

# FORMANDO ESPECIALISTAS EM GESTÃO EDUCACIONAL: A TRAJETÓRIA DE UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO

AIMI, Daniela da Silva – UFSM  
[daniaimi@gmail.com](mailto:daniaimi@gmail.com)

FELDKERCHER, Nadiane - UFSM  
[nadianefeldkercher@hotmail.com](mailto:nadianefeldkercher@hotmail.com)

HENRIQUES, Cecília Machado  
[ceciliamhenriques@yahoo.com.br](mailto:ceciliamhenriques@yahoo.com.br)

Área temática: Políticas Públicas e Gestão da Educação  
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

## Resumo

Esta pesquisa investiga os modelos de Gestão Escolar e discute as políticas de formação que influenciaram cada período da existência do curso de Especialização em Gestão Escolar de uma IFES e quais percepções de gestor adotadas pelo curso em sua trajetória (PACHECO, 2003; GARCIA, 1999). A investigação caracteriza-se como estudo de caso, utilizando a abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987). O dado qualitativo é uma forma de quantificação do evento qualitativo que normatiza e confere um caráter objetivo à sua observação (Pereira, 2001). Os instrumentos de coleta de dados foram: a) pesquisa documental dos projetos pedagógicos do curso e de materiais que subsidiaram sua elaboração; b) outro instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada. Conforme Lakatos (1985), a relação que se cria na entrevista é de interação criando-se um ambiente de influência recíproca entre quem pergunta responde. Os sujeitos da pesquisa foram professores que exerceram a função de coordenadores e professores do curso estudado. Com esse estudo contribui-se com as reflexões acerca dos determinantes implícitos nas políticas e formas de organização curricular dos cursos de Gestão Educacional. Conforme Pacheco (2003), as concepções a respeito da constituição histórica do currículo podem ser o fio condutor para se entender as transformações que vem ocorrendo no perfil dos atuais gestores. As significações que estes assumem podem revelar potenciais críticos transformativos bem como, os limites e determinações técnico-racionais instituídos nos currículos. A história do curso revela que em sua trajetória houveram períodos os quais o currículo se aproximou mais ou menos das políticas públicas de formação do gestor, contudo nem sempre a proximidade ou distância das políticas públicas revela períodos de maior autonomia e contra hegemonia em relação as concepções dominantes da formação dos gestor.

**Palavras-chave:** Gestão educacional; Gestão democrática; Políticas públicas.

## Introdução

Procuramos discutir, ao longo do texto, as diferentes teorias administrativas adotadas na gestão da educação ao longo dos anos, as alterações na legislação e como

está refletiu-se na configuração do curso de formação do profissional gestor educacional de uma universidade pública federal do interior do Rio Grande do Sul.

Para tanto, a investigação, de abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987; PEREIRA, 2001), caracterizou-se como estudo de caso e os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a pesquisa documental dos projetos pedagógicos do curso de formação e de materiais que subsidiaram sua elaboração e, b) entrevista semi-estruturada, realizada com professores que exerceram a função de coordenadores e professores do curso estudado. Com esse estudo contribui-se com as reflexões acerca dos determinantes implícitos nas políticas e formas de organização curricular dos cursos de Gestão Educacional.

## **Teorias administrativas**

### ***Supervisão escolar***

O modelo de Supervisão Escolar teve sua origem relacionada ao modo de produção capitalista, que objetivava a racionalização do trabalho, visando o aumento da produtividade. Segundo Medeiros (1985), o modelo de Supervisão Escolar brasileira é originário do norte-americano e foi instaurado com a função de controlar a produtividade do ensino e de aperfeiçoar as técnicas existentes.

Rangel (2001, p. 69) diz que, “durante o século XVIII e princípio do século XIX, a supervisão manteve-se dentro de uma linha de inspecionar, reprimir, checar e monitorar”.

No ano de 1987, segundo Costa (1998), entra em vigor o primeiro Acordo Geral de Cooperação Técnica no Estado de Minas Gerais, proposto pelos Estados Unidos. A partir desse acordo, que foi nomeado de Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAEE), nasceu a Supervisão Escolar. Este acordo tinha como objetivos:

[...] introduzir e demonstrar para os educadores brasileiros métodos e técnicas utilizadas na educação primária..., criar e adaptar material didático e equipamento [...] e selecionar professores de competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimento da língua inglesa a fim de serem enviados para os Estados Unidos [...] (PABAEE apud MEDEIROS, 1985, p. 21)

O PABAEE torna-se, então, um formador de lideranças atuantes na reprodução das relações capitalistas no sistema educacional brasileiro, garantindo assim, a

hegemonia norte-americana. Como consequência desse programa, acontece a Reforma Universitária no ano de 1968, a qual foi prevista pela Lei 5540/68. Essa reforma consolida a presença da Supervisão no sistema educacional brasileiro e amplia a atuação deste profissional para todo o ensino de 1º e 2º graus.

A partir de então, a Supervisão Escolar passou a exercer a função de controlar a qualidade do ensino e de promover condições para sua melhoria. Ressaltando assim, a divisão do trabalho no interior da escola e antecipando a aplicação da Lei 5.692/71. Esta tinha como objetivo que as escolas fornecessem mão-de-obra barata para sanar as necessidades do mercado.

Nesta visão, percebe-se que a supervisão foi imposta à educação brasileira como necessidade de modernização e de assistência técnica, para garantir a qualidade do ensino, mas na verdade era usada para assegurar a hegemonia da classe dominante (SILVA, 1989). Pois, o objetivo principal do supervisor era preparar os professores para que estes pudessem preparar seus alunos para as necessidades sociais, mantendo assim, suas funções técnicas, burocráticas e fiscalizadoras. Este objetivo induziu ao trabalho individualizado, sem reflexão da prática educativa, fazendo com que os professores não se sentissem aptos a pensar, refletir e planejar, deixando essas funções para o Supervisor Escolar (SILVA, 1989).

A partir da década de 80, começa-se a questionar a função e a necessidade do supervisor escolar dentro da escola. Surgem também rumores de que as habilitações dos Cursos de Pedagogia – Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional devessem ser trabalhadas em nível de Pós-Graduação. Assim, na década de 90, com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, em seu artigo 64, estabelece que a formação dos profissionais supervisores educacionais e de outros especialistas deve ocorrer em nível de graduação em Pedagogia ou de Pós-Graduação.

### ***Orientação Educacional***

A Orientação Escolar teve suas origens no começo da humanidade, com os pais, com os membros mais velhos da família, pelos chefes religiosos visando guiar e ditar as regras da sociedade (COSTA, 1998). E, no Brasil, segundo alguns autores (MEDEIROS, 1985; SANDER, 1995), no ano de 1924, surgem os primeiros registros

de orientação educacional, no estado de São Paulo, como serviço de seleção e orientação profissional para alunos do curso de mecânica.

A Orientação Educacional se institucionaliza como função especializada a partir do avanço tecnológico, científico e da industrialização da sociedade, sua função era ajustar os indivíduos às necessidades do mercado de trabalho.

A Orientação Educacional foi instituída obrigatoriamente na escola pública através da Lei 5.692/71, a qual ressaltava a igualdade de oportunidades, a diferença de potencial, a necessidade de esforço pessoal e a escolha profissional baseada nas aptidões de cada indivíduo. Porém, o que se percebia era uma sociedade marcada por diferenças de classe com diferentes interesses, o que vinha a impossibilitar a igualdade de oportunidades (COSTA, 1998).

A prática do Orientador Educacional era baseada no atendimento individualizado, com o objetivo de ajustar os sujeitos ao sistema vigente na época. Para isso, era necessário “reorganizar” comportamentos dentro de padrões sociais tidos como normais, mantendo assim a sociedade fundamentada na força de trabalho. Neste contexto, a Orientação educacional tinha o papel de ajustamento, a sociedade era considerada harmônica e as desigualdades eram tratadas individualmente e não como consequência das relações sociais (COSTA, 1998). A orientação educacional assume então, o papel de terapia social, contribuindo para ajustar, adaptar e regular comportamento dentro de padrões sociais considerados normais (COSTA, 1998).

### ***Administração Escolar***

O histórico da Administração Escolar se iguala ao da Supervisão Escolar, pois, assim como este, provém de modelos empresariais e seu objetivo estava centrado na organização e controle do trabalho coletivo para o alcance das metas da organização. No início do século XX, a Administração da Educação baseou-se na Escola Clássica, seguindo o método de Fayol (França) e Taylor, cujas características empresariais e busca por soluções racionais objetivavam uma administração neutra e comprometida com a organização, assumindo-se como modelo a máquina. Ou seja, o Administrador Escolar centra-se mais na parte administrativa e financeira, deixando de lado o aspecto pedagógico, descomprometendo-se com a essência da escola, que seria sua proposta pedagógica.

No Brasil, foi através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61 e dos pensadores do movimento da Escola Nova que se começou a estabelecer relações entre educação e administração. O ano de 1961 foi de grande importância para a Administração Escolar, visto que neste ano foi fundada a Associação de Administração da Educação (ANPAE), surgindo assim, os cursos de Pós-Graduação na área de Planejamento e Gestão Educacional. Neste contexto, o perfil ideal do administrador seria o de um ser com grande capacidade de diálogo, com consciência crítica, com dinamicidade de organização e principalmente com uma grande capacidade empreendedora, deveria estar também constantemente atualizado e atendo as mudanças que acontecem na sociedade e na área educacional.

Surge assim, a exigência de um administrador-educador que possua a dimensão política, administrativa e pedagógica, pois é o diretor o principal responsável pela gestão democrática, dele depende a motivação do grupo, a construção de um projeto político-pedagógico compartilhado e que possua a identidade do coletivo envolvido. Para Saviani (1996),

ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é antes de tudo, um educador; antes de ser administrador ele é um educador... O diretor de escola ocupa posição importante na estrutura do ensino público, uma vez que responde pela articulação da escola com a comunidade em que se insere e, também com a rede que compõe o sistema de ensino. (SAVIANI, 1996, p. 208).

Para o autor, a função do administrador vai muito além de simplesmente dirigir a escola, envolve não só constantes esforços de organização da instituição de ensino, mas também a integração de todos os setores, buscando o verdadeiro papel da escola que é o de transformação social.

## **Concepções de Gestão**

Segundo Libâneo (2005), existem quatro concepções de gestão: a técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa. Estas três últimas correspondem a uma mesma concepção, a sociocrítica. Para este autor existem, então, grandes diferenças entre a concepção técnico-científica e a sociocrítica. Na técnico-científica:

[...] prevalece uma visão burocrática e tecnicista de escola. A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários. A organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, a fim de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam com esse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: organograma de cargas e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas, planos de ações feitos da cima para baixo (LIBÂNEO, 2005, p. 323-324).

Esta concepção privilegia, basicamente, o poder e a autoridade dentro da escola e acaba por diminuir o grau de autonomia e participação dos indivíduos. Percebe-se também que a concepção técnico-científica está ligada aos critérios de eficiência e eficácia destacados por Sander (1995), pois estes critérios prevaleciam no momento histórico que se dava ênfase ao poder, à autoridade e à racionalização de recursos.

Já a concepção sociocrítica é concebida como

[...] um sistema que agrupa pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões. A organização escolar não é algo objetivo, elemento neutro a ser observado, mas construção social levada a efeito pelos professores, pelos alunos, pelos pais e até por integrantes da comunidade próxima. O processo de tomada de decisão dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação e colaboração (LIBÂNEO, 2005, p. 324).

Descentralização é a principal palavra usada quando se fala em concepções de gestão sociocrítica, pois esta concepção agrupa elementos de participação, autonomia e divisão de poder, ou seja, os indivíduos dividem responsabilidades, descentralizam o poder, inclusive no campo político.

Neste momento, cabe apresentar as três concepções de gestão classificadas como sociocrítica, quais sejam: a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa. Neste modelo, não existe um patrão/chefe, pois todos os envolvidos participam das decisões administrativas e pedagógicas em igualdade de condições.

Segundo Libâneo (2005)

A concepção autogestionária baseia-se na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por iguais de todos os membros da instituição. Tende a recusar o exercício de autoridade e as formas mais sistematizadas de organização e gestão. Na organização escolar em contraposição aos elementos instituídos (normas, regulamentos, procedimentos já definidos), valoriza especialmente

elementos instituintes (capacidade do grupo de criar, instituir, suas próprias normas e procedimentos) (LIBÂNEO, 2005, p. 325).

Nota-se que neste modelo acredita-se na capacidade do grupo de criar e instituir suas próprias normas, dando ênfase nas inter-relações, ou seja, são realçadas as decisões tomadas coletivamente, eliminando assim qualquer tipo de poder.

Segundo o mesmo autor, a concepção interpretativa de gestão caracteriza-se por considerar

[...] como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas. Opondo-se fortemente à concepção científico-racional, por sua rigidez normativa e por considerar as organizações como realidades objetivas, o enfoque interpretativo vê as práticas organizativas como uma construção social com base nas experiências subjetivas e nas interações sociais. No extremo, essa concepção também recusa a possibilidade de conhecimento mais precioso dos modos de funcionamento de determinada organização [...] (LIBÂNEO, 2005, p. 325).

Nesta concepção de gestão, a escola é vista como uma realidade social construída subjetivamente, negando qualquer característica objetiva. É dado muito valor às interpretações, aos valores, às percepções e aos significados subjetivos dos membros do grupo. Percebe-se assim, que para esta concepção não há existência de regras, estratégias e procedimentos de organização.

E, por último, a gestão democrático-participativa, a qual se caracteriza por ser um conjunto de ações organizadas e compartilhadas em prol da escola, exige uma construção interativa que, por sua vez, também pressupõe uma revisão das atitudes em relação à vida, à educação, à escola, como mostra Libâneo:

A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua-se a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisão. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações (LIBÂNEO, 2005, p. 325).

Esta concepção de gestão é a mais defendida, inclusive pelo autor. Ela ressalta as relações humanas e a participação de todos os envolvidos no processo escolar, visando os objetivos específicos da escola. A Gestão democrático-participativa é formada por alguns componentes básicos, tais como: constituição do conselho escolar, elaboração do projeto político-pedagógico de maneira coletiva e participativa; definição e fiscalização

da verba da escola pela comunidade escolar; divulgação e transparência na prestação de contas; eleição direta para diretor(a).

Para esclarecer esta discussão relacionada a gestão democrática, buscarei esclarecer os conceitos de democracia e gestão. Paro (2001) afirma que a democracia

[...] transformou-se enormemente em seu percurso histórico, enriquecendo-se de novos significados, à luz dos quais precisa ser compreendida. Assim, ela já não deve ser vista apenas em sua conotação etimológica de “governo do povo” ou e sua versão formal “vontade da maioria”, mas sim em seu significado mais amplo e atual de mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente (PARO, 2001, p. 10).

Para Libâneo (2005, p. 318), gestão “é uma atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. Já administração, segundo Paro (1999, p. 18), “[...] é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”.

É possível perceber que os conceitos de gestão e administração são bastante próximos, porém, quando se fala em gestão democrática, os conceitos mudam radicalmente, pois se busca hoje uma gestão escolar com poderes descentralizados. Desta forma, pode-se dizer que gestão democrática é a distribuição de tarefas, serviços e responsabilidades, desde que exista diálogo e comunicação entre todos os envolvidos, pois essa é caracterizada pela participação, como mostra Libâneo (2005):

[...] a gestão democrática não pode ficar restrita ao discurso da participação e as suas formas externas – as eleições, as assembleias e as reuniões. Ela estende o serviço dos objetivos do ensino, especialmente da qualidade cognitiva dos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, a adoção de práticas participativas não está livre de servir à manipulação das pessoas, as quais podem ser induzidas a pensar que estão participando. De fato, freqüentemente, são manipuladas por movimentos, partidos e lideranças políticas, em defesa dos próprios interesses. A participação não pode servir para respaldar decisões previamente definidas, mas deve ser uma forma de levar a equipe escolar a soluções inovadoras e criativas (LIBÂNEO, 2005, p. 335-336).

Este autor argumenta que do ponto de vista das teorias administrativas, a gestão participativa teve início no movimento das relações humanas, ocorrido entre 1924 e 1933, quando se começou a perceber a importância do “fator humano” nas relações. Houve momentos em que a participação dos trabalhadores na gestão não foi tolerado,

porém, nos últimos 70 anos, essa participação está cada vez mais reivindicada por razões políticas, sociais e, principalmente, gestionárias, ou seja, com o objetivo de melhorar a qualidade do trabalho. Nas escolas, este movimento começou a ocorrer com maior intensidade e generalização, a partir dos anos 90 (LIBÂNEO, 2005).

O primeiro passo para que toda a comunidade escolar participe ativamente e democraticamente da gestão escolar está na construção do Projeto Político-Pedagógico de forma coletiva. Para isso Silva Junior salienta que

a constituição da autonomia da escola pela via do projeto pedagógico, supõe finalmente, a existência de condições para a prática do trabalho coletivo, entendido este como a valorização das pessoas e a relativização das funções. Pessoas autônomas valorizam um projeto e são valorizadas por ele em razão do seu compromisso e de sua lealdade e isso não está ligado necessariamente as funções desempenhadas e as posições ocupadas (SILVA JUNIOR, 2002, p. 206).

A autonomia constitui-se de grande valia quando se refere a uma escola com gestão democrática e esta é garantida também pela Lei 9.396/1994, como podemos ver no artigo 15:

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeiro, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Logo, a autonomia deve ser construída de maneira que não esteja presente apenas nos documentos escritos e/ou na fala das pessoas, mas que ganhe espaço a partir da legislação e se consolide nas práticas cotidianas, mas para que isso ocorra, é necessário criar uma cultura de participação, onde todos os membros se enxerguem nas ações e metas da escola.

### **História do curso de Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria**

O curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria foi criado no ano de 1992 e chamava-se curso de Especialização em Educação – Pós-Graduação *Lato Sensu*. O curso era dividido em duas áreas: Administração - Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Este modelo educacional teve duração de oito anos e contou com três mandatos de coordenação.

No ano de 1999, passou a chamar-se curso de Especialização em Gestão Educacional Ênfase: Administração/Supervisão Escolar e Orientação Educacional, esta nomenclatura permaneceu até o ano de 2001. Até esse momento, vigorava a divisão social do trabalho pedagógico, instaurado pela Lei nº 5.540/68 e, com isso, formava especialistas para atuarem nos diversos setores da escola. Porém, começa-se a perceber um esgotamento deste modelo na medida em que esses não atingiam as, até então atuais, exigências sociais e profissionais.

No ano de 2001, em decorrência da lei de gestão democrática do ensino público (Lei 10.576/95), o curso passa a chamar-se de Curso de Especialização em Gestão Educacional. Em decorrência dessas mudanças no ano de 2003 elabora-se um novo projeto político pedagógico (PPP) para o curso, esse tinha o objetivo de:

[...] esboçar uma formação que desenvolva em todo docente egresso características de sujeito reflexivo, questionador, aberto às inovações, supondo a construção de uma sólida formação científica na área específica aliada de consistente formação pedagógica e de formação humana e cultural, bem como atenta de modo mais amplo possível, com flexibilidade e autonomia os interesses prioritários do sistema educacional. (Projeto Político-Pedagógico do Curso, 2003).

Percebe-se que esta proposta esta pautada na Constituição Federal de 1988 e na Lei 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação que estabeleciam a autonomia escolar através da Gestão Democrática. Começa-se então a trabalhar para que o concluinte do curso domine “conhecimentos referentes à construção da autonomia escolar em seus aspectos micro e macro” (PPP, 2003).

Neste modelo pedagógico, a carga horária do curso era de 420 horas, sendo destas 375 horas de disciplina obrigatórias e 45 horas de disciplinas opcionais. O período de duração do curso, conforme regimento Interno dos Programas/Cursos de Pós-Graduação da Instituição mantenedora, que em seu artigo 64, Inciso I, define o prazo de dezoito meses, com prorrogação de até seis meses, em casos especiais, devendo passar pela aprovação do Colegiado. A prorrogação somente poderá ser solicitada para a elaboração da monografia de conclusão do curso. Fica estabelecido também que o curso oferecerá três Tópicos Específicos de Gestão Educacional, com 45 horas cada, mas o aluno possuía a obrigatoriedade de matrícula em apenas um. Esta disciplina caracterizava-se por não possuir conteúdo programático pré-estabelecido, os conteúdos/temas a serem estudados partiriam do interesse do grupo de alunos.

No ano de 2006, foi elaborado um novo Projeto Político-Pedagógico para o curso, o qual continua com a proposta que buscava superar a divisão social do trabalho pedagógico, através da formação de especialistas. Neste novo modelo busca-se inserir o curso nos processos

[...] científicos e tecnológicos de modo a conduzirmos através de nossas práticas as instituições escolares a processos gestionários da democracia no seio educacional, vendo-o como parte integrante e indissociável da formação social. Isso é o germe do processo de trabalho coletivo que pode resgatar a base fundante da função social da escola e o compromisso de seus profissionais frente a um contexto que requer profissionais mais preparados (PPP, 2006).

Neste novo projeto entende por Gestor Educacional o docente:

[...] habilitado para exercer, tanto as funções pedagógicas, como as funções administrativas na perspectiva da gestão democrática como um processo de superação da divisão do trabalho na instituição escolar e nos sistemas educacionais aos moldes da organização fordista/taylorista [...] “gestor” não é um termo que designa um cargo, uma função na estrutura organizacional das instituições educativas. Refere-se a processos, políticas e ações administrativas em cuja articulação definirá as metas, as definições políticas e as práticas escolares, pensando gestão como um espaço de encontro entre o estado e a sociedade civil na escola. Isto indica que o papel do gestor não se esgota no âmbito da escola, está também estritamente vinculado à gestão do sistema educativo (PPP, 2006).

Percebemos assim, que as instituições de ensino estão se adaptando às políticas educativas que objetivam a descentralização administrativo-pedagógica. Essas buscam progressivamente responsabilizar as instituições pelos resultados e metas que produzem. Assim, as decisões unipessoais estão sendo cada vez mais questionadas dentro das instituições e está sendo incentivado o desenvolvimento da co-responsabilidade e da construção de projetos político-pedagógicos coletivos.

Partindo disso, o curso de Gestão Educacional busca

[...] a reflexão em torno do cumprimento do princípio de implantação da gestão democrática voltada para atender o dever do Estado de modo que cada indivíduo possa se auto-governar como ente dotado de liberdade e ser capaz de participar como cidadão consciente e crítico de uma sociedade de pessoas livres e iguais, a partir da prática coletiva na escola (PPP, 2006).

Nessa perspectiva, o curso assume o papel e o compromisso de qualificar os docentes para atuarem neste novo paradigma de gestão escolar, visando atender a essas novas exigências, preservar a Identidade do Curso no que se refere a sua especificidade,

centrada na área de Gestão Educacional e Escolar, agregar docentes e alunos e concentrar a produção científica do Curso.

O PPP (2006) estabelece duas linhas de pesquisa para o curso. A primeira chama-se “Gestão da Organização Escolar” e tem por objetivo a investigação da Instituição Educativa (Escola, Universidade etc.) no que se refere a sua estrutura organizacional, suas instâncias deliberativas (Conselhos) e executivas (Direção, Coordenação etc.), os mecanismos de escolha de Dirigentes (eleições), assim como suas formas de integração com a comunidade interna e externa. Somam-se a esses fatos a organização didático pedagógica, a formação continuada do Corpo Docente e o cotidiano da Instituição consubstanciada no Projeto de Desenvolvimento Institucional (P.P.P./P.D.I. etc.) assim como na Avaliação Institucional (PPP, 2006).

A segunda linha é a de “Políticas Públicas e Gestão Educacional” e tem por objetivo a investigação do sistema educacional brasileiro, a partir das políticas públicas vigentes e suas relações com as transformações econômicas, políticas, sociais e tecnológicas e seus impactos sobre a sociedade e o ensino. Abrange a linha, as temáticas que envolvem o sistema nacional de educação e avaliação em sua totalidade, portanto, em nível federal, estadual e municipal, soma-se ainda a análise e o acompanhamento crítico da legislação atual, do Plano Nacional da Educação, das Reformas de Ensino confrontadas um diagnóstico atual e contínuo e real das necessidades da sociedade brasileira (PPP, 2006).

Neste novo projeto o curso passa a possuir uma carga horária de 360 horas-aula, das quais 270 horas são de disciplinas obrigatórias comuns a todos os alunos (seis disciplinas) e 90 horas de disciplinas de atividades complementares integralizadas através de disciplinas optativas, totalizando 24 créditos.

## Conclusão

Diante do exposto, evidenciamos que a evolução do curso de pós-graduação da instituição analisada buscou adaptar-se às diferentes mudanças na legislação vigente e aos modelos administrativos adotados no sistema educacional brasileiro. Isso fica explícito ao se verificar as alterações e/ou reformulações realizadas no projeto político-pedagógico do curso, as quais foram executadas quando da modificação da legislação brasileira.

A instituição está procurando se adaptar às políticas educativas na busca de uma descentralização da gestão dos recursos empregados na manutenção do curso de formação de gestores educacionais. A formação oferecida já não objetiva formar um profissional designador de tarefas e fiscalizador, mas sim um sujeito capaz de questionar, incentivar e atuar de forma coletiva ao assumir as responsabilidades que lhe forem designadas.

Se a gestão democrática deve priorizar a participação da comunidade escolar na tomada de decisões e que, não só a administração dos recursos financeiros e físicos deve ser considerada, mas também a elaboração do PPP e das mudanças que possam ser realizadas no currículo escolar, bem como, as relações de ensino-aprendizagem, é desejável que a configuração dos cursos de formação e, por consequência, o perfil dos gestores educacionais esteja pautada na capacidade de interação e decisão coletiva, uma vez que é o gestor educacional que irá mediar as relações entre a instituição em que atua e os representantes dos pais, alunos e da comunidade em geral.

Enfim, o gestor educacional, no contexto atual, não pode ser apenas mais um profissional responsável pela administração dos recursos designados à escola, mas sim um porta-voz das solicitações e anseios do grupo escolar, de forma a garantir que os objetivos traçados a priori sejam alcançados, que novas necessidades sejam identificadas, que o aluno seja colocado como principal elemento na elaboração de projetos e metas a serem atingidas pela escola, mas, sobretudo, que consiga interagir com seus pares com vistas a melhoria da qualidade do ensino e da administração da instituição em que atua.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL. Constituição Federal.** Brasília, 1988.

**BRASIL. LEI 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: 1996.

**BRASIL. Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2000.

**COSTA, M. C. K.** O profissional da educação: supervisor escolar no contexto das escolas públicas de São Pedro do Sul. 1998. 66f. **Monografia** (Especialização em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

**LIBÂNEO, J.C.** **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, L. et. al. **Supervisão educacional: possibilidades e limites.** São Paulo: Cortez, 1985.

MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do 3º milênio.** São Paulo: Cortez, 2. ed., 1994.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

RANGEL, Mary (Org). **Supervisão pedagógica: Princípios e prática educativa.** Campinas: Papirus, 2001.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento.** Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Editores Autores Associados, 1996.

SILVA, N. S. F. C. da. **Supervisão educacional: uma reflexão critica.** Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

SILVA, N. S. F. C. da. O papel do supervisor no atual contexto brasileiro. **Cadernos Cedex – Supervisão educacional novos caminhos**, n. 7, p. 6 – 17, 1989.

SILVA JUNIOR, C. A. da. O espaço da administração no tempo da gestão. In MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. **Política e gestão da educação: dois olhares.** 2002.