

# A TRAJETÓRIA DO CONHECIMENTO A RESPEITO DA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR ESCOLAR

**Eulália Araújo Calixto – UEP**

[eulaliacalixto@ig.com.br](mailto:eulaliacalixto@ig.com.br)

**Graziela Zambão Abdian Maia – UNESP-Marília**

[graziela.maia@gmail.com](mailto:graziela.maia@gmail.com)

**Resumo:** O objetivo da pesquisa é levantar, sistematizar e analisar as publicações sobre a formação dos educadores que priorizam os aspectos relacionados à formação do administrador escolar. A proposta apresenta como material principal as referências listadas sobre o assunto na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (2007). Será utilizado para análise do material coletado o referencial metodológico da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2008) e o referencial teórico será as idéias explicitadas por Paro (1988) e Sander (1982).

**Palavras-chave:** administração escolar; formação dos educadores; formação do administrador escolar

## 1. REFERENCIAL TEORICO

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

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

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

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

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

Finalmente, Teixeira (1968) defende a formação do administrador escolar em nível de pós-graduação, cabendo ao nível de graduação oferecer cursos de iniciação ou de informação, destinados a familiarizar o professor com aspectos de administração de escola e do ensino.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[...] em função, entre outros fatores, da diversidade de pontos de vista adotados pelos professôres. Entre êstes, alguns entendem que a Administração escolar, nos cursos de Pedagogia, deve ser estudada apenas com o objetivo de completar o quadro geral de estudos pedagógicos necessários ao licenciado em Pedagogia; outros professôres pretendem formar administradores escolares [...] Outros professôres sòmente apontam inconvenientes na formação de administradores escolares em cursos de graduação (BREJON, 1968, p. 46-47).

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

Pela breve exposição, é possível identificar que as discussões a respeito da formação dos administradores escolares, além de não serem consensuais, acentuam-se com as preocupações relacionadas à definição do campo da Administração escolar, sua natureza e

função. Praticamente quarenta anos depois (2007), a ANPAE lança um número temático sobre formação de professores e o curso de Pedagogia, com a intenção de registrar a longa e debatida tramitação da Resolução CNE/CP 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia. A entidade pretendeu abrir o espaço da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação a trabalhos que pudessem estimular o debate sobre aspectos específicos do campo da política e administração da educação, como é a formação de professores e a formação dos profissionais da educação para a gestão democrática das instituições e dos sistemas de ensino.

Na Revista em questão, Castro (2007, p. 225) aponta que desde sua criação (1939), o curso de Pedagogia levantou o debate sobre a existência de pólos distintos, tais como: “professor x especialista, bacharelado x licenciatura, generalista x especialista, técnico em educação x professor”. Segundo a autora, esta indefinição foi e vem sendo motivo de polêmicas e discussões em fóruns nacionais e nas instituições de ensino superior, que mantém o curso de Pedagogia.

Ao realizar um resgate histórico, Castro (2007) destaca que, no início do século XX, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental eram formados nas Escolas Normais de nível médio e os diretores escolares eram escolhidos entre os professores mais experientes ou por indicação política. Neste período, muitos diretores já eram formados em cursos específicos de Administração escolar, em nível pós-médio, que possuíam como objetivo aprimorar a formação do professor nos aspectos técnico e científico. Posteriormente, estes profissionais foram formados em cursos de Pedagogia e em centros de pós-graduação *latu senso*.

A criação dos cursos de Pedagogia se deu em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.190/1939 e ofereciam o diploma em bacharelado e licenciatura, por meio do esquema 3+1, ou seja, três anos para formar o técnico em educação (bacharelado) e mais um para formar o professor (licenciatura), o que implicava uma separação entre teoria e prática, conteúdo e método (CASTRO, 2007).

Com a Lei nº 4.024/1961, a formação dos professores para o magistério foi atribuída ao Curso Normal de nível médio, não havendo referência ao curso de Pedagogia. Já em 1962, foi elaborado o Parecer CFE nº 251/1962, que estabeleceu a primeira regulamentação para o curso de Pedagogia, fixando currículo e duração mínima, com formação do pedagogo generalista, sem a separação entre bacharelado e licenciatura.

No período da ditadura militar foi outorgada a reforma universitária pelo Decreto nº 5.540/1968 e, no ano seguinte, o Conselho Federal de Educação deliberou mudanças para o curso de Pedagogia por meio do Parecer CFE nº 252/1969 e da Resolução CFE nº 02/1969

que introduziram habilitações a serem cursadas após a habilitação do Magistério das Disciplinas Pedagógicas da Escola Normal. O pedagogo encontrou-se dividido entre a identidade de professor e de especialista, sendo que “[...] a maioria dos planos de carreira do magistério alcançou o ‘especialista’ a um plano mais elevado como profissional da educação” (BRZEZINSKI, 2007, p. 238). O curso de Pedagogia passava a formar “professores para ensino de 1º grau e ensino normal e os especialistas nas áreas de orientação, administração, supervisão e inspeção para o exercício das funções em escolas e em sistemas escolares” (CASTRO, 2007, p. 205).

Destaca-se que o curso de Pedagogia permaneceu assim até os momentos atuais, restando,

portanto, a fragmentação do preparo do pedagogo em diversas habilitações, o que conduziu fatalmente a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico da Educação Básica e da própria Faculdade de Educação ou similar (BRZEZINSKI, 2007, p. 239).

A década de 1990, após longo período de vigência da reforma da década de 1960, foi marcada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a qual definiu como prioritária a formação, em nível superior, de todos os professores, o que altera o estatuto do curso normal de nível médio, que era até então a instância de formação dos professores das séries iniciais. Para Castro (2007, p. 120) “se, por um lado, esta determinação legal se mostrava inadequada a um país com as dimensões do Brasil, com a tremenda desigualdade entre regiões e cidades, acabou funcionando como um horizonte desejável [...]”.

Na década em questão, inúmeras reuniões, encontros e documentos foram elaborados pelas associações e entidades, tais como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Fórum de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas do País (FORUMDIR) e; Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), com o objetivo de interferir na política de formação dos educadores (CASTRO, 2007; BRZEZINSKI, 2007).

Para Brzezinski (2007), o momento de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica foi marcado por tensões entre o instituído e o instituinte. Para a autora, o instituído é algo estável, estático, no qual a mudança é pouco conveniente, pois perturba a lógica formal das instituições escolares, por sua vez, o instituinte é algo que ainda está sendo construído, é algo a se estabelecer, o que proporciona

maior flexibilidade para mudar em função de um determinado contexto sóciopolítico, econômico, cultural e pedagógico.

As intervenções do Movimento Nacional de Educadores intensificaram-se nos anos de 1997-2006, período de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de graduação. É possível considerar que a tensão entre o instituído e o instituinte se acirrou quando a Comissão de Especialistas encaminhou o “Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia”, ao CNE, em 06/05/1999, já que a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) “resistiram terminantemente ao envio deste documento ao CNE, pois o interesse maior das duas secretarias do MEC era estabelecer diretrizes para o Curso Normal Superior, criado pela Lei nº 9.394/1996” (BRZEZINSKI, 2007, p. 240).

Para Brzezinski (2007, p. 243), as DCN para o curso de Pedagogia traçam, depois de sua aprovação, uma nova identidade para o curso de Pedagogia e um novo perfil para o pedagogo, visto que “[...] a formação no curso de Pedagogia, tendo por base a docência confere identidade ao professor-pesquisador-gestor como profissional da educação para atuar em espaços escolares e não-escolares”.

De acordo com a Resolução, o curso de Pedagogia

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

A autora diz que apesar de não contemplar todas as históricas reivindicações do Movimento Nacional de Educadores, “[...] o conjunto normativo das DCNP que merece críticas e desperta preocupações dispõe às instituições e entidades interessadas as políticas, o *corpus* doutrinário e os elementos constitutivos do campo da formação do pedagogo” (BRZEZINSKI, 2007, p. 244).

Brzezinski (2007, p. 233) menciona que a formação do gestor educacional se apresenta como um grande desafio, pois “[...] esse profissional deve aprofundar seus estudos e práticas, entre outros, acerca de planejamento educacional, da avaliação educacional, do financiamento da educação, da gestão educacional, da gestão escolar” e também de espaços educativos não-escolares.

As DCNs destacam, entre outros aspectos, que: a docência é a base da identidade do pedagogo; a base comum nacional deverá ser respeitada; a concepção de docência é explícita: o pedagogo não é formado exclusivamente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; a formação para a gestão educacional e para pesquisa estão asseguradas; as habilitações foram extintas; a organização curricular por disciplinas poderá ser superada; a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério.

Para Castro (2007, p. 218), esta formação que capacita o professor a participar das atividades administrativas da escola “[...] condiz com a nova configuração do mercado de trabalho do gestor, que vem praticando uma gestão colegiada, sendo as atividades de todos os profissionais da escola previstas nos Projetos Políticos Pedagógicos, elaborados coletivamente”.

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

O processo formativo dos profissionais da educação não pode prescindir do reconhecimento da Administração da Educação, pois [...] a organização de um estabelecimento de ensino supõe conhecimentos gerais e específicos cuja origem situa-se na interlocução Estado, educação e sociedade. (MACHADO; MAIA, 2007, p. 311).

Apesar de todas as discussões e atuais reformas, Lück (2000) destaca que a oferta de oportunidades para a formação inicial dos profissionais é insuficiente, fato que reforça a responsabilidade dos sistemas de ensino na promoção e realização de cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares.

Para a autora, entretanto, a maioria desses cursos organizados por órgãos centrais tem seus programas pautados por generalizações, apresenta um distanciamento entre teoria e prática ao focalizar conteúdos formais em detrimento do desenvolvimento de habilidades (o saber fazer) e enfoca o indivíduo, desconsiderando a necessidade de desenvolvimento do trabalho em equipe. Com este diagnóstico, Lück (2000, p.32) evidencia a necessidade de os

sistemas de ensino “adotarem uma política de formação continuada de gestores, de modo a estabelecer unidade e direcionamento aos seus programas e cursos”.

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

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

Entre 2006-2007, desenvolvi pesquisa de Iniciação Científica financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que apresentou como objetivo central a realização de um diagnóstico da percepção dos diretores das Escolas Estaduais das quatro primeiras séries do ensino fundamental da cidade de Marília/SP sobre o Programa “Progestão”<sup>i</sup>.

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

Com base nos dados obtidos com a transcrição e análise das entrevistas, constatei que a relação do Programa Progestão com a qualidade de ensino é possível na medida em que o curso proporcionou um melhor entrosamento entre a equipe escolar; reflexões sobre a própria prática e o cotidiano da escola; esclareceu o significado de Programas implantados nas escolas, como, por exemplo, a progressão continuada. Entretanto, os entrevistados ressaltaram



que esta relação dependente de outros fatores, tais como: da postura, dos princípios e valores de cada participante; das peculiaridades existentes em cada unidade escolar; da própria concepção de qualidade de ensino etc. Identifiquei, nas entrevistas, que os profissionais consideraram possível a relação teoria e prática, entretanto, destacaram que a legislação e as inúmeras exigências, muitas vezes apenas burocráticas, do cotidiano da escola acabam barrando estas atitudes, bem como a falta de autonomia, sobretudo financeira, que a escola apresenta.

Quando do meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (Unesp/Marília), vislumbramos – eu e orientadora – algumas possibilidades de continuidade da pesquisa, dada a importância do aprofundamento do pesquisador em uma temática específica. As questões que nos afligiam, nos encontros para a construção dos relatórios parcial e final da pesquisa de iniciação científica, foram as que se constituíram nos objetivos principais da proposta de trabalho, sendo elas: qual a trajetória do conhecimento nas publicações brasileiras sobre formação de educadores, especificamente, sobre a formação dos administradores escolares? Qual (is) é (são) a(s) abordagem (ns) principal (is) destas publicações? Especificamente: O que defendem as entidades em seus documentos? Qual (is) a (s) perspectiva (s) presente (s) na legislação? Qual (is) a (s) a (s) perspectiva (s) presente (s) nas pesquisas?

Uma vez expostas nossas indagações, houve necessidade de delimitá-las do ponto de vista científico e construir o referencial teórico que embasará a leitura e análise do material da pesquisa.

As questões pertinentes à formação do administrador escolar estiveram, direta ou indiretamente, relacionadas à concepção de Administração escolar, como explicitado anteriormente (RIBEIRO, 1968; TEIXEIRA, 1968). E, seguindo o desenvolvimento teórico da Administração escolar, é possível identificar uma alteração paradigmática na década de 1980, representada, sobretudo, com a publicação do livro de Paro (1986). Para este autor, a Administração escolar pode contribuir para a transformação ou conservação do *status quo*, dependendo dos objetivos que é posta a servir.

Paro (1987, p. 136) menciona que a Administração escolar tem um objetivo especificamente pedagógico, na medida em que pode contribuir para a emancipação cultural das camadas da população e, neste sentido, “[...] precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade”. Evidencia-se que alguns pressupostos básicos são necessários para que a Administração escolar seja efetivamente comprometida com a

transformação social, a saber: especificidade da Administração escolar; racionalidade interna e externa da escola; participação coletiva; e consideração das condições concretas de sua atuação (PARO, 1987).

A especificidade da Administração escolar advém dos objetivos que se buscam alcançar com a escola e da natureza do processo que envolve essa busca. O autor propõe uma prática administrativa reflexiva e intencional, bem como uma forma de gestão mais cooperativa, na qual o poder de decisão não esteja concentrado só no diretor escolar, objetivando, assim, alcançar uma racionalidade interna e externa da escola. O autor ressalta que essas mudanças na organização da escola devem partir das situações concretas para se alcançar efetivamente os objetivos educacionais. Assim, “[...] o que determina o caráter conservador ou transformador da administração é a natureza dos objetivos que ela busca concretizar, os quais [...] acabam por determinar a própria forma em que se dá a atividade administrativa” (PARO, 1987, p. 157)<sup>ii</sup>.

Sander (1982), de forma diferente, apresenta uma proposta teórica para o estudo e o exercício da Administração da educação, o que intitula de *paradigma multidimensional*. sendo constituído por quatro categorias ou dimensões inter-relacionadas: dimensão humana, dimensão sociopolítica, dimensão pedagógica e dimensão econômica. O autor ressalta que a Administração da educação é orientada, nesta perspectiva, por quatro critérios: relevância (dimensão humana); efetividade (dimensão sociopolítica); eficácia (dimensão pedagógica); e eficiências (dimensão econômica). Segundo o autor, a dimensão humana refere-se aos valores e às características psicossociais dos integrantes do sistema educacional, já a dimensão sociopolítica “[...] engloba os elementos comunitários, ecológicos ou ambientais do sistema educacional”. A dimensão pedagógica está ligada a um “[...] conjunto de princípios, cenários e técnicas educacionais intrinsecamente comprometidos com a consecução *eficaz* dos objetivos do sistema educacional” e a dimensão econômica relaciona “[...] recursos financeiros e materiais, estruturas, normas e mecanismos de coordenação e comunicação” (SANDER, 1982, p. 36-37).

Compartilha-se da especificidade da Administração escolar (PARO, 1987) e da possibilidade de analisar as publicações – material coletado com a pesquisa – com base em sua proposta articulada ao paradigma multidimensional de Sander (1982). Tendo como ponto de partida este referencial, as questões da pesquisa são: qual é a trajetória do conhecimento sobre formação do administrador escolar nas publicações brasileiras? É possível aproximá-las da proposta de Paro (1987), principalmente em relação à especificidade da Administração escolar e à possibilidade de a Administração escolar contribuir com a transformação social?

Em que tempo e contexto históricos houve a aproximação, se é que houve, com as idéias do autor? Há o predomínio de uma das dimensões de Sander (1982)? As publicações apresentam a Administração escolar em uma perspectiva multidimensional?

## **2. OBJETIVOS**

Assim, com base nas considerações teóricas iniciais, destacam-se os seguintes objetivos para o estudo: levantar e sistematizar os estudos referentes à formação de educadores, especificamente as listadas no número especial da RBPAE (2007) e que priorizam os aspectos relacionados à formação do administrador escolar; analisar qual(is) é (são) a(s) abordagem (ns) principal (is) do conjunto legal (1969-2007); analisar qual(is) é (são) a(s) abordagem (ns) principal (is) dos documentos/manifestações das Associações; e analisar qual(is) é (são) a(s) abordagem (ns) principal (is) dos livros e artigos.

## **3. MATERIAL E MÉTODO**

A construção dos objetivos do projeto foi viabilizada pela lista que a RBPAE (2007), levanta as publicações sobre a temática, integrando legislação, artigos de periódicos/livros e manifestações das Associações, somando um total de 140 referências<sup>iii</sup>. A respeito da bibliografia sobre formação dos profissionais da educação e o curso de Pedagogia, encontram-se: 47 documentos legais (1969-2007); 18 documentos das entidades sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (1998-2005); e 75 livros e artigos. A presente proposta de pesquisa pretende realizar o levantamento do material indicado, seleção daqueles que contemplam a formação dos administradores escolares e análise de conteúdo do material.

Para a realização da pesquisa será coletado material de natureza bibliográfica, indicado no n.2, v.23 da RBPAE (2007). Em um primeiro momento, pretendo levantar e reunir todas as referências, até mesmo porque não se conhece a quantidade de trabalhos que contemplam os aspectos relacionados à formação do administrador escolar. Em seguida, pretendo proceder à seleção e análise daqueles que se referem à especificidade em questão (Administração escolar). Pretendo realizar, como método, a análise de conteúdo do conjunto da publicação (legislação, documentos das entidades e pesquisas).

Franco (2003, p.13) menciona que “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente ela provoca um significado e um sentido”. Para a

autora, é relevante considerar que a emissão da mensagem (palavra, texto, enunciado ou até mesmo um discurso) está vinculada às condições contextuais de seus produtores, que devem ser, por sua vez, considerados no momento da análise.

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

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

Em relação às atividades da pré-análise, farei com base nas autoras (BARDIN, 1977; FRANCO, 2003), destacando-se como procedimentos: a leitura flutuante, na qual o pesquisador tem o objetivo de estabelecer contatos com os documentos a serem analisados; a escolha dos documentos que consiste em escolher os documentos que fornecerão as respostas aos problemas de pesquisa; a formulação das hipóteses; e a referência aos índices e a elaboração.

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

Assim sendo, em relação ao material levantado, pretendo seguir o referencial da análise de conteúdo e, no que diz respeito à escolha das categorias, trabalharei com a definição *a posteriori*, a partir da leitura preliminar do material coletado. Cumpre ressaltar que uma primeira seleção das 140 referências será feita com a categoria Administração escolar (*a*

*priori*), sendo que a análise propriamente dita realizar-se-á com base em leitura flutuante e categorização *a posteriori*. Este procedimento já foi utilizado no projeto de Iniciação Científica, no qual fui a campo com questões semi-estruturadas objetivando orientar a investigação, mas apenas após a realização das entrevistas, pude construir categorias para analisar os dados coletados.

Pretendo aprofundar o referencial teórico para aprimoramento dos aspectos aqui desenvolvidos, uma vez que a pesquisa, em uma abordagem qualitativa, pode contar com um referencial inicial, mas permite que o quadro teórico seja construído durante o processo de investigação, pois a construção do conhecimento está em contínuo andamento, podendo emergir novos dados da realidade a todo instante.

#### **4. DESENVOLVIMENTO E CONSIDERAÇÕES**

Neste momento já foram realizados o levantamento, a seleção das referências listadas e, a seguir, serão realizadas a sistematização e a análise das mesmas.

O estudo pode contribuir com as questões pertinentes à Administração escolar, considerando alguns argumentos principais: contempla a temática da formação do administrador em três instâncias produtoras/divulgadoras de conhecimento - a legislação brasileira, as entidades nacionais e as pesquisas acadêmicas; referencia-se em autor considerado paradigmático na área (PARO, 1987); procura resgatar e recuperar o conhecimento até o momento construído/veiculado sobre a formação do administrador escolar, no momento em que há a publicação de novas diretrizes para a formação do pedagogo que influenciam sobremaneira a formação do administrador escolar. Neste sentido, espera-se contribuir com o avanço do conhecimento na área da Administração escolar e com minha formação acadêmica, iniciada com a iniciação científica que contou com o apoio da FAPESP.

Por fim, a presente pretende contribuir ao propor a análise do pensamento construído sobre a formação dos administradores de escola e responder às questões explicitadas durante a construção do projeto. Especificamente, poderá contribuir ao identificar o que pensa/ defende as entidades sobre esta formação; o que determinou/determina a legislação e, conseqüentemente, a concepção que se tem sobre a função da administração escolar nos termos legais; o que indicam/ explicam as pesquisas na área. Enfim: qual a trajetória sobre a formação do administrador escolar nestas três instâncias de produção do conhecimento, aqui denominadas de publicações brasileiras.

---

<sup>i</sup> A pesquisa foi desenvolvida por Eulália Araújo Calixto – proponente do atual projeto de pesquisa – e teve como orientadora a Dr<sup>a</sup> Graziela Zambão Abdian Maia. Apresentamos os resultados parciais da pesquisa (com a devida referência à FAPESP), em alguns Congressos no ano de 2007.

<sup>ii</sup> No presente projeto, a intenção foi de delimitar o referencial teórico de análise do material em poucas linhas, mas destaca-se a grandeza e complexidades de conteúdo da obra do autor, que serão trabalhadas detalhadamente no desenvolvimento da pesquisa.

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

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995. 226p.
- BREJON, M. Alguns aspectos da formação de administradores escolares. In: *ANPAE*. Administração escolar. Edição Comemorativa do I Simpósio de Administração escolar, 1968.
- BRZEZINSKI, I. A formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre o instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE. v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007.
- CASTRO, M. de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE v.23, n.2, p. 199-227, mai./ago. 2007.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003. 72 p.
- LÜCK, H. Perspectivas da Gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-32, 2000.
- MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. A formação dos profissionais da educação à luz das novas diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE v.23, n.2, p. 293-313-78, mai/ago 2007.
- MAIA, G. Z. A. **As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em Administração da Educação no Brasil**. 2004. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.
- MASCARO, C. C. A Administração escolar na América Latina. In: *ANPAE*. Administração escolar. Edição Comemorativa do I Simpósio de Administração escolar, 1968.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1988, 175 p.
- REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (RBPAE). Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: ANPAE. V.23, n.2, mai./ago, 2007.p.169-408.
- RIBEIRO, J.Q. Introdução à Administração escolar (Alguns Pontos de Vista). In: *ANPAE*. Administração escolar. Edição Comemorativa do I Simpósio de Administração escolar, 1968.
- SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil: evolução do conhecimento*. Fortaleza: Edições UFC, 1982, 63 p.
- TANURI, L.M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação** ANPAE. 500 anos de educação escolar. Campinas: Autores Associados, nº 14, maio-julho, agosto de 2000.
- TEIXEIRA, Anísio. Natureza e Função da Administração escolar. In: *ANPAE*. Administração escolar. Edição Comemorativa do I Simpósio de Administração escolar, 1968.

---

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005.