

A formação dos profissionais da educação à luz das novas diretrizes curriculares nacionais

The preparation of professionals in the field of education under the new national curriculum guidelines

La formación de los profesionales de educación a la luz de las nuevas directrices curriculares nacionales

LOURDES MARCELINO MACHADO
GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN MAIA

Resumo: As autoras deste artigo analisam a formação dos profissionais da educação no contexto da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia. Inicialmente, manifestam sua concordância em relação a aspectos do Parecer que definiu as DNCs. Em seguida, apresentam questionamentos fazendo um contraponto entre dispositivos do Parecer original e da Resolução correspondente do Conselho Nacional de Educação (CNE). Num segundo momento, resgatam contribuições acadêmicas sobre a matéria de autores nacionais, publicadas na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação da ANPAE.

Palavras-chave: formação dos profissionais da educação; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; administração educacional. Diretrizes Curriculares Nacionais.

Abstract: The authors of this article analyze the preparation of professionals in the field of education in Brazil, following the approval of the National Curriculum Guidelines for the training program towards the Licenciature in Pedagogy. Initially, the authors express their agreement on a number of aspects of the Opinion that defined the National Curriculum Guidelines. Points at issue are then presented, comparing dispositions of the original Opinion and the corresponding Resolution of the National Council of Education. The paper then goes on to recovering national scholarly contributions on the subject, published by the ANPAE's Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.

Keywords: preparation of education professionals; Law of Directives and Bases of National Education; educational administration; National Curriculum Guidelines.

Resumen: Las autoras del artículo analizan la formación de los profesionales de la educación en el contexto de la aprobación de las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para el curso de Pedagogía. Inicialmente, manifiestan su concordancia con relación a aspectos del Parecer que definió las DNCs. Levantan después una serie de questionamientos, comparando dispositivos del Parecer original y la Resolución correspondiente del Consejo Nacional de Educación. Luego se resgatan contribuciones académicas sobre la materia de autores nacionales, publicadas en la Revista Brasileira de Política e Administração da Educação de ANPAE.

Palabras clave: formación de los profesionales de educación; Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional; administración de la educación; Directrices Curriculares Nacionales.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, a análise está centrada nos Pareceres CNE\CP n. 05/2005 e 03/2006 por representarem a posição doutrinária que fundamenta a Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Inicialmente, destacamos os aspectos com os quais temos total concordância:

- A concepção de “base docente” indispensável à formação de todos os profissionais da educação, como requisito de ordem formativa, que a nosso ver constitui “razão de ordem epistemológica”;
- Na defesa dessa concepção, além da razão epistemológica, encontramos “razões políticas”, pois, idealmente, todo professor deveria ter condições de vir a ser diretor, ou supervisor, ou orientador, embora poucos venham a sê-lo. Não apenas o pedagogo, mas todos os licenciados, observadas a formação e experiência docente, podem exercer as funções/cargos de profissionais de educação não-docentes;
- A concepção de docência que extrapola o espaço da sala de aula, mediante a inclusão de alguns elementos mínimos de formação para a gestão, o que corresponde à atual configuração da função docente, em grande parte, decorrente da própria LDB que, em seu artigo 13, estabelece as “incumbências” dos docentes de modo a incluir tarefas para além da sala de aula e que apontam para a organização do trabalho na escola. Este aspecto é altamente positivo, por possibilitar aos professores, em sua formação inicial, familiarizarem-se com aspectos da administração da escola e do ensino. Esses elementos mínimos deveriam fazer-se presentes em todas as demais licenciaturas.
- A contribuição para que sejam implementadas de forma efetiva algumas medidas anteriormente tomadas como, por exemplo, as recentes alterações na educação infantil e no ensino fundamental – ampliação do EF para 9 anos, com matrícula aos 6 anos de idade – e a inclusão da nova área de formação profissional – Serviços de Apoio Escolar.

Declaradas nossas concordâncias, é necessário ressaltar uma série de questionamentos, que a contraposição dos dispositivos e normas vigentes, aos quais o referido Parecer alude, com o texto original daqueles dispositivos, nos sugere. Tais discordâncias decorrem, sobretudo, da revisão introduzida pelo Parecer CNE/CP n. 03/2006 que, ao *reescrever* o art. 14, a nosso ver, amplia significativamente a falta de identidade e a formação generalista que se anunciava no Parecer anterior.

Aos questionamentos de origem normativa, acrescentaremos algumas reflexões com base em revisão de estudos realizados que, ao longo do tempo, abordam a formação dos profissionais da educação.

Para efeito desta reflexão, entre os dispositivos listados no Parecer CNE/CP n. 05/2005, em cuja leitura fundamentamos nossos questionamentos, detivemo-nos em especial nos três primeiros:

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), art. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67;
- Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica (Parecer CNE/CP n. 05/2005).

RELEITURA DAS DCN FRENTE AOS DISPOSITIVOS QUE AS FUNDAMENTAM

Como o título deste artigo indica, nossa análise está centrada na questão da formação dos profissionais da educação previstos no art. 64 da LDBEN, ressaltando mais uma vez que tais questionamentos dirigem-se, em especial, às alterações introduzidas pelo Parecer CNE/CP n. 03/2006.

O texto do Parecer CNE/CP n. 5/2005 afirma ter levado em conta “proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira”, assim como dispositivos legais vigentes.

Foi longa a gestação destas diretrizes, em grande parte, pela falta de consensos entre diferentes propostas, em algum momento, praticamente inconciliáveis. Assim, a longa busca do consenso na tentativa de superar tais divergências, alinhavando-as em uma única proposta, produziu um texto genérico que, até certo ponto pretensioso, mais desfigurou que criou a identidade do Curso de Pedagogia.

Quanto à consideração sobre a realidade brasileira, analisemos alguns aspectos. Desnecessário é ressaltar as disparidades regionais em relação à formação dos profissionais de educação, cujo perfil varia de estado para estado, não somente pelos critérios específicos de formação, como pelos aspectos e formas de seleção, recrutamento e nomeação.

Em parte por essas diferenças, o Curso de Pedagogia assumiu formatos variados, em termos das antigas habilitações permitidas e possíveis, em função dos requisitos exigidos historicamente pelos diferentes sistemas de ensino para o exercício das funções previstas no art. 64 da LDBEN.

Assim, o estado de São Paulo, que de longa data tinha por requisito a habilitação específica e o concurso público para provimento dos cargos de Diretor de

Escola e Supervisor de Ensino,¹ oferece o maior número de cursos e/ou habilitações na área, conforme levantamento efetuado na base de dados do INEP – Cadastro da Educação Superior –, mediante uso das expressões: Administração Educacional; Administração Escolar; Gestão Educacional e Gestão Escolar; evidenciando a diversidade de denominações, quer isoladamente, quer como acréscimos às habilitações para o magistério. Na prática, já existem mais *pedagogias* que *engenharias*, conforme indica a relação parcial da nomenclatura encontrada.²

TABELA 1
Número de cursos de Pedagogia segundo a região e habilitações
da área de Administração Educacional: Brasil, 2006

Regiões	Habilitações em cursos de Pedagogia				
	Adm. Educacional	Adm. Escolar	Gestão Escolar	Gestão Educacional	Total de Cursos
Centro-Oeste	2	31	48	13	94
Norte	7	16	17	8	48
Nordeste	2	26	4	15	47
Sul	1	15	9	30	55
Sudeste	13	259	44	57	373
Total	25	347	122	123	617

Fonte: Cadastro da Educação Superior. <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 22/11/2006.³

¹ Na visão de alguns analistas, a opção de São Paulo pode ser tida como “meritocrática”, pelas exigências de formação acadêmica, como requisito, e concurso de provas e títulos pra provimento dos cargos.

² Entre outras denominações, encontram-se: Administração Educacional (Recursos Humanos); Administração Educacional em Empresas; Docência de Educação Infantil e Administração Educacional; Administração Escolar do Ensino Básico; Administração Escolar do Ensino Fundamental e Médio; Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Administração Educacional; Magistério de Ensino Médio e Administração Educacional (Gestão de Recursos Humanos); Administração Escolar de 1º e 2º Grau; Administração Escolar e Planejamento Educacional; Administração Escolar e Orientação Educacional; Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar; Educação Infantil – Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Gestão Escolar (Organização do Trabalho Pedagógico); Gestão Escolar (Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional, Inspeção Escolar e Administração Escolar); Magistério de 1ª a 4ª Séries e Gestão Escolar; Pedagogia – Gestão Escolar, Disciplinas Pedagógicas e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Bacharelado em Gestão Educacional; Curso Superior de Tecnologia em Gestão Educacional no 3º Setor; Docência na Educação Infantil – Formação Pedagógica – Gestão Educacional; Licenciatura em Séries Iniciais e Gestão Educacional, etc.

³ Na data de realização do acesso, a página de n. 8, que continha resultados da pesquisa com a expressão “Administração Escolar”, não foi localizada, em consequência, dos 403 cursos existentes na categoria, segundo consta dos resultados da pesquisa, somente foram identificados 347.

Verifica-se, como em outras modalidades de curso, uma concentração na região sudeste. Também é nessa região que se encontra o maior número de cursos/habilitações com a denominação tradicional de Administração Escolar, notadamente no estado de São Paulo que congrega 227 (duzentos e vinte e sete) dos cursos existentes na região sudeste. Teme-se diante disso uma dispersão, ainda maior da existente, na constituição do perfil dos cursos que serão oferecidos pelas Instituições, que poderão recair em dois extremos: ou um curso *generalista*, que tente abranger todas as possibilidades aventadas, ou um curso marcado por um excessivo *regionalismo*, a título de atendimento de particularidades locais.

Está explícito no citado Parecer o reconhecimento de que houve uma significativa mudança no perfil da demanda para o curso de Pedagogia,

(...) Durante muitos anos, a maior parte dos que pretendiam graduar-se em Pedagogia eram professores primários, com alguma ou muita experiência em sala de aula. Assim, os professores das escolas normais, bem como boa parte dos primeiros supervisores, orientadores e administradores escolares haviam aprendido, na vivência do dia-a-dia como docentes, sobre os processos nos quais pretendiam vir a influir, orientar, acompanhar, transformar. À medida que o curso de Pedagogia foi se tornando lugar preferencial para a formação de docentes das séries iniciais do Ensino de 1º Grau, bem como da Pré-Escola, crescia o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério (Parecer CNE/CP n. 05/2005).

Se hoje, são jovens *sem experiência* que procuram os cursos de Pedagogia, soa-nos contraditório que as DCN, tal como estão propostas, possam garantir a formação para atuar inclusive na avaliação e planejamento de sistemas de ensino.

Apesar da declaração contida no Parecer CNE/CP n. 05/2005, acerca das exigências atuais de qualificação docente e da “complexidade organizacional e pedagógica, proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública” que traz “novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional”, a organização proposta parece não atender a tais necessidades, exatamente pelo aspecto difuso com que tal formação se apresenta, no limite, poder-se-ia inferir um certo grau de *desprofissionalização* dos profissionais da educação.

Além desse fato, entendemos ser impróprio que o texto não distinga a gestão de sistemas e gestão de instituições de ensino, pois em relação a ambos, as expressões recorrentes, entre outras, são “participação na gestão” ou “participação no planejamento e avaliação”. Ocorre que as incumbências atribuídas aos sistemas de ensino, em suas diferentes instâncias, distinguem-se em grau e natureza das incumbências postas para os estabelecimentos de ensino. Estas últimas, igualmente, não se encontram contempladas pela organização proposta para o curso, fato agravado pelo Parecer revisional, conforme citado anteriormente.

O texto do artigo 64 da LDBEN, ao definir a formação dos profissionais “para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional”, o faz genericamente fixando “para a educação básica” sem fixar se em nível de estabelecimento de ensino ou de sistema. Entretanto, o grau de complexidade e atribuições de cada nível sugere ao bom senso que as DNC’s regulamentem a formação para as tarefas de base, isto é, para o *chão da escola*, e ainda assim, com formação específica.

Impróprio, também, nos parece a ênfase nos espaços não-escolares que não estão sujeitos a determinações dos sistemas de ensino. Entendemos que os egressos dos cursos de Pedagogia encontram no mercado de trabalho espaços de atuação profissional, em face da abrangência dos conhecimentos que, supostamente, possuem. Entretanto, este fato não significa que os espaços não-escolares devam ser objeto dos dispositivos que normatizam os espaços escolares. Para tanto, basta lembrar que artigo 1º da LDBEN, em seu parágrafo 1º, estabelece que a Lei “disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”.

Quanto à preocupação demonstrada sobre o interesse dos licenciados de outras áreas em buscar “formação aprofundada na área de gestão de instituições e de sistemas de ensino, em especial por meio de cursos de especialização”, e o reconhecimento de que “não há como sustentar que esta seja exclusiva do Licenciado em Pedagogia”, a nosso ver, adequada no Parecer n. 05/2005 foi, até certo ponto, abandonada na revisão feita pelo Parecer n. 3/2006.

Nesse sentido, manifestamos nossa concordância com o voto contrário explicitado pelo Conselheiro Francisco Cordão,

Voto contrariamente à proposta de alteração do art. 14 do Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP n. 5/2005, por entender que a mesma desfigura o que tem de mais inovador no texto aprovado em dezembro último por este Conselho Pleno e que representa uma afronta às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura [...]. O preâmbulo do Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP n. 5/2005 claramente define que este regulamenta o art. 62 da LDB, isto é, formação de docentes em cursos de licenciatura para atuar na Educação Básica. O referido Parecer não disciplina o art. 64 da LDB, que trata da formação de outros profissionais de educação que não os professores (...) (Parecer CNE/CP n. 03/2006. Declaração de Voto).

Pela doutrina expressa no Parecer CNE/CP n. 05/2005, em diferentes tópicos, a referência se faz sempre à participação na gestão e não a gerir, administrar ou dirigir,

- (...) A participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (Finalidades e Princípios);

- (...) A docência compreende outras atividades “englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação” (Objetivos);
- (...) A gestão educacional entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação (Perfil do egresso);
- (...) Competências que o egresso do curso de Pedagogia deverá adquirir:
 - participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
 - participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares.

Em nosso entendimento é imperioso, para evitar ambigüidades, distinguir os conceitos de “administrar, gerir, dirigir” e “participar na gestão” a que o Parecer alude com frequência.⁴ Se recorrermos ao texto da LDBEN, em seu art. 12, ficará evidente que as referências à gestão, contidas nas DCN, não contemplam

⁴ Em estudo apoiado pelo CNPq, do qual as autoras fazem parte, procedeu-se a um estudo da terminologia da área, a partir do estudo de autores nacionais, do Dicionário de Língua Portuguesa e do Thesaurus Brasileiro de Educação. A título de exemplo, apresenta-se uma nota sucinta do levantamento realizado sobre os termos aqui envolvidos, referindo-nos apenas a esta última fonte. O Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased) registra que “à concepção científica tradicional, subjaz uma visão estática da realidade, com suas leis imutáveis, em que tudo é previsível”. Dos significados atribuídos à administração, decorre o caráter teórico-prático dessa área de conhecimento, com acento no componente prática o que induz a pensá-la apenas como técnica. [...] Nos estudos e escritos pedagógicos o termo não é empregado isoladamente, constitui, via de regra, expressões tais como: administração educacional, administração da educação, administração escolar. Segundo o Brased, a expressão “administração da educação/educacional” refere-se à “administração aplicada ao complexo de atividades próprias do ensino e à execução de outros serviços de natureza educacional.” [...] Ou ainda, como “ciência, técnica ou arte de planejar, de organizar, de coordenar, de dirigir e de controlar todos os empreendimentos e os esforços humanos para a consecução de objetivos educacionais em uma região (município, estado ou país). Essa ciência supõe uma filosofia e uma política educacionais que brotem da vivência da sociedade como comunidade educativa.” [...] Em nota explicativa, a mesma fonte considera que a expressão “engloba termos relativos à administração da educação na sua globalidade – federal, estadual, municipal”. Exclui dessa concepção os termos relativos à administração da instituição de ensino ou unidade escolar, para a qual reserva a expressão ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR. A administração dos sistemas de ensino, segundo o Brased, refere-se à macro-administração do ensino escolar, independente do nível, da modalidade e da dependência administrativa. A administração dos sistemas de ensino supõe conhecimento da realidade educacional e contextual e filosofia política da educação escolar por parte do Estado e da sociedade, que definem finalidades e diretrizes educacionais [...]. Cf. Relatório de Pesquisa: A evolução do conhecimento em Administração da Educação no Brasil: do estudo da constituição teórica à cons-

o conjunto de atividades de suporte pedagógico que a escola necessita e mobiliza no seu dia-a-dia.

Nesse entendimento, ao comentar o significado geral desse art. 12 da LDBEN, Cury afirma:

Os verbos próprios de cada inciso determinam um campo de conhecimentos, de competências e de valores a serem preenchidos pelo pessoal do magistério e que, *a fortiori*, se aplicam aos dirigentes escolares. Do ponto de vista administrativo, é o dirigente do estabelecimento que deve responder funcionalmente pelo cumprimento destas exigências (2001, p. 6).

Na organização do Curso de Pedagogia, entre os aspectos arrolados como constituintes do *núcleo básico*, mais diretamente relacionadas à gestão, ou participação na gestão, encontram-se apenas três elementos:

- aplicação de princípios da gestão democrática em espaços educativos;
- planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviços e apoio escolar;
- estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional.

Entendemos que esses elementos, em verdade, constituem parte das incumbências dos professores, conforme o art. 13 da LDBEN, para as quais devem ser formados todos os professores, não apenas os pedagogos.

Igualmente, a análise do item V do Plano Nacional de Educação – Financiamento e Gestão –, parecem ter sido ignorados, quando a atenção está focada no item IV – Magistério da Educação Básica, conforme se declara no Parecer CNE/CP n. 05/2005.

Ainda que se considere apenas o item IV do PNE, percebe-se uma lacuna na organização proposta, pois afirma este documento:

Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios:

- (...) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- (...) a educação escolar não se reduz à sala de aula e se viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos - docentes, técnicos, funcioná-

trução de um vocabulário. In: MACHADO, L. M. (Coord.); MAIA, G. Z. A. et alii. 2ª Parte: *Ensaio de uma terminologia em Administração da Educação no Brasil*. Relatório apresentado ao CNPq, 2006.

rios administrativos e de apoio que atuam na escola. *Por essa razão, a formação dos profissionais para as áreas técnicas e administrativas deve esmerar-se em oferecer a mesma qualidade dos cursos para o magistério* (PNE, p. 67-68 – grifos nossos).

As indicações contidas no PNE, em seu item V – Financiamento e Gestão da Educação –, são mais incisivas quanto à necessidade de formação específica para os dirigentes escolares, ao apontar a ligação indissociável entre financiamento e gestão, cujo exercício pressupõe a transparência e o controle social que “permitirão garantir a efetiva aplicação dos recursos destinados à educação”. Nesse sentido, o PNE assume o disposto no Plano Nacional de Educação para Todos, afirmando:

(...) a melhoria dos níveis de qualidade do ensino requer a profissionalização tanto das ações do Ministério da Educação e dos demais níveis da administração educativa como a ação nos estabelecimentos de ensino. Essa profissionalização implica a definição de competências específicas e a dotação de novas capacidades humanas, políticas e técnicas, tanto nos níveis centrais como nos descentralizados, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma gestão responsável. A profissionalização requer também a ampliação do leque de diferentes profissões envolvidas na gestão educacional, com o objetivo de aumentar a racionalidade e produtividade (PNE, 2001, p. 75-76).

As diretrizes contidas no PNE, em relação ao financiamento e à gestão da educação, sinalizam para diversas dimensões relevantes para além da econômica, entre as quais o “federalismo em matéria educacional, a partir da divisão de responsabilidades previstas na Carta Magna”.

Ao destacar a importância da transparência quanto “à distribuição e gestão dos recursos financeiros”, aponta a necessidade de serem “fortalecidas as instâncias de controle interno e externo”, tanto dos órgãos de gestão nos sistemas de ensino, como os órgãos de controle social. Entre as condições para um efetivo planejamento educacional, aponta a necessidade de implantação de “sistemas de informação, com o aprimoramento da base de dados educacionais”, com melhoria dos processos de coleta, tratamento e armazenamento de dados, o que por sua vez, viabilizaria a consolidação de “um sistema de avaliação – indispensável para verificar a eficácia das políticas públicas em matéria de educação”.

A consecução dessas diretrizes “requer a formação de recursos humanos qualificados e a informatização dos serviços, inicialmente nas secretarias, mas com o objetivo de conectá-las em rede com suas escolas e com o MEC”. O PNE conclui as diretrizes para o financiamento e gestão de modo assertivo:

Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de

conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e *formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares* (PNE, 2001, p. 78-79 – grifos nossos).

Para cumprimento de tais diretrizes e naquilo que tangencia a presente discussão, ressaltamos, entre os objetivos e metas postos pelo PNE, as que seguem:

- Desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade;
- Estabelecer, em todos os Estados, com auxílio técnico e financeiro da União, programas de formação do pessoal técnico das secretarias, para suprir, em cinco anos, pelo menos, as necessidades dos setores de informação e estatísticas educacionais, planejamento e avaliação;
- Estabelecer, em todos os Estados, com a colaboração dos Municípios e das universidades, programas diversificados de formação continuada e atualização visando a melhoria do desempenho no exercício da função ou cargo de diretores de escolas,
- Assegurar que, em cinco anos, 50% dos diretores, pelo menos, possuam formação específica em nível superior e que, no final da década, todas as escolas contem com diretores adequadamente formados em nível superior, preferencialmente com cursos de especialização;
- *Ampliar a oferta de cursos de formação em administração escolar* nas instituições públicas de nível superior, de forma a permitir o cumprimento da meta anterior (PNE, 2001, p. 81 – grifos nossos).

Entendemos como o faz Cury, que os dirigentes de educação em todos os níveis e instâncias exercem uma função pública, portanto, sua formação decorre *a priori* das exigências da administração pública. Conforme esse autor,

Vários são os aspectos pelos quais se deve postular uma formação sistemática do administrador da educação, formação esta que deve merecer atenção especial das políticas públicas e das instituições encarregadas de profissionalizar e qualificar esta função. O administrador, dentro dos sistemas regulares de ensino, está investido em uma função pública de serviço público de alta relevância e de autoridade – como é o caso da educação escolar. Ele é o representante do Estado, e não do governo, tanto perante aspectos funcionais quanto como liame com os alunos e a comunidade. Isto exige do administrador uma consciência de homem público com papel de liderança colegiada, democrática e responsável (2001, p. 12 – grifos nossos).

Para finalizar os questionamentos a partir dos dispositivos legais referidos no início deste artigo, ao tomarmos como horizonte privilegiado as questões que

envolvem a escola pública, cabe declarar que sua administração é um braço da administração pública⁵ e como tal sujeita aos princípios desta, conforme explicita o art. 37 da Constituição Federal.

POR UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA OS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

À luz dos questionamentos postos acima, assumimos a posição de defesa por uma formação específica para os profissionais da educação, em cumprimento ao art. 64 da LDBEN, a partir do eixo de estudos que vimos realizando considerando a Administração da educação como uma área de conhecimento, e a necessidade de formação específica com fundamento em uma base docente, nos termos já apontados, e o fazemos em coro tanto com estudos pioneiros como com as discussões atuais.

Em relação aos pioneiros, nossa referência preferencial é Anísio Teixeira que explicitamente abordou a questão da especificidade da administração da educação no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, em 1961, quando se deu a criação da ANPAE.

De modo inequívoco, no pensamento de Anísio Teixeira,⁶ a administração escolar tem por fonte o ensino. A relação entre as três categorias de profissionais da educação, hoje intituladas de “apoio técnico” ou “suporte pedagógico” constituíam para ele desdobramentos da função docente, ganhavam sentido e legitimidade como meios para prover as necessárias condições para que a função fim, o ensino, acontecesse. Portanto, desde logo, classificava a administração escolar como função subordinada, pois, “da célula classe, onde está o professor realizando a obra completa de educação, saem as três grandes especialidades da Administração Escolar: o administrador da escola, o supervisor do ensino e o orientador dos alunos” (TEIXEIRA, 1961, p. 48).

A importância e necessidade da administração escolar, para Anísio Teixeira, decorriam de dois fatores principais: a complexidade da escola moderna e a formação dos professores. Para atender à demanda crescente por escolas, é que a administração se fazia necessária, “a escola terá que depender do administrador e de seus staffs altamente especializados, que elaborem especificamente todo o conjunto de ensinamentos e de experiências, que antigamente constituía o saber do próprio professor...” (TEIXEIRA, 1961, p. 48).

⁵ Pesquisa recente desenvolvida por membro do Grupo de Pesquisa, do qual fazem parte as autoras, busca deslindar as relações entre Administração Pública e Administração da Educação.

⁶ As referências ao pensamento de Anísio Teixeira, aqui reiteradas, foram objeto de publicação nesta mesma revista. Cf. MACHADO, Lourdes Marcelino. Política e práticas na formação de professores: riscos de corrupção da teoria. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 225-233, 2000.

Nesse particular, Anísio sublinhava a natureza da administração como função “subordinada” à tarefa educativa cuja eficiência é determinada pela relação professor-aluno. Assim, para ele, o administrador escolar não é “um capitão, mas um mediador-inovador”, alguém comprometido com a coordenação da “equipe de peritos de certo modo mais responsáveis do que ele próprio pelo produto final da escola ou do ensino” (TEIXEIRA, 1964, p. 15-16). Antecipava, nesse particular, a discussão presente sobre a importância do trabalho coletivo na organização do trabalho na escola.

Sobre a formação dos administradores e o ensino de administração, afirma Anísio Teixeira que “a carreira de educador compreenderá na base o professor, que ao longo do seu ministério, poderá especializar-se em supervisor, ou professor de professores, em conselheiro ou orientador, ou guia dos alunos, ou em administrador escolar” (TEIXEIRA, 1964, p. 5).

Desde então, apontava descaso em que se encontrava a preparação de administradores e o ensino de administração levava-o a afirmar que:

é comum, entre nós, pensar que aquilo que não se aprende senão em muitos anos, não se precisa aprender. Daí, não se precisar preparar o administrador... Não me consta que os administradores se preparem no Brasil. Parece que não há administração no Brasil no sentido real de algo que se possa aprender e, muito menos, em educação, onde, ao que parece, nunca houve busca de administradores para as escolas. Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino. É evidente que o país acha que para isso não é preciso preparo. E por quê? Por que será que o país acha que realmente não se precisa de preparo para dirigir escolas, nem dirigir a educação? (TEIXEIRA, 1961, p. 44)

Inquiria sobre as razões pelas quais, à época, tornava-se necessária e premente a existência e o preparo de administradores escolares.⁷ Razão encontrada na complexidade recente dos sistemas de ensino e na precariedade da formação docente. Segundo Anísio, duas razões tornariam a administração desnecessária: “professores perfeitos e escolas pequenas..., ou um conjunto de leis tão eficientes que a cada um só seja necessário cumprir o que está escrito” (TEIXEIRA, 1961, p. 45).

Nas discussões atuais, cumpre-nos fazer coro com dois autores nacionais: Silva Jr. e Cury.

Silva Jr. (2000) ao discutir a situação da administração educacional no Brasil, declara que “pensar o significado da Administração Educacional no Brasil obriga a uma distinção preliminar entre suas dimensões teórico-conceitual e prático-institucional”. Ressaltando que, via de regra, apenas sua “face visível [...] é considerada no debate”, isto é, a segunda dessas dimensões. Segue esse autor afirmando,

⁷ A precariedade da formação de administradores escolares e do ensino de administração vem sendo retomada por alguns estudiosos da área, cite-se entre eles, Celestino Alves da Silva Jr.

Nesses termos, a Administração Educacional é pensada como “coisa do governo”, no caso do setor público, e como “coisa das mantenedoras” no caso do setor privado. Muito difícilmente a idéia de que a Administração Educacional possa se constituir em uma entidade acadêmica, um “saber estruturado com vistas à objetividade” (...) alcança a luz da ribalta acadêmico-científica (SILVA Jr., 2000, p. 283-284).

Nesse sentido, a defesa que fazemos da área e da formação específica para os profissionais da educação, assume um caráter de “nadar contra a corrente”, uma resistência lúcida cujo sentido é do exercício da crítica, do contrapor-se a determinações com argumentos que façam sentido, que tenham fundamento e, sobretudo, ir além da crítica propondo alternativas.

Silva Jr. (2000), ao discutir as reflexões realizadas nos anos 1980,⁸ à época em que Saviani introduz a “discussão sobre a natureza peculiar do trabalho pedagógico”, declara:

Nossa concepção da administração educacional como um serviço dirigente apóia-se nesse exercício conceitual. (...) Os problemas da Administração Educacional no Brasil não se restringem, porém, a uma disputa teórico-conceitual ou filosófico-política. Não se trata de uma questão interna da dimensão teórico-conceitual. Mais gravemente, trata-se, na verdade de uma disputa entre os que consideram necessário atentar para a dimensão teórico-conceitual dos problemas da administração educacional e aqueles, talvez a maioria, que simplesmente preferem negar a própria possibilidade, bem como a necessidade do tratamento das questões de administração educacional com vistas à elaboração de um “corpus” teórico de referência (SILVA Jr., 2000, p. 285-286).

Elementos extremamente significativos para a defesa da formação específica para os quadros dirigentes da educação, encontram-se em Cury.

A formação em política e administração da educação torna-se mais e mais uma necessidade de nossos sistemas de ensino e de nossas unidades escolares. Cada vez mais o ato educativo, a estrutura e funcionamento que o envolvem, se complexifica exigindo conhecimentos, valores, competências e habilidades de todos os sujeitos na condução da educação escolar. (...) Mesmo a alta administração da educação nacional não pode se privar de uma equipe formada, profissional e compromissada. No caso da direção dos estabelecimentos escolares, pode-se postular as exigências, segundo o caso, de formação inicial, de formação em serviço, além da formação continuada. O administrador da educação é alguém que participa ou vai participar dos múltiplos campos de atuação inerentes à organização da educação nacional. Por isso mesmo, o terreno federativo é um campo pedagógico em si na medida em que implica não só a obrigação de conhecer e conjugar os sistemas mas

⁸ As reflexões a que se refere o autor estão consubstanciadas nas obras: *Administração Escolar: introdução crítica*, de Vitor Paro; *Administração Escolar: problema educativo ou empresarial?*, de Maria de Fátima da Costa Félix e *A escola pública como local de trabalho*, de sua autoria, publicada em 1990.

também a exigência da colaboração recíproca. (...) Este conjunto de competências e atribuições deverá ser guiado pelo princípio constitucional para o ensino público que é o da gestão democrática. Deve-se notar que tais competências se dirigem a vários campos da atuação coletiva da unidade escolar e que implicam a figura do dirigente da escola. Assim, há exigências formativas mais amplas, já listadas no art. 37 da Constituição, que prefiguram um administrador imbuído de caráter público e cidadão. Ele deve ser um exemplo de valores republicanos e democráticos (2001, p. 1-6).

Ao explicitarmos nossas preocupações e posições, remetemos também à ANPAE, que desde sua criação em 1961, tem produzido importantes reflexões sobre a área em questão. Na década de 1960, lança os *Cadernos de Administração Escolar*,⁹ que representaram, na primeira década de sua existência, promissora realização por se destinarem a divulgar trabalhos que pudessem auxiliar professores, alunos e administradores escolares. Nos quatro primeiros textos publicados, é possível identificar a preocupação com a formação dos profissionais da educação, especificamente, naquela época, com a formação dos administradores escolares.

Conforme citado anteriormente, Anísio Teixeira preocupava-se com o modo como, na época, vinha se realizando a preparação do administrador escolar em cursos de graduação e da própria colocação da cadeira de Administração Escolar nos cursos de Pedagogia da Universidade de São Paulo. Para ele, esta última não deveria ser cadeira de cursos de formação, mas sim de estudos pós-graduados para alunos já formados e com experiência de magistério. Ele defende a idéia de iniciar os graduandos nos conhecimentos da Administração Escolar com a intenção de familiarizá-los com os aspectos administrativos da escola, entretanto aponta que a especialização do administrador só seria realmente eficaz e formadora nos cursos de pós-graduação.

Ao tecer considerações sobre a importância da educação diante do desenvolvimento nacional e do crescimento e aperfeiçoamento das instituições, Brejon (1968) identifica a necessidade de se preparar administradores em número suficiente e em condições de realizarem a imensa tarefa de racionalização das atividades do sistema.

O autor destaca a presença de várias orientações do ensino da disciplina em função da diversidade de pontos de vista dos professores, dentre elas: a Administração Escolar sendo estudada apenas com o objetivo de completar o quadro geral de es-

⁹ Os quatro primeiros artigos publicados nos Cadernos foram: “Natureza e função da Administração Escolar” (Anísio Teixeira); “Introdução à Administração Escolar (Alguns pontos de vista)” (J. Querino Ribeiro); “Alguns aspectos da formação de Administradores Escolares” (Moysés Brejon); “A Administração Escolar na América Latina” (Carlos Correa Mascaro). Para redigir este tópico, foi utilizada a publicação da Edição Comemorativa da ANPAE, datada de 1968.

tudos pedagógicos; a ênfase na formação de administradores escolares;¹⁰ apenas o apontamento, por alguns professores, dos inconvenientes da formação em cursos de graduação. Para Brejon (1968) essas diferenças podem resultar em benefícios para o ensino se cada proposta for capaz de se ajustar aos seus próprios objetivos, o que, para ele, está demasiadamente complicado diante do pouco espaço acadêmico usufruído para a reflexão sobre a problemática.

Para o autor, é imprescindível um olhar mais detalhado para a Administração Escolar, porque

(...) se é verdade que seu ensino torna-se cada vez mais indispensável para a formação de quadros capacitados para o desempenho das funções administrativas, então não se pode mais adiar o desenvolvimento de estudos que favoreçam a escolha de um tipo de ação, entre as várias alternativas possíveis, para o ensaio de solução dos problemas pertinentes à preparação de administradores escolares de alto nível (BREJON, 1968, p. 59).

Na primeira década de sua existência, a ANPAE era uma das principais entidades responsáveis pelas questões referentes à Administração Escolar e, conseqüentemente, pelos assuntos pertinentes à formação de administradores escolares. Atualmente, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) mantém, como um dos veículos de discussão dos temas pertinentes à Política e Administração da Educação, a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE) cujos artigos também abordam questões relacionadas à Formação de Profissionais da Administração da Educação e/ou Escolar.¹¹

Na tentativa de delinear a contribuição dos autores para as reflexões a respeito da “Formação dos Profissionais da Educação”, destacam-se três pontos evidenciados por Moysés Brejon (1968) quando das primeiras publicações da ANPAE, nos *Cadernos de Administração Escolar*, e buscam-se as possíveis relações com as idéias dos artigos da *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (1983-2000):

- necessidade de se repensar a formação dos Administradores escolares, que não vem acompanhando o desenvolvimento do sistema de ensino. Pensar a formação desses profissionais apresenta maiores dificuldades diante do

¹⁰ O autor critica esses professores por não considerarem que a dificuldade de formação de administradores em organização escolar está na compreensão de que esta formação não se dá apenas com a inclusão da disciplina nos cursos pedagógicos, mas sim “[...] como vasto domínio de estudos interdisciplinares que necessita de subsídios de muitas fontes” (BREJON, 1968, p. 46-47).

¹¹ Do período analisado na pesquisa (1983-2000), foi possível identificar 22 artigos que contemplam a subcategoria “Formação dos profissionais da educação”. Este tema é integrante de uma categoria mais ampla, denominada “Profissionais da educação” com um total de 30 artigos publicados, sendo que os 08 restantes contemplam o assunto “função e/ou eleição dos administradores escolares”.

crescimento das instituições e, no Brasil, praticamente não existem cursos destinados à formação de administradores escolares.

- importância de se reorganizar as estruturas administrativas básicas do sistema educacional, para possibilitar um outro exercício das atividades administrativas.
- estudos e debates sobre o assunto são raros.

O primeiro ponto a ser destacado é a ampliação do tema, tendo em vista que nos itens evidenciados o autor se refere exclusivamente à formação dos administradores escolares e, nas publicações da RBPAE (1983-2000), os diversos autores refletem sobre a formação dos profissionais da educação, em alguns casos, sobre o administrador escolar. Quanto ao primeiro item, detecta-se que a dificuldade de se pensar a formação dos administradores escolares continuou sendo destacada nos artigos entre os anos de 1983-2000, acrescidas as dificuldades sobre a formação dos profissionais da educação, docentes, principalmente após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Ao evidenciarem a ampliação do sistema educacional e das instituições de ensino, os autores apontam a necessidade do compromisso dos profissionais da educação com a maioria da população e com o processo de redemocratização do país. Em relação à afirmação sobre a ausência de cursos destinados à formação dos administradores escolares, pode-se dizer que no período de 1983-2000 há uma ampliação da oferta desses cursos, detectada na possibilidade de convivência ampla dos mesmos, com naturezas completamente diferentes. Assim, há o relato de várias experiências de cursos pós-graduados (*lato sensu*), embasados no Parecer n. 82 do Conselho Federal de Educação, além de análises de experiências de Habilitação nos cursos de Pedagogia e de práticas de formação continuada, mediante a integração entre universidade e sistema público de ensino.

Brejon (1968) sinalizou para a dificuldade de orientação dos cursos de formação de administradores escolares e também para a necessidade de se proceder a uma análise e posterior opção entre as diferentes abordagens, na tentativa de estabelecer um direcionamento aos cursos. Parece que essa dificuldade continua existindo, especificamente nas discussões pertinentes à formação dos educadores e na imprecisão da identidade do curso de Pedagogia, porém é possível identificar uma vertente sociopolítica, por exemplo, quando os autores proporcionam uma reflexão sobre a necessidade de conhecimento da realidade social, pelos profissionais da educação, além do seu comprometimento com um trabalho coletivo, com vistas à inovação institucional.

Relacionado ao segundo item, é possível perceber que a ANPAE solidificou sua crítica ao sistema centralizador, autoritário e burocrático que enfatiza a técnica acima de outros elementos importantes. Muitos autores (GADOTTI, 1983; LENHARD, 1983; BRZEZINSKI, 1996) demonstraram a insatisfação com o modelo educacional tecnoburocrático, que adormece a espontaneidade e a inovação, e

defenderam a maior flexibilidade do sistema, a autonomia das escolas e a construção de uma cultura profissional baseada, fundamentalmente, na possibilidade de convivência e construção coletivas. As experiências relatadas reforçaram a idéia apontada por Brejon (1968) ao tornarem evidentes práticas de maior integração entre sistema público de ensino e universidade (WERLE, 1992; CASTRO et al, 1983), de trabalho coletivo nas instituições (MENEGETTI, 1999) e de flexibilidade para a construção de cursos alternativos para a formação dos profissionais da educação (VIEIRA et al, 1999; BORDIGNON, 1996).

Dos artigos publicados entre 1983-2000, é possível identificar que, a partir de 1980, os educadores começaram a participar da caminhada do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, transformado, posteriormente, em ANFOPE – Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (BRZEZINSKI, 1996) – e que, conseqüentemente, o assunto passou a integrar a agenda das preocupações da educação e a ser objeto de estudos de agências, associações e pesquisadores. É oportuno destacar que, de todos os textos publicados sobre o tema, não há referências a outros países, exceto os artigos sobre o intercâmbio entre Ceará e *New Hampshire*, ainda na década de 1980 (CHAVES, 1986) e ao relato de experiência sobre a Universidade de Aveiro (COSTA, 1999).¹²

Da análise, apreendem-se dois movimentos complementares e convergentes que reivindicam uma alteração na formulação dos cursos de formação dos educadores e são coerentes com as experiências relatadas nos artigos de natureza prática. Um deles é o movimento dos próprios educadores que passam a pressionar o Estado com propostas alternativas (GADOTTI, 1983), apresentando alguns pontos consensuais: os cursos devem conter uma análise da situação da educação brasileira contemporânea; os educadores devem participar das decisões; deve haver uma descentralização de recursos e responsabilidades e autonomia maior em todos os planos. Para eles, é essencial formar o educador com conhecimento da realidade social, com formação teórica e que esteja comprometido com a população, o administrador da educação deve exercer a função educativa da escola e, junto com os demais educadores, criar condições para a realização do ato pedagógico, para a sua formação, sendo imprescindível a experiência docente.

Os autores também apontam que a técnica deve estar a serviço do projeto histórico e político e deve propiciar interações ricas entre o saber e a prática, como subsídios para a ação e que favoreça o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado (FRANCO, 1986). O ensino e a formação de administradores escolares precisam ter como preocupação nuclear o problema da educação popular

¹² O v. 15, n. 2, jul./dez. 1999 contemplou a publicação de vários trabalhos apresentados no XIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, realizado em Santos. O evento inaugurou o Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação e acentuou o intercâmbio com os profissionais portugueses.

e, para que isso ocorra, os administradores precisam desenvolver uma Filosofia e uma Política sintonizadas com a maioria da população (VALE, 1985).

A partir da década de 1990, os textos da RBPAE apresentam as tendências da ANFOPE: todo profissional da educação tem a docência como base de sua identidade profissional; é preciso eliminar a dicotomia entre bacharelado e licenciatura; a formação do administrador escolar requer a formação para a docência; é preciso adotar uma Base Nacional Comum em oposição ao currículo mínimo fixado pelo Conselho Federal de Educação.¹³ Enfim, a ANFOPE pretende que seja estruturada uma política educacional global de formação e profissionalização do magistério para tratar da formação inicial; das condições de trabalho, do salário, da carreira e da formação continuada (SILVA, 1999).

Com o objetivo de refletir sobre as políticas de formação de professores para as séries iniciais e de identificar se elas expressam respeito à cidadania ou constituem disputa pelo poder, Brzezinski (2003) realiza uma incursão na história brasileira sobre a formação de professores e destaca alguns movimentos de luta contra o discurso oficial, dentre eles, a participação da ANPAE. Esta é, sem dúvida, a síntese da grande contribuição dos artigos publicados pela entidade referentes ao conhecimento sobre a formação de profissionais da educação.

Do exposto, ainda que de modo parcial e sucinto, infere-se que houve, desde a fundação da ANPAE, uma considerável preocupação com a formação dos educadores, sendo assim, passou-se a discutir não somente as questões relacionadas à formação de administradores escolares/da educação (1961-1968 e início da década de 1980), como também assuntos sobre a formação de profissionais da educação, incluindo docentes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental e sobre a identidade do curso de Pedagogia. Considera-se que o grande mérito das publicações da ANPAE, e de outras entidades congêneres, está nessa ampliação do debate e mais ainda na contribuição com a participação efetiva nos movimentos de resistência a atos autoritários que ignoram a história dos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o exposto, pretendeu-se defender algumas idéias decorrentes de nossas experiências docentes e convicções acerca da formação dos profissionais da educação. Com esse objetivo, fizemos uma re-leitura dos principais documentos que norteiam o assunto, para levantamento de questões que nos angustiam, buscamos, em estudos nossos e na literatura recente, justificativas e argumentos que fundamentassem nossas posições. Em síntese, concordamos e defendemos que:

¹³ A ANFOPE entende por Base Nacional Comum o núcleo essencial da formação do profissional da educação, ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora; ele pode assegurar a flexibilidade na organização curricular (BRZEZINSKI, 1996).

- a formação básica de todos os profissionais que atuam na escola tem como elemento imprescindível a base docente;
- todas as licenciaturas devem abranger elementos mínimos de formação para a gestão, pois a concepção de docência excede os limites da sala de aula estendendo-se por todo o processo pedagógico, mediante participação ativa na vida da escola e da comunidade;
- a complexidade da educação exige cada vez mais da equipe dirigente conhecimentos, valores, competências e habilidades de todos os sujeitos na condução da educação escolar;
- o processo formativo dos profissionais da educação não pode prescindir do reconhecimento da Administração da Educação, enquanto serviço público, vincula-se aos princípios norteadores da Administração Pública e, para o ensino público, ao princípio constitucional da gestão democrática;
- a organização de um estabelecimento de ensino supõe conhecimentos gerais e específicos cuja origem situa-se na interlocução Estado, educação e sociedade. No dizer de Cury (2001), “um estabelecimento escolar público não é uma ilha. Ele participa de uma organização escolar bem mais complexa cujos contornos um educador deve conhecer” (p. 8);
- no estágio em que se encontram as discussões e pelas experiências que temos observado e coordenado, a formação em cursos de especialização, organizados especialmente para tal fim e abertos a todos os licenciados que possuam experiência docente, parece-nos uma solução conciliadora e adequada;
- nesse sentido, o retorno à minuta de Resolução proposta pelo Parecer CNE/CP n. 5/2005 seria a medida mais viável e imediata.

Finalmente, reconhecemos que no espaço deste artigo, muitas questões permanecem em aberto, entre as quais, um estudo dos “modelos” de formação presentes em diferentes propostas e relatos de experiências recentes, tal como as que vêm sendo desenvolvidas em Instituições de Ensino Superior, vinculadas ao Sistema Estadual Paulista, mediante normas¹⁴ do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno. A formação do administrador da educação e a questão da qualidade: análise de uma experiência. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 103-109, 1996.

BRASIL. *Lei n. 10.172/01*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2001.

¹⁴ Deliberação CEESP n. 40/2004 e Indicação n. 152/2004; e Deliberação CEESP n. 53/2005 e Indicação n. 54/2005.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2001.

BREJON, Moysés. Alguns aspectos da formação de Administradores Escolares. *Administração Escolar*, Salvador, edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar, p. 41-59, 1968.

BRZEZINSKI, Iria (Org). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. A questão da qualidade: exigências para a formação dos profissionais da educação. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 110-123, 1996.

CASTRO, Magali; MACHADO, Maria Auxiliadora C. A. Integração entre universidade e secretaria de educação para atualização dos administradores de escolas de 1 e 2 graus em Boa Vista, Roraima. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 86-91, 1986.

CHAVES, Maria Luiza Barbosa. Proposta e experiência de intercâmbio internacional para formação de administradores escolares. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 92-95, 1986.

COSTA, Jorge Adelino. A administração educacional na formação de professores: retrospectiva de duas décadas na Universidade de Aveiro. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 227-240, 1999.

CURY, C. R. J. Formação em Política e Administração da Educação no Brasil. In: ESTEVÃO, C. V.; AFONSO, A. J.; LIMA, L. C. (Orgs.). II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Braga: 2001. CD Rom.

GADOTTI, Moacir. A formação do administrador da educação: análise de propostas. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, n. 1, v. 2, p. 38-47, 1983.

LENHARD, Rudolf. A qualidade do ensino elementar, o professor e a política. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, n. 1, v. 2, p. 136-154, 1983.

MACHADO, Lourdes Marcelino. Política e práticas na formação de professores: riscos de corrupção da teoria. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 225-233, 2000.

MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. A elaboração do projeto pedagógico como elemento de formação do profissional da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 105-112, 1999.

SILVA Jr., C. A. Administração Educacional no Brasil: a municipalização do ensino no quadro das ideologias de conveniência. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 13, n. 1, p. 283-297, 2000.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. A questão da identidade do Curso de Pedagogia no Brasil: fase das propostas (1979-1998). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 71-82, 1999.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. Natureza e função da Administração Escolar. In: *Administração Escolar*, Salvador, edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar, p. 9-17, 1961.

TEIXEIRA, Anísio. Natureza e função da Administração Escolar. *Cadernos de Administração escolar*, Salvador, n. 1, 1964.

VALE, José Misael Ferreira do. O ensino da administração e a formação de administradores escolares. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 61-71, 1985.

VIEIRA, Sofia Lerche, et al. Políticas de formação do magistério: experiências inovadoras no Ceará. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 83-94, 1999.

WERLE, Flávia Obino Correa. Participação da Universidade com os demais níveis de ensino e a formação do educador - novas perspectivas para o administrador da educação. *Revista Brasileira de Administração de Educação*, Brasília, v. 8, n. 2, p. 79-99, 1992.

📧 LOURDES MARCELINO MACHADO é Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília; Doutora em Educação e Livre-Docente em Administração Escolar. E-mail: lmmachado@m3t.com.br.

📧 GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN MAIA é Professora do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília; Doutora em Educação pela mesma instituição. E-mail: graziela.maia@gmail.com.

*Recebido em janeiro 2007.
Aprovado em maio de 2007.*