

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Lucila Pereira Morin

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO(A) NO CONTEXTO DO PIBID

Sobradinho, RS

2018

Lucila Pereira Morin

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO(A) NO CONTEXTO DO PIBID

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional (EaD), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denize da Silveira Foletto

Sobradinho, RS

2018

Lucila Pereira Morin

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO(A) NO CONTEXTO DO PIBID

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Aprovada em 30 de junho de 2018:

Denize da Silveira Foletto, Prof.^a Dr.^a UFSM

(Presidente/Orientadora)

Alexandra Silva dos Santos Furquim, Prof.^a Ms.^a (UFSM)

Marcos Britto Corrêa, Prof. Ms. (UFSM)

Sobradinho, RS
2018

De uma coisa qualquer texto necessita: que o leitor ou a leitora a ele se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa. É isto o que este texto espera de você [...].

(Paulo Freire, 2016, p. 21)

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria
Universidade Aberta do Brasil

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO(A) NO CONTEXTO DO PIBID

AUTORA: Lucila Pereira Morin
ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Denize da Silveira Foletto
30 de junho de 2018, Sobradinho/RS

O presente trabalho insere-se no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Pedagogia/Anos Iniciais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O objetivo é compreender a contribuição que o trabalho desenvolvido pelos/as bolsistas do PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais traz para a formação inicial do/a pedagogo/a, tendo em vista a gestão escolar. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, do tipo Estudo de Caso Observacional (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e tem como instrumento de coleta de dados a observação participante, os relatos orais e escritos do grupo de bolsistas. Como opção teórica para fundamentar este estudo, optou-se pelos/as autores/as RAMOS, FERNANDES E SARTURI (2012); LIMA, SARTURI E SILVA (2018); FREIRE (2002; 2005); GADOTTI (2003); VIEIRA (2002; 2007); DOCUMENTOS LEGAIS (BRASIL 1988; 1996); PARO (2005); e NÓVOA (2011). Como resultado, percebeu-se que o trabalho desenvolvido no PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais possibilita aos bolsistas uma reflexão-ação-reflexão (RAMOS; FERNANDES; SARTURI, 2012) sobre a realidade vivida e, portanto, contribui significativamente para a formação inicial do/a pedagogo/a. Logo, conclui-se que é possível caracterizar o PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais como um potencializador de experiências formativas, pois incita em todos os envolvidos o entendimento da importância de uma gestão pautada no diálogo, na participação, na definição de papéis dentro da equipe, construção de elos entre o grupo, escolas e universidade.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Iniciação à Docência. Formação Inicial.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria
Universidade Aberta do Brasil

THE FORMATION OF THE PEDAGOGUE IN THE CONTEXT OF PIBID

AUTORA: Lucila Pereira Morin
ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Denize da Silveira Foletto
30 de junho de 2018, Sobradinho/RS

The present work is part of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subproject Pedagogy/Initial Years of the Federal University of Santa Maria (UFSM). The objective is to understand the contribution that the work developed by the PIBID/Pedagogy/Initial Years grant holder brings to the initial formation of the pedagogue, with a view to school management. The research is characterized as qualitative, of the type Observational Case Study (BOGDAN; BIKLEN, 1994), and has as instrument of data acquisition participant observation, the oral and written reports of the grant holders group. As a theoretical option to base this study, we chose the authors RAMOS, FERNANDES and SARTURI (2012); LIMA, SARTURI AND SILVA (2018); FREIRE (2002; 2005); GADOTTI (2003); VIEIRA (2002; 2007); DOCUMENTOS LEGAIS (BRASIL 1988, 1996); PARO (2005); and NÓVOA (2011). As a result, it was verified that the work developed in the PIBID/Pedagogy/Initial Years enables grant holders to reflect-action-reflection (RAMOS; FERNANDES; SARTURI, 2012) about the reality lived and, therefore, contributes significantly to the initial formation of the pedagogue. Wherefore, it is concluded that it is possible to characterize the PIBID/Pedagogy/Initial Years as a potentiator of formative experiences, therefore since it encourages in all the participants the understanding of the importance of a management based on the dialogue, the participation, the definition of roles within the team, building links between the group, schools and university.

Key words: School Management. Initiation to Teaching. Initial Formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
RS	Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1.....	10
ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	10
1.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	10
1.2 EXPLICITAÇÃO DO CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO.....	11
CAPÍTULO 2.....	14
2.1 PERCURSO HISTÓRICO DO PIBID NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/UFSM, NA ESPECIFICIDADE DA PEDAGOGIA.....	14
2.2 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E DA PEDAGOGA.....	18
CAPÍTULO 3.....	24
A FORMAÇÃO INICIAL DO(A) PEDAGOGO(A) ARTICULADA COM A GESTÃO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE CATEGORIAL.....	24
a) A ESCOLA COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIAS, REFLEXÃO E COMPARTILHAMENTO DE IDEIAS.....	24
b) A REPERCUSSÃO DO PIBID/PEDAGOGIA/ANOS INICIAIS NAS ESCOLAS.....	27
c) O PROCESSO FORMATIVO DOS/AS FUTUROS/AS PEDAGOGOS/AS A PARTIR DO OLHAR DA PESQUISADORA.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS.....	34
APÊNDICE A – CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....	36
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	37

INTRODUÇÃO

Repensar, refletir, avaliar e reavaliar o processo de ensino para a contemplação de uma educação mais humanitária e consciente se faz fulcral no contexto atual. No que diz respeito a essa ideia, Freire (2002) lembra que o conhecimento deve ser construído por meio de diálogos, ou seja, a aprendizagem deve desenvolver nos alunos e nas alunas a criatividade, a motivação, a percepção, a atenção e etc. Nesse contexto, percebe-se o professor e a professora, como profissionais que devem romper com estereótipos, trazer para as aulas temas atuais e transversais, aceitar as diferenças e buscar motivar os alunos e as alunas (NUNES, 2011).

Dessa forma, o presente trabalho apresenta como temática a atuação dos/as bolsistas do PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais no que tange a gestão escolar. Insere-se no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na especificidade do subprojeto Pedagogia/Anos Iniciais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS).

A motivação para o estudo emergiu da experiência da pesquisadora como coordenadora de um grupo de bolsistas do PIBID, no ano de 2014 até o ano de 2016, que exigiu um olhar mais atento às questões da gestão, ou seja, procurando superar práticas muitas vezes executadas sem planejamento e organização. Dessa forma, tendo em vista esse processo de distanciamento e de análise, de ação e de reflexão sobre a realidade, esta pesquisa justifica-se pela inquietação que a autora sentiu frente à escassez dessas discussões na atuação dos/as bolsistas do PIBID, sendo que a gestão está imbricada no fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, o interesse em cursar a Especialização em Gestão Educacional dá-se pela necessidade que a autora sentiu frente às questões de gestão presentes no cotidiano escolar, bem como pelo reconhecimento da importância da formação continuada. Devido a globalização, o acesso as informações está cada vez mais natural e fácil, por isso, o/a profissional da educação precisa estar atento/a as mudanças e usá-las a seu favor no cotidiano escolar. Como se faz isso? Através da formação continuada, da pesquisa, do estudo, etc. A formação continuada está atrelada à qualidade da educação, logo, a qualidade de ensino. Está associada à articulação entre teoria e prática. Uma fundamentação teórica consistente, permite ao professor/a refletir acerca de sua atuação enquanto docente. Assim,

[...] a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a

escola. A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos [...]. (CHIMENTÃO, 2009, p. 3).

A formação continuada não substituiu a formação inicial, que precisa ser boa. Ela é uma forma do/a profissional da educação se atualizar, não parar no tempo, mas para que isso ocorra de forma eficiente, essa formação precisa ser significativa para o docente, fazendo-o refletir sobre sua prática e almejar mudanças em sua realidade escolar.

Sendo assim, o objetivo geral é compreender a contribuição que o trabalho desenvolvido pelos/as bolsistas do PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais traz para a formação inicial do/a pedagogo/a, tendo em vista a gestão escolar.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso Observacional (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e apresenta como opção teórica para fundamentar o estudo os autores/as RAMOS, FERNANDES e SARTURI (2012); LIMA, SARTURI e SILVA (2018); FREIRE (2002; 2005); GADOTTI (2003); VIEIRA (2002; 2007); documentos legais (BRASIL 1988; 1996); PARO (2005); e NÓVOA (2011).

Assim, no primeiro capítulo deste trabalho, apresentam-se os encaminhamentos metodológicos que delinearão o estudo.

No segundo capítulo, faz-se uma breve exposição do percurso histórico do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, bem como uma reflexão teórica sobre a formação da pedagoga e do pedagogo.

No terceiro e último capítulo, anuncia-se as análises realizadas em que se procurou compreender a formação inicial do pedagogo e da pedagoga articulada com a gestão educacional.

Por fim, desenvolve-se as conclusões finais sobre a pesquisa salientando a importância da gestão nas práticas desenvolvidas e a necessidade de (re)construir o seu conceito.

CAPÍTULO 1

ABORDAGEM METODOLÓGICA

1.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Este trabalho insere-se no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na especificidade do subprojeto Pedagogia/Anos Iniciais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) e apresenta como temática a atuação dos/as bolsistas do PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais no que tange a gestão escolar.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso Observacional (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A respeito da pesquisa qualitativa, Triviños (1994, p. 131) acrescenta que:

[...] A pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Pelo contrário. Por exemplo: a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados. Esta circunstância apresenta-se porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente, depois de seguir passo a passo o trabalho que, como as metas, têm sido previamente estabelecidos. As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos. Desta maneira, o pesquisador tem a obrigação, se não quer sofrer frustrações, de estar preparado para mudar suas expectativas frente a seu estudo. O denominado "relatório final" da pesquisa quantitativa naturalmente que existe na pesquisa qualitativa, mas ele se vai constituindo através do desenvolvimento de todo o estudo e não é exclusivamente resultado de uma análise última dos dados [...].

Dessa forma, segundo o autor, a pesquisa qualitativa permite analisar os aspectos implícitos ao desenvolvimento das práticas organizacionais e a abordagem descritiva é praticada quando o que se pretende buscar é o conhecimento de determinadas informações, sendo este um método capaz de compreender os fatos e fenômenos de determinada realidade. Assim, tais concepções vão ao encontro com a proposta deste trabalho, na qual se possam analisar os dados obtidos de maneira aberta sem uma sequência pré-determinada, além de perceber a maneira como acadêmicas e acadêmicos/bolsistas percebem as questões que por vezes são deixadas de lado ao longo do curso ou da correria do dia a dia, mas que são essenciais para a formação de profissionais preparadas/os e empenhadas/os frente aos alunos e alunas e conscientes de sua responsabilidade social.

Diante disso, justifica-se a opção pelo Estudo de Caso Observacional (BOGDAN; BIKLEN, 1994) para esta pesquisa, porque esta é uma categoria típica de pesquisa qualitativa, tendo em vista que “[...] a técnica de coleta de informações mais importante dela é a observação participante” (TRIVIÑOS, 1994, p. 135).

Como opção teórica para fundamentar este estudo, optou-se pelos/as autores/as Ramos, Fernandes e Sarturi (2012) e Lima, Sarturi e Silva (2018) para falar acerca do PIBID/Pedagogia, na especificidade da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Quando se falou em gestão democrática, gestão educacional e gestão escolar, os estudos de Libâneo (2001), Freire (2002), Gadotti (2003), Paro (2005) e Vieira (2007) foram potencializadores de discussões, alinhados aos documentos legais (BRASIL, 1988; 1996).

1.2 EXPLICITAÇÃO DO CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Como citado anteriormente, esta pesquisa insere-se no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na especificidade do subprojeto Pedagogia/Anos Iniciais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) e ocorreu em três escolas da cidade de Santa Maria/RS/Brasil, no período de 2012 a 2016. Contudo, possui um recorte de tempo de 2014 a 2016, período em que a pesquisadora participou do subprojeto PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais como bolsista/coordenadora de um grupo com seis integrantes.

Diante disso, pretende responder a seguinte questão norteadora: Tendo em vista a gestão escolar, será que o trabalho desenvolvido pelos/as bolsistas do PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais, contribuiu para a formação inicial do/a pedagogo/a? Sendo assim, objetiva compreender a contribuição que o trabalho desenvolvido pelos/as bolsistas do PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais trazem para a formação inicial do/a pedagogo/a, tendo em vista a gestão escolar. Além desse objetivo geral têm-se como específicos: a) apresentar o percurso histórico do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; b) analisar a formação do pedagogo e da pedagoga; e c) compreender a formação inicial articulada com a gestão educacional.

Para a escolha dos sujeitos (Apêndice A), optou-se pelas seis acadêmicas/bolsistas que participaram do PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais, entre os anos de 2014 a 2016.

Assim, como instrumento de coleta de dados utilizou-se a observação participante, em que a pesquisadora registrou suas impressões sobre o trabalho desenvolvido, os relatos orais e escritos (compostos por relatórios) do grupo de bolsistas do subprojeto e as atas das reuniões

no período de 2014 a 2016. As atividades eram desenvolvidas durante cinco dias da semana, quatro na escola e uma na universidade, quando se reuniam todas/os as/os bolsistas das três escolas participantes.

A cada ateliê e/ou atendimento na Sala Multi¹ as/os acadêmicas/bolsistas, em conjunto, realizam um relatório, no qual descrevem as atividades desenvolvidas, com quem foram realizadas, o que os alunos e as alunas desenvolveram com as atividades propostas e, por fim, o relato. Neste relato fazem as suas observações, registram as facilidades e dificuldades que os alunos e as alunas apresentaram, enfim, o que foi possível perceber no decorrer das atividades.

A escolha pela análise dos registros escritos, contidos nos relatórios elaborados pelas/os bolsistas, ocorre devido à riqueza proporcionada por esses instrumentos que permitiram captar as ações, observações, percepções e reflexões vivenciadas pelos bolsistas ao longo dos dois anos de atividades desenvolvidas. Vale salientar que as análises foram embasadas também nos depoimentos das acadêmicas/bolsistas que participaram ativamente dos processos de gestão dentro de seus grupos de trabalho. Estes depoimentos estão contidos nos relatórios realizados pelos/as participantes do subprojeto.

Os dados foram analisados com base na Análise do Conteúdo (AC) (BARDIN, 1977). Para Laurence Bardin, escolhida nesta pesquisa como referencial devido à ampla utilização desta autora em diferentes pesquisas, a AC é,

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens. (BARDIN, 1977 p. 42).

Dessa forma, entende-se que o texto na AC é uma forma de manifestação do sujeito pesquisador. Ou seja, por meio de unidades de texto (palavras, frases ou características) recorrentes, que se repetem com frequência, o pesquisador as categoriza, fazendo emergir expressões que representem a temática pesquisada. Neste trabalho de análise é preciso identificar os elementos comuns no texto de maneira que seja possível agrupá-los. Portanto, a análise categorial pode ser temática, ou seja, é possível construir categorias conforme os temas que emergem do texto. Assim, com base na Análise do Conteúdo (BARDIN, 1977), foi possível agrupar as seguintes categorias temáticas: “*A escola como espaço de vivências,*

¹ Sala Multi: sala multidisciplinar e multisseriada no qual os alunos e as alunas são encaminhados/as através de um parecer descritivo por parte dos/as professores/as regentes das turmas. Priorizam-se alunos/as que apresentam defasagem idade-série e/ou dificuldades de aprendizagem.

reflexão e compartilhamento de ideias”; “*A repercussão do PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais nas escolas*”; “*O processo formativo dos/as futuros/as pedagogos/as a partir do olhar da pesquisadora*”. Essas categorias temáticas serão apresentadas no capítulo 3 quando se discutirá sobre a formação inicial do(a) pedagogo(a) articulada com a gestão educacional.

CAPÍTULO 2

A fim de atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, fez-se uma breve revisão da literatura sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, dentro da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM-RS, na especificidade da Pedagogia. Em seguida, se discorrerá acerca da formação do pedagogo e da pedagoga. Pretende-se, neste segmento, apresentar as principais teorias e contribuições existentes na literatura educacional sobre o tema.

2.1 PERCURSO HISTÓRICO DO PIBID NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/UFSM, NA ESPECIFICIDADE DA PEDAGOGIA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi uma das políticas instituída pelo Ministério da Educação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir do Decreto nº 7.219/2010, de 24 de junho (BRASIL, 2010), criou-se o supracitado programa, tendo por objetivos: incentivar a formação docente em nível superior para a Educação Básica; contribuir para a valorização do magistério; melhorar a qualidade da formação inicial dos professores nos cursos de “licenciatura” com a promoção e integração entre a Educação Básica e a Superior; proporcionar a inserção dos acadêmicos no cotidiano da escola, buscando criar e participar de experiências que possam superar os problemas de ensino e aprendizagem; fazer dos docentes e contribuir com a articulação entre teoria e prática necessária a formação docente (DECRETO nº 7.219/2010).

A partir disso e tendo esses objetivos como referência, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) incentivou os cursos de licenciatura a criar subprojetos dentro do PIBID. A área da Pedagogia começou a implementar em abril de 2010, oferecendo 24 bolsas acadêmicas, uma para professor/a coordenador/a na escola e outra para o/a coordenador/a de projeto na universidade. Ademais, financiamento para compra de materiais, deslocamentos e cursos de formação continuada.

Essa iniciativa que visa a interlocução entre teoria e prática e a aproximação entre universidade e escola, formação inicial e a realidade educacional brasileira, propiciou que os/as coordenadores/as incentivassem os/as acadêmicos do curso para que participassem do projeto, sendo que um dos requisitos para ingressassem no PIBID era estar matriculado no curso de origem do subprojeto, no caso, ser aluno/a do Curso de Pedagogia da UFSM.

O PIBID/Pedagogia definiu como objetivo próprio a construção de “[...] espaços de reflexão-ação-reflexão para qualificar as práticas pedagógicas e promover o pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem inserido na comunidade escolar como sujeitos das ações propostas [...]” (RAMOS; FERNANDES; SARTURI, 2012, p. 14).

Os critérios para que o PIBID/Pedagogia se inserisse em determinada escola eram: possuir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional; ter uma professora com disponibilidade de 20h semanais para que possa atuar como supervisora escolar; disponibilizar uma sala para que possam ser desenvolvidas as atividades do subprojeto; e fazer a inscrição da escola e da supervisora no edital do PIBID/Pedagogia.

Na UFSM, o PIBID iniciou em 2009, somente em 2010 a área da Pedagogia ingressou no edital, trabalhando apenas com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com a aderência a Portaria 096/2013, o PIBID/Pedagogia expandiu-se para a Educação Infantil, com implementação no início de 2014. A partir de 2014, o PIBID/Pedagogia passou a ter duas especificidades: Anos Iniciais e Educação Infantil.

Um olhar mais atento sobre a Educação infantil dentro do PIBID/Pedagogia é de suma importância, pois:

[...] as infâncias vividas nas escolas, as formas de organização dos trabalhos, a constituição da docência na educação das crianças pequenas, [...] são elementos formativos importantes que precisam estar presentes nos diferentes espaços e contextos formativos dos cursos de Pedagogia. (LIMA; SARTURI; SILVA, 2018, p. 18).

Desde sua implantação, o PIBID/Pedagogia/Educação Infantil enfrentou alguns desafios. Um deles é a diminuição constante do número de acadêmicas/bolsistas. Um dos fenômenos prováveis é alta carga horária exigida pelo subprojeto, que se equipara com a carga horária de estagiários/as contratados pelo Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), tendo, inclusive, uma remuneração maior que a bolsa do PIBID – várias bolsistas deixaram o programa para trabalhar nas mesmas escolas que estavam, mas como estagiárias, recebendo mais do que recebiam pelo subprojeto.

A exigência pela carga horária mais alta que a dos demais subprojetos da UFSM – cada subprojeto estipula de forma autônoma sua carga horária, objetivos e atividades contempladas – faz-se necessária para que possa ser atingido um dos objetivos do subprojeto PIBID/Pedagogia/Educação Infantil, que é acompanhar as “[...] rotinas institucionais que envolvem a aprendizagem da docência na educação infantil” (LIMA; SARTURI; SILVA, 2018, p. 19), tendo, assim, uma “[...] articulação com a extensão universitária e a pesquisa sobre aspectos pertinentes da docência na educação infantil” (*ibid.*, p. 20).

O PIBID/Pedagogia, agora na especificidade dos Anos Iniciais, começou com 24 bolsistas, mas com as novas organizações no decorrer dos editais que se seguiram, passou a ter 18 bolsistas. Desde sua implementação, o subprojeto trabalhou nas escolas dentro de três eixos centrais: lecto-escrita, raciocínio lógico-matemático e localização espaço-temporal, permeados pelas relações interpessoais.

O PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais possui duas formas de atendimento: a sala multidisciplinar e multisseriada, carinhosamente chamada pelas bolsistas de Sala Multi e os ateliês. Na Sala Multi, as acadêmicas/bolsistas atendem alunos e alunas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental que apresentam defasagem idade-série e/ou dificuldades de aprendizagem, no turno inverso as aulas regulares desses/as alunos/as, durante duas horas, três vezes por semana (segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira). Os alunos e as alunas da Sala Multi são encaminhados/as através de pareceres descritivos realizados pelos professores e pelas professoras regentes das turmas, com autorização prévia dos pais, das mães ou responsáveis. As atividades desenvolvidas, tanto na Sala Multi como nos Ateliês, estão vinculadas aos três eixos do subprojeto: raciocínio lógico-matemático, lecto-escrita e localização espaço-temporal, permeados pelas relações interpessoais. Nos ateliês, as bolsistas assumem, também por duas horas, as turmas das quais são oriundos os alunos e as alunas da Sala Multi, desenvolvendo atividades lúdicas baseadas nos eixos acima mencionados. É válido ressaltar que nos ateliês as acadêmicas/bolsistas se posicionam, efetivamente, no papel de docentes, porque assumem a regência de classe da turma. É um espaço para os professores e para as professoras regentes das turmas planejarem suas atividades, visto que esse tempo é quase inexistente na sua agenda semanal.

Antes do início dos ateliês com as turmas, é feita uma observação às aulas regulares destas com seus professores e suas professoras regentes para que as acadêmicas/bolsistas possam conhecer a turma, o seu perfil, os alunos e as alunas que a compõem. Depois são planejadas atividades que atendam as demandas da turma, que busquem sanar suas dificuldades. E, só depois dessas etapas prévias, é feita a inserção das bolsistas, de forma efetiva, na turma. Os ateliês ocorrem uma vez por semana e as acadêmicas/bolsistas atendem os alunos e as alunas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cada bolsista que atua na escola assume uma turma no ateliê, de forma individual, ou seja, sozinha, sem a presença do/a professor/a regente ou de outra colega bolsista do subprojeto.

Com relação aos eixos do PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais, às acadêmicas/bolsistas cabe encontrar dinâmicas para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de forma

prazerosa e significativa e, para isso, tem de conhecer e entender o processo de construção da lecto-escrita. Pois,

[...] a lecto-escrita entende o processo de alfabetização como uma atividade complexa, que é construída passo a passo pela ação do aluno. É importante que a alfabetização seja significativa, devendo-se levar em consideração suas experiências e conhecimentos, trabalhando juntamente com o aluno o desenvolvimento do seu senso crítico, para que ele possa desenvolver o raciocínio, a criatividade e as boas maneiras, sempre tendo a consciência da importância destas. (RAMOS; FERNANDES; SARTURI, 2012, p. 19).

O raciocínio lógico-matemático perpassa a questão do número e se abrange também aos processos de construção mental que são necessários para que o indivíduo possa resolver determinada situação problema. “[...] As habilidades matemáticas são um exemplo de conhecimento lógico-matemático. As construções mentais que se dão através da abstração das relações com os objetos, que, por sua vez, se constroem a partir do meio social em que o sujeito está inserido” (*ibid.*, p. 58).

A orientação espacial é a capacidade de se localizar e se orientar dentro de um determinado espaço bem como localizar outra pessoa ou lugar. As noções temporais são abstratas e mais difíceis de ser internalizada pelas crianças, pois remetem a sua localização no tempo. Perguntas que estimulam o desenvolvimento dessas noções temporais mais frequentes são: “que dia do mês é hoje?”; “que dia da semana é hoje?”; “em qual mês estamos?”, etc. Assim,

[...] em relação à construção das noções espaço temporais, ela faz assimilações para tentar compreender sua localização enquanto ocupante de um determinado contexto, assim como tenta construir a noção de tempo (horas, dias, semana, etc.). Perante as situações cotidianas a criança necessita superar inúmeras condições para compreender e construir significado para aquela situação. A criança precisa passar por um processo de distinção de tempo, ou seja, compreender que o ontem (passado), hoje (presente), amanhã (futuro). No contexto da noção de espaço, nota-se que a criança parte principalmente da sua localização, de onde mora, e a partir desta vai localizando-se espacialmente nos determinados lugares por ela frequentados. (RAMOS; FERNANDES; SARTURI, 2012, p. 99).

É válido ressaltar que dentro do subprojeto há papéis na equipe que são necessários serem definidos. Há uma coordenadora do subprojeto que é uma professora doutora da UFSM, segundo definição do edital (BRASIL, 2013), uma supervisora escolar e uma coordenadora do grupo de bolsistas, esta última selecionada pela coordenadora do subprojeto, com o objetivo de articular as atividades do grupo. Essa coordenadora do grupo de bolsistas é uma acadêmica que está participando das atividades do subprojeto há mais tempo que as demais, que tem o compromisso de sistematizar todas as atividades realizadas pelo grupo, responsável pela finalização do relatório semestral.

A metodologia do subprojeto PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais está pautada na ludicidade, assim “[...] contemplando os processos de ensino-aprendizagem e tornando os momentos mais significativos, possibilitando uma alfabetização com qualidade” (LIMA; SARTURI; SILVA, 2018, p. 110). As atividades e ações do subprojeto possuem uma abordagem epistemológica construtivista, no qual “[...] o conhecimento é um processo de construção contínuo resultante das vivências entre professor e aluno, e vice-versa” (*ibid.*, p. 110). Essa troca sempre foi evidenciada e frisada nas reuniões entre os/as bolsistas do subprojeto, que destacaram a importância da troca que era feita nos grupos de alunos e de alunas, como o/a mais velho/a ensinava a criança mais nova e vice-versa e como as bolsistas aprendiam e ensinavam nessa relação dialógica. Dessa forma, “[...] tudo o que o professor construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta abrir-se-á para o novo conhecimento – é só questão de descobri-la: ele descobre isto por construção” (BECKER, 2009, p. 7).

A seguir, no item 2.2 intitulado “A formação do pedagogo e da pedagoga”, será abordado a escolha profissional, o papel de um professor e de uma professora, os desafios que a profissão impõe, refletindo-se sobre o que é ser um bom professor e uma boa professora, dentro da realidade brasileira atual.

2.2 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E DA PEDAGOGA

A escolha por uma profissão dá-se, na maior parte dos casos, por algum exemplo familiar ou por algum objetivo específico. É comum se escutar que a opção pela docência é ocasionada por motivos familiares, exemplos de boas professoras e de bons professores, etc, de modo que, segundo Vieira (2002, p. 41), a escolha profissional e “[...] a prática pedagógica do professor está intrinsecamente relacionada com sua história de vida e formação, ou seja, ninguém se forma no vazio”. Dessa forma, o processo de formação é contínuo e inseparável das experiências pessoais, da história de vida, das coisas que motivaram e motivam a pessoa. Para melhor esclarecer, Vieira (2002) expõe, segundo teóricos, que as/os docentes elaboram seus conhecimentos com base em crenças e valores e “[...] no ato de ensinar estão presentes conhecimentos formais, advindos de uma formação profissional, da mesma forma que valores e convicções construídos ao longo do desenvolvimento pessoal dos professores” (VIEIRA, 2002, p. 42).

Desse modo, segundo Nunes (2011, p. 11), na dimensão pessoal o que motiva a pessoa em sua escolha está diretamente relacionada com as suas opções, pois o ser professora e o ser professor deve ser percebida/o como profissional em suas diversas dimensões “[...]”

reconhecendo seus limites, mas também a sua potencialidade para construir e reconstruir não somente significados que diferem sua realidade, mas as ações que mudam a história desta realidade” (*ibid.*, p. 15).

São diversos os motivos que levam uma pessoa para o ramo da educação e são distintas as imagens que são associadas as/aos profissionais da educação. O essencial é ter a consciência da responsabilidade e da grande capacidade de transformação social que dispõem as professoras e os professores. Desta maneira, Alves (2001) considera que o processo de formação vai mais além das teorias, inclui os saberes pessoais e as experiências, pois “[...] o objeto de contemplação pode me dar conhecimento. Pode me dar o prazer do belo. Mas, ele está distante de mim. Não posso comê-lo. Não mata a minha fome. Não me dá vida” (*ibid.*, p. 57), ou seja, o saber precisa ser saboreado, degustado.

Considera-se esse movimento como o processo de formação inicial, sendo que “[...] a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa - ensinar a assumir a condição humana” (MORIN, 2001, p. 65), quando nos confrontamos com nossas crenças e aprendemos a desenvolver um papel investigativo, de busca de conhecimentos, visto que:

[...] é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. (FREIRE, 2002, p. 20).

Essa disponibilidade ao risco precisa estar presente na postura da professora e do professor, assim como instigar as alunas e os alunos a aventuraram-se por caminhos desconhecidos, a assumir o risco de ver as coisas de uma forma diferente, espantando-se com o que podem vir a descobrir, sentir e aprender. Ver as coisas com novos olhos não é uma tarefa fácil, porque “[...] o hábito suja os olhos e lhes deixa baixa a voltagem” (RESENDE, 1992). Assim, a tarefa de encantar-se com o cotidiano, de perceber aspectos novos no que é comum é um processo árduo e requer um olhar atento por parte do observador e da observadora. Esse olhar deve permear as análises e discussões acerca das temáticas de gestão e, pois “[...] trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro da diversidade, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana” (MORIN, 2001, p. 25).

É importante envolver e instigar as alunas e os alunos a se expressarem, tanto pela fala quanto pela escrita, pois mesmo usando “[...] todos os dias as palavras como instrumentos dóceis e disponíveis, como se sempre estivessem estado prontas para nós, com seu sentido

claro e útil” (CHAUI, 2000, p. 119), muitas vezes, na hora de expressá-las, acaba-se encontrando barreiras. Uma professora e um professor precisam instigar a pensar, a analisar e a aproveitar o dia, de maneira que cada um/a consiga lutar pelos seus sonhos e, talvez, o mais importante, a sonhar. Dessa maneira:

[...] a competência se revela na ação – é na prática do profissional que se mostram suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades. É no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e se qualifica como bom – por que e para quem. Assim, a dimensão técnica é suporte da ação competente. Sua significação, entretanto, é garantida somente na articulação com as demais dimensões – não é qualquer fazer que pode ser chamado de competente. Há que verificar a qualidade do saber e a direção do poder e do querer que lhe dão consistência. É por isso que se fala em saber fazer bem. (RIOS, 2001, p. 88).

Uma professora e um professor, para ser competente em seu ofício, precisam assumir uma postura de pesquisador/ar, de aprendiz, de mediador/ar e de questionador/ar, necessitam fazer com que o conteúdo a ser ensinado seja significativo para a aluna e para o aluno. Ademais, precisam construir, junto com esta/e, o processo de ensino-aprendizagem. Sobretudo, precisam considerar os saberes das educandas e dos educandos, entendendo e respeitando opiniões diferentes, sempre com “amorosidade” (FREIRE, 2002, p. 10).

Toda prática pedagógica traz consigo intrinsecamente ideias, valores, concepções de vida e de mundo, que são consolidadas através da cultura, do meio social em que estão inseridas/os. Por isso, não existe neutralidade na educação, cada um tem um ponto de vista a respeito dos conceitos que estão à volta. A ação pedagógica é sempre uma opção, e sendo uma opção precisa ser pensada e analisada, para garantir o respeito à diversidade cultural das/os envolvidas/os no processo de ensino-aprendizagem.

Sabendo-se que as pessoas não são seres determinados e sim, seres condicionados, o que se aprende depende das condições de aprendizagem. Segundo o educador Freire (2002) os seres humanos são “[...] programados, mas para aprender”, aprender e ensinar, construir e (re) construir, fazem parte da existência humana, histórica e social, assim como, a invenção e a curiosidade. O espaço da sala de aula contempla o processo de (re) fazer o mundo, “[...] de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar” (*ibid.*, p. 19).

O que se aprende depende do tipo de aprendizagem que se recebe. Dessa forma, observa-se que a primeira comunidade de aprendizagem é a família, configurado como o grupo social da infância. Assim sendo, o condicionante é um importante elemento no desenvolvimento futuro da criança. A escola é a segunda comunidade de aprendizagem, na qual esta precisa levar em consideração a primeira comunidade. O autor Gadotti (2008, p. 93)

afirma que quando “[...] os pais, mães ou outros responsáveis acompanham a vida escolar de seus filhos, aumentam as chances da criança aprender”. A qualidade de ensino para ser atingido precisa envolver a aluna e o aluno como protagonistas de qualquer mudança educacional, reconhecer a participação destes/as na construção da aprendizagem, tanto dela/e, como da professora e do professor.

Assim, a prática da professora e do professor fica em prol da busca de informações, que instiga a curiosidade e a criatividade do grupo, aos quais os/as integrantes têm seus interesses, sua vivência e que participam ativamente do mundo construído e reconstruído na cultura, as quais fazem parte.

Nesse sentido, a Educação precisaria “conscientizar” e “politizar”, ou seja, conforme Freire (2005, p. 22) “[...] a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano”. Para reforçar esta ideia, o referido autor ainda afirma que “[...] as contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança as últimas fronteiras do humano [...]. É a educação como prática da liberdade” (*ibid.*, p. 22). Além disso,

[...] em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a “pedagogia do oprimido”. (FREIRE, 2005, p. 22).

Por todo este exposto, é de extrema relevância discutir as inter-relações presentes nos conceitos de gestão pela perspectiva de acadêmicos/as dentro das linhas de pesquisa que abordam a formação docente. A pesquisa em questão discutirá tais conceitos além de iniciar reflexões sobre uma formação docente que vise à construção de sujeitos autônomos, conscientizados e politizados acerca das relações de poder que estão presentes na vida humana.

Dessa forma, faz-se importante refletir sobre o seguinte questionamento: o que é ser uma boa professora e um bom professor? É uma pergunta complexa e complicada, pois se faria necessário definir o que significa o *bom* e, posteriormente, analisar para quem seria bom. É uma questão de perspectiva. Estando ciente que é praticamente impossível definir o que é ser uma boa professora e um bom professor, António Nóvoa (2011) esboçou cinco “competências” que caracterizariam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas. Segundo o referido autor, o conhecimento é a primeira competência, pois não pensamos no vazio, “[...] é a partir do conhecimento, da sua aquisição e compreensão, que se constrói a

educação de uma pessoa” (*ibid.*, p. 48). A segunda competência seria a cultura profissional, no qual a/o docente participaria efetivamente da realidade escolar, aprenderia com a experiência da/o colega, compreenderia os sentidos da instituição pertencente, tendo em vista que “[...] o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação” (*ibid.*, p. 49). A terceira competência diz respeito ao tato pedagógico, sendo a “[...] capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar” (*ibid.*, p. 49). A quarta e penúltima competência está relacionada com o trabalho em equipe, que corresponde ao trabalho realizado no interior de cada escola e no contexto dos trabalhos pedagógicos, pois “[...] os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola” (*ibid.*, p. 49). E, por fim, a quinta e última competência é o compromisso social, compreendendo os princípios, os valores, a inclusão social e a diversidade cultural, de maneira que “[...] educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade” (*ibid.*, p. 49).

Partindo dessas competências sugeridas por Nóvoa (2011), pode-se pensar a formação inicial alinhada às questões de gestão escolar, pois o que se vê é “[...] um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” (NÓVOA, 2011, p. 47). Discursos são importantes e essenciais, mas precisam estar alinhados com a prática, por esse motivo, “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2002, p. 22).

As “competências” de Nóvoa (2011) apontam para a formação de um/a profissional que se constrói e reconstrói na articulação entre teoria e prática e o autor defende, também, a “[...] necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão” (*ibid.*, p. 48). Dessa forma, pensar na gestão escolar na formação do pedagogo e da pedagoga dentro do PIBID é de suma importância, pois implica pensar na escola como um todo, em sua estrutura organizacional (física, burocrática e pedagógica). Percebe-se a importância de discutir, mesmo que superficialmente, essas temáticas, já que “[...] hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola, comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do [...] profissional docente” (NÓVOA, 2011, p. 50). Para isso, a/o profissional precisa estar ciente que irá se deparar com um público heterogêneo, que encontrará pessoas de variadas culturas, etnias, raça, classe social, orientação sexual e precisa estar consciente e

seguro de seu discurso e de suas teorias e atribuições para que a gestão escolar seja efetiva e plena.

Freire (2002) reflete sobre o compromisso da/o profissional com a sociedade, de estar no mundo, da ação e da reflexão, pois é preciso que esta/e profissional:

[...] seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona a sua consciência de estar. Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre o seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim, transformá-la. [...] Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação [...]. (FREIRE, 2002, p. 7).

O compromisso de uma professora e de um professor frente às questões de gestão consiste em distanciar-se da sua realidade para analisar os posicionamentos, os discursos que circulam e o que está sendo reproduzido, refletir sobre os porquês e, posteriormente, estar apta/o a transformar essa realidade.

Dessa forma, na sequência, discutir-se-á a formação inicial do pedagogo e da pedagoga articulada com a gestão no contexto escolar e não escolar, no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO INICIAL DO(A) PEDAGOGO(A) ARTICULADA COM A GESTÃO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE CATEGORIAL

Ao peneirar os dados coletados por meio dos relatos orais em reuniões do PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais, da observação participante e dos registros nos diários que compõem o relatório final do subprojeto, buscou-se recolher subsídios que pudessem ajudar a compreender a contribuição que o trabalho desenvolvido pelos/as bolsistas do PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais traz para a formação inicial do/a pedagogo/a, tendo em vista a gestão escolar. Identificaram-se características potencialmente significativas que serão relatadas aqui.

Ao selecionar o material coletado, fez-se a leitura dos mesmos de maneira que se pudessem identificar elementos convergentes e divergentes entre eles. Na verdade, a tarefa essencial foi tentar explorar as informações nas diferentes perspectivas, e os pontos onde os assuntos se alinham e diferem significativamente, de maneira que tais “mapeamentos” sugerissem possibilidades interessantes para a temática desta pesquisa, conforme recomenda Bardin (1977).

Assim, emergiram as seguintes categorias temáticas: *“A escola como espaço de vivências, reflexão e compartilhamento de ideias”*; *“A repercussão do PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais nas escolas”*; *“O processo formativo dos/as futuros/as pedagogos/as a partir do olhar da pesquisadora”*.

Importante destacar que essas categorias não foram definidas *a priori*, mas identificadas a partir do material coletado para análise.

a) A ESCOLA COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIAS, REFLEXÃO E COMPARTILHAMENTO DE IDEIAS

A escola é um lugar especial, um lugar cheio de vida e de esperança, seja ela com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. É na escola que acontecem os melhores momentos de nossas vidas, desde a infância até a juventude. A sala de aula é um espaço de relações, cada indivíduo tem sua história particular e representações sociais, nesse espaço, como em outros, também se consolida a visão transformadora na construção e (re)construção da aprendizagem, um papel essencialmente crítico e criativo.

A sala de aula não é só um lugar para estudar, mas trata-se de um espaço para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro e discutir sobre as diferentes opiniões; lugar que concretiza as relações sociais existentes ao convívio cotidiano. Conforme o autor Gadotti (2008, p. 93) o âmbito escolar, de maneira ampla, “[...] deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. Só é harmoniosa a escola autoritária. A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve”.

Assim os processos de gestão precisam se consolidar, tendo em vista que o princípio da gestão é fazer com que todos/as trabalhem juntos/as, que possam refletir e dialogar acerca da realidade educacional, segundo Libâneo (2001, p. 105) a gestão democrática “[...] valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe-se a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo e do consenso”.

Vem ao encontro da perspectiva sistêmica que diz que “os ‘objetos’ de estudo são redes de relações embutidas em redes maiores. Na prática, as organizações formadas com esse princípio [...] têm mais probabilidade do que as outras de estabelecer processos baseados no relacionamento, como a cooperação e a tomada de decisão por consenso” (CAPRA, 2006, p. 49).

A perspectiva sistêmica tem por pressuposto a Gestão Democrática, como seu conceito evidencia, dialogando com as práticas dos/as bolsistas do PIBID/Pedagogia, na especificidade dos Anos Iniciais, pois:

[...] um dos destaques do subprojeto é a autonomia que é dada para as equipes das escolas, uma vez que podemos, dentro do grupo, definir objetivos e metodologias de trabalho de acordo com a realidade do nosso público-alvo, atentando para os objetivos do subprojeto. Como temos uma coordenadora de bolsistas no grupo, isso facilita muito, pois é esta que faz o elo entre o grupo e a coordenadora do subprojeto, que instiga o grupo a buscar soluções para os problemas [...]. (Relatório Escola 1, 2015)

Esse excerto retirado do Relatório do PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais, no ano de 2015 evidencia a importância de ser, realmente, democrática, não apenas constar no papel e ser uma prática hierárquica. A gestão democrática não nega a diversidade, não teme as divergências de ideias, mas busca, através do diálogo, uma forma para solucionar os problemas e não pretende “estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários” (FREIRE, 2002, p. 27). Essa percepção tem que estar clara nos processos de gestão, tendo em vista que se deve:

[...] respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, a prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mais impor ao educando a vontade de arrogante do mestre [...]. (ibid., p. 36).

Dessa forma, a gestão democrática precisa estar na circulação das informações, na divisão do trabalho, na escuta da opinião do grupo, que é uma das grandes dificuldades, pois existem muitas opiniões e ideias num coletivo de pessoas na escola e manter a coerência entre a utopia e a realidade da escola, pode ser um grande desafio, no qual aparece o cansaço, o desânimo e as desistências (GADOTTI, 2003).

Nesse âmbito, um dos pressupostos para que o PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais se insira nas escolas é o IDEB abaixo da média nacional, o que se configurou, na maioria dos casos, em escolas de periferias da cidade de Santa Maria/RS, assim, “[...] trabalhar com crianças que aprenderiam independente da mediação do professor é fácil, difícil é trabalhar em um meio ao qual fatores externos interferem de forma negativa no processo de ensino e aprendizagem” (Relatório Escola 3, 2014).

Para melhor aclarar, entender os processos que compõe a gestão escolar e a gestão educacional, perceber os caminhos que as políticas públicas tomaram, usar da autonomia que as escolas receberam para formular seus documentos legais, de acordo com a sua realidade educacional, a fim de buscar uma transformação social, faz parte das atribuições de um/a gestor/a. Para tal, é necessário que se entenda que a gestão pública é composta por três dimensões (VIEIRA, 2007): o valor público (expressa à intenção das políticas), as condições de implementação e as condições políticas (ambas fazem parte da prática, das intenções do/a gestor/a). Ideias de baixo custo tendem a ser limitadas, pois a boa educação requer investimento grande, porém a dimensão financeira é muitas vezes ignorada e as ideias acabam ficando nas promessas e planos, por consequência, no papel. Para isso, é preciso atentar para, que,

[...] se quisermos caminhar para [...] a democratização, precisamos superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo inerentemente democrático na escola. [...] Não basta, entretanto a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar que condições essa participação pode tornar-se realidade. (PARO, 2005, p. 19-40).

Os planos de educação enfrentam dois problemas: o excesso de propostas e a falta de previsão orçamentária, por isso da importância em definir metas de curto, médio e longo prazo, sendo que

[...] parte da dificuldade da gestão diz respeito ao fato dela se situar na esfera das coisas que têm que ser feitas. E o que tem que ser feito nem sempre agrada a todos. Não dá votos; ao contrário, fere interesses. Desestabiliza o que está posto. Por menores que sejam as mudanças pretendidas, atingem pessoas. Corporações. Mudar nunca é simples. (VIEIRA, 2007, p. 59).

Gestão se faz em interação com o outro. Se na primeira controvérsia o gestor ou a gestora é abandonado/a, imediatamente se depara com mais dificuldades, em nome do que é necessário fazer, passa da popularidade para a rejeição, em uma arena de interesses contraditórios e conflituosos. A gestão exige humildade e concordância, realizar decisões em situações complexas, formação de gestores/as de reflexão e atitude; se tratando da parte teórica, três adjetivos são significativos: a gestão educacional, a escolar e a democrática (*ibid.*, 2007).

Dessa forma, é preciso deixar claro que a gestão educacional tem um conjunto de atividades como o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias do Poder Público na oferta de ensino, em uma esfera macro. Já a gestão escolar situa-se no plano da escola, na proposta pedagógica, com a finalidade de promover o ensino e a aprendizagem como direito de todos (determinado pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB 9.394/96), envolve a tarefa cotidiana de ensinar e aprender, em uma esfera micro. Ambas entrelaçam-se mutuamente, pelo fato da busca a educação como “direito de todos”.

b) A REPERCUSSÃO DO PIBID/PEDAGOGIA/ANOS INICIAIS NAS ESCOLAS

A autonomia e a participação não podem ficar só no papel, precisam ser sentidas no conselho da escola ou colegiado, na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, esportivas e recreativas. Não basta apenas assistir é necessário o diálogo. A gestão democrática é, portanto, atitude e método, “[...] é um objetivo e um percurso. É um objetivo porque se trata de uma meta a ser sempre aprimorada e é um percurso, porque se revela como um processo que, a cada dia, se avalia e se reorganiza” (BRASIL, 2007). Assim, é preciso ter em vista que o aluno e a aluna

[...] aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua aprendizagem. E para ele tornar-se sujeito da sua aprendizagem ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida. Passamos muito tempo na escola, para sermos meros clientes dela. (VIEIRA, 2007, p. 58).

A gestão democrática deve estar na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, no processo de elaboração de novos componentes curriculares, na capacitação dos recursos humanos, etc. O que demanda tempo,

atenção e trabalho. Logo, “[...] pode-se afirmar que em última instância, a cultura/postura democrática e o sentido público da prática social da educação são alicerces da gestão democrática” (BRASIL, 2007). Dessa forma,

[...] o que vemos no PIBID é que ele é completo. Inserimo-nos nas escolas, participamos das reuniões pedagógicas desde o início do ano letivo, familiarizamos-nos com o ambiente escolar. Muitas vezes, esse é o primeiro contato que os bolsistas têm com a realidade escolar brasileira, na condição de (futuro) professor [...]. Quando conhecemos nosso ambiente de trabalho, vamos para as turmas observar as crianças na classe regular, para termos uma noção de sua interação com a turma, como os conteúdos estão sendo trabalhados, a proposta de trabalho da professora regente. Procuramos obter o máximo de informações possíveis, todas elas são importantes para traçarmos um perfil do aluno que teremos na Sala Multi. No decorrer das atividades, buscamos estabelecer um vínculo com a professora regente, para saber se esse aluno está progredindo nas aulas, como não vemos as crianças todos os dias, essa troca de informações, esse trabalho conjunto com a regente é de suma importância para o nosso trabalho [...]. (Relatório Escola 2, 2015)

Nesse fragmento fica nítido o quanto a escola como um todo se envolve com a aderência ao programa. Dentro da escola, há uma professora que atua como supervisora, ela é o elo entre o grupo de bolsistas vindos/as da universidade com a escola. Essa relação mexe com a estrutura da escola e instiga os professores e as professoras que há anos estão no magistério, a repensar sua prática, de se envolver em atividades de cunho acadêmico, como, por exemplo, a elaboração de artigos e apresentações em eventos. A partir dessa interlocução, a necessidade da formação continuada se torna latente e, de forma indireta, os/as professores/as acabam se envolvendo de tal forma com o programa que buscam se capacitar. Dentro das produções do PIBID há listas dos trabalhos produzidos e apresentados pelos/as bolsistas, dentro deles, é possível encontrar parcerias com as supervisoras das escolas.

Apesar de haver a divisão de tarefas e a escuta de todos/as os/as envolvidos/as, ainda percebe-se princípios tradicionais da administração presentes nas escolas e, portanto, vê-se no PIBID uma alternativa para a superação deste conceito, já que a partir dele é possível repensar a prática em sala de aula e criar ações mais democráticas no contexto escolar.

A partir dessa primeira interlocução entre escola e universidade, parece que os horizontes da escola se abrem e esta (representada pela sua equipe gestora) começa a procurar outras parcerias que possam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e de suas alunas,

[...] com a aderência ao PIBID da Pedagogia para os Anos Iniciais, as professoras das demais áreas do conhecimento começaram a se interessar e a procurar o programa na sua especificidade, para contribuir com o trabalho que vinha sendo realizado. Hoje na escola há três PIBID atuando: da Pedagogia/Anos Iniciais; Interdisciplinar da Educação Física; e da Filosofia. (Relatório Escola 1, 2015)

É possível perceber que as contribuições do PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais não se restringem aos alunos e as alunas inseridos/as no subprojeto, mas abrangem a escola como um todo. É uma porta que se abre para a escola, muitas vezes esquecida pela universidade ou lembrada apenas em momentos finais do curso para estágios ou eventuais atividades de observação e inserção, sem, em alguns casos, um retorno para a escola. O PIBID insere o acadêmico e a acadêmica na escola e dá possibilidades para a sequência do trabalho. Na continuidade desse, a escola consegue perceber o envolvimento e o retorno que este programa proporciona.

c) O PROCESSO FORMATIVO DOS/AS FUTUROS/AS PEDAGOGOS/AS A PARTIR DO OLHAR DA PESQUISADORA

Dentro das atividades do PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais, a gestão democrática sempre se fez presente, pois é levada em consideração a opinião das bolsistas atuantes no subprojeto bem como das coordenadoras e supervisoras na tomada de decisões. É um trabalho que só se faz com a cooperação de todos/as, pois somente uma equipe que planeja junto, que pensa em conjunto, consegue pôr em prática suas ideias e obter resultados satisfatórios, pois ao compartilhar o poder rompe-se com as formas hierárquicas de gestão ocorrendo à inserção da coletividade no ambiente escolar facilitando, assim, a participação de todos/as. A participação é a palavra-chave para a gestão democrática, porque possibilita o envolvimento não só dos profissionais da educação como também de toda a comunidade escolar (VIEIRA, 2007).

Nesse sentido, nas observações feitas com o grupo de bolsistas, atentando para os papéis de gestão desenvolvidos no subprojeto PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais, a interação, a tomada de decisões em conjunto foi um aspecto evidenciado na hora dos planejamentos por escolas, quando se tinha que analisar a realidade das crianças inseridas no subprojeto e decidir por qual caminho trilhar. Inclusive no momento de produzir trabalhos acadêmicos para eventos dentro e fora da UFSM, era notável o quanto os grupos discutiam e analisavam as reais possibilidades de escrever, naquele momento, um artigo ou se o necessário era esperar mais um pouco. Não se via imposição de ninguém para escrever, sempre foi algo que o grupo discutia entre si, mesmo os grupos tendo ciência da importância de escrever sobre sua prática.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996) voltou-se às unidades de ensino, passando a gestão escolar, o foco da política educacional, para o âmbito escolar. Uma das principais atribuições para a escola, segundo a LDB, é elaborar e executar a proposta pedagógica (o norte da escola, identidade e história), orientando a partir de uma gestão autônoma, observando as diretrizes, o desempenho e os recursos. Outra tarefa específica é gerir seu patrimônio imaterial (as pessoas, as ideias e a cultura) e material (prédios, livros e

instalações) e acima de tudo priorizar o “coração das responsabilidades” (VIEIRA, 2007): o ensino e a aprendizagem, o plano de trabalho do/a professor/a, assegurar os dias letivos e horas-aula.

Importante salientar a relação da escola com a comunidade, buscar a criação de processos de integração, informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o desempenho dos alunos e das alunas, com o objetivo de promover no indivíduo o exercício da cidadania e conquista na qualificação e profissionalização para o mundo do trabalho (RAMOS; FERNANDES; SARTURI, 2012). Esse ponto foi contemplado com o PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais, pois no decorrer das atividades, depois que já se conhecia as crianças inseridas no subprojeto, fazia-se uma visita as casas destas, no intuito da pesquisa socioantropológica, para que a família pudesse entender as atividades do subprojeto e a importância deste no processo de ensino-aprendizagem de seu filho ou de sua filha. As bolsistas do subprojeto, em reunião, relatavam as experiências e aprendizagens que essas visitas proporcionavam, deixando claro que a proposição das atividades mudava depois dessas visitas, pois quando se reconhece a realidade das crianças, entende-se o porquê de alguns comportamentos e até da infrequência de alguns/algumas alunos/as. Não pode haver uma dicotomia entre escola e comunidade/família, pois essa parceria é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem.

É nesse âmbito que ocorre a articulação entre a teoria e a prática, pois os/as bolsistas são instigados/as a pensar e refletir acerca das atividades realizadas. Primeiro se pensa acerca do que se irá fazer, após a aplicação, reflete-se sobre o que foi feito, ou seja, se os objetivos foram alcançados, etc. Isso ocorre na elaboração dos relatórios de atividades, que são diários. Posteriormente, os dados coletados são analisados para elaboração de trabalhos acadêmicos: resumos, artigos, caderno didático, etc. Essa percepção da teoria articulada com a prática fica evidente quando se pensa na realidade dos acadêmicos e das acadêmicas dentro de suas turmas, na universidade:

[...] é incrível vermos o que aprendemos na aula no dia anterior ser evidenciado na Sala Multi, com as crianças. Muitas vezes estamos na aula e a professora começa a discussão de um texto e, no dia seguinte, conseguimos perceber esses processos que a teoria nos mostrava bem na nossa frente, com nosso aluno. “Tanto que nas aulas é nítida a diferença de quem é estagiário ou bolsista de algum PIBID daquele que não está inserido em escolas, há uma separação absurda”. (Relatório Escola 2, 2016)

A vivência justifica a teoria e a teoria concede base para as experiências, embasando-as. Esse processo de reflexão sobre o ocorrido é que faz a diferença, a intencionalidade na educação. Quando se tem essa tomada de consciência logo na formação inicial é que se

consegue perceber a importância de uma prática que caminha ao lado da teoria; a teoria fornecendo subsídios para que a prática seja objeto de reflexão e análise. Ou seja,

[...] não se pode compreender a construção histórica da educação na qual, de um lado, alguém “pensa”, teoriza, planeja e, de outro, alguém age e faz a “prática”. Essa dicotomia entre o “fazer” e o “pensar” não deve acontecer na prática social da educação, pois é na conjugação de ambas que a teoria adquire sentido e a prática se fortalece e mostra consistência (BRASIL, 2007, p. 63).

A teoria e a prática não são opostas. Pelo contrário, se complementam e uma existe em razão da outra, por isso, reforça-se a necessidade de alinhamento entre elas, dialogando permanentemente. Para Freire (2005), teoria e prática são inseparáveis, uma práxis autêntica, que possibilita que se pense/reflita sobre a ação. A “[...] práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (*ibid.*, p. 38). A práxis proporciona a educação para a liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de finalizar o processo de elaboração da Monografia de Especialização do Curso de Gestão Educacional, retoma-se aqui o problema de pesquisa que provocaram as análises desenvolvidas ao longo do estudo, que é: Tendo em vista a gestão escolar, será que o trabalho desenvolvido pelos/as bolsistas do PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais contribuiu para a formação inicial do/a pedagogo/a? A partir desse problema de pesquisa, elencou-se como objetivo geral: compreender a contribuição que o trabalho desenvolvido pelos/as bolsistas do PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais traz para a formação inicial do/a pedagogo/a, tendo em vista a gestão escolar.

A LDB 9394/96 ao instituir em seu Art. 12 a incumbência aos estabelecimentos de ensino de “elaborar sua proposta pedagógica [...] articular-se com as famílias e a comunidade criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996), torna diretamente possível às escolas a mobilização social intermediada pelo Projeto Pedagógico que se constitui peça chave no processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, em relação à gestão escolar na íntegra, mesmo que de forma micro, é possível afirmar que as atividades desenvolvidas pelo grupo de bolsistas dentro do PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais buscam ser democráticas, sendo elas em todo momento “um objetivo e um percurso. É um objetivo porque se trata de uma meta a ser sempre aprimorada e é um percurso, porque revela como um processo que, a cada dia, se avalia e se organiza” (GRACINDO, 2009, p. 33). Contudo, mesmo havendo o compartilhamento de ideias, a divisão de tarefas e a escuta de todos/as os/as envolvidos/as, ainda percebe-se princípios tradicionais da administração presente nas escolas. Isso foi observado muitas vezes nos pronunciamentos das diretoras quando, em alguns momentos, insistiam em demonstrar seu autoritarismo; ou então, quando se percebia a resistência de alguns/algumas professores/as para participar das atividades, pois isso ia custar-lhes mais tempo e trabalho dispensado; ou então, quando se percebia que para muitos pais as decisões a serem tomadas não cabiam a eles.

Diante disso, destaca-se a necessidade de (re)construir o conceito de gestão impregnado pelos princípios tradicionais da administração escolar, que se centrava no interesse em controle técnico e detrimento da emancipação, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9394/96 (BRASIL, 1996) não conseguiu superar no contexto escolar. Para tanto, percebe-se no PIBID uma alternativa para a superação deste

conceito, já que a partir dele é possível repensar a prática em sala de aula e criar ações mais democráticas no contexto escolar.

O grupo de trabalho do subprojeto pesquisado objetiva um processo de reflexão-ação-reflexão (RAMOS; FERNANDES; SARTURI, 2012), no qual o diálogo é sempre mediador. Além disso, prima-se pelo aprimoramento das estratégias desenvolvidas no subprojeto, em prol do processo de ensino-aprendizagem de todos/as os/as envolvidos/as. Trata-se de um espaço de construção e (re) construção de saberes e aprendizagens, tanto por parte das acadêmicas/bolsistas quanto das professoras supervisoras. Por isso a necessidade de se trabalhar com questões que envolvem a gestão, mesmo que essas, muitas vezes, se configurem num desafio para a prática.

Sendo assim, como resultado desta pesquisa, percebeu-se que o trabalho desenvolvido no PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais possibilita aos bolsistas uma reflexão-ação-reflexão (RAMOS; FERNANDES; SARTURI, 2012) sobre a realidade vivida e, portanto, contribui significativamente para a formação inicial do/a pedagogo/a.

Logo, conclui-se que é possível caracterizar o PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais como um potencializador de experiências formativas, pois incita em todos os envolvidos o entendimento da importância de uma gestão pautada no diálogo, na participação, na definição de papéis dentro da equipe, construção de elos entre o grupo, escolas e universidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Dos saberes aos sabores.** In: Variações sobre o prazer: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Editora Planeta Brasil, 2001, p. 57-67.
- BECKER, F. **Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto: Porto Editora.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394.** República Federativa do Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Aprovada em 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Profuncionário. Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação. **Gestão democrática nos sistemas e na escola.** Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11gesdem.pdf>>. Acesso em 11 jun. 2018.
- _____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.219/2010 de 24 de junho de 2010. **Diário Oficial da União de 25 de junho de 2010.** Brasília.
- _____. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013.** Brasília: Imprensa Oficial, 2013. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache%3Ahttp%3A%2F%2Fwww.capes.gov.br%2Fimages%2Fstories%2Fdownload%2Flegislacao%2FPortaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.
- CAPRA, F. Falando a linguagem da natureza: princípios da sustentabilidade. In: STONE, M.K.; BARLOW, Z. (orgs.). **Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável.** São Paulo: Cultrix, 2006 (p. 46-57).
- CHAUI, M. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.
- CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. Londrina, 2009. In: **ANAIS.** 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>>. Acesso em: 18 maio. 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, M. (2003). Dimensão Política do Projeto Pedagógico da Escola. **Revista Abc Educativo**, 4, nº 24 Maio.
- GADOTTI, M. **Reinventando Paulo Freire na escola do século 21**. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2008.
- GRACINDO, R. V. **Gestão Democrática da Escola e do Sistema**. In: Curso Técnico em Gestão Escolar: Profucionário. Módulo 11. Brasília: MEC/ CEAD/ UnD, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIMA, G. E.; SARTURI, R. C.; SILVA, T. A. **PIBID/Pedagogia/UFSM: experiências formativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais**. São Leopoldo, Oikos, 2018.
- MORIN, E. **A cabeça-bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. 2011. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/304349-O-Regresso-dos-professores/>>. Acesso em: 05 maio. 2018.
- NUNES, A. I. B. L. **Aprendizagem: um conceito histórico e complexo**. In: Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livros, 2011, p. 11-19.
- PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- RAMOS N.; FERNANDES N.; SARTURI R. C. (Org.). **Iniciação à Docência no curso de Pedagogia: em foco os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. São Leopoldo: Oikos, 2012.
- RESENDE, O. L. Vista cansada. Projeto releituras. **Folha de São Paulo**. Edição de 23 de fevereiro de 1992. Disponível em: <http://www.releituras.com/olresende_vista.asp>. Acesso em: 17 maio. 2018.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- VIEIRA, S. L. Prática em sala de aula: a mais importante faculdade que ensina. In: **Ser professor: pistas de investigação**. Brasília: Planalto Editora, 2002, p. 41-55.
- VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V.23, n.1, p. 53-69, jan/abr. 2007.

APÊNDICE A – CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

SUJEITOS	IDENTIFICAÇÃO	TEMPO QUE PARTICIPOU DO PIBID
01	Graduanda de Pedagogia	2 anos
02	Graduanda de Pedagogia	3 anos
03	Graduanda de Pedagogia	5 anos
04	Graduanda de Pedagogia	4 anos
05	Graduanda de Pedagogia	2 anos
06	Graduanda de Pedagogia	2 anos

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Bolsista,

Sou **Lucila Pereira Morim** estudante do curso de Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Por meio deste documento, gostaria de contar com a sua colaboração para o processo de desenvolvimento da pesquisa, que tem como título: **A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO(A) NO CONTEXTO DO PIBID.**

Sua contribuição é muito importante, e desde já agradeço pela participação.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, CPF nº _____, abaixo assinado, concordo em participar deste estudo, tendo recebido informações sobre os objetivos, justificativas e procedimentos que serão adotados durante a sua realização, bem como dos benefícios que poderão ser obtidos.

Autorizo a publicação das informações por mim fornecidas, com a segurança de que não serei identificado e de que será mantido o caráter confidencial da informação relacionada com a minha privacidade.

Tendo ciência do exposto acima, assino esse termo de consentimento.

Assinatura do Pesquisado

Assinatura do Pesquisador