o termo adquiriu um significado muito amplo e pouco preciso no que diz respeito àquilo que os professores, coordenadores e diretores de escola têm como atribuição. (RODRIGUES, 2012, p. 45).

Para Mendes (2011), *Gestão*, vem do latim *gero, gessi, gestum, gerere*, cujo significado é levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar. Dessa forma, gestão, para a autora, “pode ser a geração de um novo modo de administrar uma realidade”. (MENDES, 2011, p. 74).

No trabalho de Souza (2008), evidencia-se que da década de 1970 para 1980, a gestão educacional atrelava-se à administração educacional, baseada em conceitos teóricos de uma administração geral. Aos poucos grandes estudiosos, como Paro (1986), posicionam-se criticamente a esta versão, apontando-a como uma administração burocrática e gerando, desta forma, sua conversão em gestão educacional.

Na visão de Chaves et al (2014), o termo *gestão* é enfatizado no momento em que era primordial aumentar a eficiência e a produtividade capitalista, no qual o pensar e o fazer são separados e há uma intensificação do trabalho, surgindo então a necessidade de uma gerência. Segundo os autores, os gerentes serviam para fazer a ligação entre o capital e o trabalho.

Nesse mesmo momento histórico, com a entrada dos anos 1980, ligado ao processo de democratização do Brasil, movimentos sociais de educadores eram fortalecidos e reivindicavam uma gestão democrática baseada em princípios de autonomia, participação, respeito mútuo, divisão de poder e compartilhamento de tarefas, contrapondo a gestão educacional que ainda era pautada em uma administração burocrática e centrada em restrições técnicas e racionalistas.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> O debate pode ser aprofundando nas pesquisas de Souza (2008); Barros (2007); Castoldi et al (2017), entre outros.

Diante de lutas e resistências, em 1988 a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), mais especificamente no Art. 206, a gestão democrática aparece como um dos princípios<sup>14</sup> do ensino público. E em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reafirma a colocação e define no Art. 14 os princípios da gestão democrática do ensino público brasileiro. Barros (2007), em sua dissertação, já indicava que a discussão da temática da gestão educacional numa perspectiva histórica,

[...] nos remete a uma análise das mudanças provocadas pelas políticas públicas nessa área como decorrência do novo ordenamento legal da sociedade brasileira, instituído a partir da CF (1988), que traz em seu bojo uma nova configuração dessas políticas, refletindo a atuação do Estado sob a nova ótica capitalista ditada pelo neoliberalismo. (BARROS, 2007, p. 22).

Releva-se que os princípios da gestão democrática reivindicada pelos educadores na década de 1980/1990, de acordo com os estudos realizados até aqui, são ressignificados nos discursos de OM e do Estado, que por sua vez vem implementando um modelo de gestão que visa manter o controle financeiro, para reordenar a máquina estatal e diminuir os recursos para áreas sociais (ROCHA, 2006). Consequentemente e estrategicamente, a gestão educacional é redefinida dentro da escola, caminhando rumo à uma possível gestão gerencialista que liga-se aos objetivos do neoliberalismo, focados na garantia do sucesso escolar por meio da modernização dessa gestão. Nesse sentido, a educação é submetida à racionalidade técnica, centrada na eficiência e competitividade, de acordo com o mercado de trabalho.

Para Castro (2007), é justamente neste período (1990) que se inicia a discussão sobre o tema da "inadequação dos cursos ao mercado de trabalho para o pedagogo". Dessa forma, para Barros (2007), "foi tomando corpo um conjunto de políticas de fortalecimento da gestão escolar no sistema educacional brasileiro." Além disso, esta autora aponta a influência de Organismos Multilaterais, que em sua opinião, tendem a ver a gestão no sentido da racionalização e otimização.

Souza (2008), apesar de concluir que a produção acadêmica acerca da temática gestão educacional passou a ser mais significativa na década de 1980, também reflete em sua pesquisa que não é possível pensar a gestão sem pensar a política. Para tanto traz um debate sobre os conhecimentos existentes acerca da temática *gestão educacional* e de seu ensino aos professores, através de uma análise histórica do que já foi publicado no Brasil. Para Souza

---

<sup>14</sup> Constitui-se como princípios da gestão democrática do ensino público no Brasil a "participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes." (BRASIL, 1996, p. 15).

(2008) o tema possui amplo espectro de conteúdos, haja vista a lista de temas tratados em trabalhos produzidos nesta área, além disso, é caracterizado por ser o espaço pelo qual a política educacional opera, por onde o poder se executa.

Assim como o autor supracitado, Castoldi et al (2017) acreditam que a gestão educacional ganhou maior relevância a partir dos anos de 1980. Para os autores, no fim da Ditadura Militar (1985), quando a campanha de “redemocratização” do país ganhava força e a Constituição Federal (1988) surgia com uma nova perspectiva de democracia, inclusive em âmbito escolar.

Ao encontro, Fernandes (2016, p. 46), em sua dissertação, constatou que na década de 1980 começava-se a evidenciar um “um novo tipo de gestão”, sendo resultado da origem de uma nova conjuntura política e da luta de movimentos sociais pela recuperação das instituições democráticas abolidas pelo regime militar. Este novo tipo se baseava em três vertentes: participação da comunidade escolar na seleção de diretores escolares; a criação de um colegiado com autoridade deliberativa e decisória; e o repasse de recursos financeiros para as escolas bem como autonomia para gerir esses recursos. (FERNANDES, 2016, p. 45).

Percebe-se que pensar no “protagonismo” que a gestão vem assumindo, especialmente no final da década de 1980, nos levou a também refletir como ela foi surgindo historicamente, antes mesmo desse período, junto às transformações do CPe. Sobre isso, Corteb e Wiebuscha (2017) sintetizam em quatro momentos centrais ligados às legislações nacionais: Lei da Reforma Universitária (1968); a Resolução do Conselho Federal de Educação (1969); a Lei de Diretrizes e Bases (1996), e a Resolução CNE/CP 1/2002<sup>15</sup>. Além das autoras, outros 13 trabalhos abordam a temática no contexto histórico do Curso de Pedagogia, desde sua origem e do contexto histórico das formações do docente e do gestor, embora alguns realizem um debate mais extenso, enquanto outros apenas sintetizam a trajetória para situar suas pesquisas<sup>16</sup>.

Com a entrada da década de 1990, a educação brasileira foi marcada por “ajustes” e reformas recomendados em documentos de OM tendo em vista uma sociedade dita e prometida como mais moderna. Estrategicamente, o contexto estava sendo criado nesse início do século XXI em prol de “uma reestruturação do próprio sistema capitalista, que, com sua

---

<sup>15</sup> Destaca-se como acontecimento histórico neste período: 1968 - O CPe é transferido das Faculdades de Filosofia para Faculdade de Educação; 1969: Parecer realizado por Valmir Chagas, fixou o currículo mínimo e a duração do CPe; 1996 - Segunda LDBEN/1996, com novos rumos para a educação e para a formação de professores; 2002 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

<sup>16</sup> Os trabalhos que trazem a história do Curso de Pedagogia são: Corteb; Wiebuscha (2014); Castro (2007); Castoldi et al (2017); Linhares; Conradi; Weissbock (2011); Fernandes (2016); Rodrigues (2012); Barros (2007); Franco (2014); Mendes (2011); Linhares (2014); Araújo; Fernandes (2015).

crise evidenciada, sobretudo nos anos de 1980, necessitava reorganizar-se, porém sem mudar suas bases” (MICHELS, 2006, p. 420). Nesse sentido, carecia de cidadãos produtivos, empreendedores, flexíveis e adaptáveis à lógica do mercado de trabalho e, conseqüentemente, reformular o currículo e a formação de professores da educação básica era imprescindível.

Além disso, evidenciava-se uma escola pública repleta de dificuldades, que aos olhos dos “reformadores”, seria fruto de uma “gestão pouco eficaz”, propiciando seus posicionamentos favoráveis à privatização e à instrumentalização da educação, além de favorecer suas múltiplas “recomendações” diretamente à gestão escolar. Para OM, havia uma falta de entendimento por parte de professores dentro da administração, gestão educacional e escolar. Ou seja, o ponto central para os analistas, escritores e até mesmo intelectuais das recomendações não era a falta de recursos na área educacional, mas a “má aplicação” dos mesmos, responsabilizando a categoria docente por tais problemas. Nas palavras de Castro (2007),

No que concerne à formação de gestores e especialistas em educação, uma das questões discutidas nessa década dizia respeito à inadequação dos cursos ao mercado de trabalho para o pedagogo. Enquanto o curso de Pedagogia continuava oferecendo as habilitações tradicionais: Supervisão Pedagógica, Administração Escolar, Orientação Educacional e Magistério, o mercado de trabalho do pedagogo já se configurava de forma diferente, situação que ainda perdura. (CASTRO, 2007, p. 209).

Nesse sentido, se consolidava a preocupação com uma gestão eficaz para orientar as escolas a melhorarem seus resultados e ao mesmo tempo com uma formação docente que preparasse um profissional para suas novas habilitações. Entrava em cena uma possível “reconversão do professor em *superprofessor*” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012), isto é, um docente com múltiplas competências, entre elas, uma predominante que engloba todas as outras: gestão. E é nesse contexto que a gestão torna-se um dos eixos centrais das DCNP (2006) e DCNFP (2015).

## 2.2 A GESTÃO NAS DCNP/2006 E NAS DCNFP/2015

Tanto a Resolução nº 1/2006 (DCNP/2006), que prescreve as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, como a Resolução nº 2/2015 (DCNFP/2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A primeira é oriunda de vários projetos<sup>17</sup> de formação em disputa, mas tendo a ANFOPE maior influência em razão de sua longa história e de sua capacidade de intervenção junto ao CNE. (EVANGELISTA; TRICHES, 2008). E no que refere-se às DCNFP, como todo processo de construção de diretrizes, estas também foram exaustivamente negociadas entre os diversos sujeitos envolvidos na discussão das políticas de formação dos profissionais da educação. (CARVALHO; GONÇALVES, 2017). As Diretrizes de 2015 para todos os cursos de licenciatura é bastante parecida com as DCNP/2006, assim, pode-se concluir que também teve grande influência da ANFOPE.

Apresentamos a seguir um quadro com os dados gerais das duas diretrizes citadas, bem como as seções que abordam aspectos da gestão, considerando que embora tenham um intervalo de quase uma década de uma para a outra, reforçamos que possuem poucas diferenças, especialmente no que se refere ao campo da gestão.

Tabela 2 – Comparativo entre as DCNP/2006 e as DCNFP/2015

	<b>Resolução nº 1/2006 (DCNP/2006)</b>	<b>Resolução nº 2/2015 (DCNFP/2015)</b>
<b>O que trata:</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. (BRASIL, 2006)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. (BRASIL, 2015)
<b>Estrutura:</b>	15 artigos.	- Uma introdução com 13 “CONSIDERAÇÕES”; - 8 capítulos; - 25 artigos.
<b>Base de sustentação:</b>	1) Docência; 2) Gestão; 3) Pesquisa.	1) Docência; 2) Gestão; 3) Pesquisa.
<b>O que define:</b>	- Princípios do CPe; - Perfil do egresso; - Condições de ensino e de aprendizagem do CPe; - Organização da matriz curricular; - Procedimentos de planejamento e avaliação do CPe.	- Princípios dos cursos de licenciatura; - Fundamentos e dinâmica formativa dos cursos de licenciatura; - Procedimentos políticos e de gestão, bem como programas e cursos de formação; - Organização da matriz curricular dos cursos; - Planejamento; processos de avaliação e regulação das IES.
<b>Para quem define:</b>	Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.	- Cursos de Licenciatura; - Cursos de formação pedagógica para graduados; - Cursos de segunda licenciatura; - Formação continuada.
<b>Tópicos sobre gestão:</b>	Art. 3º, III; Art. 4º, Parágrafo único; Art. 5º, XII, XIII; Art. 6º, I (b), II (a) Art. 8º, I, II, IV (e).	Art 3º, § 2º, § 4º; Art. 7º, III; Art 8º, IX, X; Art 10º, Parágrafo único; Art. 12º, I (b, g, l), II (a) Art 13, § 2º

<sup>17</sup> Conforme Evangelista e Triches (2008), as principais posições colocadas foram: CNE (BRASIL, 2005a); ANFOPE (2005a; 2005b); Fórum de Diretores de Centros de Educação (FORUMDIR) (2005); grupo que assinou o Manifesto dos Educadores Brasileiros (2005); grupo dos especialistas reunidos na Federação Nacional de Supervisores Escolares (FENERSE) (2005).

		Art 16/ Parágrafo único, IV; Art 17; Art 18, § 3º, VI.
--	--	--------------------------------------------------------------

Fonte: Produzido pela autora a partir da análise das DCNP/2006 e das DCNP/2015 (BRASIL, 2006; 2015)

Percebe-se que nas DCNP (BRASIL, 2006), há evidências de cinco artigos que tratam da gestão, enquanto nas DCNFP (BRASIL, 2015) o número de artigos sobe para nove (sem incluir os aspectos que são mencionados sobre a gestão na introdução da Resolução, em alguns dos 13 parágrafos iniciados em “considerando”). Tal comparação exposta no quadro, embora não seja o objeto do presente estudo, é relevante para a compreensão do “protagonismo” da gestão na formação docente, considerando ainda que chamou-nos atenção o grande número de produções que discutem a formação docente a partir das DCNP/2006 e/ou das DCNFP/2015 (BRASIL, 2006; 2015), dando ênfase à presença da gestão em ambos os documentos ora de forma positiva, ora de forma negativa. É o caso do trabalho de Carvalho e Gonçalves (2017), por exemplo, que ao considerarem a trajetória das diretrizes desde o ano de 2002, afirmam que as DCNFP (2015) representam um avanço para a formação docente:

Tais diretrizes constituem-se numa dentre as muitas tecnologias de políticas promulgadas pelo governo brasileiro nos últimos anos visando à melhoria da qualidade educacional pela realização de reformas curriculares. A intenção do CNE em dar maior organicidade para a formação e o trabalho docente no Brasil, por si só já é uma ação louvável. Ressalta-se também, que as DCNs resultam de um processo de debates no qual estiveram representados vários segmentos da comunidade educacional brasileira, ainda que representem um campo de disputas. (CARVALHO; GONÇALVES, 2017, p. 95).

Em direção oposta, Albuquerque, Araujo e Hassa (2017, p. 553) concluem que “a definição/indefinição do curso de Pedagogia contida nas novas diretrizes (2015) carrega vários sentidos e representações, como uma “colcha de retalhos” de posições, interesses e desejos”. Além disso, de acordo com as entrevistas realizadas em suas pesquisas, as autoras evidenciam que o CPe não dá conta de formar o pedagogo para a gestão escolar.

Embora o autor esteja se referindo à Resolução n. 1/2006, no trabalho de Libâneo (2006, p.845), percebe-se também a questão de “imprecisões conceituais relacionadas ao campo pedagógico”. Ele conclui que, por consequência dessa questão, o documento não contribui para a superação dos problemas atuais, tanto em âmbito legislativo, quanto no que se refere à melhoria da qualidade escolar. E somando-se ao autor, pelo menos outras sete pesquisas<sup>18</sup> levantam reflexões acerca dessa “indefinição do campo pedagógico” e da

<sup>18</sup> Albuquerque, Araújo e Hass (2017); Castro (2007); Aguiar et al (2006); Pimenta et al (2017); Evangelista e Triches (2012); Machado e Paula (2009); Martins (2012). Ressalta-se que entre as pesquisas há grandes divergências de opiniões neste e em outros aspectos direcionados às Diretrizes e à formação docente.

“identidade do pedagogo” presente nas *Diretrizes* e, conseqüentemente, na trajetória da Pedagogia.

Além disso, Libâneo (2006, p. 863) realiza outras detalhadas críticas às DCNP/2006 e deixa evidente seu posicionamento contrário às ideias colocadas pela ANFOPE, especialmente no que se refere à docência ser a base da formação docente, pois considera que desta forma houve uma “secundarização da organização e gestão nas escolas em decorrência da destinação do curso de pedagogia exclusivamente para a formação de professores”. O autor alerta que o trabalho da organização e gestão das escolas não pode ser improvisado, pois trata-se de um requisito para a realização dos objetivos da escola. Outrossim, também demonstra sua discordância em relação à *definição* de gestão presente na Resolução n. 1/2006, apontando que embora docência e gestão sejam dimensões da atividade pedagógica, não são a mesma coisa. A gestão é entendida por ele como “uma atividade-meio que concorre para a realização dos objetivos escolares sintetizados na docência.” (LIBÂNEO, 2006, p. 852).

O autor ainda acredita que a presença da gestão nas Diretrizes está vinculada a uma “resposta” que a ANFOPE encontrou para as críticas que vinha sofrendo devido às suas ideias reduzidas à “docência como a base da formação docente” (LIBÂNEO, 2006). Em sua opinião, as demandas atuais do campo da gestão escolar exigem mais do que a “participação” do egresso do Curso de licenciatura, portanto, reduzir-se ao termo “participar” é reduzir também a importância da gestão escolar. Dessa forma, coloca que uma das consequências negativas resultante das DCNP (2006) refere-se às,

[...] perdas que sofrerão as escolas sem a formação específica de administradores escolares, coordenadores pedagógicos, psicopedagogos no curso de pedagogia. Muitos professores e pesquisadores reconhecem o valor de uma gestão escolar competente a serviço da aprendizagem dos alunos, incluindo a assistência pedagógico-didática aos professores e alunos. Não será preciso muito esforço para concluir que há na escola um conjunto de atividades de coordenação e gestão que, pela sua complexidade, requerem formação específica (LIBÂNEO, 2006, p. 861).

No trabalho de Machado e Paula (2009) também é possível identificar estudos sobre a docência ser a base da formação docente. Ao analisarem documentos e produções acadêmicas a respeito das DCNP (BRASIL, 2006), a partir da ideia de que o Curso de Pedagogia não possui uma “identidade clara”, os autores percebem que os documentos oficiais de algumas entidades representativas priorizam a docência como base da formação, enquanto outras priorizam o Pedagogo como “cientista da educação”. Inclusive, no que diz respeito às próprias

diretrizes, concluem que é nítida a percepção da docência como base de atuação do pedagogo e refletem:

Sendo esta a base da formação e atuação, questionamos como este profissional atuará em espaços que exijam uma reflexão crítica, científica, teórica, para agir (não desvalorizando a importância desses aspectos na escola). (MACHADO; PAULA, 2009, p. 228).

Por outro lado, Aguiar et al (2006) além de posicionarem-se de acordo com a docência ser a base da formação docente, também acreditam que a forma como a gestão educacional é definida nas diretrizes é uma superação à forma antiga. Para as autoras,

Definida nestes termos, superam-se de maneira definitiva aqueles modelos de organização curricular estruturados para formação por ‘habilitação’, que culminavam na formação dos denominados especialistas em educação, como o supervisor, o orientador, o administrador, o inspetor educacional, entre outros. (AGUIAR et al, 2006, p. 834).

Para as autoras, as habilitações contribuíam para a existência de modelos – criados especificamente nos Cursos de Pedagogia – caracterizados pela “divisão pormenorizada do trabalho educativo; pela dicotomização das funções de planejamento; pela reprodução de estruturas e práticas de poder excludentes também no contexto das práticas educativas” (AGUIAR et al, 2006, p. 833). Para elas, a formação para a gestão educacional, conforme descrita nas DCNP (2006), contribui para a afirmação da gestão democrática da educação e rompe com as visões fragmentadas e fortemente centralizadas da organização escolar e dos sistemas de ensino. (AGUIAR et al, 2006).

Ferreira (2006), também traz argumentos favoráveis no que diz respeito à eliminação das habilitações das DCNP/2006 (BRASIL, 2006):

A formação do pedagogo tem, hoje, diretrizes que possibilitam a organização, a estrutura e o funcionamento de um curso comprometido com os princípios constitucionais e os ideais da Carta Magna da Educação Brasileira, sem a fragmentação de habilitações que dispersam os conteúdos da formação. (FERREIRA, 2006, p. 1354)

O fato do tripé *planejamento-execução-avaliação* serem “finalmente” concebidos como compromissos do egresso do CPe, para Ferreira (2006), faz com que seja atribuído a este profissional a *gestão da educação*, entendida como “tomada de decisões, organização e direção – e responsável pela qualidade do ensino que acontece nas instituições escolares.” (FERREIRA, 2006, p. 1346).

Na mesma direção, Castro (2007), acredita que a formação do “professor e do gestor” vem evoluindo no CPe, conforme a configuração do mercado de trabalho da área e que com a implementação das DCNP (2006), tendo a docência como base de sua identidade, o egresso do curso estará preparado para a gestão educacional. Em sua visão,

No momento atual, em que uma nova atuação se configura, tendo como parâmetro a gestão democrática, em que as atividades administrativas contam com a participação de todos os atores da comunidade escolar, cujas responsabilidades são definidas em Projetos Políticos Pedagógicos, coletivamente elaborados e contando com diretores eleitos pelos membros da comunidade escolar, as propostas de formação evoluem. Pelas diretrizes curriculares de Pedagogia, o curso se propõe a formar um docente que tenha condições de participar das atividades de gestão, o que consideramos positivo: afinal, a experiência docente é pré-requisito para exercício profissional das outras funções de magistério. Além disso, o curso apresenta a possibilidade de contemplar a formação específica do gestor, como um núcleo de aprofundamento. Assim, se a proposta das diretrizes for efetivada nos cursos de Pedagogia, todos os professores formados nesse curso estarão em condições de participar das atividades de gestão da escola. (CASTRO, 2007, p. 226).

Além disso, a autora enfatiza que o mercado de trabalho do pedagogo não se restringe à docência e gestão de instituições escolares, sendo muitas as possibilidades de trabalho que esse profissional pode desempenhar. Ao encontro, Aguiar et al (2006, p.829), acreditam que abre-se um “amplo horizonte” para a formação e atuação profissional dos pedagogos e que a presença da gestão na sua formação é uma das consequências positivas do alargamento das funções docentes. Desta forma, o pedagogo não está mais restrito ao “ato de ministrar aulas”, pelo contrário, pode seguir outros caminhos e assumir outras funções além da docência. Na mesma direção, Martins (2012) identifica como vantagem as “diversas possibilidades de atuação” que o Curso de Pedagogia oferece, concluindo que vai de “professor a gestor”.

Em contrapartida, Evangelista e Triches (2012) criticam este aspecto e expressam que a Resolução (2006) caracteriza-se justamente,

[...] pelo alargamento do conceito de docência; responsabilização dos professores pela educação e por sua profissionalização, gestão da escola e de sua formação, uso da pesquisa como recurso da gestão para resolver desafios da prática profissional. (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 194).

Pimenta et al (2017) também levantam críticas às DCNP (2006) – além das DCNFP (2015) – no que se refere ao “alargamento das funções docentes” evidenciado no documento a partir da colocação da gestão educacional como parte do exercício docente. Criticam desta

forma, a ideia da docência ser a base do curso, uma vez que as funções do pedagogo ultrapassam a docência.

Assim, observa-se um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em pedagogia que excede significativamente o exercício da docência, em especial, quando se propõe a preparar esse professor para a área da gestão educacional e atuação em espaços não escolares. (PIMENTA et al. 2017, p. 18).

No mesmo sentido, Falco e Moreira (2017, p. 269) trazem críticas ao alargamento das funções docentes evidenciado nas Diretrizes (2006) e alertam que "as consequências desse alargamento e expansão de conhecimentos na formação do pedagogo são uma temática que merece amplo debate e análise na atualidade".

E em meio a esse processo de "alargamento do conceito de docência" ou de grande número de funções destinadas ao docente formado no CPe e hoje também presente nas demais licenciaturas, o professor é transformado no que Libâneo (2006) chama de um "superprofissional" (2006, p. 847) – para Evangelista e Triches (2008) trata-se de um "superprofessor". Para Libâneo (2006), as 16 funções destinadas ao egresso do Curso são descrições em que se misturam objetivos, conteúdos e recomendações morais, gerando superposições e imprecisões quanto ao seu perfil.

### 2.3 SENTIDOS E FINALIDADES DA GESTÃO NA FORMAÇÃO

A pesquisa tem nos levado a compreensão de que a gestão não se trata apenas de um campo de atuação dentro da escola, mas um eixo importante da formação docente, induzido, especialmente, em projetos educacionais de OM com auxílio do Estado e evidenciado nas DCNP (2006) e nas DCNFP (2/2015). Estes projetos educacionais de OM são repletos de argumentos em prol de uma "boa gestão" – presentes também nas diretrizes – e são baseados no que Franco (2014, p. 277) chamou de "ritos e instrumentos de forma mais eficiente e racional", o que seria uma "atuação meramente tecnocrática, revestida de uma pseudo autonomia". Para o autor, essa interpretação é uma afronta à "perspectiva de organização do trabalho para a autonomia, crítica e autoria escolar, atributos necessários a uma instituição em desenvolvimento" (FRANCO, 2014, p. 278).

Na visão de Michels (2006), a gestão é um dos três eixos<sup>19</sup> principais das reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990, além de estar ligada a uma nova forma de organização escolar baseada em princípios de avaliação e administração financeira:

Na gestão, observa-se o destaque dado à descentralização. A escola passa a ser o ‘foco’ da gestão administrativa e financeira, sendo responsabilizada pelo sucesso ou fracasso dessa política. Nessa perspectiva, os professores são considerados os gestores da educação e da escola. Sua formação deve adquirir caráter prático e instrumental. E uma das tarefas destinadas a esses sujeitos é a inclusão dos alunos que historicamente foram excluídos da escola. (MICHELS, 2006, p. 407).

Para a autora, é apresentado um “novo modelo de gestão do ensino público”, de caráter flexível e participativo, que tem como foco “a descentralização de alguns elementos da escola, mas não de todos; ela encaminha-se, discursivamente, como sinônimo de democratização” (MICHELS, 2006, p. 420). Na análise da autora, essa é na verdade, uma forma de substituição de responsabilidades, ou seja, retira-se do governo federal a responsabilidade da ação educativa e repassa-se aos municípios e, conseqüentemente, às escolas ou mais especificamente, à gestão. E complementa,

O professor e sua necessária formação aparecem como elementos decisivos no encaminhamento dessa versão de gestão. Ou seja, o professor assume o papel de gestor da educação e a sua formação deve reafirmar tal função. Para isso, o governo propõe uma formação de professores aligeirada e utilitarista, tendo por base a prática do professor. (MICHELS, 2006, p. 421).

Nesse sentido, Albuquerque, Araújo e Hass (2017), ao concluírem que as DCNP/2006 (BRASIL, 2006) trouxeram “insegurança e turbulência” na formação docente e provocaram alterações pouco positivas ao CPe, também evidenciaram que o desempenho de professores e gestores aparece como o principal fator responsável pelo sucesso (ou fracasso) da escola.

Já na visão de Mendes (2011, p. 188), a qualidade do processo educativo está sujeita justamente “às ações daqueles que fazem a condução administrativa e organizacional desse processo: nesse caso, do gestor educacional e diferentes atores que corroboram para o desempenho das funções relacionadas à gestão da educação.” Em sua tese, está autora argumenta que a formação inicial se mostra “inapta” a redimensionar práticas pedagógicas voltadas para uma “gestão de qualidade, que produza resultados para uma educação básica diferenciada”, além de responsabilizar também o gestor pelos resultados da escola:

---

<sup>19</sup> Além da gestão, Michels (2006) também traz a formação de professores e a inclusão como os eixos principais das reformas educacionais iniciadas na década de 1990.

Notadamente o Brasil é um país que demonstra preocupação com a formação de professores, no entanto, necessita urgentemente focar sobre a formação do gestor escolar, visto que este é um dos agentes responsáveis pelos resultados de aprendizagem dos educandos. (MENDES, 2011, p. 72).

Para a autora, é necessário que as Instituições de Ensino Superior – IES formem licenciados com capacidades técnicas e com visão multidisciplinar, considerando as mudanças ocorridas na sociedade, tais como, as “novas exigências do mercado de trabalho com relação à preparação dos profissionais”. Além disso, considera que,

[...] a formação básica de um gestor escolar não se restringe ao seu campo de atuação, pois este deve ser compreendido como um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, pleiteando no cotidiano que vivenciam na escola, o desenvolvimento das competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam: pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável. Portanto, o sucesso da ação gestora na escola depende diretamente da formação de seus profissionais [...] Desta forma, destaque-se o papel do gestor como agente integrador e articulador das ações a ele encaminhadas. (MENDES, 2011, p. 76).

Da mesma forma, ao buscar identificar se os gestores estão preparados para atuar na gestão escolar, Castoldi et al (2017, p. 133), responsabilizam o “professor-gestor” pela qualidade escolar, acordando com citações de outros autores no que se refere à frase “bons professores são a peça-chave para a mudança educacional” e “uma boa escola começa com um bom gestor” e que, portanto os currículos devem ser revistos afim de prepararem o docente para gerir a escola.

E na mesma direção, aos olhos de Linhares (2014, p. 183), “incontestavelmente, a gestão da educação é responsável pela garantia da qualidade da formação humana, para a qual se torna um compromisso e um direito inalienável.”. A autora aposta numa gestão da educação que vise uma sociedade “fraterna e solidária”, para que os sujeitos “excluídos” exerçam com dignidade sua “inserção social”.

Em direção oposta, Franco (2014, p. 277) chama atenção para o conceito e estudo que tem sido contemplado nos Cursos de Pedagogia acerca de “qualidade”, uma vez que é atribuído à formação e atuação dos gestores um compromisso essencial com a qualidade da educação. Na opinião do autor, por vezes tem-se associado qualidade da educação com

“indicadores e desempenho”, ao invés de “mudança, transformação e compromisso com uma educação com qualidade socialmente mais democrática, digna de uma formação mais investigativa”.

Araújo, Fonseca e Zanotelli (2012), acreditam que essa mudança em prol da melhoria da qualidade da escola é uma responsabilidade do docente que estará incorporando o gestor escolar:

Os professores de sala e os docentes que assumem o cargo de gestor devem trabalhar juntos para melhorarem a qualidade do ambiente escolar. Dessa forma, carregam a responsabilidade de buscar intervir na resolução de problemas em grupo, trabalhando com o corpo docente em busca de identificar as necessidades formativas de cada um em relação ao coletivo. (ARAÚJO; FONSECA; ZANOTELLI, 2012, p. 8).

Nota-se que as autoras utilizam o termo *professores* para se referirem aos profissionais que exercem a ação de lecionar dentro de sala de aula e *docentes* para se referirem aos profissionais que assumem o cargo de gestor, o que indica que ser professor é uma coisa e ser docente é outra. A partir do trabalho das autoras, compreende-se que a gestão trata-se de uma atividade administrativa de uma instituição e que é uma função com especificidades e necessidades a serem supridas pelo *docente*. E que a formação que o *professor* adquire na graduação em licenciatura não é suficiente para transformá-los em *gestores*. (ARAÚJO; FONSECA; ZANOTELLI, 2012, p. 7).

E no que concerne à defasagem do CPe em relação à formação para a gestão educacional, ao realizar uma pesquisa para compreender quais conteúdos sobre gestão são trabalhados em três Instituições de Ensino Superior de São Paulo, Rodrigues (2012) reconhece que apesar de se ter um complexo percurso histórico até chegar aos termos e princípios de “gestão democrática”, as concepções sobre gestão e formação do gestor dentro dos Cursos de Pedagogia estudados manifestam-se na maneira como o projeto do curso e os programas de disciplinas são organizados. Segundo o autor,

A pesquisa evidenciou uma preocupação com a ‘formação’ para a técnica exigida no mercado de trabalho e para a instrumentalização do indivíduo. Em alguns casos, expressam uma possível preparação para aprovação em concursos público, fornecendo um modelo de curso burocratizado e pouco democrático. Prega-se um ensino focado na gestão democrática; entretanto, os conteúdos e a própria vivência dentro da IES parecem não coincidirem com tal proposta. (RODRIGUES, 2012, p. 77).

Além disso, embora reconheça que houve avanço acerca dos debates sobre o assunto, a autora acredita que o fato de a nomenclatura ter alterado de *administração* para *gestão* não

representa uma mudança significativa no processo, nas condições do trabalho do diretor escolar.

Para Barros (2007), o debate em torno do papel do gestor educacional também vem se intensificando nas últimas décadas, mas, ao contrário de Rodrigues (2012), acredita que esse debate pode até estar *ressignificando* a formação desse profissional, ao qual são atribuídas várias funções.

Ao fim desta seção, percebe-se que muitos autores trazem informações pertinentes e que nos indicam alguns possíveis sentidos de gestão, tais como gestão de *responsabilização*; gestão de *qualidade*; gestão “*democrática*”. E ainda algumas competências vinculadas à figura do docente que assumirá a gestão: *trabalho coletivo*; *ter competência técnica e instrumentalizada*; *solucionar problemas e desafios*; *buscar bons resultados de aprendizagem dos educandos*; *ser integrador e articulador de ações*; *ser eficiente e racional*.

#### 2.4 CARÊNCIA DA GESTÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

O mapeamento das produções acadêmicas nos apresentou poucas evidências acerca dos sentidos e das competências específicas colocadas para o “professor-gestor” e isso também foi constatado nas pesquisas de Fernandes (2016). A autora realizou um mapeamento sobre a formação do gestor educacional, no qual apresentou o mesmo episódio, expondo que de 188 trabalhos que abordaram a formação do pedagogo, apenas onze se aproximaram da formação do gestor educacional. Além disso, concluiu que a maioria dos trabalhos investigou a “formação inicial do pedagogo relacionada à docência, às práticas pedagógicas e ao currículo em geral”, o que evidencia, para a autora, carência de investigações sobre a formação inicial de gestores educacionais. Além dela, outras quatro produções<sup>20</sup> evidenciaram o fato.

Por sua vez, Souza (2008) constatou que mesmo com a produção do tema estar crescendo no país, ainda há uma dificuldade em se definir o objeto<sup>21</sup> desse campo. Conseqüentemente, isso reflete na educação, que na opinião do autor é prejudicada pela falta de teoria sobre a gestão educacional e falta de uma identidade, afinal: “o que ensinar aos

---

<sup>20</sup> Albuquerque; Araújo; Hass (2017); Falco; Moreira (2017); Souza (2008); Barbosa; Abdian (2013).

<sup>21</sup> Na visão de Souza (2008, p.59), a gestão educacional não tem um campo de conhecimentos próprio e não parece ruim que não o tenha, pois ela é uma espécie de amálgama de conhecimentos que advém de campos um tanto diversos, como a política e a educação.

professores e gestores sobre gestão educacional?”. E apresentando como uma maneira de suprir a defasagem acerca do ensino sobre gestão educacional aos professores e gestores a proposição de um ensino mais investigativo, voltado ao pensamento dos problemas educacionais brasileiros e sua interface e origens com a política e a cultura (SOUZA, 2008)

Há também produções que centram-se na figura do futuro gestor, ou seja, a preocupação consiste em identificar se o pedagogo está sendo formado e qualificado para atuar na gestão escolar e ainda se no Curso de Pedagogia estão sendo aprofundadas discussões relativas à gestão. No caso de Miranda e Veraszto (2014), ao realizarem a pesquisa na região do grande ABC Paulista, evidenciam que a partir das horas destinadas à temática da gestão no CPe, não é possível que o egresso saia qualificado para atuar neste campo.

Corteb e Wiebuscha (2014) também trazem questionamentos acerca da gestão educacional e da gestão escolar nas discussões ocorridas dentro do CPe. As autoras realizam um “estado do conhecimento” sobre o curso de pedagogia e a gestão educacional/escolar e concluem que se faz necessário estudar a gestão no Curso de Pedagogia, principalmente no que concerne à ênfase da gestão educacional e inter-relações com a gestão escolar dentro da formação dos professores da educação básica. Para as autoras, o termo *gestão educacional* é compreendido no âmbito “macro” e *gestão escolar* no âmbito “micro”, não podendo compreender o funcionamento de uma instituição de ensino sem relacionar uma à outra, considerando ainda a *gestão escolar* como um dos “modos organizacionais” da gestão educacional.

Na mesma direção, Franco (2014), ao buscar identificar como se dá a formação de gestores em IES a partir da LDBEN (1996) em sua tese, também traz argumentos que evidenciam a necessidade de se compreender espaço ocupado pelo ensino da gestão na formação de pedagogos:

Defendemos ser imprescindível a ampliação da discussão e uma nova definição acerca de qual o lugar da formação em gestão nos cursos de pedagogia, ou seja, como pode ser dada uma resposta mais eficaz a tantas necessidades de atuação do pedagogo nesse campo, como articulá-la com o fazer docente, e sobretudo, enfrentando uma lógica de mercantilização que se coloca muito marcantemente nos currículos dos cursos, preterindo o sentido político pedagógico destes ofícios. (FRANCO, 2014, p. 277)

Além disso, o autor acredita ser necessário que os cursos definam o conceito de gestão que tem orientado seus currículos. Em sua visão, a gestão escolar não pode se restringir a práticas de gerenciamento da escola, mas de organização de diferentes situações profissionais,

contextuais e situacionais mais complexas e próprias da cultura educativa e institucional (FRANCO, 2014, p. 127).

Também percebendo que a formação do “pedagogo/gestor” evidencia algumas fragilidades. Abdian e Barbosa (2013, p. 272) consideram que os CPe do estado do Paraná permanecem com problemas “similares apontados pelos teóricos clássicos<sup>22</sup> a partir da década de 1930” e que a formação do gestor “não recebeu devida importância nas políticas educacionais.”.

Augusto (2010, p.12), ao analisar a relação entre os saberes da formação inicial para o campo da gestão escolar constituídos no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco e os saberes da prática gestora expressos nos discursos de gestores escolares da Rede Municipal de Ensino do Recife, conclui que o Curso deve conter “maiores discussões, reflexões e pesquisas que possam contribuir para a construção de saberes e práticas de gestão escolar, comprometidas com a democratização e qualidade da educação”. Além disso, pontua que o curso não dá conta de discutir aspectos importantes da área da gestão por ter a docência como base. Para ela,

Nesta perspectiva, foi possível perceber que a formação inicial no Curso de Pedagogia da UFPE tem priorizado o aprofundamento de estudos reflexivos e atividades de pesquisa voltados para a formação política e humanística de futuros pedagogos/as, bem como, para o exercício da docência de sala de aula, proporcionando discussões sobre questões específicas do campo da gestão que não dão conta da dinamicidade da escola, principalmente, em relação aos aspectos administrativos e financeiros. (AUGUSTO, 2010, p. 12).

Outrossim, Castoldi et al (2017), apesar de terem constatado em suas pesquisas um avanço no que se refere ao debate acerca da temática da gestão, concluem que esta temática não é trabalhada com os licenciandos, deixando lacunas para quem irá exercer essa função.

[...] Tal evidência demonstra a necessidade de rever os currículos dos cursos de licenciatura, a fim de evitar essas falhas, formando profissionais diferenciados que saibam gerir não só o ambiente escolar, mas que sejam capazes de gerir também sua própria atuação docente garantindo um bom andamento dos processos de ensino. (CASTOLDI et al, 2017, p. 140).

Além disso, trazem como solução para essa pendência a formação continuada, uma vez que a formação inicial não é capaz de garantir todo o aperfeiçoamento para gestão.

---

<sup>22</sup> São citados pelas autoras: Leão (1939); Ribeiro (1968; 1988); Lorenço Filho (1963; 1976); Teixeira (1961; 1968); Alonso (1981); Paro (1996); Felix (1984); Sander (1982).

Cabe retomar as considerações realizadas no início desta seção, no que se refere à ênfase dada à formação continuada para suprir as defasagens do CPe no campo da gestão educacional. Muitas das produções descartadas vinculavam a gestão com a formação continuada justamente pelo mesmo motivo dos autores citados acima, ou seja, não é possível que o CPe abranja uma diversidade de especializações, entre elas a gestão. Se o objetivo do curso voltar-se a abranger o maior número de especializações possível, alguma das áreas – se não todas – estará perdendo qualidade de formação.

Esta é uma questão que poderemos debater e aprofundar na próxima seção, ao nos debruçarmos sobre as matrizes curriculares dos CPe das 27 IFES e analisar o que transparecem em seus objetivos de formação e em suas disciplinas no que concerne à temática da gestão.

### 3 MATRIZES CURRICULARES DOS CPe: O QUE TRANSPARECE SOBRE A GESTÃO

Inicialmente, cabe recordar que Triches (2016), em sua tese, realizou uma análise da Reforma de Cursos de Pedagogia em 27 Universidades Federais, após a Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006) e nela percebeu elementos que contribuem para um processo de intensificação do trabalho docente. Para Triches (2016), após as mudanças estratégicas no campo educacional movidas pelo Estado, atendendo também aos interesses do Capital, especialmente na formação docente – que já vinha sendo desenhada desde as reformas educacionais da década de 1990 – foi sendo criada a imagem de que o professor deve ser uma espécie de *super-herói* ou *superdocente* (TRICHES, 2016), e que por trás dessa aparência, seria um professor sobrecarregado de tarefas e responsabilizado pelos problemas escolares, sociais e econômicos.

É a partir do estudo de Triches (2016), especialmente da mesma empiria por ela estudada – Projetos Políticos Pedagógicos de Curso de Pedagogia de 27 Universidades Federais – que nos debruçamos neste TCC. Nossa intenção é de identificar nessas matrizes curriculares os sentidos e a finalidade da gestão escolar contidos em seus projetos de formação, bem como seu vínculo ou não com a lógica gerencialista. Cabe lembrar que a gestão é aqui entendida como um dos eixos centrais do CPe definido nas DCNP.

Triches (2016) classificou as disciplinas dos CPe das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) pelos seguintes componentes curriculares, conforme definidos nos projetos dos cursos: obrigatórias; eletivas; optativas; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE). A partir dessa identificação, na sequência, Triches (2006) separou as IFES em dois grupos: 1) IFES que possuem uma organização curricular mais flexível, na qual os discentes tem várias oportunidades de decisão sobre seus percursos formativos (deste grupo fazem parte nove CPe<sup>23</sup>; 2) IFES que possuem a grade curricular definida previamente, com um currículo mais fechado, com pouco ou nenhum espaço para escolha do discente (totalizam 18 CPe neste grupo)<sup>24</sup>. (TRICHES, 2016). As disciplinas de gestão estão distribuídas por

---

<sup>23</sup> IFES que caracterizadas por responsabilizarem os/as discentes pela sua trajetória formativa, ou seja, têm grande carga horária destinada para disciplinas optativas ou eletivas e NADE: UFPE; UFMS; UFPB; UFMG; UNIFESP; UnB; UFPR; UFBA; UFG. (TRICHES, 2016, p. 138).

<sup>24</sup> IFES com grade curricular mais fechada/determinada, caracterizadas pela prevalência de disciplinas obrigatórias, ATC e, em alguns casos, com pouca CH de disciplinas optativas ou eletivas: UFC; UFAC; UFAL; UNIFAP; UFSC; UFRN; UFMA; UFPI; UFS; UFAM; UFRGS; UFPA; UFRJ; UFT; UFRR; UFES; UFMT; UNIR. (TRICHES, 2016, p. 43).

esses componentes curriculares, variando a quantidade por curso, conforme mostraremos posteriormente.

Além disso, a autora também realizou uma segunda classificação, apenas das disciplinas obrigatórias, a partir das categorias formativas em: “*fundamentos da educação, docência, gestão, pesquisa, estágio, política educacional* e outros temas abordados, doravante chamados apenas de *outros*” (TRICHES, 2016, p. 147). Ressalta-se que na categoria gestão ela incluiu

[...] as que carregam essa expressão e/ou tratam da administração/gestão da educação e da escola, incluindo as que tematizam a formação dos especialistas, o projeto político-pedagógico (PPP), o planejamento escolar, os espaços deliberativos, o financiamento educacional, a prestação de contas, etc. (TRICHES, 2016, p. 147).

E constata que,

Este componente formativo – *gestão* – aparece ora como um campo de atuação para o egresso, muitas vezes mencionado como “gestão de espaços/processos educativos/educacionais”, ora como conteúdo da formação para compreender a gestão política da educação, ora para se defender a gestão democrática nos espaços escolares, ressaltando-se a importância da participação de todos os envolvidos nas instituições de ensino. Menciona-se também gestão de espaços, projetos e processos educativos, bem como gestão do trabalho. (TRICHES, 2016, p. 151).

Em sua pesquisa a autora evidencia um total de 68 disciplinas obrigatórias acerca da temática *gestão*, sendo que os “conhecimentos abordados transitam da gestão como campo de atuação à gestão política da educação do país. Ou seja, não há unidade entre as IFES acerca do sentido da gestão no CPe”. (TRICHES, 2016, p. 152).

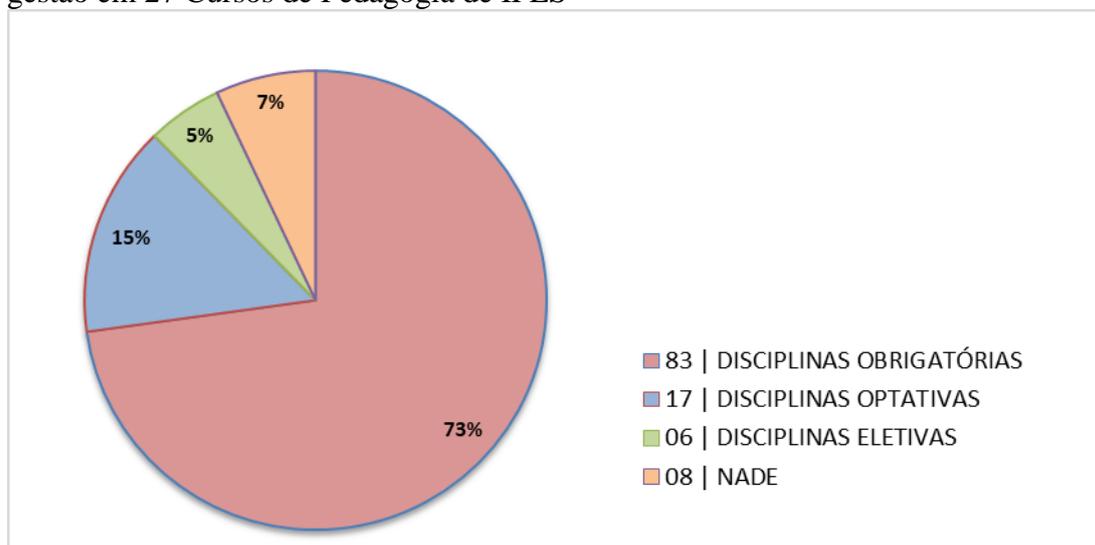
Portanto, neste trabalho focamos no eixo *gestão* por ela identificado, mas pouco aprofundado como ela mesmo afirma em suas considerações finais (TRICHES, 2016). Partimos da tabulação das disciplinas dos 27 CPe feita por Triches (2016), selecionando as que supostamente tratavam da temática *gestão*. Além disso, realizamos uma nova pesquisa nos Projetos Pedagógicos Curriculares dos Cursos de Pedagogia de cada Universidade, bem como nas ementas e programas de cada disciplina, acrescentando outras disciplinas que também indicavam ligação com a temática da gestão.

Nessa direção, uma característica importante observada na análise das disciplinas da presente pesquisa foi justamente o tipo de cada uma ou o componente curricular dos CPe das 27 IFES. Constatamos 114 disciplinas sobre a temática da *gestão*, sendo 83 delas obrigatórias – 15 a mais que Triches (2016).

Além disso, quase todas as disciplinas possuem a expressão “gestão” no seu nome, acompanhadas em sua grande maioria por expressões como “escolar” ou “da escola”; “educacional” ou “da educação”; “planejamento educacional”; “organização do trabalho escolar”; “sistemas de ensino” ou “sistemas educacionais”; “unidades escolares”; “coordenação pedagógica”; “trabalho pedagógico” ou “trabalho docente”; “ação pedagógica” ou “prática pedagógica/docente”; “processos educativos”; “administração”; “educação básica”; “políticas públicas”; “avaliação”; e “espaços escolares ou não-escolares”.

Dessa forma, ainda que implicitamente, é possível identificar algumas possíveis finalidades diferentes colocadas para a gestão, a partir dessas expressões: Ora ela é direcionada para a gestão escolar; ora é direcionada para a gestão educacional; ora para a gestão na coordenação pedagógica e/ou para o trabalho docente; e ora para a gestão para resultados e qualidade da escola. A seguir é possível visualizar como as 114 disciplinas estão divididas entre os CPe das 27 IFES.

**Gráfico 1** – Quantidade de disciplinas, por tipo de componente curricular, que tratam da gestão em 27 Cursos de Pedagogia de IFES



Fonte: Produção da autora a partir das matrizes curriculares de 27 CPe de IFES.

Das 114 disciplinas, 14 delas são de estágios supervisionados na gestão, sendo que nem todas como obrigatório. E embora haja um número expressivo de disciplinas obrigatórias (83), – o que daria em média 3 disciplinas por CPe – elas oscilam desproporcionalmente entre as IFES – como será possível verificar no Gráfico 2, na sequência. Já entre as 27

Universidades é predominante a oferta de até quatro disciplinas sobre gestão<sup>25</sup>. Para além dessas, o CPe da UFPA (2010) e da UFPI (2010) oferecem cinco disciplinas; a UFPE (2007) oferece seis; e a UFMA (2010) oferece sete disciplinas ao longo do CPe. Assim sendo, confirma-se os argumentos colocados por autores da seção anterior<sup>26</sup>, no que se refere ao pequeno número de disciplinas sobre *gestão* presente nos CPe, bem como a escassez de discussões acerca da temática.

Das 114 disciplinas, chamou-nos atenção uma cujo título é *Gestão Educacional e Empreendedorismo*, e que traz como proposta o estudo de,

Teorias de administração. Administração na escola. O processo administrativo e sua dimensão político-pedagógica. O processo empreendedor. Gestão empreendedora. Perfil do empreendedor contemporâneo. Identificação de oportunidades. (UFPI, 2010, p. 49).

Ainda que se trate de uma disciplina optativa, percebe-se o que seria o início de estímulos ao empreendedorismo dentro dos CPe e futuramente no interior da escola. Afinal, o que seria uma *gestão empreendedora*? Ou um *perfil empreendedor contemporâneo*? Para Fontes (2017), o chamado *empreendedorismo*,

[...]dedica-se a pesquisar possibilidades de expropriação secundária, em diversas partes do mundo, que possam converter-se em maneiras de assegurar a subsistência de tais equipes [*trabalhadores*] através da implantação de formas de extração de valor em grande escala. Tais prospecções, uma vez mais ou menos testadas, são oferecidas a grandes empresas, a proprietários, a bancos ou sistemas financeiros não bancários, com expectativas de lucros formidáveis na expansão e consolidação de seus processos. (FONTES, 2017, p. 55).

Seguindo o raciocínio da autora, compreendemos que o profissional que aplicará uma *gestão empreendedora* na escola, terá como objetivo testar formas que façam com a escola renda mais e custe menos para o Estado, sendo responsável por repassar aos seus “superiores” os resultados – principalmente se encontrar uma maneira bem sucedida de realizar tal tarefa. Isso acontecerá com facilidade se o profissional for “eficiente”, souber “resolver problemas” momentâneos, ser um bom “avaliador” e acima de tudo, um bom “empreendedor contemporâneo”. Caso contrário, será substituído – seguindo a lógica do Capital.

---

<sup>25</sup> São as IFES que possuem até quatro disciplinas sobre gestão: UFAC; UFAM; UFRR; UFT; UNIFAP; UNIR; UFAL; UFBA; UFC; UFPB; UFRN; UFS; UFG; UFMT; UFMG; UFRJ; UFES; UNIFESP; UFPR; UFSC; UFRGS. A UFMS é a única IFES que não oferece disciplina obrigatória sobre gestão.

<sup>26</sup> Essa compreensão é possível ser encontra nos estudos de: Corteb e Wiebuscha (2014); Franco (2014); Abdian e Barbosa (2013); Augusto (2010); Castold et al (2017).

Observamos também um número bastante expressivo de disciplinas, pelo menos 38, distribuídas em 20 CPe<sup>27</sup>, que trazem o termo *avaliação* seja em seus títulos e/ou em suas ementas. E por vezes os conteúdos estavam interligados com estudos das políticas educacionais e/ou internacionais, como nas disciplinas do CPe da UFMT e da UFMS:

Significado, princípios e momentos da avaliação institucional. A centralidade da avaliação nas reformas educacionais. Avaliação externa e sua repercussão nas práticas pedagógicas. Práticas atuais de avaliação: fragilidades e potencialidades. Avaliação formal e informal. A avaliação no contexto do trabalho escolar: instâncias avaliativas da escola. Propósitos da avaliação somativa e da formativa. Avaliação formativa: concepção; procedimentos; importância para a formação da autonomia intelectual do cidadão; auto-avaliação, avaliação e ética. (UFMT, 2005, p.45).

Determinantes do desempenho educacional no Brasil. Avaliação das políticas educacionais brasileiras. Novas formas de política educacional no Brasil (importação de mecanismos de gestão da empresa privada, concentração de recursos, transferências de responsabilidades, introdução de mecanismos de privatização, entre outras). (UFMS, 2011, p. 12).

Além das duas, outros CPe de IFES como o da UFRGS (2008), da UFPR (2007), da UNIFESP (2010), da UFMG (2013), da UnB (2002) e da UFRN (2007) também trazem a discussão do conceito de *avaliação* relacionado com as *políticas educacionais* e às vezes com *financiamento*, como verifica-se na disciplina da UnB (2002), denominada *Organização da Educação Brasileira*, cuja ementa é:

Estado, Educação-Sociedade; visão histórico-legal da educação brasileira; educação e as esferas do poder público; níveis e modalidades de ensino; financiamento, gestão; avaliação e formação de profissionais da educação (UnB, 2002, retirado do site).

Percebe-se que, embora não esteja presente em nenhuma das ementas citadas o termo *qualidade*, todas adentram a discussão, ainda que indiretamente, seja na *avaliação* da *qualidade* da educação, ou *avaliação* da *qualidade* dos resultados da instituição de ensino (ou escola), ou na *avaliação* da *qualidade* do trabalho pedagógico. Neste caso, vamos caminhando ao encontro de autores<sup>28</sup> da seção anterior que já alertavam – positivamente ou negativamente – para essa responsabilidade com a qualidade da educação atribuída tanto na formação quanto na atuação de gestores.

<sup>27</sup> Caso encontrado nos CPe da: UFAM; UFPA; UFRR; UFT; UNIFAP; UFAL; UFBA; UFMA; UFPB; UFPI; UFRN; UFS; UFMT; UnB; UFMG; UFRJ; UFES; UNIFESP; UFPR; UFMS.

<sup>28</sup> São eles: Franco (2014); Mendes (2011); Castoldi et al (2017); Linhares (2014); Araújo, Fonseca e Zanotelli (2012); Ferreira (2006).

Nesta questão, ressaltamos e compactuamos com a ideia de Franco (2014), ao afirmar que a *qualidade da educação*,

Não se trata apenas de oferecer possibilidade de acesso para todos, mas também de lhes garantir oportunidades concretas em relação aos bens culturais, científicos e humanos, para que todos alcancem o que apontamos como qualidade de educação, o que implica em pensar uma forma própria de gestão na educação que possa atender a este objetivo. [...] a qualidade educacional precisa estar ligada ao sentido da escola pública, que preconiza não ter caráter seletista, dogmático ou baseado no propósito de rentabilidade de resultados viáveis ou lucrativos. (FRANCO, 2014, p. 145).

O vínculo da gestão com o debate da qualidade será retomado posteriormente, mas antes, gostaríamos de fazer mais alguns apontamentos sobre as disciplinas encontradas.

Para aprofundar o debate, retomando o primeiro levantamento no qual identificamos 114 disciplinas vinculadas à temática em questão, enfatizamos que um dos primeiros movimentos foi verificar quais IFES possuem como foco de formação a gestão. Triches (2016) realizou este levantamento, identificando o foco de formação dos CPe, como “campo de atuação”, como é possível verificar na tabela a seguir:

**Tabela 3** – Organização dos Curso de Pedagogia de 27 Universidade Federais por campos de atuação do egresso.

IFES	Campo de atuação profissional para o egresso	Total de campos
UFG	EI e AIEF	2
UFRGS	EI, AIEF, EJA, Gestão, EM/CN e EP/Téc.	6
UFPR	EI, AIEF, EJA, Gestão, Pesquisa e Outros Campos	6
UFC	EI, AIEF, EJA e Pesquisa	4
UFPB	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EM/CN, EP/Téc. e Pesquisa	8
UFPE	EI, AIEF, EE, EJA, Gestão, EM/CN e Outros Campos	7
UFMG	EI, AIEF, Gestão e Pesquisa	4
UnB	NI	NI
UFPA	EI, AIEF, EJA, Gestão e Pesquisa	5
UFRN	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EP/Téc., Pesquisa e Outros Campos	8
UFT	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EInd, EM/CN, EP/Téc., Pesquisa e Outros Campos	10
UFRR	EI, AIEF, EJA, EInd, Gestão	5
UFPI	EI, AIEF, Gestão, Outros Campos	4
UFS	EI, AIEF, EJA, Gestão, E. Campo, Pesquisa e Outros Campos	7
UNIR	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, ECampo, Pesquisa e Outros Campos	8
UFAM	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EInd e Pesquisa	7
UFBA	EI, AIEF, Gestão, Pesquisa e Outros Campos	5
UFMA	EI, AIEF, Gestão, Pesquisa e Outros Campos	5
UNIFAP	EI e AIEF	2

<b>UFES</b>	EI, AIEF, Gestão, EM/CN, EP/Téc. e Pesquisa	6
<b>UFRJ</b>	EI, AIEF, EJA, Gestão e EM/CN	5
<b>UFAL</b>	EI, AIEF, EM/CN, EP/Téc. Gestão e Pesquisa	6
<b>UFAC</b>	EI, AIEF, Gestão, EI e Outros Campos	5
<b>UFMT</b>	EI, AIEF, EJA, Gestão, EI, ECampo, EM/CN, EP/Téc., Pesquisa e Outros Campos	10
<b>UNIFESP</b>	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EI, EM/CN, Pesquisa	8
<b>UFSC</b>	EI e AIEF	2
<b>UFMS</b>	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EM/CN, EP/Téc. e Pesquisa	8
<b>Média</b>	-	<b>6</b>

Fonte: Triches (2016), com atualizações pela autora nesta pesquisa a partir dos projetos de CPe de 27 IFES.

Notas: Conforme indicado na documentação de cada instituição. Siglas utilizadas: Educação Infantil (EI), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Gestão educacional/escolar (Gestão), Ensino Médio no Curso Normal (EM/CN), Pesquisa educacional/escolar (Pesquisa), Educação Especial (EE), Educação Indígena (EInd), Educação Profissional em cursos técnicos na área educacional (EP/Téc.), Educação do Campo (ECampo), Não Identificado (NI). Outros campos: espaços não escolares, pedagogia social, OnG, empresas, hospitais, movimentos sociais, etc.

A partir dos dados coletados por Triches (2016) e atualizados<sup>29</sup> nesta pesquisa, constata-se que 22 IFES indicam que o CPe estará formando seus licenciados para a gestão, não tendo sido encontrado essa afirmação em apenas quatro IFES (UFG; UFC; UNIFAP; UFSC). Releva-se que, embora o CPe da UnB (2002) não informe em seu PPC os campos de atuação do egresso do curso, evidenciamos que o seu projeto de formação possui uma “base docente”, composta por três polos, sendo o segundo e o terceiro composto por:

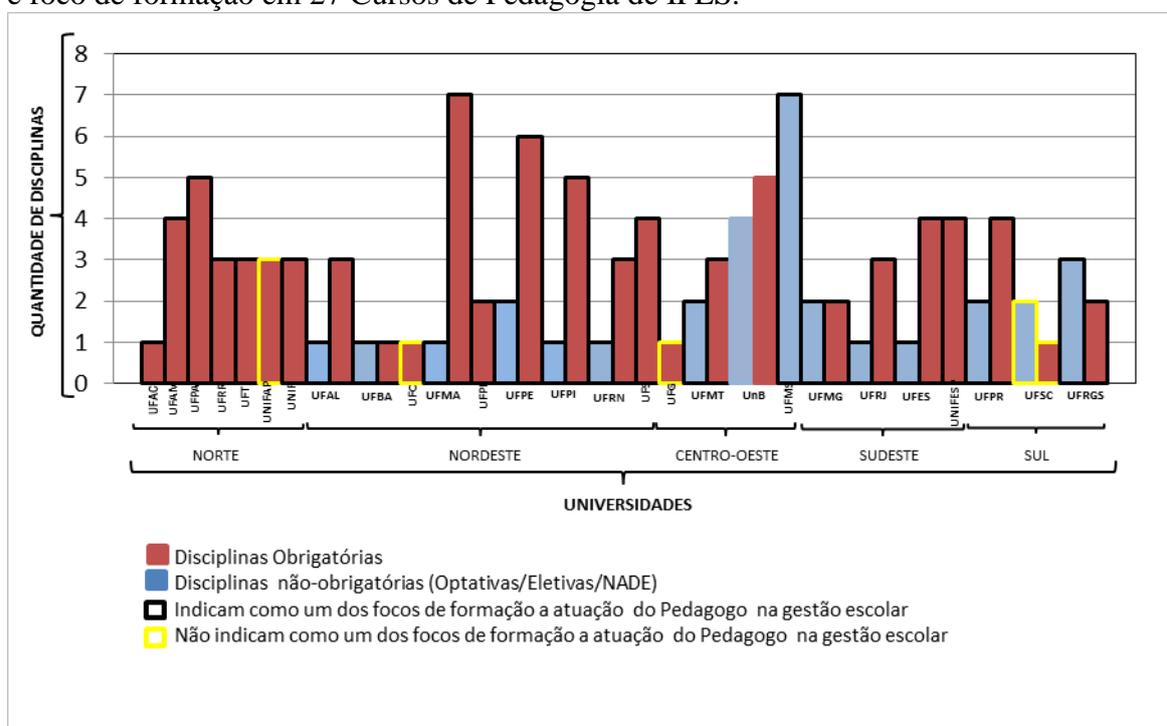
- 2) [...]formação pedagógica, constituído pelos estudos de Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, bem como Arte-Educação, Organização do Trabalho Docente, Processo de Alfabetização e *Processos de Administração da Educação*, permitindo o exercício das funções docentes em início de escolarização de crianças, jovens e adultos;
- 3) o pólo das Ciências da Educação, que Oferecem os marcos teórico-conceituais mais amplos, indispensáveis para interpretação e a elucidação das *práticas* educativas (pedagógicas e/ou *gerenciais*). (UnB, 2010, p. 12, grifo nosso).

Desta forma, ainda que indiretamente, é perceptível que o CPe da UnB preocupa-se em oferecer na construção da base docente de seus licenciados uma formação para “processos de administração da educação” e para “práticas gerenciais”.

Apresentamos a seguir um gráfico no qual especificamos as 27 IFES divididas por regiões (Norte; Nordeste; Centro-Oeste; Sudeste; Sul), bem como a quantidade de disciplinas que cada CPe oferece sobre gestão, contrastando com o foco de formação que expressam em seus Projetos de Formação.

<sup>29</sup> Na pesquisa de Triches (2016), tanto a UFRR como a UFMA não apresentavam como campo de atuação a gestão.

**Gráfico 2** - Quantidade de disciplinas, por tipo de componente curricular que tratam da gestão e foco de formação em 27 Cursos de Pedagogia de IFES.



Fonte: Produção da autora, a partir da análise da empiria.

Verifica-se que não há um padrão na oferta de disciplinas entre o CPe, inclusive no que se refere aos componentes curriculares, que variam entre optativas, eletivas e NADE. O fato fica mais evidente ao observarmos que os dois CPe de IFES que ofertam maior número de disciplinas, um é composto, majoritariamente, por disciplinas obrigatórias (UFMA), enquanto o outro é composto, majoritariamente, por disciplinas não-obrigatórias (UFMS).

Além disso, é perceptível que o CPe da UFAC (2015), da UFC (2006) e da UFG (2003) são os cursos que menos ofertam disciplinas obrigatórias sobre gestão (apenas uma). Dessas Instituições, os cursos da UFG e da UFC não assumem a gestão como campo de atuação para seu egresso – estando contornadas de amarelo, como demonstra o gráfico acima. Apenas a UFAC indica em seu PPC que um dos focos de formação é a atuação do Pedagogo na gestão escolar, afirmando que,

[...] Desse modo, a formação do pedagogo é ampla e deve contemplar suas várias dimensões, proporcionando formação para a cidadania e a democracia. O curso proporciona competências, atitudes e habilidades relacionadas a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, gestão escolar e educação inclusiva, coerentes com seus objetivos e com o perfil profissional. (UFAC, 2015, p.12)

Na mesma direção, o CPe da UFBA (2012), apesar de oferecer apenas uma disciplina a mais que a UFAC, ou seja, duas disciplinas (uma obrigatória e uma optativa), também indica como um dos focos de formação a atuação do Pedagogo na gestão escolar,

Há uma discrepância significativa entre as três IFES que menos ofertam disciplinas sobre gestão e as que mais ofertam. A UnB (2002), possui um total de nove disciplinas – dessas, cinco são obrigatórias –, estando acima da UFMA (2010) e da UFPE (2007) pela diferença de apenas uma disciplina. Releva-se que a UnB é uma das cinco IFES que não informa em seus Projetos de Formação a atuação do Pedagogo na gestão escolar como um dos focos<sup>30</sup> e, ainda assim, é o Curso que mais oferta disciplinas sobre a temática, embora quatro delas não sejam obrigatórias - e destas, portanto, não temos que saber a periodicidade da oferta.

Os CPe da UNIFAP (2008), da UFSC (2008), e da UFG (2003) também compõe o grupo de IFES que não indicam em seus PPC a atuação do Pedagogo na gestão escolar como um dos focos do seu curso. As três Instituições priorizam a formação do licenciado, especificamente, para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A UFC (2006), quarta a compor o quadro das IFES que não indicam como foco de formação a gestão, também foca sua formação para atuação na EI e AIEF, acrescentando a Educação de Jovens e Adultos e a Pesquisa.

Em contrapartida, o CPe da UFMS (2011) chamou atenção por ter um número significativo de disciplinas não-obrigatórias (sete disciplinas) e nenhuma obrigatória. Quatro dessas disciplinas<sup>31</sup> compõe um NADE, denominado *Núcleo de Aprofundamento em Gestão Educacional*, sendo que duas disciplinas desse componente curricular voltam-se ao estudo dos fundamentos teóricos da gestão e duas voltam-se a realização de estágio na área da Gestão Educacional. Só cursam essas quatro disciplinas os estudantes que escolherem esse NADE ao longo do curso. As outras 3 disciplinas são oferecidas como optativas. Enfatiza-se que a Instituição indica no PPCPe que o egresso do Curso de Pedagogia também estará habilitado para atuar na gestão escolar, embora o curso tenha a docência como base de formação, segundo consta no Projeto de Formação:

[...] Portanto, tendo a docência como base de sua formação e identidade profissional, o egresso do Curso de Pedagogia - Licenciatura/CPAN será um

<sup>30</sup> O que não quer dizer que o CPe da Unb não esteja indicando uma formação no campo da gestão para seus licenciados, como vimos alguns parágrafos acima.

<sup>31</sup> Disciplinas que compõe o *Núcleo de Aprofundamento em Gestão Educacional*: Fundamentos Teóricos da Gestão Educacional; Gestão e Financiamento da Educação; Estágio Obrigatório em Gestão Educacional I; Estágio Obrigatório em Gestão Educacional II (UFMS, 2011).

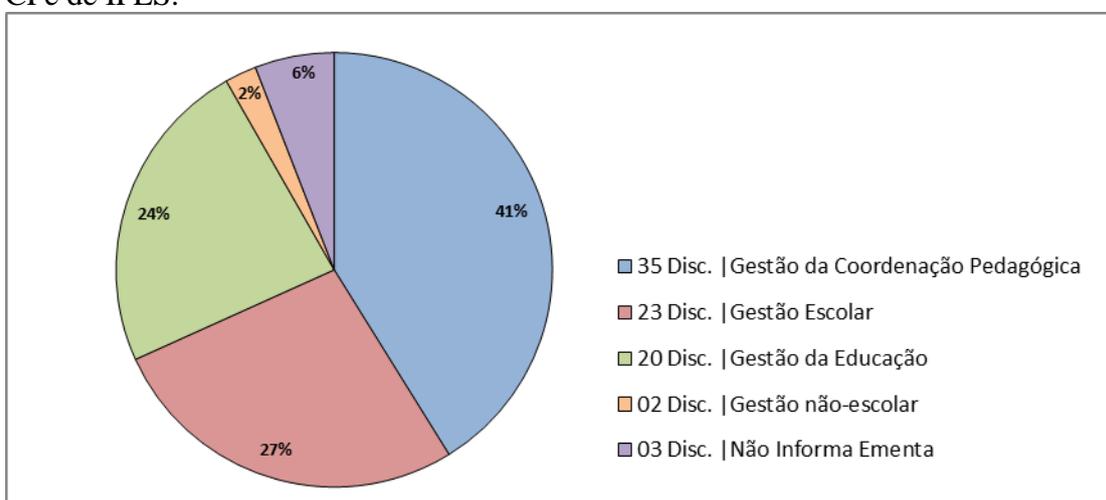
profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em espaços escolares e não-escolares, cuja formação deverá contemplar consistente formação teórica e diversidade de conhecimentos e práticas articuladas ao longo do curso. (UFMS, 2011, p.12).

Ao identificarmos e levantarmos as informações gerais de todas as disciplinas constatadas nos PPCPe e/ou ementários das disciplinas vinculadas à gestão, optamos por aprofundar a pesquisa a partir das disciplinas obrigatórias, que representam 73% do total das ofertas, considerando o curto período destinado à pesquisa. Além disso, como a própria classificação indica, trata-se de um requisito obrigatório do estudante para tornar-se um licenciado em Pedagogia. Dessa forma, por meio das ementas das disciplinas obrigatórias, trabalhamos com o conteúdo concreto predestinado em cada curso de pedagogia para seus discentes.

### 3.1 EMENTAS DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS: APROFUNDANDO AS ANÁLISES

Relembramos que dos 27 CPe de IFES, 26 deles tem disciplinas obrigatórias que tratam da gestão, totalizando 83 disciplinas neste tipo de componente curricular. Analisando essas disciplinas evidenciamos que o objetivo de cada uma também modifica conforme a IFES e proposta de PPCPe e/ou de ementa. Nesse sentido, classificamos os objetivos centrais das disciplinas em: *gestão da educação*, *gestão escolar*, *gestão da coordenação pedagógica*, e *gestão não-escolar*, o que representa os tipos/sentidos de gestão encontradas no ementário de cada curso, como é possível observar no gráfico abaixo.

**Gráfico 3** – Distribuição das disciplinas obrigatórias sobre gestão, por tipo de enfoque, em 26 CPe de IFES.



Fonte: Produção da autora a partir das matrizes curriculares de 27 CPe de IFES.

Constatamos no gráfico acima que o maior número de disciplinas está relacionado à *coordenação pedagógica*. As 35 disciplinas estão divididas entre 19 cursos<sup>32</sup>, sendo o curso da UFPI (2010) com a maior quantidade (4 disciplinas) com foco na *coordenação pedagógica*. O restante oscila entre uma a três disciplinas por Curso.

Classificadas desta forma – *coordenação pedagógica* –, apesar de convergirem em muitos aspectos com as classificações da *gestão escolar*, trata-se, em nossa concepção, dos conhecimentos mais específicos do trabalho feito pelas equipes da coordenação pedagógica da escola, antes realizado pela orientação e supervisão educacional. Ou seja, são aspectos relacionados a organização do trabalho pedagógico ou também chamado de trabalho escolar. Centra-se por vezes, no planejamento escolar e/ou no projeto pedagógico curricular, estando ligado à gestão. Na ementa de uma disciplina do CPe da UFRR, chamada *Organização do Trabalho Pedagógico em Gestão e Coordenação*, verifica-se um exemplo dessa classificação para melhor compreensão:

Ênfase nos diferentes elementos que implicam e permeiam a prática do coordenador pedagógico, considerando a realidade das escolas, a partir das concepções teóricas pertinentes. Pesquisas como articulação necessária para a reflexão e formação do pedagogo em seus diferentes espaços de atuação na escola. (UFRR, 2009, p. 24).

Neste caso, além da disciplina subjetivamente colocar que o pedagogo ora pode ser coordenador (de acordo com a ementa da disciplina), ora gestor (de acordo com o título da disciplina), também é perceptível a presença da *pesquisa* como subsídio da gestão. Triches (2016), já indicava em sua tese essa ocorrência ao observar que todas as IFES estão em consonância com as DCNP (2006) no que se refere ao sentido da pesquisa na formação docente. Para ela, o sentido da pesquisa nos CPe deve ser olhado com cautela, posto que parece ter por intenção que o profissional a ser formado,

[...] terá a pesquisa como instrumento da formação e do trabalho como docente e/ou como gestor. Espera-se que o professor tenha competências para atuar de forma investigativa na realidade em que atua, que consiga identificar problemas, que proponha soluções para possíveis impasses e que tenha capacidade de melhorar seu desempenho e o da sua escola. A pesquisa, então, seria uma forma de aumentar a produtividade da escola e do trabalho docente. (TRICHES, 2016, p. 185).

---

<sup>32</sup> Caso do CPe da: UFAM; UFPA; UFRR; UNIFAP; UFAL; UFPB; UFPE; UFPI; UFRN; UFS; UFG; UnB; UFMG; UFRJ; UFES; UNIFESP; UFPR; UFSC; UFRGS.

Para a autora, a pesquisa não pode ser reduzida a esta perspectiva, “tampouco se pode defender que toda pesquisa gere necessariamente respostas para a prática pedagógica ou para superar problemas na escola e no trabalho docente” (TRICHES, 2016, p.187). Ao ser colocado dessa maneira, estamos transferindo uma série de responsabilidades ao professor, como se a solução para os problemas da educação e da escola fossem resolvidos exclusivamente a partir da atitude desse profissional, que deve ser eficiente e “pesquisar” as melhorias para o campo.

Além disso, voltamos ao estímulo ao empreendedorismo no interior da escola, que como mencionado anteriormente, está ligado a encontrar formas – rápidas, criativas, eficazes e de baixo custo para o Estado – de “contribuir” para com a sociedade e ao mesmo tempo “gerir seu próprio negócio” ou a escola.

Para além do exposto, retomando as classificações do Gráfico 3, constata-se que as disciplinas classificadas como *gestão da educação*, equivalem a 24% do total das disciplinas obrigatórias – totalizando 20 disciplinas – e estão divididas entre 13 cursos<sup>33</sup>. Tratam-se de disciplinas que centralizam os conteúdos no campo da gestão educacional interligada com a política educacional. Ou seja, uma proposta de discussão mais ampla da gestão dentro do sistema educacional, como é possível perceber na ementa denominada *Gestão Educacional I*, do CPe da UNIR (2009):

A contextualização das leis educacionais nos processos histórico, político e social e a aplicabilidade da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 na escola, refletindo sobre a formação do educador a partir dos dispositivos legais. Os princípios da gestão democrática. Políticas Públicas para a Educação Básica. (UNIR, 2009, p.25).

Outrossim, constatamos com frequência a presença de discussões mistas, isto é, *gestão da educação* com *gestão escolar* ou *gestão escolar* com *gestão da coordenação*, etc. Nestas situações classificamos a disciplina de acordo com seu foco predominante, como é possível observar na disciplina do curso da UFMA (2010), *Gestão e Organização de Sistemas Educacionais*, que apesar de abranger discussões da *gestão* escolar, foi classificada como *gestão da educação* por ser o tema dominante.

As reformas educacionais concebidas pelo Banco Mundial e implementadas na última década nos países latino-americanos. As teorias organizacionais e os modelos gerenciais de gestão educacional. A municipalização como uma das modalidades de descentralização e como estratégia do funcionamento do

---

<sup>33</sup> Caso do CPe da: UFT; UNIFAP; UNIR; UFAL; UFC; UFMA; UFPE; UFRN; UFS; UFMT; UnB; UFPR; UFRGS.

Estado neoliberal, a partir de sua concepção de não-intervencionismo. Gestão democrática da escola e diferentes formas de viabilização: conselho diretor, colegiado, caixa escolar, projeto político pedagógico. (UFMA, 2010, p. 31).

Muitas delas também trazem a discussão numa perspectiva histórica, objetivando ensinar desde as origens, quando a gestão ainda era correspondida como administração, perpassando os conceitos de gestão educacional e democrática, como evidencia-se em uma das disciplinas do CPe da UnB (2002, retirado do site),

Visão histórica dos processos de administração nas organizações educativas e na educação; estratégias de democratização da educação; a questão da qualidade na educação; gestão democrática e educação: participação, autonomia, transparência e descentralização.

Além dessa, outras oito disciplinas – das 20 classificadas como *gestão da educação* – apontam seus estudos para uma abordagem histórica, sendo o curso da UnB o que mais contém disciplinas com esse enfoque (três disciplinas).

Outra classificação feita por nós, não menos importante, foram as disciplinas caracterizadas como *gestão não-escolar*. Assim como o nome já indica, liga-se aos estudos de disciplinas voltados aos conteúdos da gestão para espaços não-escolares. Enfatiza-se que há abordagem do tema em outras disciplinas, ainda que de forma sutil, mas que objetivem de fato estes estudos, apenas duas se apresentam, como é possível visualizar no gráfico das classificações apresentado acima. Essas duas disciplinas estão localizadas nos CPe da UFPA (2010) e da UFPR (2007), sendo a da UFPA denominada como *Pedagogia em Organizações Sociais* e a da UFPR denominada como *O Trabalho Pedagógico em Espaços Não-Escolares*.

Por fim, estão as disciplinas classificadas como *gestão escolar*, que representam 27% das disciplinas obrigatórias e são as que remetem o foco das discussões nos conteúdos acerca da gestão diretamente no interior da escola. Essas focam no estudo da gestão na escola como um campo de trabalho ou de participação nestas instâncias, bem como os princípios e as concepções em prol da “democratização escolar”, como evidencia-se na ementa da disciplina *Gestão Escolar*, da UFAM (2007, p.29):

Gestão escolar: abordagens, perspectivas e qualidade do ensino. Democratização da escola pública e a construção da autonomia na gestão escolar. Gestão, ação coletiva e práticas compartilhadas no interior da escola. Comunidade e participação popular na escola. Papel do gestor: coordenação do trabalho coletivo escolar e de participação na gestão da escola. Gestão escolar e a participação da comunidade escolar no projeto político

pedagógico. Gestão escolar e Conselhos Escolares. Objetivo: Conhecer os processos democráticos da gestão escolar nos sistemas públicos de ensino.

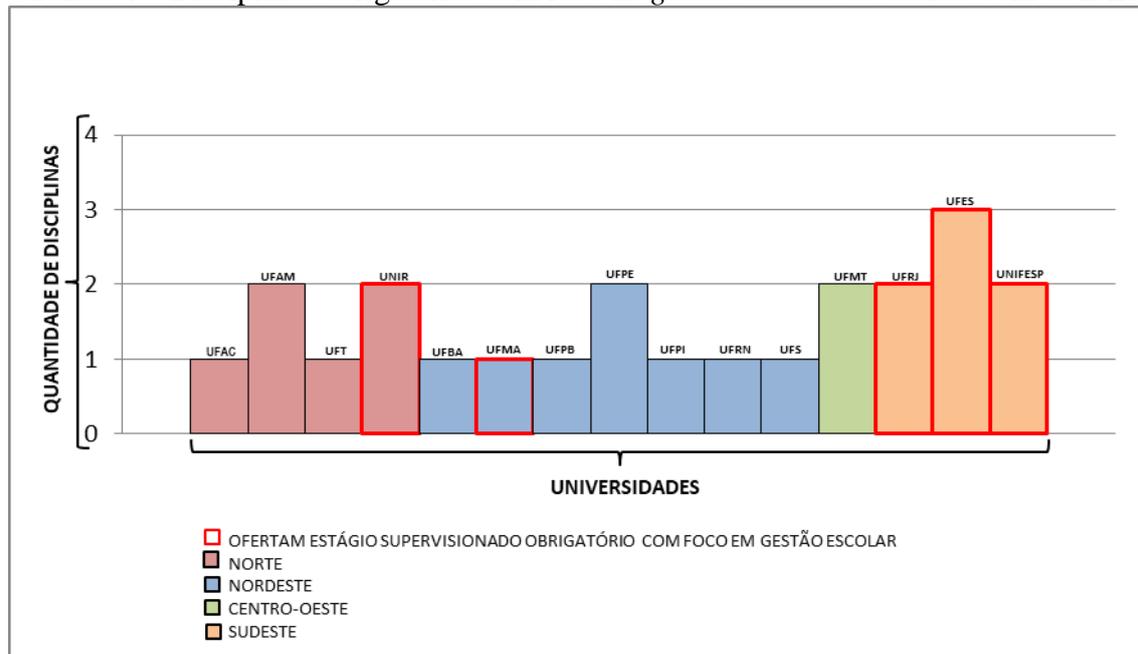
Na ementa há um tópico específico para trazer o “objetivo” da disciplina. Este é um tópico que aparece somente nas disciplinas do curso da UFAM. Além disso, essa é também a única disciplina que especifica diretamente o “papel do gestor”.

Considerando estas informações, além de optarmos por aprofundar a pesquisa utilizando especificamente as disciplinas obrigatórias, também elegemos as que possuem o foco na *gestão escolar* para mais uma verticalização. Ainda que esta classificação não represente o campo da maioria, é a segunda com maior quantidade de disciplinas, encontrando-se abaixo do campo da gestão da coordenação pedagógica, como se percebe no Gráfico 3, e totalizam um número significativo para a pesquisa. Ademais, é o grupo que possui conteúdos diretamente ligados com o objetivo deste trabalho.

### 3.2 O QUE REVELAM AS EMENTAS COM FOCO NA GESTÃO ESCOLAR

Para maior detalhamento das disciplinas obrigatórias que tratam da *gestão escolar*, propriamente dita, apresentamos a seguir o número total de disciplinas (23) de acordo com a IFES.

**Gráfico 4** – Disciplinas obrigatórias com foco na *gestão escolar* de acordo com as IFES



Fonte: Produção da autora a partir das matrizes curriculares de 27 CPe de IFES.

Nota-se que dos 27 CPe de IFES que iniciamos as coletas de dados, apenas 15 trazem em seus currículos disciplinas com o foco na gestão escolar, sendo: quatro da região Norte; sete da região Nordeste; uma da região Centro-Oeste; e três da região Sudeste. Da região Sul nenhuma disciplina foi classificada com o foco na gestão escolar.

Os 12 CPe de IFES que não possuem disciplinas com o foco na gestão escolar são: UFPA, UFRR, UNIFAP, UFAL, UFC, UFG, UnB, UFMS, UFMG, UFPR, UFSC, UFRGS. Dessa forma, entendemos que a discussão acerca da gestão nos cursos destas IFES está focada no âmbito da *coordenação pedagógica* e/ou da *gestão da educação*. Salientamos que estes representam quase a metade dos CPe e 70% das disciplinas obrigatórias. Ou seja, 57 das 83 disciplinas obrigatórias não possuem disciplinas com foco na gestão escolar. E dessas 12 IFES, quatro delas (UNIFAP, UFC, UFG e UFSC) não colocam como foco de formação do curso a atuação do egresso na gestão escolar, enquanto o restante das IFES afirmam em seus PPC a gestão escolar como foco de formação.

Isso evidencia o que Corteb e Wiebuscha (2014) já apontavam em suas pesquisas, ou seja, a necessidade de uma reorganização dos currículos dos cursos a fim de que as disciplinas contemplem a gestão escolar, bem como o papel do pedagogo na gestão escolar, principalmente se tratando dos cursos que colocam esse campo como foco de formação.

Além do que, outro aspecto analisado referente às 15 IFES que trazem em seus currículos disciplinas com o foco na gestão escolar foi que o número de disciplinas não ultrapassa à três entre os CPe – predominando uma disciplina (UFAC; UFT; UFBA; UFMA; UFPB; UFPI; UFRN; UFS), duas (UFAM; UNIR; UFPE; UFMT; UFRJ; UNIFESP) ou três (UFES). E o número de horas de cada disciplina também oscila entre 45 horas (duas disciplinas)<sup>34</sup>; 60 horas (13 disciplinas)<sup>35</sup>; 68 horas (uma disciplina)<sup>36</sup>; 75 horas (duas disciplinas)<sup>37</sup>; 80 horas (duas disciplinas)<sup>38</sup>; 90 horas (uma disciplina)<sup>39</sup>; 135 horas (uma disciplina)<sup>40</sup>; 180 horas (uma disciplina)<sup>41</sup>.

Se observarmos Gráfico nº 2 desta seção, percebemos ainda que as 15 IFES indicam que a partir de sua formação o Pedagogo poderá atuar também na gestão escolar. Mas vale destacar que dessas, apenas cinco possuem estágios supervisionados obrigatório com o foco

<sup>34</sup> Caso do CPe da: UNIFESP e UFRJ.

<sup>35</sup> Caso do CPe da: UFAM, UFT, UFPB, UFPE, UFPI, UFRN, UFS, UFMT e UFES.

<sup>36</sup> Caso do CPe da UFBA.

<sup>37</sup> Caso do CPe da UFMT e UNIFESP.

<sup>38</sup> Caso do CPe da UNIR.

<sup>39</sup> Caso do CPe da UFMA.

<sup>40</sup> Caso do CPe da UFES (2010). Trata-se de um “Estágio Supervisionado em Gestão Educacional”.

<sup>41</sup> Caso do CPe da UFRJ (2007). Trata-se de uma disciplina denominada de “Prática em Política e Administração Educacional” (com 60 horas de teoria/120 horas de prática).

em gestão escolar (UNIR, 2009; UFMA, 2010; UFRJ, 2007; UFES, 2010; e UNIFESP, 2010). No caso da UNIFESP, trata-se de uma *Residência Pedagógica IV – Gestão Educacional*, que coloca a proposta de estudar,

Conhecimento, identificação e análise do lugar, das relações e práticas educativas e de gestão em escolas de educação básica com o objetivo de consolidar conhecimentos teóricos e práticos no campo da Gestão escolar, em seus aspectos administrativos e pedagógicos. Serão realizadas observação e coleta de dados acerca das funções de gestão (direção e coordenação) em escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Escolas Especiais; assim como em outras instâncias do sistema de ensino (Secretaria Municipal da Educação, Diretorias de Ensino da S.E.E.S.P.). (UNIFESP, 2010, p. 22).

Nas 23 disciplinas, o termo *gestão* está acompanhado por um conjunto de palavras como: democrática ou democratização; processos democráticos; participação popular – sendo estas expressões associadas aos termos *participação, implementação, ação coletiva, práticas compartilhadas, participação da comunidade, participação popular, projeto pedagógico, conselhos, representação, processos decisórios, colegiado, autonomia*. Apenas duas IFES (UFAM e UNIFESP) relacionam a gestão democrática especificamente com escola/ensino/sistema *público* por meio de expressões como “processos democráticos no sistema público de ensino” ou “processos democráticos da gestão dos sistemas de ensino público”; “democratização da escola pública”. As demais não se referiam ao termo *público* nestas ocasiões.

Outrossim, o termo *gestão* também se apresenta com frequência junto às seguintes expressões: do trabalho da instituição educativa; conselhos escolares; normas e procedimentos; qualidade de ensino; representação; processos decisórios; administração dos recursos financeiros; financeira; processos administrativos; avaliação; controle de processos educacionais; direção; coordenação ou coordenação pedagógica; agente coordenador e implementador; inovação; criatividade; conservadorismo; projeto político pedagógico; ação coletiva.

A ideia de referenciar o pedagogo como “o gestor” é evidenciada em seis CPe de IFES: UNIFESP (2010); UFRJ (2007); UNIR (2009); UFT (2007); UFAM (2007); e UFAC (2015). Ressaltamos que todas as seis enfatizam em seus projetos de formação a atuação do pedagogo na gestão escolar como um dos objetivos centrais, ainda que ofereçam apenas uma ou duas disciplinas obrigatórias específicas de gestão com foco em gestão escolar.

E ainda que não tenhamos nos aprofundado nos programas de cada disciplina e o termo *gerencialismo* não tenha aparecido explicitamente nas ementas, a expressão *gerir* e *gestor* ou *agente* foi frequentemente vinculada ao termo *implementação* da gestão no interior da escola, transparecendo vestígios de princípios da *gestão gerencialista* misturado com os princípios da *gestão democrática*. Na nossa compreensão isso pode ser identificado na ementa que segue:

Relações entre escola, comunidade e sistemas de ensino. Gestão democrática e projetos governamentais. Órgãos colegiados e processos decisórios. Autonomia: conceituações, limites e possibilidades. Avaliação institucional. Organização administrativa da escola. O pedagogo: agente coordenador e implementador na organização e gestão educacional. (UFES, 2010, p. 7).

Das 23 disciplinas, 14 mencionam em suas ementas o estudo da gestão democrática e sua *implementação* no interior da escola. Embora, quase que em sua totalidade, se misturam com conceitos chave da gestão gerencial, transparecendo ideias de ambos conceitos misturados, como: “participação popular”; “projeto político pedagógico”; “comunidade”; “autonomia escolar” e/ou “autonomia pedagógica” com “autonomia financeira”; “descentralização financeira”; “investimento”; “relação escola-comunidade”.

Souza e Drabach (2014), já apontavam em seus estudos essa ressignificação de conceitos-chave acerca da *gestão democrática*, que antes das reformas educacionais da década de 1990 eram utilizados em prol de um interesse e após a reforma em prol de outro. O termo *descentralização* é um deles, que após a “reforma educacional da década de 1990 se caracteriza muito mais como desconcentração de tarefas do que de fato a descentralização de decisões”, além disso, “nesse processo desconcentrador, as decisões centrais ficam sob encargo do gestor do sistema e que é repassado às escolas são as tarefas de execução, ou o poder de decidir sobre decorrências das decisões centrais.” (SOUZA; DRABACH, 2014, p. 239).

Ressaltamos que nas DCNP (2006), entre as atribuições do egresso do curso, encontra-se a tarefa de implementar uma gestão democrática e ligada ainda a outros conjuntos de palavras como *avaliação; qualidade; planejamento; coordenação; processos educativos; participação; projeto pedagógico*, entre outros. E por sua vez, na Resolução mais recente destinada para todas as licenciaturas, aparece no Art. 3º das DCNFP (BRASIL, 2015), que os licenciados precisam ter,

[...] a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do

projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p.3).

Nessa direção, percebe-se que a figura do licenciado em Pedagogia presente nos Projetos de Formação das IFES está vinculada a uma série de tarefas e responsabilidades que em grande parte converge com o que as DCNFP indicam (BRASIL, 2015). Além disso, no que tange a *garantia da gestão democrática* – como uma das tarefas do licenciado –, cabe retomarmos e refletirmos sobre o conjunto de palavras misturadas, expressas nas disciplinas, que ora nos remetem aos princípios da gestão gerencial e ora aos princípios da gestão democrática – uma vez que o profissional terá de *implementar* uma gestão democrática. Afinal, é papel do pedagogo *implementar* a gestão democrática na escola? O que seria necessário para isso?

Para Souza e Drabach (2014), os elementos fundantes de uma *gestão democrática*,

no que tange ao perfil do gestor escolar, sustentam-se na defesa da eleição como forma mais apropriada de provimento da função, tendo em vista sua natureza político-pedagógica. Este sujeito, a ser eleito, deve possuir a mais sólida formação pedagógica possível, mas sem a necessidade de formação específica em administração escolar. A abertura ao diálogo e à participação da comunidade, por meio de grêmios estudantis e conselhos escolares, bem como da construção coletiva do projeto pedagógico, também são aspectos muito importantes apresentados por esta perspectiva. Tanto que os conselhos escolares se constituem em espaços potencializadores do próprio diálogo e da construção democrática da escola. (SOUZA; DRABACH, 2014, p. 244).

Na visão dos autores, construir a gestão democrática no interior da escola exige que sejam adotados métodos democráticos e que sejam norteadores das relações que se estabelecem nesse campo. Fazem parte desses mecanismos democráticos: *eleição de diretores; construção coletiva do projeto pedagógico; conselho escolar; participação da comunidade na gestão da escola; decisões compartilhadas; conscientização política; comprometimento com a escola e com a sociedade; diálogo* (SOUZA; DRABACH, 2014).

Nesse sentido cabe-nos destacar que, embora fundamentais, os mecanismos da gestão democrática por si só não são capazes de garantir a construção da gestão democrática. ‘Eles a auxiliam, seguramente, mas podem mesmo se tornar aparelhos burocratizantes e pouco democráticos’. (SOUZA; DRABACH, 2014; p.234).

E é justamente nessa perspectiva que a gestão gerencial pode ser percebida, em meio a resignificação e em direção oposta aos princípios da gestão democrática, caracterizada pela *burocracia, racionalização, técnica, eficiência, competitividade, produtividade, liderança,*

*responsabilização e flexibilidade*. E sustentada em mecanismos ressignificados, tais como: *descentralização, participação, autonomia e avaliação*.

Araújo e Castro (2011) observam que a escola pública vem sendo alvo de uma cultura organizacional nos moldes empresariais que, ao invés de estimular a mobilização política na busca da redistribuição do poder, próprio da gestão democrática, é capaz de obstruir a participação ativa e efetiva de embates e conflitos, por uma legitimada, em que os atores sociais participam, apenas, como coadjuvantes do processo educativo.

Nessa lógica, as estratégias de empoderamento que acontecem na escola, como exemplo, os Grêmios estudantis, os Conselhos de Classe, os Conselhos escolares, as Assembleias gerais, as eleições para diretores e o planejamento estratégico servem muito mais para legitimar as ações voltadas para implementação da cultura organizacional gerencialista do que para fazer com que as pessoas possam participar, democraticamente, com poderes de decisão sobre os rumos da escola. (ARAÚJO; CASTRO, 2011, p. 92).

Dessa forma, as autoras acreditam que faz-se necessário que os gestores coloquem em prática os mecanismos democráticos, “porque a participação tutelada, sob a direção do Estado, não condiz com a democracia” (ARAÚJO; CASTRO, 2011, p. 94).

Além disso, Chaves et al (2014, p. 9), afirmam que essa gestão gerencial enfatiza o privado sobre o público, gerando desobrigação do Estado de suas responsabilidades, ao mesmo tempo em que por ele são avaliados os resultados.

De acordo com essa concepção, deixa-se de ser “cidadão de direitos” para se transformar em “cidadão consumidor”. Dessa forma, toda a sociedade é convocada para contribuir com a oferta dos serviços sociais, por meio do discurso da “responsabilidade social”, em razão da qual todos passam a ser responsabilizados, financeiramente, pela oferta dos serviços, o que fortalece a ideia das parcerias público-privadas. (CHAVES et al, 2014, p. 9).

E ao encontro dos autores, Souza e Drabach (2014) confirmam, que na gestão gerencial pais e alunos são tidos como clientes e como tal adquirem o produto chamado educação.

Como mencionado, é perceptível a presença dos princípios da *gestão democrática* e da *gestão gerencialista* nas 23 disciplinas entrelaçados, mas ainda assim não é possível afirmar o estudo concreto de cada uma das disciplinas, considerando que faltou-nos tempo para aprofundar a pesquisa e analisar seus programas.

Por fim, embora não tenhamos feito essa análise dos programas, identificamos algumas competências designadas ao profissional que assumirá ou participará da gestão

escolar: *Participação do colegiado; Coordenar o trabalho coletivo; Elaborar, implementar e avaliar o Projeto Político Pedagógico; Participar do Conselho Escolar; Implementar a gestão democrática; Controlar o sistema de ensino; Administrar os recursos financeiros; Implementar conceitos de autonomia; Controlar os processos educacionais; Avaliar a qualidade da instituição e do ensino; Ficar atento às normas e procedimentos; Ser um agente coordenador e/ou um diretor; Participar em processos decisórios; Buscar a participação popular; Incentivar a ação coletiva; Atuar na Secretaria da escola, na escrituração e arquivamento; Inovar e ser criativo; Representar a escola; Articular a relação comunidade-escola; Mediar e articular a gestão escolar.* Como se percebe, há diversas competências, mas a de *elaborar, implementar e avaliar o projeto político pedagógico*<sup>42</sup> esteve presente em um grande número de disciplinas, assim como a de *implementar a gestão democrática e articular a relação comunidade-escolar* ou *buscar a participação popular*.

---

<sup>42</sup> UFAM; UNIR; UFBA; UFRN; UFMT; UFRJ, UFES, UFMA, UFT.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de análises e estudos realizados já vinha sendo construído em conjunto com Triches em sincronia com debates do grupo de estudos GEPETO desde o ano de 2016, o que contribuiu para o levantamento de uma primeira conclusão: a gestão foi e está sendo o eixo central das reformas educacionais iniciadas na década de 1990, bem como das DCNP/2006 e DCNFP/2015 (BRASIL, 2006; 2015), e impulsionada fortemente por OM, que por sua vez, delimitam características da *gestão gerencial* para o setor educativo por meio de ressignificações dos princípios da *gestão democrática*.

Tomando estas considerações, nosso objetivo era levantar o que os 27 CPe de IFES estão transparecendo acerca da *gestão escolar* e repassando aos seus licenciados, buscando identificar, desta forma, se o sentido e a finalidade da gestão está ou não atrelado aos princípios da gestão gerencial. Em um primeiro momento, constatamos que a maioria dos CPe demonstra interesse em formar o licenciado para participar e/ou atuar na gestão escolar (a expressão *participar* é apresentada quase que na mesma frequência da expressão *atuar*). Porém, pouco mais que a metade dos cursos oferece disciplinas com foco específico neste campo, o que indica que houve uma preocupação em incorporar as exigências das DCNP/2006, mas pouca preocupação em *como* se daria o processo de formação para a gestão.

Desta forma, ainda que outros autores, como Santos (2013) e Triches (2016), já venham apontando uma intensificação no que se refere ao trabalho docente, também percebemos que este processo vem sendo evidenciado na *formação* do professor da educação básica, especialmente em CPe. Os campos de atuação apresentados como objetivos de formação dos projetos de formação dos CPe das 27 IFES oscilam, majoritariamente, de quatro a 10 campos, com exceção de três IFES, que focam a formação em dois campos (UFG, UNIFAP e UFSC). Desta forma, também percebe-se a ausência de um consenso entre as IFES acerca do objetivo de formação de seus licenciados.

Neste sentido, observamos a importância dos CPe buscarem uma sincronia no que se refere aos objetivos de formação, o que não significa dizer que devem ser padronizados, mas que considerem suas limitações individuais e ao mesmo tempo dialoguem umas com as outras e problematizem o que de fato poderão oferecer aos licenciados, prezando sempre a melhoria do ensino.

No que concerne aos CPe que apresentam disciplinas com foco na *gestão escolar*, evidenciamos, com frequência, a presença de princípios de *gestão democrática* e expressões

relacionadas ao campo da *gestão gerencial* misturados entre as ementas. Mas pelo fato de termos nos limitado às ementas e não termos analisado os programas de cada uma, não foi possível constatar se os estudos das disciplinas condizem com uma perspectiva oposta e crítica aos princípios gerenciais ou não.

Além disso, o número de disciplinas obrigatórias com o foco na *gestão escolar* oferecido quase que na grande maioria dos CPe, ainda é significativamente pequeno, o que indica que o egresso do curso poderá ter problemas na formação para este campo. Neste sentido, enfatizamos que se o licenciado resolver adquirir uma formação neste campo, será por conta própria e na formação continuada.

Muito embora não tenhamos realizado o aprofundamento nos programas das disciplinas, a pesquisa apresentou uma diversidade de competências para o profissional que assumirá a gestão escolar, colocadas em um primeiro momento pelos intelectuais da área, tais como: *ter competência técnica e instrumentalizada; solucionar problemas e desafios; buscar bons resultados de aprendizagem dos educandos; ser integrador e articulador de ações; ser eficiente e racional.*

E posteriormente, algumas competências foram apontadas através das ementas das disciplinas com foco na gestão escolar, sendo duas delas percorridas entre as ementas com frequência: as funções de âmbito *administrativo* ou *técnicos* e a função de *implementar*, que ainda que em sua grande maioria refira-se à *gestão democrática*, consideramos importante aprofundar pesquisas para buscar compreender *como* se daria essa *implementação* da gestão democrática e se estarão de fato associadas aos princípios democráticos.

Cabe essa ponderação, pois acreditamos que a gestão deve ser *construída* no interior da escola a partir dos princípios *democráticos*, e não *implementada*. Trata-se de um processo que não se faz sozinho e tampouco da noite para o dia. Envolve: *1) ser pedagogo; 2) saber dialogar com a comunidade escolar; 3) compartilhar as decisões e responsabilidades por meio de Conselhos Escolares; 4) compreender os limites de suas tarefas e responsabilidades, bem como as do Estado; 5) apreender os princípios da gestão democrática em sua essência, como foram reivindicados na década de 1980 por educadores.*

E por fim, embora esteja há pouco tempo de me transformar em uma Licenciada em Pedagogia, deixo para meus pares novos olhares à temática, especialmente no que concerne ao redirecionamento de suas reivindicações pelo estudo e conhecimento da gestão escolar, considerando que fazemos parte daqueles que não recebem formação para o campo. Ademais, restou-nos anseios por dar sequência à pesquisa, pois ainda há muito que se aprofundar sobre a gestão escolar na formação do professor da educação básica.

## REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Z.; BARBOSA, Andrea H. *Gestão escolar e formação do pedagogo: Relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas*. Educação em Revista, v.29, n.04, p.245-276, dez. 2013. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n4/a11v29n4.pdf>>

AGUIAR, Márcia A. S. et al. *Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. <Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ALBUQUERQUE, Helena M. P.; ARAÚJO, Regina M. B.; HASS, Celia M. *A docência no curso de pedagogia-licenciatura: o que dizem os professores sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais*. Revista Diálogo Educ., v. 17, n. 52, abr./jun. 2017, Curitiba. p. 527-554. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/9822/12404>>

ARAÚJO, Suêldes; CASTRO, Alda M. D. A. *Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático?* aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, jan./mar. 2011.

BANCO MUNDIAL. *La Educación en América Latina y el Caribe*. 1999

BARROS, Maria das Graças, B. *Curso de Pedagogia UFMA/Imperatriz: nuances da formação do gestor educacional*. 2007. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>

BRASIL, Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006b. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, 11p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/PE n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015/2. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2015. 16 p. Disponível em: <  
[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)>

CARVALHO, Isis A. S.; GONÇALVES, Suzane R. V. *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: avanços e perspectivas para as licenciaturas*. Revista Didática Sistêmica, ISSN 1809 – 3108, v. 19, n. 1, p. 83-97. 2017.

CARDOSO, Alciléia. *O ideário gerencial no trabalho do diretor escolar: concepções, contradições e resistência*. 2008. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

CEPAL/UNESCO. *Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación em América Latina y Caribe*. Santiago, Chile, 2005

CHAVES, Vera L. J. et al. *Gestão da educação: uma revisão conceitual na perspectiva de análise do plano de ações articuladas – PAR*. 2014. Disponível em: <  
[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT1/GT1\\_Comunicacao/VeraLuciaJacobChaves\\_GT1\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/VeraLuciaJacobChaves_GT1_integral.pdf)>

CORTEB, Marilene G. D.; WIEBUSCHA, Andressa. *O Estado do Conhecimento sobre o curso de Pedagogia e a Gestão Educacional/Escolar neste curso de formação*. Educação Por Escrito, v. 5, n. 2, jul-dez/2014, Porto Alegre, p. 212-227.

DALE, R. *Globalização e educação: demonstrando a existência de uma ‘cultura educacional mundial comum’ ou localizando uma ‘agenda globalmente estruturada’ para a educação*. Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O.; MORAES, M. C. M. *Política Educacional. O que você precisa saber sobre* 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. *Professor: protagonista e obstáculo da reforma*. Revista Educação e Pesquisa, v. 33, n. 3, set./dez. 2007, São Paulo: CEDES, 2007. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>>

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. *Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor*. Educar em Revista, p. 185-198, n. 45, jul/set. 2012. Curitiba: Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/13.pdf>>

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Profissionalização docente. In: Oliveira, D. A.; Duarte, A. M. C.; Vieira, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/346.pdf>>

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. *Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores*. Perspectiva, v. 29, n. 1, jan./jun. 2011, Florianópolis. p. 127-160. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>

FALCO, Aparecida M. C.; MOREIRA, Jani A. S. *A gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares: um debate acerca da formação do pedagogo no Brasil*. Biblioteca Téc. Senac, Rio de Janeiro, v.43, n.1, p. 256-273, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/417/377>>

FERNANDES, Maria Helena L. *A formação do gestor educacional: Limites e possibilidades após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006*. 2016. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto. Minas Gerais.

FERREIRA, Naura S. C. *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FREITAS, Luiz Carlos. *A internalização da exclusão*. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 23, n. 80, set/2002, p. 299-325. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>>

FONTES, Virgínia. *O capitalismo em tempos de uberização*. Do emprego ao trabalho. Marx e o Marxismo v. 5, n. 8, jan/jun 2017.

LIBÂNEO, José C. *Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*. Revista Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, out. 2006, 2006. p. 843-876. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>>

LINHARES, Clarice S. *Gestão Educacional e formação do pedagogo em Cursos de Pedagogia de IES do Paraná*. 2014. 228 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba.

MACHADO, Érico R.; PAULA, Ercília M. A. T. *Pedagogia: concepções e prática em transformação*. Educar, Editora UFPR. Curitiba, n. 35, p. 223-236, 2009.

MARTINS, André S.; NEVES, Lúcia M. V. (orgs.). *Educação básica: tragédia anunciada?*. 2015. São Paulo: Xamã. 208 p.

MENDES, Débora L. L. *Estrutura e funcionamento do ensino e a gestão educacional: avaliação de disciplinas em cursos de pedagogia e licenciaturas na Universidade Federal do Ceará*. 2011. 206 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.

MICHELS, Maria H. *Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006. p. 406-423. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>

NEVES, Lúcia M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. 312p.

NEVES, Lúcia M. W. (Org.). *Direita para o Capital e Esquerda para o Social*. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. 223 p.

OEA- Organização dos Estados Americanos. Los proyectos hemisféricos em educación: matriz de aportacion projetos hemisféricos. In: REUNIÓN DE MINISTROS DE EDUCACIÓN, 3., 2003, México. Disponível em: <[http://www.scm.oas.org/idms\\_public/PORTUGUESE/hist\\_03/cepcd00270p06.doc](http://www.scm.oas.org/idms_public/PORTUGUESE/hist_03/cepcd00270p06.doc)>

PARO, Vitor, H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1986. 175 p.

PIMENTA, Selma G. et al. *Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente*. Educ. Pesqui., v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. São Paulo. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>>.

PRELAC. Modelo de acompanhamento: apoio, monitoramento, avaliação – do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe. Havana, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131687porb.pdf>>.

PROMEDLAC IV. Declaração de Quito. IV Reunião Governamental dos Ministros de Educação dos países da América Latina e Caribe. Quito, 1991

ROCHA, Luciano, D. *Professores e gestão escolar no contexto da reforma do ensino médio: gerenciamento estatal da educação e a precarização do trabalho docente em Santa Catarina*. 2006. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

SANTOS, Márcia L. *Intensificação do Trabalho Docente: contradições da política de economizar professores*. Florianópolis, 2014. 240 p. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122707/325449.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

SHIROMA, Eneida. *Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional*. p. 15-39. In: Políticas para a Educação: análises e apontamentos. NEVES, Mário L. A.; LARA, A. M. B. (orgs.). Maringá: Eduem, 2011. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-eneida.pdf>>

SHIROMA, Eneida. *A Formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização*. Revista e-curriculum, v. 7, n. 2, ago. 2011, São Paulo. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/professor-gestor.pdf>>

SOUZA, Ângelo R. *A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil*. In: RBPAE, v.24, n.1, jan./abr. 2008, p. 51-60. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/19238/11164>>

SOUZA, Ângelo R.; DRABACH, Nadia P. *Leituras sobre a Gestão Democrática e o “Gerencialismo” na/da Educação no Brasil*. Revista Pedagógica, v.16, n.33, jul./dez. 2014.

TRICHES, Jocemara. *Organizações Multilaterais e Curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. 2010. 272 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TRICHES, Jocemara. *A Internalização da Agenda do Capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015)*. 2016. 242 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Quadro das disciplinas obrigatórias que tratam, direta ou Indiretamente, de *Gestão*.

IFES	Disciplina	Carga Horária	Fase Ofertada
UFAC	Gestão Escolar	60	8
UFPA	Planejamento e Avaliação de Sistema Educacional	68	7
	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	68	4
	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares	68	4
	Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	68	4
UFAM	Organização do Trabalho Escolar	60	5
	Gestão e Planejamento Educacional	60	8
	Gestão Escolar	60	8
	Gestão da Educação	60	7
UFRR	Fundamentos da Gestão Escolar	60	8
	Coordenação Pedagógica e Educação	60	8
	Organização do Trabalho Pedagógico em Gestão e Coordenação	72	8
UFT	Organização do Trabalho Pedagógico	60	3
	Planejamento e Gestão da Educação	60	7
	Avaliação da Educação Básica	60	7
UNIFAP	Organização e Gestão do Trab. Pedagógico I	75	7
	Avaliação Educacional	NI	NI
	Organização e Gestão do Trab. Pedagógico II	75	8
UNIR	Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	80	6
	Gestão Educacional II	80	6
	Gestão Educacional I	80	4
UFAL	Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar	80	4
	Avaliação	60	3
	Organização e Gestão dos Processos Educativos	80	5
UFBA	Gestão Educacional	68	6
UFC	Gestão de Sistemas Educativos	32	6
UFMA	Avaliação de Políticas Públicas e Instituições Educacionais	60	
	Gestão e Org. de Sist. Educacionais II	90	6
	Estágio em Gestão do Trabalho Docente II	90	NI
	Estágio em Gestão do Trabalho Docente I	90	NI
	Estágio em Gestão de Sistemas Educacionais e Instituições de Ensino Médio	90	NI
	Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	90	NI
	Gestão e Org. de Sist. Educacionais	90	5
UFPB	Gestão Educacional	60	5
	Estágio Supervisionado I – Gestão Educacional	60	5
UFPE	PPP 2 – Gestão educacional e escolar	60	3
	Organização Escolar Brasileira	60	1
	Seminário Gestão da Educação e do Ensino	15	3
	Fundamentos da Gestão Educacional e Escolar	60	7
	Estágio Supervisionado em Gestão Educacional	60	8
	Seminário Gestão e Prática Pedagógica	15	8
UFPI	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares	60	4
	Organização e Coordenação do Trabalho Educativo	60	5
	Estágio Supervisionado I - Planejamento e Gestão da Educação	45	7
	Estágio Supervisionado II - Planejamento e Gestão da Educação	60	6
	Metodologias e Contextos da Ação Pedagógica	60	8
UFRN	Políticas Públicas e Gestão da Educação	60	2

	Planejamento e Avaliação das Instituições Educativas	60	3
	Prática de Gestão e Coordenação Pedagógica	60	4
UFS	Política e Gestão Educacional I	60	5
	Política e Gestão Educacional II	60	6
	Avaliação Educacional	60	7
	Organização do Trabalho Pedagógico	60	7
	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	80	7
UFMT	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico nas Instituições Educativas I	60	2
	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico nas Instituições Educativas II	75	3
	Avaliação Institucional e dos Processos Educacionais	60	3
UnB	Orientação Educacional	60	4
	Orientação Vocacional/Profissional	60	6
	Administração das Organizações Educativas	60	8
	Avaliação das Org. Educativas	60	8
	Organização da Educação Brasileira	60	2
UFMG	Política e Adm. dos Sist. Educacionais	30	2
	Estágio Curricular em Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica	120	8
UFRJ	Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais	60	6
	Organização do Trabalho Pedagógico	45	8
	Prática em Política e Administração Educacional	180	6
UFES	Estágio Supervisionado em Gestão Educacional	135	8
	Trabalho Docente na Gestão Educacional	75	8
	Gestão Educacional	60	5
	Introdução à Gestão Educacional	60	3
UNIFES P	Planejamento e avaliação educacional	75	4
	Política e Gestão da Educação Infantil	75	4
	Residência Pedagógica IV – Gestão Educacional	45	9
	Gestão e governo dos sistemas e unidades escolares	75	6
UFPR	Organização do Trabalho Pedagógico	90	5
	O Trabalho Pedagógico em Espaços Não Escolares	90	3
	Organização e Gestão da Educação Básica II (2º sem)	60	1
	Organização e Gestão da Educação Básica I (1º sem)	60	1
UFSC	Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar	72	8
UFRGS	Seminário Gestão da Educação: Espaços Escolares e Não-Escolares	90	3
	Gestão e Organização da Educação	75	3