

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS E A GESTÃO  
EDUCACIONAL: PROCESSOS FORMATIVOS EM  
DISCUSSÃO**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Andressa Wiebusch**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2014**

**A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS E A GESTÃO  
EDUCACIONAL: PROCESSOS FORMATIVOS EM  
DISCUSSÃO**

**Andressa Wiebusch**

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

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Doris Pires Vargas Bolzan**  
**Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Carla Hollweg Powaczuk**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2014**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Monografia de Especialização

**A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS E A GESTÃO EDUCACIONAL:  
PROCESSOS FORMATIVOS EM DISCUSSÃO**

Elaborada por  
**Andressa Wiebusch**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Doris Pires Vargas Bolzan - Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Ana Carla Hollweg Powaczuk - Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UAB/UFSM)**  
(Coorientadora)

---

**Clovis Renan Jacques Guterres - Prof. Dr. (UFSM)**

---

**Eliane Aparecida Galvão dos Santos - Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UNIFRA)**

---

**Marilene Gabriel Dalla Corte - Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

Santa Maria, 18 de agosto de 2014.

## AGRADECIMENTOS

Ao término deste trabalho faço uma retomada dos processos formativos vivenciados desde a formação inicial até o ingresso no curso de Especialização em Gestão Educacional. Assim, ao concluir mais essa etapa, quero agradecer a todos que acompanharam este percurso.

À minha mãe, Eloisa e ao meu irmão Maciel, pelo carinho e compreensão da minha ausência nos momentos em que precisei ficar distante para me dedicar aos estudos, a pesquisa e conseqüentemente a escrita. Em especial, a minha mãe pelo amor, apoio incondicional e incentivo no decorrer da minha trajetória formativa e como Pedagoga.

Ao meu pai Bruno (*in memoriam*) que onde estiver, deve estar torcendo pelo meu sucesso, tanto pessoal quanto profissional.

À minha vó Lília, pelo amor, pela preocupação e pelas palavras carinhosas nos finais de semana e nos telefonemas à distância.

Aos meus familiares, amigas e amigos, obrigada por compreenderem minha ausência em muitos momentos.

À minha orientadora, professora Doris Pires Vargas Bolzan, que se tornou muito especial na minha vida desde a graduação, sendo mais do que uma orientadora, uma amiga. Que me ajudou a crescer como pessoa e como profissional, exigindo e investindo no meu potencial, bem como o incentivo para realização dessa pesquisa. Compartilhamos angústias e conquistas na minha trajetória. Obrigada pelo carinho de sempre!

À minha coorientadora Ana Carla Hollweg Powaczuck, pela atenção e dedicação na leitura deste trabalho. Tenho um carinho especial por você desde as

orientações de estágio na graduação. Nossos compartilhamentos de saberes nas orientações foram essenciais para o andamento da pesquisa.

Às colegas e amigas do grupo de pesquisa GPFOPE, agradeço pela amizade, pelo companheirismo nos estudos, pelos aprendizados e as trocas de conhecimentos que foram relevantes para minha formação. A participação neste grupo de pesquisa é essencial para minha formação.

Aos professores da banca examinadora, agradeço pela disponibilidade com que aceitaram o convite para avaliar este trabalho e por terem contribuído na minha formação.

Ao curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e aos professores deste curso que ampliaram meus horizontes por meio de estudos, interlocuções, desafios e aprendizagens ao longo do curso.

Aos professores formadores e aos estudantes em formação inicial do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade e por aceitarem participar deste trabalho. Vocês foram essenciais para esta pesquisa acontecer.

Enfim, a todos os demais, que de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste estudo. Muito obrigada!

## RESUMO

Monografia de Especialização  
Curso de Especialização em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS E A GESTÃO EDUCACIONAL: PROCESSOS FORMATIVOS EM DISCUSSÃO**

Autora: Andressa Wiebusch  
Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Doris Pires Vargas Bolzan  
Coorientadora: Dr<sup>a</sup>. Ana Carla Hollweg Powaczuk  
Santa Maria, 18 de agosto de 2014.

Esse estudo se vincula à linha de pesquisa Gestão da Organização Escolar do Curso de Especialização em Gestão Educacional, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O foco central é formação do pedagogo e as concepções de gestão educacional e escolar de estudantes e professores formadores. O objetivo do estudo é compreender quais concepções os professores formadores e os estudantes em formação inicial do curso de Pedagogia (diurno) da UFSM apresentam acerca da gestão educacional e escolar. Pautamos nossa abordagem metodológica nos estudos de Connelly e Clandinin (1995); Bauer e Gaskell (2002); Bogdan e Biklen (1994); Bolzan (2002) e Freitas (1998, 2002, 2010). Para o estudo, utilizamos a metodologia qualitativa a qual foi desenvolvida a partir da abordagem sociocultural narrativa, por meio das vozes dos estudantes e dos professores formadores do Curso de Pedagogia (diurno). No, que tange as temáticas investigadas utilizamos os principais estudos de Bolzan (2002, 2008, 2009); Bolzan e Isaia (2008); García (1999, 2009, 2010); Imbernón (2010, 2011); Isaia (2006, 2007); Isaia e Bolzan (2008, 2009); Libâneo (2001, 2004, 2006, 2011); Libâneo e Pimenta(1999, 2011); Lück (2000, 2008, 2009); Nóvoa (1997, 2009); Pimenta (2000, 2002); Saviani (2008, 2009) Scheibe (2008, 2010); e Silva (1999, 2003).Tendo em vista os objetivos norteadores do estudo, a análise das narrativas docentes e discentes permitiu-nos evidenciar duas dimensões categoriais. A primeira, denominada de concepções acerca da gestão, constitui-se como um conjunto de posições/ideias expressas por estudantes e professores sobre a gestão educacional e escolar, a qual é construída pelos elementos categoriais: trajetória pessoal, profissional e acadêmica; gestão educacional e escolar e a atuação do pedagogo. A segunda dimensão categorial, organização do trabalho pedagógico, caracteriza-se pela dinâmica que o curso está organizado, a distribuição das disciplinas, a organização curricular, e o trabalho pedagógico desenvolvido, a qual é composta pelos elementos categoriais: dinâmica organizacional do trabalho pedagógico; a relação teoria e prática e contradições do curso. Nesse sentido, evidenciamos que às concepções docentes estão atreladas a sua trajetória pessoal, profissional e aos processos formativos vivenciados pelos professores ao longo da carreira docente, no âmbito da gestão na educação básica, quanto na educação superior. Quanto às concepções discentes, destacamos que as concepções acerca da gestão estão sendo elaboradas ao longo do curso a partir das experiências formativas que subsidiam as compreensões acerca da gestão educacional e escolar. Ressaltamos, assim a relevância da consciência autoformativa dos estudantes em formação inicial e dos docentes em formação continuada, bem como a repercussão dessa consciência em seus processos formativos. Nesse sentido, compreendemos a complexidade da gestão educacional e escolar na totalidade e sua importância na formação para a docência.

**Palavras-chave:** Formação do pedagogo. Curso de Pedagogia. Formação inicial. Gestão educacional. Gestão escolar.

## ABSTRACT

Specialization Monograph  
Specialization Course in Educational Management  
Federal University of Santa Maria

### TRAINING OF EDUCATORS AND EDUCATIONAL MANAGEMENT: DISCUSSION ON FORMATION PROCESSES

Author: Andressa Wiebusch  
Advisor: Dr<sup>a</sup> Doris Vargas Pires Bolzan  
Coadvisor: Dr<sup>a</sup> Ana Carla Hollweg Powaczuk  
Santa Maria, August 18th, 2014.

This study is linked to the line of research named Management of School Organization, in the Specialization Course in Educational Management, in the Education Center from the Federal University of Santa Maria (UFSM). The central focus is the training of the pedagogue and the conceptions that school students and educators have on educational and school management. The objective of the study is to understand concepts held by both the educators and students in initial training (daytime) from the Pedagogy course at UFSM about the educational and school management. Our methodological approach is based on studies from Connelly and Clandinin (1995); Bauer and Gaskell (2002); Bogdan and Biklen (1994); Bolzan (2002) and Freitas (1998, 2002, 2010). For the study, we have used a qualitative methodology which was developed from the sociocultural approach narrative through the voices of students and educators from the Pedagogy Course (daytime). Regarding the thematic investigated, we have used the main studies from Bolzan (2002, 2008, 2009); Bolzan and Isaia (2008); García (1999, 2009, 2010); Imbernon (2010, 2011); Isaia (2006, 2007); Isaia and Bolzan (2008, 2009); Libâneo (2001, 2004, 2006, 2011); Libâneo and Pepper (1999, 2011); Lück (2000, 2008, 2009); Nóvoa (1997, 2009); Pepper (2000, 2002); Saviani (2008, 2009) Scheibe (2008, 2010); and Silva (1999, 2003). Bearing in mind the guiding objectives of the study, the analysis of both educators' and students' narratives enabled us to highlight two categorical dimensions. The first one named conceptions of management is constituted as a set of positions /ideas expressed by students and educators on educational and school management, which consists of the categorical elements: personal, professional and academic backgrounds; educational and school management and the role of the educator. The second categorical dimension: the pedagogical work organization, consists itself by the dynamic that the course is organized, the distribution of disciplinas, curriculum organization and the pedagogical work developed, which consists of the categorical elements: organizational dynamics of the pedagogical work; the relationship between theory and practice and contradictions in the course. Consequently, we have evidenced that the educators' conceptions are linked to their personal, professional and educational processes experienced by them throughout their teaching career in the field of management in basic education, and in higher education history. As for the students' conceptions, we emphasize that the conceptions of management are being developed along the course from formative experiences that support the understandings about education and school management. Thus, we highlight the importance of self-formation awareness on the students in initial training and the educators in continuing formation, as well as the impact such awareness in their formative processes. In this sense, we understand the complexity of the educational and school management in total and its importance in the formation of educators.

**Keywords:** Educator formation. Pedagogy course. Initial training. Educational management. School management.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG:	Atividade Complementar de Graduação
CE:	Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria
CNE:	Conselho Nacional de Educação
CP:	Conselho Pleno
DCNs:	Diretrizes Curriculares Nacionais
GPFOPE:	Grupo de Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e superior.
IES:	Instituição de Ensino Superior
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PED:	Práticas Educativas
PPP:	Projeto Político Pedagógico
PCNs:	Parâmetros Curriculares Nacionais
TCC:	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSM:	Universidade Federal de Santa Maria

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese de informações dos estudantes participantes da pesquisa .....	58
Quadro 2 – Síntese de informações dos professores participantes da pesquisa.....	59
Quadro 3 – Síntese dos tópicos guia dos estudantes em formação inicial .....	61
Quadro 4 – Síntese dos tópicos guia dos professores formadores .....	62
Quadro 5 – Síntese das categorias de análise.....	65

## LISTA DE ESQUEMAS

- Esquema 1 – Esquema representativo construído pela autora, das políticas públicas para formação de professores, visando a formação do pedagogo .....29
- Esquema 2 – Esquema representativo da dinâmica organizacional do curso de Pedagogia da UFSM, construído pela autora .....44

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Autorização institucional.....	116
Anexo 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	117
Anexo 3 – Disciplinas do curso de Pedagogia (diurno) da UFSM .....	120
Anexo 4 – Aprovação do comitê de ética da UFSM .....	123

## **LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice 1 – Tópicos guia para entrevistas com os estudantes em formação inicial e com os professores formadores do curso de Pedagogia ....127

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>17</b>
1.1 A formação do pedagogo no Brasil: um breve histórico do curso de Pedagogia .....	17
1.2 Conhecendo o curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) .....	30
1.3 A gestão educacional e escolar: processos formativos em destaque .....	35
1.4 Aprendizagem docente e os processos formativos: reflexões sobre o desenvolvimento na profissão docente .....	45
<b>2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>54</b>
2.1 Temática.....	54
2.2 Problema de pesquisa .....	54
2.3 Objetivos de investigação .....	55
2.3.1 Objetivo geral: .....	55
2.3.2 Objetivos específicos:.....	55
2.4 Abordagem metodológica .....	55
2.5 Contextos e sujeitos da investigação.....	57
2.5.1 O contexto .....	57
2.5.2 Sujeitos da investigação.....	58
2.6 Procedimentos e instrumentos da pesquisa .....	59
2.7 Considerações de caráter ético da pesquisa.....	63
2.8 Dimensões categoriais de análise .....	65
<b>3 UM DIÁLOGO COM AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES FORMADORES E DOS ESTUDANTES EM FORMAÇÃO INICIAL.....</b>	<b>67</b>
3.1 Trajetórias formativas docentes e discentes.....	68
3.2 Gestão educacional e escolar e sua relação com a atuação do pedagogo ..	71
3.3 Dinâmica organizacional do trabalho pedagógico .....	80
3.4 Relação teoria e prática .....	86
3.5 Contradições do currículo do curso.....	95
<b>4 DIMENSÕES CONCLUSIVAS.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>126</b>

## APRESENTAÇÃO

A formação de professores é um tema de grande importância para a educação e um campo que merece muitas pesquisas. Com o passar das décadas percebemos novas demandas na educação brasileira, e é pensando na educação básica, nos docentes que atuarão nos espaços escolares e não escolares, que precisamos [re]pensar e refletir acerca da formação de professores, especificamente na formação do pedagogo.

Neste sentido, a intenção deste estudo é ampliar as discussões acerca da formação do pedagogo e sua relação com a gestão educacional e a gestão escolar, partindo do pressuposto que são elementos formativos essenciais à atuação do pedagogo. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Gestão da Organização Escolar<sup>1</sup> do Curso de Especialização em Gestão Educacional, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Acredito<sup>2</sup> que a formação do pedagogo precisa estar direcionada a compreensão do que é a gestão educacional e a gestão escolar, viabilizando aos professores o reconhecimento sobre os processos pedagógicos, organizacionais, culturais e políticos implicados no trabalho docente, partindo do pressuposto que são elementos formativos relevantes para atuação docente. Assim, é essencial que os estudantes em formação inicial tenham conhecimento de aspectos conceituais e organizacionais acerca da gestão educacional e as inter-relações com a gestão escolar. Considero que estes conhecimentos são essenciais para a atuação como pedagogos e gestores das instituições de ensino sejam escolares e/ou não.

Também, é necessário que o pedagogo compreenda as políticas públicas educacionais e a gestão de uma escola conscientizando-se do seu papel como professor e gestor de uma instituição, pois a essência da gestão escolar revela-se sobre as formas em que a escola articula e organiza o seu funcionamento, a partir

---

<sup>1</sup> Linha de pesquisa tem como objetivo a investigação da instituição educativa (escola/universidade) no que se refere a sua estrutura organizacional, suas instâncias deliberativas (conselhos) e executivas (direção, coordenação, nos mecanismos de escolha de dirigentes (eleições) assim como suas formas de integração com a comunidade interna e externa.

<sup>2</sup> Para escrita desse item utilizarei a primeira pessoa do singular. Nos demais capítulos que constam os referenciais teóricos e a análise que sustentam a temática em estudo, usarei a terceira pessoa do plural.

do viés administrativo, financeiro e pedagógico, aliando as políticas públicas e os contextos locais.

Nesta perspectiva, o estudo em questão tem como objetivo compreender quais concepções os professores formadores e os estudantes em formação inicial apresentam acerca da gestão educacional e gestão escolar.

O interesse pela temática da formação inicial emergiu na graduação, a partir das minhas inquietações acerca da aprendizagem docente das acadêmicas em formação, bem como de seus processos formativos<sup>3</sup>. Indico como elemento de destaque neste percurso minha inserção no Grupo de Pesquisa, Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Superior (GPFOPE), o qual possibilitou-me aprofundar os estudos sobre a formação de professores no contexto da educação básica e superior.

Como estudante do curso de Pedagogia evidenciei a complexidade que é compreender a gestão educacional e escolar no curso de formação inicial. Esta concepção foi paulatinamente sendo [re]construída ao longo de meu percurso formativo, em especial com meu ingresso na Pós-Graduação, no curso de Especialização em Gestão Educacional. Este curso ampliou minhas concepções acerca da gestão educacional e gestão escolar, tendo em vista que anteriormente na graduação minhas concepções acerca da gestão estavam restritas a gestão da sala de aula, não havendo uma compreensão mais elaborada acerca da gestão educacional e escolar.

Nesta direção, minha intenção é compreender como as elaborações discentes e docentes se desenvolvem, procurando evidenciar como as experiências formativas são produzidas no contexto da formação inicial do pedagogo.

Cabe salientar que esta pesquisa é um desdobramento do projeto “Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior”, o qual vem sendo desenvolvido pelo grupo de pesquisa GPFOPE que participo. Este estudo tem como objetivo compreender as concepções sobre aprendizagem docente que os estudantes e professores formadores das licenciaturas manifestam e como estas implicam nos processos formativos da docência. Diante deste projeto maior, o estudo que proponho enfoca as concepções

---

<sup>3</sup> No trabalho de conclusão de curso (TCC), investiguei a aprendizagem da docência de seis acadêmicas em formação inicial, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

docentes e discentes acerca da gestão educacional e da gestão escolar. Desse modo, busco compreender as concepções que os professores formadores e os estudantes em formação inicial do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) têm acerca da gestão educacional e gestão escolar.

Como forma de organização deste trabalho, apresento o referencial teórico que fundamentou a pesquisa, a partir dos seguintes capítulos:

- **A formação do pedagogo no Brasil: um breve histórico do curso de Pedagogia** onde expresso considerações acerca da formação do pedagogo, a partir da historicidade do curso de Pedagogia no Brasil e as mudanças que ocorreram ao longo dos anos, até o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso.

- **Conhecendo o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)** apresento uma contextualização da matriz curricular, do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como o modo organizacional do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

- **A gestão educacional e escolar: processos formativos em destaque** problematizo a relevância dos estudos e aprofundamentos acerca da gestão educacional e escolar durante o percurso de formação de professores/pedagogos, de modo a refletir sobre a implicação destes conhecimentos na atuação do professor nos contextos escolares.

- **Aprendizagem docente e os processos formativos: reflexões sobre o desenvolvimento na profissão docente** expresso considerações acerca da aprendizagem docente dos estudantes em formação inicial e dos professores formadores, bem como a relevância dos processos formativos que implicam no desenvolvimento profissional.

No **desenho da investigação** destaco a temática da pesquisa, o problema e os objetivos propostos para o estudo, como abordagem metodológica, a pesquisa qualitativa, a partir da abordagem sociocultural para realização da pesquisa. Também enfatizo o contexto, os sujeitos, os procedimentos e instrumentos para investigação e análise, bem como as considerações de caráter ético de pesquisa. Finalizo a capítulo apresentando as dimensões categorias de análise elencadas como **concepções de gestão e organização do trabalho pedagógico** e os elementos categoriais que contemplam cada dimensão categorial.

Posteriormente, apresento a **análise dos achados** a partir das narrativas dos professores formadores e dos estudantes em formação inicial do curso de Pedagogia, evidenciando as categorias: concepções docentes e discentes; a organização do trabalho pedagógico.

Nas **dimensões conclusivas**, retomo os caminhos percorridos na investigação, bem como o problema e os objetivos da pesquisa, de modo a expor considerações acerca desse estudo. Nesta perspectiva, destaco as sínteses provisórias da pesquisa acerca da formação do pedagogo, no âmbito da gestão educacional e escolar, bem como problematizo a formação inicial de futuros professores.

# 1 REFERENCIAL TEÓRICO

## 1.1 A formação do pedagogo no Brasil: um breve histórico do curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia no Brasil, tem passado por diversas configurações e modificações curriculares, que ocorreram com o objetivo de [re]pensar seu currículo, de acordo com as concepções acerca da atuação do pedagogo, definindo seu espaço de atuação e as funções que ele deveria desempenhar.

As [re]estruturações curriculares expressam a inadaptação e/ou a necessidade de revisão de um modelo formativo, evidenciando o tipo de profissional que o curso desejava formar, o seu espaço de atuação no mercado de trabalho e as funções que deveriam ser desempenhadas pelo pedagogo. Entretanto, houve distintas definições para o campo da Pedagogia, considerando a Pedagogia como ciência e como teoria da educação.

O espaço de atuação do pedagogo sofreu distintas interpretações, mostrando-se oscilante quando sua ênfase se voltou às funções de técnico da educação. Posteriormente, o professor passou a ser visto como um especialista, como gestor, pesquisador e generalista. Sendo assim, havia interpretações distintas sobre este profissional, revelando a indefinição da sua identidade profissional e do campo de atuação do pedagogo.

Libâneo (2011, p. 72) discute as possibilidades do pedagogo, para além da educação formal e não formal, e faz definições à Pedagogia e ao pedagogo.

a) A Pedagogia é a teoria e a prática da educação. Mediante conhecimento científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional sempre em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão-assimilação de saberes e modos de ação. Ela busca o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre, aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação. b) O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

Quanto ao seu espaço de atuação, percebemos diferentes modos de pensar e idealizar a formação de professores, em especial no curso de Pedagogia. Acreditamos assim, que essas discussões e definições acerca do curso de Pedagogia, da identidade do pedagogo, dos espaços de atuação e da formação deste profissional foram de suma importância no decorrer da história.

Posteriormente, observamos mudanças na estrutura curricular do curso, devido às divergências teóricas, epistemológicas e as influências das políticas educacionais, em diferentes momentos históricos, que refletiram na configuração do curso e na constituição da identidade profissional do pedagogo. Segundo Silva (1999, p. 26):

[...] parte-se do pressuposto de que a história do curso de Pedagogia no Brasil corresponde, essencialmente, à história da questão de sua identidade. Não se quer levar a entender, com tal afirmação, que esse curso não possua uma identidade. Ainda que frágil e abalada em vários momentos de sua história, uma vez que o curso existe, ele a tem. E não é mais do que aquela que lhe atribuímos em suas várias etapas de desenvolvimento.

Nesta perspectiva, é que retomamos a historicidade do curso de Pedagogia no Brasil, para compreendermos sua gênese histórica e as políticas de formação de professores, visando uma compreensão de como este curso se constituiu.

O Curso de Pedagogia no Brasil foi criado na década de 30, época de manifestações de fatos educacionais que surgiram em debates com as primeiras universidades existentes e revolução de 30 foi um marco da evolução pedagógica no Brasil (BRZEZINSKI, 1996).

No cenário da educação brasileira, no ano de 1939, com o decreto – Lei n. 1190 de 04 de abril de 1939, surgiu o curso de Pedagogia juntamente com as licenciaturas, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. A Faculdade Nacional de Filosofia almejava a formação de licenciados e bacharéis em diferentes áreas, incluindo a pedagógica, essa formação estava ancorada em disciplinas pedagógicas (duração de um ano) e em disciplinas de conteúdos (duração de três anos), estabelecendo o “esquema 3+1” no ensino superior (BRZEZINSKI, 1996). Assim, dissociavam o campo da Pedagogia, com a didática e a prática de ensino, abordando-os separadamente e em cursos distintos.

Havia uma dicotomia do curso de bacharelado e do curso de licenciatura, porque consideravam que o bacharel seria o técnico em educação e o licenciado em Pedagogia poderia lecionar as matérias pedagógicas do curso normal. Até porque o diploma de bacharelado era uma exigência para ocupação de cargos técnicos no Ministério da Educação.

O mercado de trabalho não tinha essa exigência e a situação do licenciado em Pedagogia no mercado não estava claramente definida (SILVA, 1999). Esta situação, nos anos de 40 e 50 não foi revertida. Mais tarde, na década de 60, com a tentativa de especificar a formação, o pedagogo passou a ser visto como especialista em educação e a formação deste profissional deveriam acontecer nas escolas normais, no curso de magistério.

Com a homologação da Lei n. 4024 no ano de 1961, o curso de Pedagogia permaneceu, por mais de duas décadas, manteve-se com o esquema “3+1”, reforçando a regulamentação do parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 251 em 1962 para o curso de Pedagogia. Que fixou o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas de escolha da instituição, com o objetivo de uma organização curricular, com o objetivo de definir a especificidade do bacharel em Pedagogia.

Com o surgimento da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, a Lei da Reforma Universitária, evidenciamos mudanças e novos modos organizacionais no ensino superior. Esta reforma atingiu as faculdades de filosofia, transformando-as em institutos e/ou faculdades de acordo com suas áreas de conhecimento. Assim, o curso de Pedagogia deixou de fazer parte da faculdade de Filosofia, passando a integrar a faculdade de Educação.

Com essa lei, o curso de graduação em Pedagogia, passou a direcionar-se a habilitação em: supervisão, orientação educacional, administração e inspeção educacional. Visavam à formação para o ensino normal e o especialista para atuar na orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas. A partir de 1969, conforme o Parecer CFE n. 252 de 11 de abril de 1969, o curso passou a conferir apenas o grau de licenciado, abolindo o bacharelado e o curso conterà apenas o título de licenciado, passando a ser focado o pedagógico, a serviço da docência.

A partir da Lei n. 5.540/68, da resolução CFE n. 2, de 12 de maio de 1969, foi determinado o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. Assim, os

estágios supervisionados passaram a ser obrigatórios e deveriam corresponder a 5% de duração fixada no curso. Quanto à duração do curso, Saviani (2008) enfatiza que a Lei n. 5.540 e o Decreto-Lei n. 464, eliminou o regime seriado, introduziu a matrícula por disciplina e foi implementado em disciplinas semestrais. Na década de 1980, acontece uma fragmentação em relação ao curso, conforme Libâneo e Pimenta (1999, p. 247) esclarecem:

[...] por volta dos anos 1983-84, com base na crítica à fragmentação e à divisão técnica do trabalho na escola, algumas faculdades de educação suprimiram do currículo as habilitações, passando a ter apenas duas habilitações – professor das séries iniciais do 1º grau e professor de cursos de habilitação ao magistério, descartando boa parte da fundamentação *pedagógica* do curso. Fora das faculdades, em decorrência dessas mudanças curriculares e da difusão das propostas do movimento pela reformulação da formação do educador, as Secretarias de Educação retiraram das escolas ou deixaram de contratar profissionais pedagogos, prejudicando o atendimento pedagógico-didático às escolas e comprometendo o exercício profissional do pedagogo.

Em 1980, na Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, criou-se o comitê nacional de pró-reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas com o objetivo de mobilizar os educadores a debater sobre a reformulação dos cursos de formação de professores. Assim, frente às exigências do momento histórico, no início da década de 80, algumas universidades começaram a efetuar mudanças na estrutura curricular do curso de Pedagogia.

Posteriormente, na década de 1990, ocorreu um movimento de reformas políticas, constituindo-se como uma nova configuração da educação em todos os níveis de ensino. As reformulações no sistema educacional foram cumpridas mediante acordos e orientações dos organismos internacionais<sup>4</sup>. De acordo com Brzezinski (1996, p. 198):

O movimento dos educadores tinha consciência de que a sociedade brasileira adotara um modelo neoliberal que vinha acentuando as desigualdades sociais e a exploração da força de trabalho. Era cômico de que uma política de formação do pedagogo deveria ser pensada com base em ações que buscassem a superação desse modelo.

---

<sup>4</sup> Entre os Organismos Internacionais, podemos destacar a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), Organizações dos Estados Ibero – Americanos (OEI) e Organização dos Estados Americanos (OEA).

No ensino superior, documentos visaram uma reorganização, como indica Campos (2002) as reformas educacionais iniciados nesta década, dentre elas a da formação de professores, precisam ser compreendidas como ações implementadas no contexto da reestruturação do estado brasileiro, mudando o campo da educação. Corroborar com este posicionamento Nogueira (2003, p. 22):

As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produções, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista.

Sendo assim, passamos a ter novas configurações na profissionalização docente. No ano de 1990 o curso de Pedagogia foi se constituindo como o principal curso para formação de professores, para atuação na educação básica, constituindo-se em um dos requisitos para o desenvolvimento da educação básica no País. De acordo com Scheibe (2010, p. 7): “[...] é na formação docente que encontramos hoje o foco central das políticas nacionais ocorridas no cenário da educação brasileira desde a década de 1990”.

Assim, no ano de 1996, a Lei n. 9.394, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta lei direcionou modos organizacionais para a Educação e trouxe muitas contribuições no âmbito da educação básica e da educação superior. Como diz Scheibe (2008, p. 3-4):

percebe-se, portanto, ampla mobilização visando a valorização dos profissionais da docência, principalmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394, de 1996 (BRASIL, 1996), que representa um marco para o privilegiamento da formação docente em nível superior. A formação de professores como política estratégica nacional se consolida lentamente, ao lado de determinadas ações, no sentido de melhorar as condições de trabalho, de carreira e de remuneração dos docentes.

No art. 43 desta lei, a educação superior tem por finalidade formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua (BRASIL, 1996). No art. 61 da lei, consideram-

se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996).

Quanto à formação destes profissionais para atuação na educação básica, o art. 62 define que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Entretanto, a permanência do curso de formação de professores, em nível médio, por meio do Curso Normal, ainda há discussões a respeito desta formação continuar em vigor e ser aceita em concursos públicos para docentes. Segundo Scheibe (2010, p. 993):

Formar todos os docentes em nível superior é uma meta a ser alcançada. O curso Normal de nível médio, destinado à formação dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, constituiu-se numa questão polemizada na CONAE. A sua manutenção como local de formação dividiu e divide a posição dos educadores, particularmente, por encontrar na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) posição favorável à sua permanência.

A partir de reflexão da autora, pensamos que a formação em nível superior deveria se tornar obrigatória para a atuação dos professores na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Importa considerar que a formação no Curso Normal tem um tempo menor de duração, tornando-se uma formação “aligeirada”. Acreditamos que o professor precisa buscar um curso de licenciatura,

visando uma formação continuada, tendo em vista as demandas educacionais que vem surgindo na sociedade brasileira.

Conforme Pinto (2011, p. 182): “[...] o curso de Pedagogia se destaca por ser o único, característica exclusiva, que estuda o processo educativo em suas dimensões metodológicas, através das [...] disciplinas que gravitam em torno da didática”. Assim, ressaltamos o quanto o professor precisa estar em constante aprendizado e atualização e é neste sentido que a formação continuada é essencial para a atuação docente. A LDB define em parágrafo único que, a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, s/p.).

Desse modo, a formação de profissionais da educação visa atender suas especificidades do exercício de suas atividades docentes. Silva (2003, p. 68), define a “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”. Para este autor, a docência estabelece uma identidade profissional. Ainda refletindo sobre a formação destes profissionais, o art. 64, da LDB estabelece que:

a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, s/p.).

Há cursos de Pedagogia no Brasil que optaram em enfatizar apenas a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como um elemento chave na formação do pedagogo. Outros cursos ainda possuem em sua matriz curricular voltada para a administração, supervisão e orientação educacional, visando que o pedagogo poderá atuar em diferentes âmbitos/cargos da escola,

somente com a formação no curso de Pedagogia. Pensando no tempo de duração do curso, quatro anos, questionamos: será que os cursos conseguem “dar conta” de formar professores para atuarem na escola, como docentes, gestores, administradores, supervisores e orientadores educacionais?

Com a LDB de 9.394, ainda não tínhamos diretrizes que visavam à formação de professores. Em 4 de dezembro de 1997, por meio de edital, iniciou-se um processo de mudança curricular e para isso foi solicitado que às Instituições de Ensino Superior (IES), enviassem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Também foram definidas comissões de especialistas de ensino (Coesp), institucionalizadas pelo Sesu/MEC, que receberam a incumbência de organizar as diretrizes gerais de currículos para os cursos e que depois foram submetidas e aprovadas pelo CNE.

Seis anos depois da LDB, a Resolução CNE n.1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, estabelecendo princípios, modos organizacionais institucionais e curriculares, a qual cada estabelecimento de ensino deveria observar, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

As diretrizes definem no art. 3º que a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
  - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
  - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
  - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
  - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2002, p. 2).

Neste momento, amplas discussões permeavam o curso de Pedagogia no Brasil. A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, formada por educadores vinculados às faculdades de educação de diferentes universidades brasileiras, estavam responsáveis pela elaboração de princípios para as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, tendo como referência as propostas enviadas pelas coordenações dos cursos das IES.

Assim, houve um processo de elaboração das diretrizes, que contou com discussões nacionais, em que foram ouvidas entidades da área, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), Associação de Administradores Educacionais (Anpae) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes).

Três anos depois das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em 2005, o Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (CNE/CP) aprovou por meio do Parecer n. 5/2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Este parecer foi encaminhado para homologação em 20 de dezembro de 2005.

Então, em 15 de maio de 2006, a Resolução CNE/CP n.1, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Com esta resolução, foram definidos princípios e procedimentos a serem observados pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino superior do país; passando a ser um documento norteador dos cursos de Pedagogia no Brasil e que posteriormente auxiliou na constituição da identidade deste curso.

Nas diretrizes curriculares, ficou definido que a formação oferecida no curso deverá abranger integralmente a docência, a gestão e a pesquisa, bem como a avaliação de sistemas de ensino, a elaboração, execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas. Desse modo, o art. 4 esclarece que:

O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se a formação de professores para exercer funções de Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem

participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;  
 II planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;  
 III - produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006, s/p).

Assim, é evidenciado que a ênfase do curso de Pedagogia, na formação de professores para atuação no exercício da docência nas etapas de ensino da Educação Básica, na modalidade Normal e na modalidade de ensino na Educação Profissional, bem como serviços e apoio escolar em outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Porém, não ficou claro em que outras áreas de atuação são previstos conhecimentos pedagógicos. Poderia ser nas diferentes modalidades de ensino, como: educação profissional e tecnológica, educação de jovens e adultos (EJA), educação indígena, educação a distância, educação especial e entre outras.

Desse modo, o art. 4º faz uma caracterização da atuação do pedagogo, no qual fica evidente que sua ênfase é a docência. Assim, a Resolução 01/2006, em seu art. 2º, conceitua a docência como “[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia [...]”.

Nesta direção, compreendemos que a docência é um campo de atuação do pedagogo e uma possibilidade de atuação deste profissional. Entretanto, ela não é a única, há outros espaços não escolares com possibilidades para a atuação do pedagogo. Libâneo (2006, s/p) argumenta que:

[...] a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. A base de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude. Então, podemos dizer: Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que o fundamento, o suporte, a base, da docência é a formação pedagógica, não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior do que a da docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor.

De acordo com o autor, a docência é uma modalidade de atividade pedagógica e a formação pedagógica é o suporte da docência. Para este autor, a

abrangência da Pedagogia é maior do que a da docência. Libâneo e Pimenta (2011, p. 34) corroboram com esta concepção ao indicarem que: “a Pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência” [...].

Franco (2011) ao posicionar-se a este respeito define o pedagogo que atua na escola, em funções não docentes, como pedagogo escolar. Ela esclarece que o profissional da educação, tem duas vertentes, a do pedagogo e a do docente. De acordo com essa autora

Essa nova profissionalidade poderá se organizar tendo como base os estudos científicos pedagógicos e comportar três dimensões do curso: Pedagogia: cientista educacional (práxis educativa); Pedagogia: docência (nas diferentes abrangências deste conceito); Pedagogia escolar (não docente) (p.108).

Estas contribuições nos levam a pensar que um curso de formação de profissionais da educação precisa garantir em sua estruturação organizacional condições de formar pedagogos docentes e pedagogos não docentes, mas para isso o curso de formação precisa ter claramente objetivos bem definidos e com políticas públicas condizentes para o campo de atuação do profissional. Pois, sabemos que hoje o pedagogo está atuando em diferentes contextos escolares e não escolares.

Quanto à estrutura do curso de Pedagogia, conforme o art. 11 das DCNs, os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares expressa em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;  
II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;  
III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;  
IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;  
V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;  
VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.  
Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total. (BRASIL, 2006, s/p)

Desse modo, de acordo com os incisos I, II e III do art. 6º, da Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de Maio de 2006, a estruturação do curso é organizado por três núcleos: I - núcleo de estudos básicos, que dá ênfase na diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira e das realidades educacionais por meio da reflexão e ações críticas; II – o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos é voltado às áreas de atuação profissional priorizada pelo projeto pedagógico das instituições e que atendendo as diferentes demandas sociais, proporcionará outras possibilidades, como investigações, estudos e avaliação; III – o núcleo de estudos integradores proporcionará um enriquecimento curricular e compreende participação em: seminários, congressos, projetos de iniciação científica e atividades práticas de modo a propiciar vivências em diferentes áreas do campo educacional. A partir desta organização por três núcleos, os projetos pedagógicos dos cursos devem estruturar seu currículo, para que estes núcleos tenham abrangência no curso de formação.

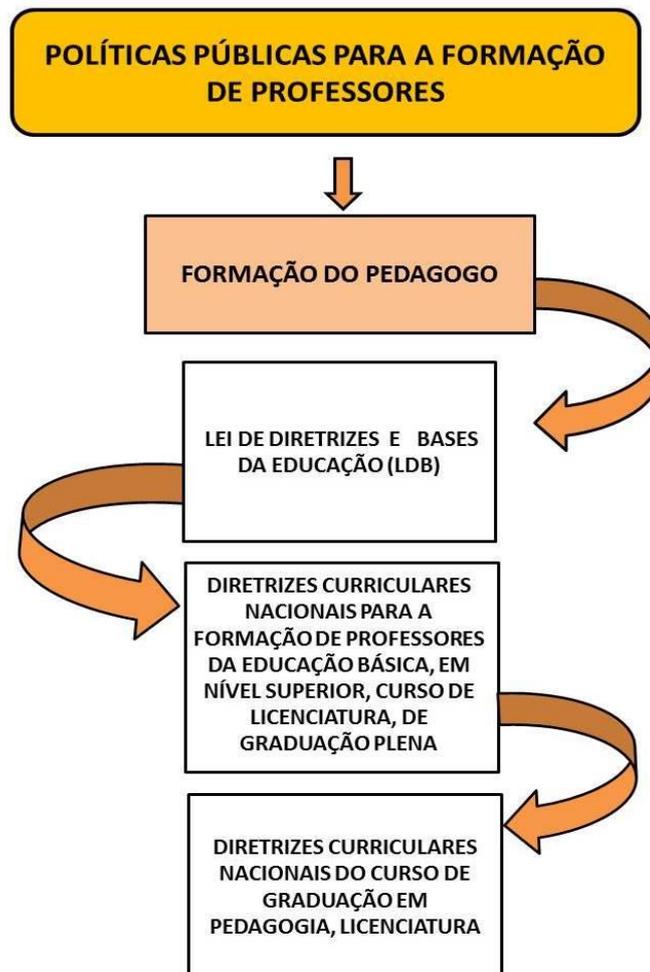
As DCNs também definiram a carga horária mínima de 3.200 horas para o currículo dos cursos. Assim, as instituições de ensino, que ofertavam o curso de graduação em Pedagogia, precisaram realizar uma reorganização em seu currículo, bem como uma articulação das disciplinas e o tempo de duração do curso. Acreditamos que a definição de carga horária, possibilitou uma nova estruturação/configuração no currículo dos cursos, tendo em vista a abrangência da formação do pedagogo.

Com as diretrizes curriculares, no curso de Pedagogia no Brasil foi consolidada uma nova estruturação, na qual os cursos tiveram um ano a contar da data da publicação da Resolução CNE/CP n.1 para reconstruir sua matriz curricular. As instituições de ensino superior que desejavam criar o curso de Pedagogia, estas deveriam ser estruturadas com base nesta resolução. Assim, as habilitações nos cursos de Pedagogia existentes entraram em extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta resolução.

Com esta política educacional, foi evidente que após a aprovação das DCNs para o curso de Pedagogia, que este curso passou por modificações, o que implicou na elaboração de novos projetos políticos-pedagógicos (PPP). Neste sentido, surgem problematizações: de que modo os projetos políticos-pedagógicos dos cursos de Pedagogia foram modificados e/ou [re]organizados nas instituições de ensino superior do Brasil? A comunidade acadêmica teve

conhecimento das diretrizes e das possíveis modificações curriculares no curso? Como o curso de Pedagogia está organizado em cada IES, após a aprovação das DCNs? A nova estruturação do curso de Pedagogia está possibilitando uma formação distinta ou específica para os pedagogos?

São questionamentos que fazemos ao retomar a historicidade do curso de Pedagogia no Brasil, principalmente com o surgimento das diretrizes curriculares que se constituiu como um documento norteador para a formação do pedagogo.



ESQUEMA 1: Esquema representativo construído pela autora, das políticas públicas para formação de professores, visando a formação do pedagogo.

Com as políticas públicas que surgiram ao longo dos anos, evidenciamos que cada uma trouxe contribuições e problematizações importantes para o campo da formação de professores, principalmente para a formação do pedagogo. Ao pedagogo cabe o desafio de redirecionar e reconstruir esta profissão, a partir das

inúmeras demandas educacionais existentes em nossa sociedade, bem como dos diversos campos de atuação.

Compreendemos que precisamos ampliar as discussões das políticas públicas para a formação dos professores/pedagogos, tendo em vista os desafios emergentes da profissão docente. Certamente, não há como pensar os processos formativos descolados das políticas públicas, mas consideramos que o modo como cada contexto faz a leitura destes marcos regulatórios e organiza suas práticas, são únicas e singulares. Ressaltamos a importância de compreender e dialogar com uma postura crítica acerca das políticas públicas, refletindo sobre as implicações e repercussões no trabalho docente.

## **1.2 Conhecendo o curso de Pedagogia (diurno) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)**

O curso de Pedagogia (diurno) está localizado no Centro de Educação (CE), no prédio 16 da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A criação do curso de Pedagogia nessa universidade aconteceu a partir da Lei n. 3.958 de 13 de setembro de 1961. Porém,

A instalação do referido curso deu-se no ano de 1966 (em março), com a federalização do Curso de Pedagogia, até então integrante da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Imaculada Conceição” mantida pela Sociedade Literária e caritativa “São Francisco de Assis” das Irmãs Franciscanas (IRION, 1985, p. 52).

Durante o período de 1966 a 1970 eram oferecidas 30 vagas para o ingresso no curso de Pedagogia, cuja habilitação neste período era em magistério das matérias pedagógicas de 2º grau. De acordo com Irion (1985, p. 53): “A partir de 1971, o número de vagas passou a 90 vagas anuais”. Pelo 2º Estatuto da UFSM (1978), o curso de Pedagogia passou a integrar o Centro de Educação (CE). Depois de um tempo, a universidade constatou que era necessário reestruturar o curso de Pedagogia, tendo em vista a realidade e as necessidades do contexto educacional.

Então, a partir do ano de 1982 o curso passou a ofertar as seguintes habilitações:

[...] habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau; Habilitação em Administração Escolar; Habilitação em Educação de Deficientes da Áudio – Comunicação; e Habilitação em Orientação Educacional (IRION, 1985, p. 54).

Em 1984, o currículo deste curso é modificado e suas habilitações passam a ser: magistério para a pré-escola e matérias pedagógicas do 2º grau, magistério para as séries iniciais do 1º grau e matérias pedagógicas do 2º grau, o qual formou sua primeira turma em 1987. Entretanto, o curso só foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) em 12 de setembro de 1988, pela portaria ministerial n. 481/88 - MEC.

Em 2004, surge uma nova matriz curricular para o curso de Pedagogia diurno e define que as próximas habilitações deste curso seriam: nos anos iniciais do ensino fundamental ou na educação infantil. Um ano depois, em 2005, no segundo semestre foi implantado o curso de Pedagogia noturno.

Com a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, houve a extinção das habilitações nos cursos de Pedagogia no Brasil. Assim, foi preciso reorganizar os currículos dos cursos vigentes.

O curso de Pedagogia - anos iniciais do ensino fundamental (624) e o curso de Pedagogia - educação infantil (625), organizados e colocados em vigência não tiveram suas turmas tituladas, uma vez que os cursos foram extintos e os estudantes dessas matrizes foram absorvidos na matriz de 2007, onde realizaram ajustes e adaptações no novo currículo. Desse modo, denominado como, curso de licenciatura em Pedagogia, o qual ficou sem habilitações específicas, habilitando o egresso para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA e, nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, conforme a Resolução n. 1 (CNE/CP, 2006, s/p).

Em 2007, o currículo do curso de Pedagogia precisou ser alterado, para adequar-se às diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia e com base nos pressupostos da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (DCNs), o novo currículo foi implementado no primeiro semestre de 2007.

Considerando que o Projeto Político Pedagógico proposto indica: um novo curso baseado nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Res. CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006, as quais definem a identidade dos Licenciados em Pedagogia, **com a ênfase na docência** da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA, assim como reestruturam práticas pedagógicas inerentes aos professores-formadores atuantes no curso (PPP, 2007, s/p).

No Projeto Político-Pedagógico do curso, ficou evidente que a ênfase deste curso é a docência e que os alunos poderão atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quanto ao objetivo deste curso, o PPP faz referência à docência, indicando que a formação de professores/profissionais em nível superior para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; destacando que estes profissionais devem ser capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos (PPP, 2007).

Dessa forma, para que os estudantes tenham como base a docência e desenvolvam seus saberes docentes ao longo do curso, é importante que a formação inicial dê possibilidades/oportunidades para que os discentes tenham contato com o contexto escolar e com a prática pedagógica de modo a atender o que a matriz curricular preconiza como perfil do egresso.

Neste sentido, o ingresso anual no curso acontece por meio de processo seletivo (vestibular), transferência e reingresso dos estudantes. Em 2009, com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a UFSM ampliou em 10% o número de vagas para este curso (PPP, 2007). São ofertadas 80 vagas por ano, distribuídas em duas turmas, cada turma conta com 40 estudantes e que iniciam o curso no primeiro semestre letivo de cada ano.

O curso de Pedagogia (diurno) da UFSM está organizado em oito (8) semestres letivos, as aulas são no turno da tarde, com carga horária de 3.225 horas e a duração do curso é de quatro (4) anos. Existe, também, uma matriz curricular com as mesmas características sendo desenvolvida em dez (10) semestres no curso de Pedagogia (noturno), com duração de (5) cinco anos. A essência das matrizes é a mesma, mas o fato de ser um curso noturno há uma distribuição distinta de carga horária e algumas especificidades que os diferenciam.

Quanto à organização das disciplinas desse curso diurno, elas estão organizadas por núcleos, conforme a definição do art. 6 da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de Maio de 2006, que definiu que os cursos devem ser sistematizados por núcleos. A matriz curricular do curso de Pedagogia da UFSM foi organizada em três núcleos: I - núcleo de estudos básicos (NB); II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos (NAD) e III - núcleo de estudos integradores (NI).

O núcleo de estudos básicos (NB) é composto de disciplinas teóricas e tem uma carga horária de 1.560 horas/aulas. Este núcleo busca uma integração através do conhecimento do aluno acerca da realidade escolar, visando o trabalho pedagógico junto a sua área de atuação. As disciplinas que compõem este núcleo, tem como intuito que o estudante aprofunde seus conhecimentos em relativos à sua formação.

As disciplinas específicas sobre gestão educacional e gestão escolar, segundo a matriz curricular do curso, acontecem nos seguintes semestres: no 2º semestre a disciplina Políticas Públicas na Educação Básica; no 3º semestre a disciplina Gestão da Educação Básica e no 6º semestre a disciplina de Políticas e Gestão das Modalidades Educativas e cada disciplina tem a carga horária de 60 horas.

O núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos (NAD), também apresenta em sua totalidade disciplinas teóricas. Neste núcleo encontramos as disciplinas de psicologia, sociologia, filosofia, metodologias do ensino, libras, trabalho de conclusão de curso, entre outras. Segundo o PPP do curso:

esse núcleo está caracterizado pela formação do professor/investigador, que ao se inserir nas organizações escolares e não-escolares busca o espaço da ação pedagógica através de propostas educativas que objetivam a participação do pedagogo na totalidade do âmbito no qual atua, observando, construindo e propondo alternativas teoricamente sustentáveis para promover a qualificação das práticas educacionais desenvolvidas nos espaços escolares e não-escolares (PPP, 2007, s/p.).

De acordo com o PPP, o curso visa à formação do professor que irá se inserir nos contextos escolares e não escolares, buscando promover ações pedagógicas por meio de propostas educativas, objetivando a participação do pedagogo.

Já o núcleo de estudos integradores (NI) tem uma carga horária de 705 horas, distribuídas nas disciplinas de práticas educativas (PEDs). Neste núcleo, as

disciplinas que enfatizam a gestão educacional e gestão escolar são: no 2º semestre - conhecimento e educação, contextos e organização escolar; no 5º semestre - saberes e fazeres da educação nas suas diferentes modalidades; no 6º semestre - saberes e fazeres na educação básica; 7º semestre - docência reflexiva na educação básica e prática de inserção e monitoria na educação básica.

Estas disciplinas tem a carga horária de 30 horas, exceto as disciplinas do 7º semestre que compõem a carga horária de 90 horas e o objetivo deste núcleo é articular as práticas educativas com as demais disciplinas dos semestres. As disciplinas deste núcleo “consolidam o processo de reflexão-ação-reflexão do professor/pesquisador a partir das experiências vividas ou da formalização de sua análise e avaliação construídas ao longo da sua formação com relação às disciplinas estudadas” (PPP, 2007). Por isso, a importância de vivências e experiências no processo formativo dos estudantes.

Ressaltamos que a coordenação do curso orienta que os estudantes sigam uma sequência de disciplinas aconselhada, realizando oito disciplinas por semestres e no máximo doze por semestre. As disciplinas que compõem cada semestre do curso, estas podem ser visualizadas no anexo 3. Destacamos, também, que as disciplinas e os professores desse curso estão vinculados aos departamentos do Centro de Educação (CE), que são: Administração Escolar (ADE), Metodologia de Ensino (MEN), Educação Especial (EDE) e Fundamentos da educação (FUE). Porém, no curso também atuam, professores de outras áreas, do Centro de Letras, Artes e Educação Física e Desportos.

No que diz respeito à dinâmica organizacional do curso, foram elencados eixos articuladores para cada semestre, a partir da disciplina de Prática Educativa (PED). As quais procuram propor uma articulação das áreas do conhecimento com as disciplinas Práticas Educativas (PEDs), acerca de temáticas que são do interesse e das necessidades formativas dos estudantes.

Os eixos articuladores das disciplinas de Práticas Educativas (PEDs) são: Eixo 1 - Educação, tempo e espaço; Eixo 2 - Conhecimento e educação; Eixo 3 - Contextos e Organização Escolar; Eixo 4 - Sabores e Fazeres na Educação Infantil; Eixo 5 - Saberes e Fazeres nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Eixo 6 - Saberes e Fazeres da Educação nas suas diferentes modalidades; Eixo 7- Saberes e Fazeres na Educação Básica; Eixo 8 - Docência Reflexiva na Educação Básica.

A partir dessa organização na matriz curricular, cada disciplina de PED corresponde a um respectivo semestre do curso. As disciplinas denominadas como PED, ficam sob a responsabilidade de um conjunto de professores de cada semestre e o modo como essa disciplina acontecerá em cada ano, em cada semestre, dependerá da organização e do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores responsáveis pela PED do semestre. Enfatizamos também que nessas disciplinas são previstos seminários, como espaços para discussões, diálogos acerca dos espaços educativos e para os professores formadores podem se constituir em momentos de formação continuada, tendo em vista o compartilhamento de saberes viabilizado entre professores e estudantes.

Considerando-se essa breve contextualização do curso de Pedagogia (diurno) da UFSM, identificamos sua dinâmica organizacional, os princípios orientadores que caracterizam o Projeto Político Pedagógico, a matriz curricular, as disciplinas e o tempo/espaço em que elas acontecem na formação, no qual consiste a essência do curso, tendo em vista a formação do pedagogo. Esse curso foi organizado de modo a contemplar o que está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Identificamos que esse curso pesquisado prioriza a docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da ênfase das disciplinas e dos estágios supervisionados. Compreendemos assim, que sua organização remete-nos a uma reflexão acerca da formação do pedagogo, tendo em vista os campos de atuação e as especificidades acerca da profissão.

### **1.3 A gestão educacional e escolar: processos formativos em destaque**

O final dos anos 80 e o início dos anos 90 foram marcados pelas mudanças da Educação no Brasil. Com a Constituição Federal de 1988, o Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, na seção I da Educação define princípios com base no ensino, com prioridade o direito à educação para todos.

Neste sentido, no art. 206 da Constituição, no inciso VII, foi previsto: “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988), com um dos princípios básicos do ensino. O diálogo acerca disso se intensificou em 1990, a partir da Declaração Mundial

sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, documento que resultou da Conferência Mundial realizada em Jomtien, na Tailândia e o Relatório de Jacques Delors “Educação um tesouro a descobrir”, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que dão ênfase à educação como um direito de todos e apontam desafios para atender a demanda da sociedade contemporânea.

No mesmo art. da Constituição Federal, o inciso VI, esclarece que a: “gestão democrática do ensino público deve ser na forma da lei” (BRASIL, 1988), consolidando novas formas de participação à educação e à gestão, o que foi uma conquista histórica e democrática para os sistemas de ensino. Com a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a gestão democrática, foi regulamentada no Art. 3º, inciso VIII que a: “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Quanto aos sistemas de ensino, o art. 14 esclarece que:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Assim, no contexto educacional, emergiu uma nova configuração de gestão educacional e, posteriormente, um novo conceito de gestão escolar, superando o enfoque limitado da administração escolar. Por meio da LDB os sistemas de ensino ganharam autonomia para a elaboração de normas, visando à participação de todos, bem como na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e à tomada de decisões.

Nesta perspectiva, compreendemos que a gestão educacional tem com base a organização dos sistemas de ensino, no âmbito Federal, Estadual e Municipal, e das incumbências desses sistemas, que determinam normas, executam e organizam discussões acerca do setor educacional do nosso país. Lück (2008a, p. 25) define que:

[...] a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e

dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade de ensino e seus resultados.

A educação exige uma organização da ação educacional e escolar, essencial na compreensão dos modos organizacionais de uma instituição ou sistema de ensino. A ênfase da gestão educacional no âmbito macro constitui-se nos órgãos superiores dos sistemas de ensino e nas políticas públicas educacionais. Conforme Lück (2008b, p. 35): “gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas [...]”.

Assim, justificamos a relevância do professor/pedagogo compreender a dinâmica da gestão educacional, e suas implicações na gestão escolar. Acreditamos que todo professor é também gestor e isso exige um comprometimento e uma participação nas decisões e nas resoluções dos desafios que surgem no cotidiano da escola.

A compreensão acerca das políticas públicas educacionais e da gestão dos sistemas de ensino é fundamental. O docente precisa se apropriar do conhecimento acerca das leis, das diretrizes, dos parâmetros, das normativas e dos documentos regulatórios que visam o direcionamento dos modos organizacionais da escola. A gestão educacional caracteriza-se como um elemento integrador entre as políticas públicas, os sistemas de ensino e a escola.

Neste viés, a gestão educacional é responsável pela dinamização dos sistemas de ensino, por meio da elaboração de leis e documentos que referenciam os princípios de organização de cada instituição, os aspectos acerca do financiamento da educação, metas a serem alcançadas para cada nível e etapa de ensino, diretrizes para a formação de professores da Educação Básica e da Educação Superior e valorização do magistério.

O planejamento anual da escola e o próprio planejamento do professor tem relação com as exigências das políticas públicas, nacionais, estaduais e municipais. O exercício de planejar é programar coletivamente ações que possam ser efetivadas ao longo do ano letivo, sendo atribuição da equipe gestora, dinamizar os processos de identificação das demandas, bem como de acompanhamento e de avaliação das atividades propostas para resolução dos desafios.

No planejamento do professor, observamos que este envolve as áreas do conhecimento, os conteúdos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCNs, 1997) e nos planos de ensino de cada escola. Os conteúdos de ensino e de aprendizagem a serem trabalhados pelo docente dão subsídios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Compreendemos que não há como desvincular o trabalho pedagógico das questões pertinentes às políticas públicas educacionais no âmbito da gestão educacional e escolar. Segundo Lück (2000, p. 7), a gestão escolar:

[...] constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições, materiais e humanas, necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Ressaltamos que a gestão educacional e a gestão escolar estão imbricadas, pois elas possuem uma ligação ao articularem suas ações em busca de objetivos comuns na educação. Um desses objetivos é a oferta de uma educação de qualidade para todos. Sendo assim, a gestão escolar precisa ser coerente com a realidade na qual a escola está inserida, integrando a comunidade escolar<sup>5</sup> e as demandas educacionais existentes.

Nesse sentido, as escolas necessitam ter autonomia para a elaboração de suas propostas, para desenvolver suas ações e para a tomada de decisões. Anteriormente à Constituição Federal de 1988, as ações nos sistemas de ensino eram centralizados/monitorados pelo Estado. Entretanto, isso mudou com a LDB, ao expressar a reorganização via municipalização e descentralização do ensino, também no âmbito administrativo e financeiro. O art. 15 da LDB, assim estabelece:

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 financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

A partir dessa normativa, as escolas passaram a ter uma autonomia nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Assim, compete à gestão de

---

<sup>5</sup> Entendemos que a comunidade escolar se constitui pelos professores, funcionários, pais e alunos.

cada escola, a gestão dos recursos, o gerenciamento das ações, buscando a participação de todos nesse processo.

Nesta perspectiva, destacamos a relevância do trabalho participativo e coletivo da comunidade escolar na organização do PPP que é um documento que precisa ser construído em conjunto. O PPP busca contemplar a realidade em que a escola está inserida, os estudantes, as famílias, os professores e as necessidades locais, expressa também a filosofia e a missão da escola no processo educativo a ser desenvolvido, contemplando as demandas da realidade social e as exigências do sistema educacional.

Assim, podemos definir que a gestão escolar é um conjunto, formado por professores, pais, alunos, funcionários, que constituem a comunidade escolar, onde todos precisam estar envolvidos com a escola. De acordo com Luckesi (2007, p. 15): “A ‘cara da escola’ decorre da ação conjunta de todos esses elementos”. Enfatizamos que é de suma importância a participação de todos os integrantes na gestão escolar. Nesse sentido, Pêsoa (2010, p. 105) reforça que:

É preciso que seus membros sintam que de fato pertencem à escola que percebam nesse espaço de aprendizagens uma relação saudável de interdependência, entendida numa perspectiva em que nenhum é mais importante que o outro, ou seja: todos precisam da escola, mas todos podem com ela contribuir.

A participação de todos na gestão de uma escola, é um processo no qual é preciso encontrar mecanismos que possibilitam a construção da autonomia escolar de forma efetiva. Porém, a comunidade escolar acreditava que eles não tinham direito à participação na gestão escolar. As famílias tinham receio de ir à escola, pois apenas eram chamados para reclamações sobre o comportamento e/ou desempenho dos filhos e isso gerou um afastamento entre as famílias e as instituições de ensino.

Mas com o passar dos anos, as escolas estão incentivando a participação da comunidade escolar como prevê os princípios da gestão democrática, para aqueles que não estavam habituados à prática participativa, porque é a comunidade escolar quem constitui a gestão. Para tanto, Nóvoa (2009, p. 66) destaca que: “é preciso instaurar a escola como sociedade, como lugar do trabalho conjunto, como lugar do diálogo e da comunicação [...]”.

Com o tempo, a participação na perspectiva da gestão democrática passou a constituir-se como um dos princípios orientadores do processo educativo, possibilitando a abertura de espaços para discussão, debate sobre a proposta de educação e a construção do PPP de acordo com a realidade e necessidades da escola. De acordo com Paro (2008, p. 17):

A participação da comunidade na escola como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação.

Desse modo, as escolas precisam resgatar cada vez mais a participação efetiva das famílias, para integração da escola com a comunidade, o que é essencial no processo educacional. Por meio do envolvimento de todos, a escola terá uma “nova cara”, onde perpassam a autonomia e a democracia. De acordo com Lück (2008a, p. 94-95):

Autonomia é característica de um processo social de realização cotidiana, que se expressa mediante iniciativas coletivas, orientadas para a resolução dos problemas de afetos à escola e sua capacidade de oferecer educação de qualidade para seus alunos. Portanto, não é uma entidade delegada e sim um processo construído no dia a dia, a partir do entendimento e decisão dos participantes da escola sobre o seu modo de ser e de fazer.

Em sua escrita, Lück evidencia a autonomia como processo, contínuo, que é construído dia a dia com a comunidade escolar. O princípio da autonomia implica na responsabilização, na cidadania, no trabalho em equipe, na coletividade e na divisão do trabalho.

Para a comunidade escolar vivenciar e participar da gestão da instituição é preciso construir um trabalho que envolva a participação de todos. Lück (2009, p. 78) corrobora que: “a integração da escola com a comunidade e com os pais tem sido identificada como um fator importantíssimo para o bom funcionamento da escola e qualidade de seu processo educacional”.

Como a gestão é responsável pelo desenvolvimento de cada escola, se queremos alcançar uma qualidade no ensino precisamos ter uma gestão educacional e uma gestão escolar participativa e comprometida com a educação.

Compreendemos que cada escola precisa criar e [re]criar a sua gestão escolar, a autonomia e a democracia no ambiente escolar. Para isso, é fundamental entender a gestão tanto no âmbito escolar, como no âmbito educacional.

O professor precisa compreender a gestão da escola, a partir da sua função social nas dimensões pedagógica, política, administrativa e financeira. A dimensão pedagógica está relacionada ao ensino e à aprendizagem dos estudantes, “é de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 95). Essa dimensão também envolve a gestão do trabalho pedagógico dos docentes, o currículo, os recursos didáticos, os projetos educativos da escola e à formação continuada dos professores/gestores.

A dimensão política está relacionada às políticas públicas educacionais vigentes que são “regulatórias” para as instituições de ensino e para atuação docente. O gestor escolar na dimensão política exerce o princípio da autonomia que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola (LIBÂNEO, 2004). As dimensões administrativas e financeiras são responsáveis pela dinamização do financiamento da educação de cada instituição, bem como a compra e aquisição de materiais, obras na escola e a manutenção e conservação da estrutura física do espaço escolar.

Neste direcionamento, entendemos que o professor/gestor é um docente que precisa atuar tanto nas funções pedagógicas, como nas funções políticas, administrativas e financeiras na perspectiva de uma autonomia e de uma gestão democrática no ambiente escolar. Cada vez mais as escolas têm novas demandas e a gestão escolar de cada instituição precisa se [re]organizar para atender aos desafios que surgem. Segundo Lück (2008a, p. 32):

São, portanto, demandas de mudanças urgentes na escola, a fim de que, esta garanta a formação competente de seus alunos, de modo que sejam capazes de enfrentar criativamente, com empreendedorismo e espírito crítico, os desafios cada vez mais complexos e instigantes da sociedade.

Diante a estes desafios é que precisamos pensar e dialogar sobre a importância da gestão educacional e escolar ser amplamente trabalhada nos cursos de formação inicial. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em

Pedagogia, Licenciatura, em parágrafo único, definem que para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006, s/p).

Neste sentido, no item III, que estabelece a participação na gestão de processos educativos, organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino, evidenciamos a compreensão da gestão educacional e da gestão escolar como central na formação deste profissional. Porém, Libâneo (2006, p. 853) define: “[...] a ambiguidade do entendimento de participação da gestão como competência esperada do professor, mas, logo em seguida, a gestão se transforma em *função* do professor”.

O que implica em discussões acerca da gestão ser função ou não dos professores. Nas DCNS, no art. 4º, em parágrafo único, é evidente que é papel do docente quando afirma que: as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, s/p).

Assim, o pedagogo é considerado com um profissional que assumirá a função de professor, pesquisador e gestor nas instituições de ensino. De acordo com Scheibe (2010, p. 987): “O professor, tido como agente de mudança, emerge, pois, cada vez mais, como o responsável pela realização do ideário do século XXI”.

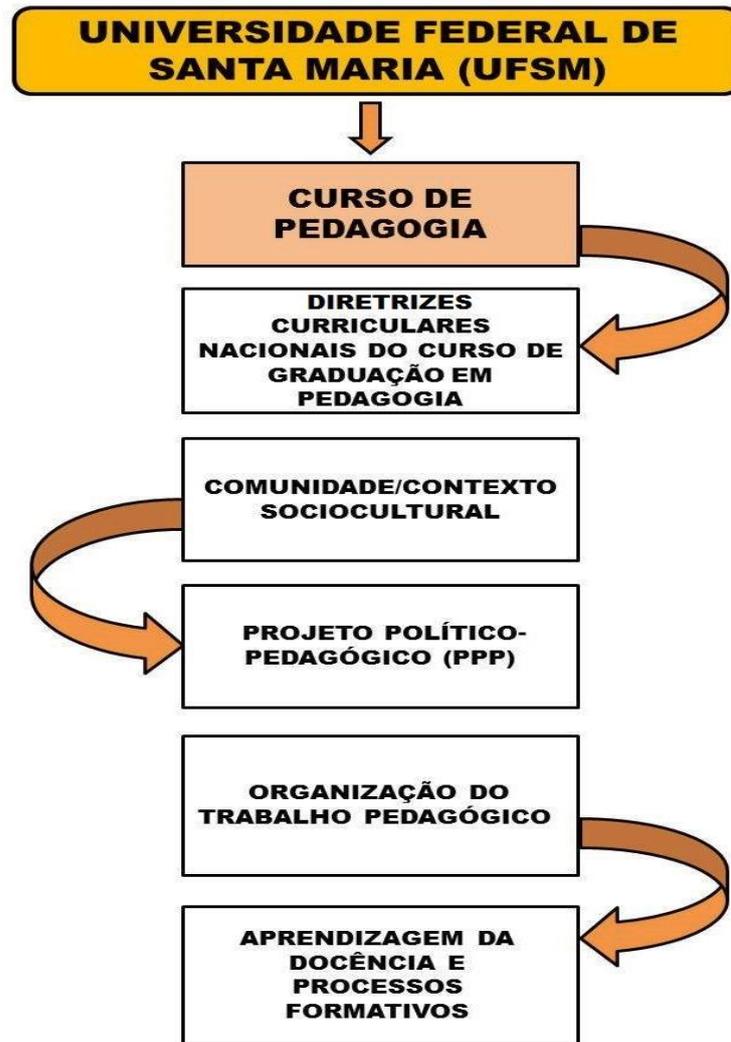
Diante disso, será que um curso de formação inicial de professores possibilita a compreensão da escola, da gestão educacional e escolar em uma dimensão mais ampla, tendo em vista a demanda da atuação do pedagogo no âmbito da gestão escolar?

Acreditamos que a gestão educacional e a gestão escolar precisam enfocar os processos de gestão vinculados aos processos de formação inicial, ofertando aos estudantes disciplinas no currículo que contemplem e problematizem esta temática tendo em vista que este curso está formando futuros professores/gestores. Cabe ressaltar, também, a relevância da gestão educacional e escolar, explicitando seu caráter abrangente nas instituições de ensino.

A gestão escolar precisa ser compreendida pelos estudantes em formação como uma forma de organização que envolve toda comunidade escolar. Para isso, é necessário que os estudantes em formação inicial tenham conhecimento de como uma escola está organizada, porque para compreender a gestão escolar, não basta apenas à inserção na escola, o estudante precisa estar em constante interação entre a universidade/escola para compreender os modos organizacionais da gestão escolar, como uma compreensão significativa. Nesse sentido, a escola e seu cotidiano constituem-se, ao lado das instituições formadoras de professores, em um ambiente formativo [...] (SCHEIBE, 2010, p. 991).

Quando a escola recebe os estudantes em formação inicial, para conhecer sua instituição de ensino, realizar observações das práticas pedagógicas desenvolvidas e realizar estágios supervisionados, a escola precisa se constituir como uma instituição formadora desses estudantes em formação, conforme a autora aponta. Então, os estudantes ao inserirem-se nas escolas, que são instituições formadoras, eles passam a conhecer o ambiente escolar, compreender a sua organização e a sua gestão.

Nesta direção, apresentamos a seguir um esquema da dinâmica organizacional do curso:



ESQUEMA 2: Esquema representativo da dinâmica organizacional do curso de Pedagogia da UFMSM, construído pela autora.

Neste sentido, acreditamos que a matriz curricular de um curso de formação de professores precisa dar ênfase em disciplinas que contemplem conhecimentos acerca da gestão educacional e escolar, que os estudantes em formação inicial possam vivenciar a gestão do próprio curso de Pedagogia e também nas escolas, buscando assim, compreender a gestão na sua dinâmica e nos modos organizacionais de cada instituição de ensino. Assim, identificamos o quanto é complexo entender a gestão, se esta estiver descolada dos processos formativos dos estudantes.

#### 1.4 Aprendizagem docente e os processos formativos: reflexões sobre o desenvolvimento na profissão docente

Compreendemos que a formação caracteriza-se por aprendizagens nos quais os professores buscam o desenvolvimento da profissão docente ao longo da vida, onde é imprescindível a consciência de que são sujeitos em permanente processo de aprendizagem. Não obstante, a formação docente não está implicada somente em pensar no ensino e na aprendizagem, consideramos que ela perpassa estes processos, porém agrega tantos outros como nos coloca Ferry (2004, p. 54)<sup>6</sup>.

O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo..

O autor nos faz refletir acerca do trabalho sobre si, do exercício reflexivo sobre si, o qual implica no desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Os processos que perfazem os percursos formativos docentes e discentes nos remetem à reflexão sobre o aprender a ser professor, considerando os movimentos construtivos<sup>6</sup> durante a formação, que perpassam o ser docente, a partir da sua trajetória docente, visando assim uma aproximação das bases teóricas construídas ao longo formação, consolidadas na prática pedagógica (BOLZAN, 2009; 2012).

Consideramos a aprendizagem da docência como um processo que se estabelece durante a vida profissional ocorrendo quando tanto os estudantes, quanto os professores formadores se colocam como aprendizes da sua própria formação, compreendendo os percursos que produzem ao aprender a docência. Nessa aprendizagem, estão imbricadas a formação e o aprender a ser professor, pois “tornar-se professor é um longo processo” (GARCÍA, 2010, p. 26). Isto significa dizer que ninguém se torna professor de um dia para o outro, tornar-se professor é um processo reflexivo e contínuo sobre seu próprio modo de aprender a ser docente.

---

<sup>6</sup> Essa sequência não linear e que carrega as peculiaridades de cada docente e de como ele interpreta os acontecimentos vividos corresponde ao que denominamos de movimentos construtivos da docência (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 47)

De acordo com Isaia e Bolzan (2007), para que a aprendizagem da docência aconteça é necessário a mediação estabelecida através da ação reflexiva, do compartilhamento e da reconstrução de experiências. Por essa razão é que as mesmas autoras dizem que esse tipo de aprendizagem é uma “interlocação pedagógica via redes” (BOLZAN; ISAIA, 2009, p. 141), a qual demanda uma flexibilidade diante das necessidades formativas dos estudantes e dos docentes.

Entendemos que o processo da aprendizagem docente começa na formação inicial e perpassa toda a carreira do docente. É uma aprendizagem que envolve: os processos formativos sejam dos estudantes ainda na formação inicial ou professores; as instituições formadoras por onde esses sujeitos passam, bem como suas próprias atuações como professores. Assim, a instituição formadora é um dos lugares onde ocorre a aprendizagem da docência. Por essa razão concebemos o processo formativo como algo que se constitui “a partir de experiências vividas pelos sujeitos/professores e que, pela sua significância intra e intersubjetiva, transformam-se em experiências formativas” (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 121).

Para os estudantes, ainda na graduação, a aprendizagem da docência tem uma relação entre a formação ofertada no curso de formação e os processos formativos vivenciados por estes sujeitos, bem como as experiências formativas no curso e para além do curso. Já para os professores formadores, a aprendizagem docente está relacionada às trajetórias de formação e de atuação docente por eles experienciadas durante sua carreira docente. É como diz Isaia (2006, p. 351), os processos formativos envolvem

[...] tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas. Logo, o que se designa por processo formativo compreende um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência.

Sendo assim, ao longo da vida, tanto os estudantes ainda em formação inicial, quanto os professores formadores constituem seus processos formativos entrelaçando as dimensões pessoais e profissionais, as quais são inerentes em suas trajetórias de ser professor. Neste sentido, as trajetórias implicam no desenvolvimento profissional de cada sujeito, na articulação do eu pessoal com o eu profissional posto que, para García (2009, p. 15): “o desenvolvimento profissional

procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais – e também como pessoas”.

Neste sentido, elencamos elementos imbricados nos processos formativos dos professores que são a autoformação, a heteroformação e a interformação. Para Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 30), “a autoformação é uma formação na qual o indivíduo participa independentemente e tem sob seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da sua própria formação”. Assim, entendemos a autoformação como um processo que o sujeito tem a tomada de consciência da sua própria formação, ou seja, é quando este sujeito se coloca como responsável pelo seu próprio processo formativo. Sendo que este processo formativo é gerado a partir das necessidades, de seus interesses de aprofundamentos de estudo.

Já a interformação é um processo por meio do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais, seja no período de preparação inicial, para aqueles que atuarão como formadores de futuros professores, seja ao longo da carreira (GARCÍA, 1999). A interformação descrita pelo autor vai ao encontro da busca por vivências e experiências para os processos formativos dos estudantes e dos professores formadores. De acordo com Isaia (2006, p. 352), “este processo envolve atividades formativas vinculadas a professores conscientes de sua atuação como formadores de outros profissionais e a um projeto institucional de formação”. A interformação está ligada aos estudantes e aos professores formadores do curso, que estão dispostos a aprender, quando buscam atividades formativas que contribuem para seu desenvolvimento profissional.

A heteroformação “se organiza e se desenvolve por agentes externos, especialistas, sem que seja levado em conta o comprometimento dos professores com as ações formativas postas em andamento” (ISAIA, 2006, p. 352). Neste processo, percebemos que o comprometimento do professor/formador e a tomada de consciência acerca de seu papel de formador são fundamentais para compor espaços/tempo formativos capazes de mobilizar a aprendizagem do ser professor.

A interformação docente é um processo através do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais, seja no período de preparação inicial, para aqueles que atuarão como formadores de futuros professores, seja ao longo da carreira (GARCÍA, 1999). A interformação descrita pelo autor vai ao

encontro da busca por vivências e experiências para os processos formativos dos estudantes e dos professores formadores.

Compreendemos que “este processo envolve atividades formativas vinculadas a professores conscientes de sua atuação como formadores de outros profissionais e a um projeto institucional de formação” (ISAIA, 2006, p. 352). A interformação está ligada aos estudantes e aos professores formadores do curso, que estão dispostos a aprender, quando buscam atividades formativas que contribuem para seu desenvolvimento profissional.

No processo formativo do professor, evidenciamos que a auto, a hetero e a interformação são potencializadoras para aprendizagem de ser professor e que estes elementos implicam no modo como o docente vivencia seus processos formativos a partir da reflexão sobre a própria formação e, conseqüentemente, da tomada de consciência sobre a mesma. Destacamos que o processo de tomada de consciência sobre o significado e o sentido da profissão docente, envolve os processos formativos vivenciados pelo sujeito. “Os processos de aprender a ensinar a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido” (MIZUKAMI, 2000, p. 143).

Desse modo, o estudante em formação inicial e o professor formador se constituem e são constituídos por suas trajetórias formativas<sup>7</sup>, construindo e reconstruindo seus conjuntos de saberes e experiências, os quais perpassaram as diferentes fases de suas vidas e de sua profissão. É por meio desse processo formativo docente que esses sujeitos estabelecem a trajetória formativa que os direcionam para o seu desenvolvimento profissional. As trajetórias formativas envolvem a escolha da profissão, da formação inicial, do ingresso na carreira docente, da formação continuada dos professores, entre outros.

Assim, compreendemos as trajetórias formativas como um trajeto sistemático, organizado e auto-reflexivo que se organiza através da apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres específicos e com mediações que se constituem em redes de interações onde o conhecimento pedagógico compartilhado se constrói (ISAIA; BOLZAN, 2007).

---

<sup>7</sup> Trajetórias formativas são entendidas, neste estudo, como os movimentos que os sujeitos realizam na sua formação, seja no âmbito profissional e pessoal. Ao tratarmos de acadêmicas em formação inicial, as trajetórias formativas são aqui entendidas como todos os movimentos vivenciados por elas até o momento em que se encontram em formação.

Consideramos que os processos de mediação e interação, os quais acontecem nos espaços e nos tempos da universidade, no curso de licenciatura, na sala de aula, na relação universidade/escola, nos diálogos entre os estudantes, colegas e professores formadores do curso, contribuem para a aprendizagem da docência. Quando esses sujeitos estabelecem uma tomada de consciência acerca de seus processos formativos, tendo como relevância a reflexão sobre a própria formação.

Nesse estudo, a aprendizagem colaborativa é definida a partir dos estudos de Bolzan e Isaia (2008, p. 2), ou seja, ela é entendida como uma articulação em que “os diversos integrantes – professores e acadêmicos - constroem seus entendimentos e suas práticas docentes tendo por espaço o compartilhamento de suas experiências e ideários”. No que se refere à formação inicial de professores, a interação entre professores e estudantes precisa ser compreendida como uma possibilidade de compartilhamento de conhecimentos e experiências.

A partir da interação entre professores formadores e estudantes; estudantes e estudantes, é que todos estes sujeitos envolvidos poderão discutir seus enfrentamentos diários, suas ideias, suas inquietações e suas angústias, constituindo uma dinâmica potencializadora para a atividade reflexiva tanto do estudante quanto do professor. A partir da interação entre professores formadores e estudantes; estudantes e estudantes, é que todos estes sujeitos envolvidos poderão discutir seus enfrentamentos diários, suas ideias, suas inquietações e suas angústias, constituindo uma dinâmica potencializadora para a atividade reflexiva tanto do estudante quanto do professor.

Sendo assim, a interação entre os sujeitos envolvidos precisa ser compreendida como uma possibilidade de compartilhamento de conhecimentos, saberes e experiências acerca da profissão docente, pois a aprendizagem da docência é consolidada a partir do compartilhamento do conhecimento pedagógico (BOLZAN, 2002). Observa-se que a aprendizagem da docência não ocorre de forma solitária, ela envolve o compartilhamento de saberes entre os estudantes que estão em formação, com os professores formadores, que estão em formação continuada.

Nesta perspectiva, os estudos de Isaia e Bolzan (2009), demonstram que um elemento constituinte da professoralidade. De acordo com Bolzan (2002, p. 147), conhecimento pedagógico compartilhado é:

[...] um sistema de ideias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentado dimensões dinâmicas de caráter processual. O processo de constituição do conhecimento pedagógico compartilhado implica a reorganização contínua dos saberes pedagógicos teóricos e práticos, a organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas mediante ajustes desse sistema.

Ou seja, os professores estabelecem uma relação de troca do conhecimento pedagógico compartilhamento<sup>8</sup> com os estudantes, visando à sala de aula e a universidade como um espaço de construção da aprendizagem docente. Estes espaços de compartilhamento são imprescindíveis para a atividade reflexiva e, conseqüentemente, para o processo de tomada de consciência do ser professor e da complexidade da docência, porque a docência não se constitui apenas em um espaço único e em um curso de graduação.

A aprendizagem da docência se constitui a partir do desenvolvimento profissional que o sujeito constrói ao longo da profissão, consolidando os movimentos construtivos da professoralidade, que “estão alicerçados na relação entre a formação profissional recebida e o processo formativo em andamento, considerando-se a individuação de cada profissional” (BOLZAN 2009, p.19). Na formação inicial e continuada dos professores, estes movimentos construtivos se constituem pelos movimentos produzidos pelo sujeito ao longo da sua vida. Assim, problematizamos: como se aprende a ser professor? Quais as estratégias são mobilizadas para essa aprendizagem? Como os conhecimentos teóricos e práticos são construídos e reconstruídos?

Estas questões nos remetem a compreensão de que o desafio dos discentes e dos docentes está na tomada de consciência dos movimentos construtivos que os professores e os estudantes produzem para aprender e ensinar. Esta conscientização ocorre quanto os estudantes e os professores reconhecem nas experiências formativas uma mobilização para a aprendizagem.

---

<sup>8</sup> O conhecimento pedagógico compartilhado se organiza com quatro dimensões: (1) o conhecimento teórico e conceitual, (2) a experiência prática, (3) a reflexão e (4) a transformação. O conhecimento teórico e conceitual se caracteriza pela epistemologia que fundamenta a prática pedagógica do professor; a experiência prática se caracteriza pela forma de intervenção do professor, durante a ação pedagógica, bem como pela explicitação de suas ideias sobre o que propôs como situação didática, deixando revelar as ideias sobre quais pressupostos teóricos embasam sua prática; a reflexão é caracterizada pelo pensar sobre as situações de ensino propostas, interpretando as respostas de seus alunos, como aconteceu a aprendizagem, discutindo-as com os colegas, explicitando as experiências passadas e presentes, apontando para as possíveis transformações necessárias para o avanço do fazer pedagógico; e a transformação que se caracteriza pelo processo de apropriação (BOLZAN, 2002, p.147).

Nesse sentido, aprendizagem de ser professor está direcionada as suas etapas formativas, aos seus processos formativos, as experiências pessoais e profissionais dos sujeitos, bem como cada disciplina, turma que trabalha e as diversas atividades que desenvolve em sua trajetória docente.

Ao pensarmos no planejamento deste docente, precisamos compreender que o trabalho pedagógico desenvolvido e realizado requer uma aprendizagem, onde há elementos positivos e negativos no decorrer da carreira, que visam o crescimento profissional. O trabalho pedagógico que nos referimos é ao modo de organização e reorganização do professor em suas disciplinas, por meio de estratégias didáticas para o ensino, que

[...] implica processos de organização e escolha de caminhos metodológicos adotados para produzir a aula, bem como a reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na perspectiva de proporcionar a autonomia e a mobilização pela busca do saber (BOLZAN, 2009, p.16-17)

Estes processos de organização, a reorganização, a escolha de caminhos metodológicos e as estratégias de ensino e de aprendizagem são elementos que fazem parte do processo de aprendizagem docente.

As concepções teórico-práticas e os saberes docentes estão implícitos no seu trabalho pedagógico e na forma como transpõe seus conhecimentos na ação pedagógica junto aos estudantes em formação inicial. De igual forma repercutem na elaboração de planejamentos e na transposição didática<sup>9</sup> de modo a viabilizar uma adequação dos saberes científicos para a prática docente, onde os alunos possam assimilar e compreender os conhecimentos que o professor está abordando na sala de aula.

A transposição didática pressupõe que o professor, ao abordar os conhecimentos, faça relações com objetos concretos, que estão próximo da

---

<sup>9</sup> Transposição didática designa o conjunto de transformações sofridas pelos conteúdos culturais para a formalização do processo de escolarização, da elaboração dos programas às escolhas do professor em sala de aula. Na cadeia de transposição didática os conhecimentos são transformados pelo professor, porque isso é indispensável para ensiná-los e avaliá-los. Para tanto, é necessário, do ponto de vista didático, que o professor proponha operações de corte, sistematização, estilo, organização dos saberes e práticas de referência para a efetivação da transposição didática, implicando uma cadeia composta: de saberes e práticas sociais; currículo formal, objetivos e programas; currículo real e conteúdos do ensino; aprendizagem efetiva e duradoura dos alunos pensada e organizada pelo professor (CHEVALLARD, 2006).

realidade e do contexto dos estudantes, para que o conhecimento não seja “superficial” ou desconhecido. Nesta perspectiva, os professores precisam considerar “os conhecimentos prévios dos alunos com relação ao tema a ser explorado, promovendo atividades de ensino desafiadoras, mobilizando-os, para buscar conhecimentos que eles ainda não dominam” (BOLZAN, 2002, p. 61-62). Tal dinâmica é um desafio para o docente, porque os sujeitos aprendem de maneiras diferentes, apresentam distintas faixas etárias e interesses diversos, que precisam ser considerados no planejamento, na elaboração das aulas e no trabalho pedagógico desenvolvido como um todo.

Pensando nos professores formadores do curso de Pedagogia, acreditamos que quando eles propõem um trabalho, eles já vivenciaram isso na prática em sua formação inicial e/ou continuada, ou desejam vivenciar um trabalho pedagógico coletivo com os estudantes em formação, onde juntos possam criar, organizar e dialogar acerca da disciplina. Por mais que o professor responsável pela disciplina seja o mesmo em cada ano letivo, cada disciplina é única e será organizada de uma maneira diferente em cada semestre do curso, porque a atuação docente tem uma relação imbricada na trajetória pessoal e profissional do docente.

Assim, o trabalho pedagógico requer uma reflexão acerca das ações pedagógicas que são desenvolvidas pelos professores formadores de modo a compreender sua repercussão no processo de fazer-se professor dos estudantes e uma mobilização pelo busca de novos conhecimentos e saberes. Contudo, no trabalho pedagógico que o professor realiza, ele busca por um desenvolvimento profissional onde atribui sentidos e significados para sua prática e profissão docente.

Acreditamos que a formação no curso de Pedagogia para os estudantes é a etapa inicial da aprendizagem do ser professor, onde o estudante não tem a compreensão da abrangência da totalidade e da complexidade que envolve o cotidiano docente e os desafios. Neste sentido, a formação inicial precisa possibilitar experiências formativas que possibilitem ampliar os conhecimentos dos alunos, envolvendo os saberes teóricos e práticos da profissão. Isto requer uma matriz curricular condizente com a profissão docente, também fica evidente a necessidade de uma revisão do currículo da formação inicial (GARCÍA, 1999), visando as demandas, as necessidades e especificidades da formação de professores.

Até porque a aprendizagem da docência não ocorre somente na formação inicial, no curso de graduação, ela perpassa os processos formativos e as

experiências formativas envolvidas no mesmo. Para Isaia (2007, p. 157): “[...] tornar-se docente se realiza em um processo de aprendizagem que acompanha toda a trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como docente”. Assim, a aprendizagem da docência é um processo onde o sujeito que a experiencia necessita ter a consciência do seu inacabamento como docente.

Desse modo, a formação profissional dos estudantes e dos professores formadores de professores pressupõe a compreensão da formação como um processo contínuo ao longo da vida, considerando as exigências sociais, pessoais e profissionais para que o desenvolvimento profissional se efetive. Concordamos com a definição de Isaia (2006, p. 375), quanto ao termo desenvolvimento profissional, conceituando-o como “[...] um processo contínuo, sistemático, organizado e auto-reflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência” (GARCÍA, 1999; ZABALZA, 2004).

Este processo marcado por tensionamentos pode alavancar a aprendizagem como restringir o aprender. Consideramos os tensionamentos relacionados aos obstáculos e as situações de contradição presentes nos processos formativos, os quais precisam ser superados pelos discentes e docentes de modo a descortinar novos caminhos a serem trilhados. Logo, os tensionamentos formativos podem se tornar fontes de aprendizagem profissional.

Neste sentido, podemos perceber a complexidade que é a aprendizagem docente, pois o professor é um ser inacabado e um eterno aprendiz da profissão docente e o estudante já na sua formação inicial precisa tomar consciência disso. Por isso, é preciso continuar a procurar espaços formativos, para formação continuada e o compartilhamento do conhecimentos e saberes pedagógicos acerca da atuação docente, elementos que poderão dar subsidios aos desafios que já são realidade e os que ainda estão por surgir na docência, buscando sempre [re]construir e [re]inventar a profissão docente.

## **2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO**

Com base no referencial teórico, o desenho da investigação caracteriza-se como as dimensões norteadoras da pesquisa que desenvolvemos, bem como o detalhamento dos modos organizacionais elencados para atingir os objetivos do estudo em questão.

### **2.1 Temática**

Esse trabalho foi organizado a partir do interesse em desenvolver um estudo com a temática que segue:

A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS, A GESTÃO EDUCACIONAL E A GESTÃO  
ESCOLAR

### **2.2 Problema de pesquisa**

Quais concepções sobre gestão educacional e escolar os professores formadores do Curso de Pedagogia da UFSM e os estudantes em formação inicial apresentam?

## **2.3 Objetivos de investigação**

### 2.3.1 Objetivo geral:

- Compreender as concepções dos professores formadores e dos estudantes em formação inicial do Curso de Pedagogia (UFSM) acerca da gestão educacional e gestão escolar.

### 2.3.2 Objetivos específicos:

- Compreender como a gestão educacional e escolar é abordada no curso de Pedagogia da UFSM, pelos docentes.
- Reconhecer como a gestão educacional e escolar é compreendida pelos estudantes do curso de Pedagogia e pelos professores formadores que ministram disciplinas específicas sobre gestão.
- Identificar quais conhecimentos os professores e os estudantes em formação inicial destacam como relevantes para a atuação do pedagogo no que se refere à gestão educacional e escolar.

## **2.4 Abordagem metodológica**

Para realizar uma pesquisa, precisamos de uma inquietação, um interesse, um motivo que nos faz investigar uma determinada temática, o que nos move em conhecer determinado tema da realidade. Fazer pesquisa é trilhar um caminho de descoberta que tem como ponto de partida os interrogantes que o investigador se coloca a partir de suas experiências formativas e, portanto, estão permeadas de sentidos e de significados.

Pesquisar não é uma tarefa fácil, exige comprometimento ao longo do processo, que é gradativo, desde o início da investigação, até a coleta de dados e suas interpretações. Acreditamos que ao fazer uma pesquisa é um caminho que trilhamos, no qual aprendemos muito, com as dificuldades, as descobertas e as surpresas que a investigação possibilita.

A investigação desenvolvida, como já mencionado, nasce de inquietação pessoal e acadêmica em conhecer como os professores e estudantes do curso de Pedagogia (diurno) compreendem a gestão educacional e escolar. Diante deste intuito, optamos por desenvolver o estudo a partir da abordagem qualitativa de cunho sociocultural narrativo, fundamentado nas vozes/ditos/falas dos estudantes e dos professores formadores.

Esta escolha está ancorada nos estudos de Bauer e Gaskell (2002), Bogdan e Biklen (1994), Connelly e Clandinin (1995), Bolzan (2002), Freitas (1998, 2002, 2010). De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 38): “a pesquisa qualitativa [...] procura entender o processo pelos quais as pessoas constroem significados e descrevem o que são aqueles significados”. Já para Freitas (2010) este enfoque contempla “compreensão dos sentidos que são construídos e compartilhados por indivíduos socialmente relacionados”.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa possibilita uma visão dos sujeitos que possuem uma cultura e uma história de vida carregada por experiências, sentimentos, emoções, crenças, modos de pensar e de agir. A abordagem sociocultural é fundamentada nas narrativas dos sujeitos, onde buscamos compreender quais concepções de gestão escolar, os estudantes e os professores formadores apresentam. Para Bolzan (2002, p. 73):

O aspecto principal da abordagem sociocultural através das narrativas está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo em que contamos nossas histórias, refletimos nossas vivências, explicitando a todos os nossos pensamentos, através de nossas vozes.

Sendo assim, os estudantes e os professores narraram suas histórias, vivências e experiências da trajetória de formação inicial e continuada expressando suas compreensões sobre a gestão escolar. Nas palavras de Connelly e Clandinin (1995, p. 11): “la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación

educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vida relatadas”<sup>10</sup>.

Nesta direção, por meio das narrativas, buscamos compreender as concepções docentes e discentes acerca da gestão educacional e escolar. Estas narrativas possibilitaram um resgate da trajetória pessoal e profissional dos sujeitos e da pesquisadora.

Segundo Freitas (1998, p. 76): “[...] ao ouvir seu interlocutor, participando do conteúdo narrado, o investigador vê sua própria vida, sua formação, vindo a tona para ser refletida”. Neste sentido, as narrativas mobilizaram os estudantes para um momento reflexivo acerca da sua formação inicial e de seu processo formativo e para os professores formadores, as narrativas mobilizam para um momento reflexivo acerca da sua formação e da sua atuação docente.

Acreditamos que por meio da análise das narrativas dos estudantes em formação inicial e dos professores formadores foi possível compreender suas concepções acerca da gestão escolar e os significados/sentidos atribuídos aos processos formativos, implicados em concepções docentes e discentes.

## **2.5 Contextos e sujeitos da investigação**

### **2.5.1 O contexto**

A investigação foi realizada com estudantes e professores formadores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esta universidade, fundada em 1960, está localizada na cidade de Santa Maria, no interior do estado do Rio Grande do Sul, no bairro Camobi, distante de 12 km do centro da cidade.

---

<sup>10</sup> Tradução nossa: a principal razão para o uso da narrativa na pesquisa educacional é que os seres humanos são contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas contadas.

O curso de Pedagogia (diurno) está localizado no Centro de Educação (CE), no prédio dezesseis (16) no campus universitário da UFSM; é organizado em oito (8) semestres letivos e sua duração é de quatro anos.

## 2.5.2 Sujeitos da investigação

Os sujeitos desta investigação foram seis (6) estudantes e três (3) professores formadores do curso de Pedagogia (diurno) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Os critérios de seleção dos estudantes foram estar cursando os 3º, 5º e 7º semestres, nesses semestres já cursaram no mínimo uma disciplina que abordasse a gestão educacional e a gestão escolar no curso. Os critérios de escolha de estudantes em diferentes semestres têm como justificativa a trajetória formativa vivenciada, bem como o acompanhamento dos processos formativos nos diferentes semestres.

O quadro abaixo expressa as informações dos estudantes em formação inicial envolvidos na pesquisa:

ENTREVISTADAS	FAIXA ETÁRIA	SEMESTRE DO CURSO	DISCIPLINAS CURSADAS SOBRE GESTÃO
Estudante A	30 - 40	3º semestre	Políticas Públicas na Educação Básica e Gestão da Educação Básica.
Estudante B	16 - 20	3º semestre	Políticas Públicas na Educação Básica e Gestão da Educação Básica.
Estudante C	20 - 30	5º semestre	Políticas Públicas na Educação Básica e Gestão da Educação Básica.
Estudante D	16 - 20	5º semestre	Políticas Públicas na Educação Básica e Gestão da Educação Básica.
Estudante E	16 - 20	7º semestre	Políticas Públicas na Educação Básica; Gestão da Educação Básica e Políticas; e Gestão das Modalidades Educativas.
Estudante F	20 - 30	7º semestre	Políticas Públicas na Educação Básica; Gestão da Educação Básica e Políticas; e Gestão das Modalidades Educativas.

Quadro 1 – Síntese de informações dos estudantes participantes da pesquisa, elaborada pela autora.

Quanto aos critérios para escolha dos professores formadores definimos: professores que ministravam disciplinas relacionadas à gestão educacional e a

gestão escolar no curso de Pedagogia. Foram escolhidos professores que atuam ou atuaram nas seguintes disciplinas: Políticas Públicas na Educação Básica; Gestão da Educação Básica e Políticas; e Gestão das modalidades educativas, os quais estão lotados no Departamento de Administração Escolar (ADE).

O quadro abaixo expressa as informações dos professores formadores envolvidos na pesquisa:

ENTREVISTADA(O)S	FAIXA ETÁRIA	TITULAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE
Professora A	50 - 60	Possui graduação em Pedagogia, especialização em Administração Escolar e mestrado em Administração de Sistemas Escolares.	27 anos
PROFESSOR B	50 - 60	Possui graduação em Filosofia, em Filosofia e Teologia, mestrado em Educação e doutorado em Educação.	25 anos
Professora C	50 - 60	Possui graduação em Pedagogia, especialização em Currículo por Atividades, em Orientação Educacional, mestrado em Educação, Doutorado em Educação e Pós-Doutorado em Políticas Públicas.	32 anos

Quadro 2 – Síntese de informações dos professores participantes da pesquisa, elaborada pela autora.

## 2.6 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

Para o desenvolvimento desta investigação, utilizamos como instrumento de pesquisa, uma entrevista do tipo semiestruturada e individual, sendo um momento narrativo para os estudantes em formação inicial e os professores formadores. As entrevistas foram elaboradas mediante um roteiro de perguntas previamente, a partir de um conjunto de tópicos guia, direcionados para a gestão escolar e os processos formativos dos estudantes e professores Bauer e Gaskell (2002) mencionam que os tópicos guia servem de referência à conversa, os quais são explorados mediante uma conversa informal.

Desta forma, optamos por elencar tópicos norteadores para as entrevistas, pois segundo de Ludke e André (1986, p. 34) “a entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. De acordo com

Bauer e Gaskell (2002, p. 73): “toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio de troca”.

A partir do diálogo com estes autores, acreditamos que a entrevista é um instrumento de pesquisa que possibilita uma relação entre o entrevistador e o entrevistado, pois ambos estão envolvidos, é também um momento de compartilhamento de saberes e trocas de ideias por meio da voz/fala do sujeito pesquisado, que possibilita um diálogo, “[...] uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo” (FREITAS, 2002, p. 21).

Assim, na perspectiva da autora, a entrevista não é apenas uma sequência de perguntas e respostas, mas é concebida como uma relação dialógica, onde se estabelece um diálogo entre o pesquisado e o pesquisador, a partir da interlocução entre ambos. Nesta direção, as narrativas expressas pelos docentes e discentes foram acerca do que eles queriam dizer naquele momento, referindo-se a sua trajetória e seus processos formativos, sua atuação e sua formação neste curso específico.

Desse modo, elencamos como possibilidade para as questões pertinentes desta pesquisa, os seguintes tópicos, guia para os estudantes: trajetória pessoal/opção pelo curso; concepções discentes e o curso de Pedagogia em questão: o trabalho pedagógico. A estruturação destes tópicos guia e os desdobramentos dos tópicos norteadores podem ser visualizados no quadro a seguir:

TÓPICOS GUIA	DESDOBRAMENTO DOS TÓPICOS NORTEADORES	QUESTÕES NORTEADORAS
<p align="center"><b>TRAJETÓRIA PESSOAL/OPÇÃO PELO CURSO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Processos formativos</li> <li>● Trajetória discente</li> <li>● Escolha pelo curso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A Pedagogia foi uma escolha? Conte como aconteceu esta opção.</li> <li>● Conte um pouco da sua trajetória.</li> </ul>
<p align="center"><b>CONCEPÇÕES DISCENTES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Vivências e experiências no curso</li> <li>● Inserção na escola</li> <li>● Inserção em atividades, para além do curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Quais tuas concepções sobre ensinar e aprender?</li> <li>● O que é gestão educacional/escolar para você?</li> <li>● Como tu compreendes a gestão escolar na atuação do pedagogo?</li> <li>● Com quais desafios que o pedagogo se depara com relação à gestão escolar, no teu entendimento?</li> </ul>
<p align="center"><b>O CURSO DE PEDAGOGIA EM QUESTÃO: O TRABALHO PEDAGÓGICO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Matriz curricular</li> <li>● Disciplinas do curso</li> <li>● Disciplinas que enfatizaram a gestão educacional e escolar</li> <li>● Estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes para desenvolver o trabalho pedagógico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Quais disciplinas que cursastes ou que estás cursando abordaram a gestão educacional e escolar no teu curso?</li> <li>● Como foi desenvolvido o trabalho pedagógico nessas disciplinas?</li> <li>● Qual a tua compreensão sobre as disciplinas do curso de Pedagogia no que se refere ao trabalho com a temática gestão educacional e escolar?</li> </ul>

Quadro 3 – Síntese dos tópicos guia dos estudantes em formação inicial, elaborada pela autora.

No quadro que segue apresentamos os tópicos guias: trajetória pessoal/profissional e sua relação com a gestão; concepções docentes e o curso de Pedagogia em questão: o trabalho pedagógico, que foram subsídios para a realização das entrevistas com os professores formadores do curso de Pedagogia.

A estruturação destes tópicos guias e os desdobramentos dos tópicos norteadores foram sistematizados assim:

TÓPICOS GUIA	DESDOBRAMENTO DOS TÓPICOS NORTEADORES	QUESTÕES NORTEADORAS
<p align="center"><b>TRAJETÓRIA PESSOAL/PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM A GESTÃO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trajetória docente e o envolvimento com a gestão</li> <li>• Envolvimento com a gestão no âmbito da escola e da universidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conte sobre a trajetória pessoal e a sua relação com a gestão educacional e escolar.</li> <li>• Qual a relação com a gestão, o foco da gestão em seu trabalho como docente?</li> </ul>
<p align="center"><b>CONCEPÇÕES DOCENTES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos formativos</li> <li>• Vivências e experiências no âmbito da gestão</li> <li>• Inserção em atividades docentes e discentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como compreendes a gestão escolar na formação do pedagogo?</li> <li>• Com quais desafios que o pedagogo se depara com relação à gestão educacional e escolar, no teu entendimento?</li> </ul>
<p align="center"><b>O CURSO DE PEDAGOGIA EM QUESTÃO: O TRABALHO PEDAGÓGICO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matriz curricular</li> <li>• Organização e planejamento das atividades didático-pedagógicas</li> <li>• Estratégias utilizadas para desenvolver o trabalho pedagógico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com quais disciplinas trabalhas ou trabalhastes?</li> <li>• Como desenvolves o trabalho pedagógico nessas disciplinas?</li> <li>• A gestão educacional e a escolar está na matriz curricular do curso? Como?</li> <li>• Quais são os desafios da formação inicial para que os estudantes possam compreender a gestão educacional e escolar?</li> </ul>

Quadro 4 – Síntese dos tópicos guia dos professores formadores, elaborada pela autora.

O estabelecimento de tópicos guia norteadores da pesquisa, possibilitou uma retomada dos objetivos do estudo, bem como da compreensão das concepções docentes e discentes acerca da gestão escolar.

Para iniciarmos a investigação, fizemos o contato com os sujeitos com antecedência para o agendamento das entrevistas. A realização se deu a partir dos tópicos guia mencionados, incluindo questionamentos que foram necessários durante a conversação. Estas entrevistas foram realizadas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em dias e horários diversos, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos e gravadas em um aparelho MP4.

Após, a conclusão das entrevistas, que foram registradas por meio da gravação, fizemos a transcrição das vozes/falas dos estudantes e dos professores em seu conteúdo literal. Depois disponibilizamos a transcrição da entrevista para cada sujeito para que fizessem as alterações que julgassem necessárias e para que autorizassem o conteúdo expressos em suas vozes/falas.

As entrevistas foram além das respostas das questões, constituíram-se como um momento de reflexão sobre a formação pessoal e profissional, sobre a atuação docente no curso e a formação neste curso. Ao concluirmos as entrevistas, iniciamos o processo de análise e interpretação dos dados de caráter sigiloso, confidencial, preservando a identidade e a voz/fala dos entrevistados.

Neste processo, a construção das dimensões categoriais ocorreu por meio da seleção de elementos narrados que emergiram recorrentemente nas falas dos entrevistados, e posteriormente elencamos as dimensões categoriais, buscando compreender as concepções docentes e discentes acerca da gestão educacional e escolar.

Assim, as narrativas dos participantes da pesquisa foram às chaves utilizadas para compreender os processos formativos implicados na construção de conhecimento acerca da gestão educacional.

## **2.7 Considerações de caráter ético da pesquisa**

O presente estudo buscou basear-se nas considerações éticas apresentadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM. Dentre as orientações estabelecidas pelo Comitê, destacamos: a autorização institucional; a redação e a assinatura do termo de confidencialidade (TC) e do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), apresentado aos participantes no ato da realização das entrevistas; adequação do projeto ao modelo estabelecidos pelo Comitê; emissão da folha de rosto pelo SISNEP e, registro da pesquisa no gabinete de projetos do Centro de Educação.

A partir destes procedimentos, o projeto de pesquisa foi encaminhado para apreciação ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa

Maria (UFSM). Destacamos que o início desta pesquisa ocorreu somente após a aprovação do Comitê de Ética.

Posteriormente, iniciamos o contato individualmente com os sujeitos participantes do estudo. Explicamos os objetivos da pesquisa, bem como que a opção pela participação no estudo era de livre escolha, de acordo com as informações explicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A partir do aceite em participar da pesquisa, agendamos datas e horários a fim de realizarmos as entrevistas conforme disponibilidade dos sujeitos colaboradores.

As narrativas decorrentes das entrevistas destes sujeitos foram utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa e para publicação de artigos referentes a ela. A utilização das narrativas é de responsabilidade da pesquisadora, e ela é responsável por eventuais extravios ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos foi respeitado e salvo autorização feita pelo participante.

No caso de haver intenção de desistência de participação da pesquisa, os participantes poderiam fazer a qualquer momento, se assim o desejassem, sem que tivesse qualquer prejuízo. Não houve dano moral aos participantes e, também, não acarretou custos ou despesas aos mesmos.

Essa pesquisa não apresenta riscos para os sujeitos tendo em vista que, caso haja intenção de deixar de participar do estudo, os participantes poderão fazer a qualquer momento, se assim o desejarem, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral aos participantes e também, não acarretará custos ou despesas aos mesmos.

Os benefícios dos sujeitos ao participar da pesquisa foi o fato de que eles tiveram acesso a todo o material gravado e transcrito os quais poderiam retomar e refletir acerca da sua formação e atuação, possibilitando assim uma autorreflexão sobre seus processos formativos.

Os dados coletados, por meio das entrevistas, foram transcritos e gravados em CDs e guardados por cinco anos na sala 3336 B do Centro de Educação (CE), da UFSM, a contar da publicação dos resultados e, após esse período, serão inutilizados, através da incineração.

## 2.8 Dimensões categoriais de análise

O processo de análise e de categorização nos exigiu uma retomada dos nossos objetivos do estudo, bem como a organização de quadros e sistematização das especificidades e peculiaridades das narrativas docentes e discentes.

Assim, primeiramente realizamos uma análise preliminar de cada uma das entrevistas realizadas, buscando destacar aspectos presentes nas narrativas dos professores formadores e dos estudantes em formação inicial, os quais nos permitiram compreender as concepções e os processos formativos dos sujeitos.

A partir disso, evidenciamos as dimensões categoriais e as narrativas que constituíram cada categoria, com respaldo no referencial teórico que elencamos ao trabalharmos com a temática a formação do pedagogo, a gestão educacional e a gestão escolar.

Nesta perspectiva, as dimensões categorias resultantes desta análise foram denominadas de **concepções acerca da gestão** e **organização do trabalho pedagógico**.

Dimensões categoriais	Elementos categoriais
<p style="text-align: center;"><b>CONCEPÇÕES ACERCA DA GESTÃO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Trajetórias formativas docentes e discentes</li> <li>➤ Gestão escolar e educacional e a atuação do pedagogo</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dinâmica organizacional do trabalho pedagógico</li> <li>➤ Relação teoria e prática</li> <li>➤ Contradições do currículo do curso</li> </ul>

Quadro 5 – Síntese das categorias de análise, elaborada pela autora.

A primeira dimensão, **concepções acerca da gestão**, apresenta as concepções dos professores formadores e dos estudantes em formação inicial acerca da gestão educacional e escolar, a partir de seus entendimentos, conceitos e dos processos formativos vivenciados pelos sujeitos. É constituída pelos elementos

categoriais: trajetória pessoal, profissional e acadêmica; gestão educacional e escolar e a atuação do pedagogo.

Estes elementos categorias elencados possibilitaram uma compreensão das concepções docentes e discentes dos sujeitos envolvidos na pesquisa, que implicam suas trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas, bem como de seus processos formativos. Ou seja, não há como compreender as concepções docentes e discentes desvinculadas das trajetórias dos sujeitos, pois são justamente estas que dão sustentação as elaborações e saberes docentes/discentes.

A segunda dimensão, mencionada **organização do trabalho pedagógico**, caracteriza-se pela dinâmica que o curso está organizado, a distribuição das disciplinas, organização curricular, e o trabalho pedagógico desenvolvido. A dimensão que elencamos é constituída pelos seguintes elementos categoriais: dinâmica organizacional do trabalho pedagógico; relação teoria e prática e contradições do currículo do curso.

Estas dimensões categoriais expressam as estratégias e o modo em que os docentes desenvolvem o trabalho pedagógico em sala de aula, à constante busca da relação entre a teoria e prática durante o curso, bem como as necessidades de reorganização curricular na matriz do curso.

### 3 UM DIÁLOGO COM AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES FORMADORES E DOS ESTUDANTES EM FORMAÇÃO INICIAL

Neste processo de análise, somos desafiadas a refletir sobre o curso de Pedagogia, a partir de elementos pertinentes que subsidiam a formação inicial dos estudantes e a atuação docente dos professores formadores. Por isso, a necessidade de [re]pensar e refletir sobre o curso, a formação ofertada pelos professores formadores, a formação constituída pelos estudantes em formação inicial e os processos formativos envolvidos nesse processo.

Com o objetivo de compreender quais concepções os professores formadores e os estudantes em formação inicial apresentam acerca da gestão educacional e escolar, buscamos entender as experiências formativas constituintes de seus processos formativos.

Por meio do processo de análise evidenciamos as dimensões categoriais “**concepções acerca da gestão**” e “**organização do trabalho pedagógico**”, as quais são permeadas pelos processos formativos dos professores formadores e dos estudantes em formação inicial. Estas dimensões permitiram-nos elucidar as distintas concepções dos sujeitos em relação à temática deste estudo.

Passamos, então, a explicitação dos elementos categoriais de cada uma das dimensões.

A categoria **concepções acerca da gestão** constitui-se como um conjunto de posições/ideias expressas por estudantes e professores sobre a gestão educacional e escolar. Esta categoria foi elaborada por dois elementos categoriais: trajetórias formativas docentes e discentes; gestão educacional e escolar e sua relação com a atuação do pedagogo.

### 3.1 Trajetórias formativas docentes e discentes

O conhecimento da formação pessoal e profissional dos professores formadores e o conhecimento da formação pessoal e acadêmica dos estudantes, os processos formativos vivenciados no curso de pedagogia foram essenciais para observarmos as repercussões/interlocuções acerca de suas concepções docentes e discentes.

Os professores colaboradores do estudo ao relatarem suas trajetórias docentes prévias ao ingresso na universidade expressam as experiências formativas e sua relação com a gestão:

Antes de ingressar na academia trabalhei em uma escola particular por quatro anos e meio e iniciei como professor, depois eu assumi o cargo de coordenação de uma área e um ano e meio depois eu assumi o cargo de vice-diretor na escola. Isso faz com que eu também já tenha algum envolvimento mais direto com aquilo que se denomina mais especificamente e mais restritamente gestão escolar (PROFESSOR B).

Estou completando 27 anos de trabalho. Comecei na escola básica, em uma escola particular de formação de professores, antes de ingressar na universidade. Anterior a escola básica, atuei como professora estagiária na UFSM, equivalente ao que hoje chamamos de professor substituto, sem vínculo empregatício. Trabalhava junto com o professor, seria quase uma docência orientada. Na escola básica trabalhei um ano (PROFESSORA A).

Eu comecei a trabalhar em 1982 como docente da educação básica, atuando como regente de classe e no terceiro ano da minha experiência profissional assumo a direção de uma escola. Em 1986 ingresso no estado do Rio Grande do Sul como professora regente. Em uma escola fiquei por 20 anos e a relação da gestão, com a comunidade escolar foi se consolidando. Na escola, buscamos as famílias, para incentivar e demonstrar a importância de estar na escola. Em 1991, assumo uma segunda matrícula no estado e passo a desenvolver atividades de gestão, coordenadora pedagógica e vice-diretora na Educação de Jovens e Adultos. Depois volto à universidade, em 1991, para fazer a especialização em orientação educacional na UFSM e a partir disso passo a assumir a orientação educacional na escola. Em 1995 recebo o convite para ser orientadora educacional do colégio Santa Maria e desenvolvi esse trabalho durante um ano com a educação infantil e os anos iniciais. Após, assumi a orientação educacional no ensino médio no Colégio Objetivo. Também assumi o Sest Senat (serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte), assumindo o cargo de pedagoga para gestar as atividades pedagógicas que envolviam a formação dos motoristas e dos instrutores de trânsito. A flexibilidade no meu horário me possibilitou voltar à universidade fazer o mestrado e doutorado, tanto a minha dissertação de mestrado, quanto a minha tese de doutorado acabam vinculando as questões da gestão do pedagógico e as discussões de currículo (PROFESSORA C).

As trajetórias se constituem a partir das experiências profissionais e pessoais e dos caminhos trilhados pelos professores formadores. Desse modo, as trajetórias

destes sujeitos permitem-nos identificar os processos formativos vivenciados pelos professores formadores. (BOLZAN e ISAIA, 2008).

Nas trajetórias docentes percebemos que a inserção dos professores em espaços de gestão, onde foram professores/gestores, repercute em sua atuação docente. Neste sentido, Isaia e Bolzan (2007, p. 110) apontam que “as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o fazer pedagógico”.

Assim, evidenciamos nas trajetórias docentes, especificidades da formação e a interlocução com a gestão na carreira dos profissionais. Os professores demonstram conhecimento, experiências e vivências em gestão educacional e escolar. Estão presentes em suas trajetórias atuações tanto como professores como gestores na escola básica exercendo cargos de direção em instituições de ensino, de coordenação pedagógica, de orientação educacional.

No que se refere à atuação no ensino superior as experiências docentes também estão permeadas pelo exercício na gestão, havendo a indicação de experiências docentes como coordenadores de curso, participação em colegiados. As narrativas que seguem, assim, expressam:

Retornando do doutorado que realizei na UFRGS, me envolvi mais diretamente com o curso de especialização em gestão educacional, inclusive durante quatro anos participando como vice-coordenador primeiro e depois como coordenador do referido curso, onde pleiteávamos que ele fosse realmente um espaço de formação continuada para os professores. Enquanto professor tento às vezes também assumir a minha função de professor gestor. Não só gestor da minha aula, do meu espaço sala e componente curricular, mas também nas interlocuções. Procuro participar de alguns órgãos colegiados ou então mesmo discutindo as questões que dizem respeito a aspectos às vezes mais da gestão enquanto administração. Não só do pedagógico, mas também das questões mais pragmáticas, mais burocráticas com relação às políticas públicas, as disciplinas com as quais eu trabalho na graduação e também na gestão, elas dizem respeito às políticas públicas de educação e gestão da escola (PROFESSOR B).

(...) ingressei na UFSM através de concurso público para atuar na época, na disciplina, de Estrutura e Funcionamento do Ensino, que hoje é equivalente as disciplinas de Políticas e Gestão. No início trabalhei em diferentes cursos de licenciatura: em Educação Física, Filosofia, Matemática, História, Letras, Educação Especial e Pedagogia. Hoje trabalho no curso de Pedagogia e no curso de Especialização em Gestão Educacional (PROFESSORA A).

Na UFSM, fui coordenadora do curso de Pedagogia (diurno), trabalhei com disciplinas no curso, com disciplinas da pós-graduação e atualmente sou coordenadora do curso de Especialização em Gestão Educacional (PROFESSORA C).

Com base nos processos formativos vivenciados por estes docentes, compreendemos que as trajetórias pessoais e profissionais foram permeadas por atividades no âmbito da gestão e de seus modos organizacionais, permitindo a compreensão significativa destes docentes sobre a gestão educacional e escolar.

Quanto às trajetórias formativas dos estudantes colocamos em destaque as opções e escolhas das acadêmicas no que se refere ao curso de Pedagogia. Nesta direção, as narrativas expressam:

A Pedagogia foi uma escolha, sempre foi um sonho e que eu demorei um pouquinho para realizar, mas depois quando escolhi, foi primeira escolha. Eu fui mãe muito cedo, e daí depois comecei a trabalhar me empolguei com o trabalho e sempre tinha a desculpa que o trabalho, e realmente não tinha muito tempo. Quando eu resolvi a parar de trabalhar no meio do ano de 2012 e voltar a estudar. Em 2013 já comecei o curso (ESTUDANTE A – 3º SEMESTRE).

A pedagogia foi uma escolha, desde pequena queria ser professora, só não sabia do que. Desde pequena eu queria ser professora, só não sabia do que. Na escola, no 2º ano do Ensino Médio tinha um projeto de xadrez e quem desejava cursar uma licenciatura poderia ajudar os alunos a aprender jogar, eu fiquei com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental era eu e uma professora. No 3º ano do Ensino Médio a gente tinha que fazer um trabalho, envolvendo uma questão de pesquisa, a partir dali desenvolvi uma escrita relacionada com a psicomotricidade na Educação Física, assim eu tive um contato com o material do curso de Pedagogia da URI, que pertencia a minha cunhada. E aí eu decidi. Fiz o vestibular e fui aprovada. Eu iniciei em 2013, com 17 anos então muitos me julgavam por eu ser muito nova e eu vim pra cá morar sozinha. (ESTUDANTE B - 3º SEMESTRE).

A pedagogia foi uma escolha e aconteceu, porque eu comecei a trabalhar numa escola. Eu era da matemática, licenciatura, e aí eu resolvi trocar no segundo semestre da matemática. Pelo fato de estar numa escolinha de 0 a 6 anos de idade, então a Pedagogia foi uma escolha. Em 2012 eu iniciei aqui, na Pedagogia, já iniciei trabalhando na escola Ipê Amarelo, fiquei dois anos, conto dois anos porque teve o semestre da matemática, que eu já estava ali em sala (ESTUDANTE C – 5º SEMESTRE).

A Pedagogia foi uma escolha, sempre foi minha primeira opção, porque eu fiz o magistério na escola Olavo Bilac, a partir dali comecei a ter interesse pelo trabalho docente, fui fazer Pedagogia para continuar trabalhando na área da educação. Iniciei o curso de Pedagogia em 2012 (ESTUDANTE D - 5º SEMESTRE).

Eu trabalhei com crianças, em festas infantis, como eu gostava de crianças, a minha tia que é a dona da empresa de festas infantis falou sobre o curso, gostei, entrei e me identifiquei com o curso. Eu entrei em 2010, tem algumas disciplinas que eu fui deixando para trás por não me identificar muito, daí eu fiz algumas disciplinas dos semestres anteriores no ano passado e agora estou no 7º semestre (ESTUDANTE E - 7º SEMESTRE).

Inicialmente eu não sabia certo qual curso escolher, então, fui fazendo eliminação com cursos que eu menos me identificava. Fiz vestibular para Pedagogia porque era um curso que eu me identificava, tinha toda aquela questão de estar com as crianças e antes já tive experiência e contato com as crianças. Eu vim para Santa Maria em 2011, sendo que não conhecia esta cidade antes (ESTUDANTE F 7º SEMESTRE).

Estas narrativas demonstram a opção pelo curso e as escolhas que os estudantes realizaram em sua trajetória pessoal e acadêmica. Escolhas que adentram o espaço acadêmico como discentes em formação inicial, que buscam estabelecer relações entre a universidade/escola, almejando experiências formativas que dê subsídios para a interlocução com os contextos escolares e para aprendizagem da docência.

É por meio de suas experiências formativas, que os estudantes, atribuem sentido e significado aos processos educativos a que se vinculam, tecendo interesses, necessidades e mobilizações na formação inicial. De acordo com Gil (2012, p. 12): “os adultos entram num processo educativo com experiências bastante diversas e é a partir delas que eles se dispõem a participar ou não”. O mesmo autor também enfatiza que o adulto seleciona o foco da sua aprendizagem e que por isso às vezes resiste a aprender que os professores propõe.

Logo, compreendemos que o modo que o estudante se apropria dos conhecimentos e dos seus processos formativos, são elementos fundamentais para a constituição de sua formação. São dimensões que precisam ser observadas e tomadas como ponto de partida pelos professores formadores na organização do trabalho pedagógico, bem como direcionar as práticas para ações formativas possibilitando ampliar as concepções de gestão dos estudantes em formação inicial.

### **3.2 Gestão educacional e escolar e sua relação com a atuação do pedagogo**

Esse elemento categorial apresenta os entendimentos que os professores formadores e os estudantes em formação inicial têm acerca da gestão, bem como a relevância destes conhecimentos para a atuação do pedagogo.

Neste sentido, ao investigarmos as concepções docentes dos colaboradores deste estudo evidenciamos:

É preciso também fazer esse olhar, olhar a realidade que a legislação propõe e olhar o que pesquisadores teóricos nos propõem para ajudar a refletir tanto sobre a realidade como aquilo que está posto como marco regulatório nas políticas públicas para a gestão educacional. Só assim a gente pode construir uma coisa mais dialética, mais orgânica e com maior sentido (...). Todos os processos de formação inicial e continuada dos

professores, todas as nossas práticas educativas enquanto professores, elas são reguladas e são pelo menos de certa forma balizadas, por políticas públicas educacionais, que constituem um sistema nacional, estadual ou municipal de educação (...). Nós somos se não determinados, pelo menos condicionados, por políticas públicas, por questões de gestão, seja em âmbito nacional, seja em âmbito estadual, seja em âmbito municipal, e seja em âmbito local instituição. Então e nesse sentido quando nós temos uma postura que como normalmente se vê de não envolvimento nas discussões que dizem respeito aos aspectos de gerenciamento e de organização estrutural. (PROFESSOR B).

Em relação à gestão educacional e escolar, numa perspectiva que a gestão educacional é macro e a gestão escolar é micro; há todo um movimento de diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores e mais especificamente a Pedagogia quando inclui na própria formação do pedagogo, a gestão escolar (...). A gestão escolar não está “solta”, está contextualizada, está relacionada e conseqüentemente, a formação de professores também precisa relacionar-se com as políticas educacionais, com a gestão educacional (PROFESSORA A).

Identificamos nas narrativas docentes a gestão, com as especificidades das políticas públicas, no âmbito da gestão educacional e escolar. Ambos os professores destacam em suas concepções que a gestão tanto educacional quanto escolar está imbricada em políticas públicas que direcionam os modos organizacionais das instituições de ensino da Educação Básica e da Educação Superior. “Portanto, quando se fala sobre gestão educacional, faz-se referência à gestão no âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino, e no âmbito micro, a partir das escolas” (LÜCK, 2008b, p.25).

Nesta direção, é preciso compreender as políticas educacionais como uma dimensão regulatória das políticas públicas que orientam leis para a dinamização dos sistemas de ensino. A narrativa abaixo provoca uma reflexão a partir disso:

Se por um lado somos condicionados não necessariamente determinados, ao aquilo que está posto como diretriz, como políticas para a formação do pedagogo não diz mais, não mais é condizente com as demandas que se põe hoje, tanto nas universidades como nas instituições de Educação Básica. Nós, que estamos na escola, nós que estamos na universidade, nós que estamos estudando e pesquisando, deveríamos começar a dizer com mais força a nossa palavra. Ou seja, de certa forma fazer chegar até as instâncias decisivas que as políticas propostas para a educação oficialmente não servem para as escolas e para os estudantes que concretamente temos nas diferentes regiões e nos diferentes contextos sociais, econômicos e culturais (PROFESSOR B).

Conforme a narrativa deste professor há necessidade de um posicionamento crítico dos docentes diante das políticas educacionais, tendo em vista que muitas dessas políticas não estão mais condizentes com as diferentes regiões e contextos educacionais. Destaca o quão é difícil e até mesmo um desafio repensar o que está escrito nos documentos norteadores das políticas públicas vigentes.

Dessa forma, o questionamento que se impõe: será que somos condicionados pela aceitação ou pela reprodução das políticas públicas em nosso País?

Essa problematização nos faz pensarmos que talvez sejamos condicionados às políticas públicas, mesmo que elas apresentam equívocos e dicotomias, uma vez que o que está escrito nos documentos e a realidade das instituições de ensino não são convergentes.

Nesta perspectiva, o destaque está na necessidade da compreensão da gestão educacional no âmbito macro e a gestão escolar no âmbito micro, das políticas públicas educacionais, viabilizando ao professor/estudante compreender seu papel como professor/gestor. Os professores ao se reportarem a relevância dos conhecimentos acerca da gestão para a atuação do pedagogo revelam:

É saber que a sua prática docente não se restringe à regência de classe, eu preciso me envolver permanentemente. Então os desafios do pedagogo consistem em saber que seu trabalho vai para além da regência de classe. Eu costumo dizer que um pedagogo que se prese tem por base os princípios da gestão administrativa, financeira e pedagógica que inclui planejamento, sistematização e organização. Porque ser pedagogo significa dar direção, significa organizar e aí seja em que campo que for (PROFESSORA C).

Tudo na vida de um pedagogo, tudo na vida da escola, tudo na vida de uma instituição educativa passa pela questão da gestão. Seja ela administrativa, seja ela econômica, seja ela pedagógica. E aí eu vejo que muitas vezes que nós temos muito pouco valorizado essas questões na formação do pedagogo, na formação dos licenciados em geral. Acho sim que as questões de gestão na formação do pedagogo são fundamentais, até porque muitos pedagogos e muitas pedagogas acabam assumindo funções gestoras nas escolas, além de serem gestores como membros de um segmento que faz parte de uma perspectiva democrática organizacional da escola. Então, nesse sentido, eu vejo que há, diretamente, embora nem para todos conscientemente, uma influência muito forte, de outra parte acho também que as pedagogas e os pedagogos poderiam contribuir e muito para que a nossa gestão fosse menos burocrática, menos administrativa, e mais político pedagógico, mas se isso não se dá, talvez seja pelo tipo de formação inicial que nós estamos oportunizando nos nossos cursos diferentes cursos de licenciatura, mais especificamente no caso do curso de Pedagogia, e também um pouco assim muitas vezes a nossa formação a cultura que a gente tem de que o curso de Pedagogia é um curso fácil (PROFESSOR B).

Pensando no pedagogo é preciso ter claro no licenciado para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, que é o enfoque do nosso curso, me parece que a gestão escolar tem que ser transversalizada. Acredito nisto enquanto desafio: fazer com que o aluno compreenda todo esse sistema micro, escola, em relação ao macro, que seria as políticas educacionais. Como que ele vai ser um docente de Educação Infantil e Anos Iniciais sem compreender todo esse contexto e significado deste trabalho frente ao aluno. É enxergar-se como gestor do seu próprio trabalho pedagógico! Claro que se enxergar como gestor é compreender “o porquê” se está ali, quais são as relações, o porquê da obrigatoriedade de alguns quesitos legais; qual a relação destes documentos com a sua prática profissional, e não ser um mero reproduzidor de políticas educacionais (PROFESSORA A).

As narrativas sinalizam que o trabalho do pedagogo vai para além da regência de classe, que ele precisa se enxergar como gestor de uma instituição de ensino, que envolve questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Por isso, a necessidade do pedagogo compreender a sua atuação diante da gestão na perspectiva de uma gestão democrática e participativa.

Ao nos reportarmos as concepções discentes acerca da gestão evidenciamos as seguintes narrativas:

Gestão educacional é pra mim tudo que envolve a educação como um todo, que envolve todas as leis, os projetos, que visam todas as escolas, todo o sistema educacional. E a gestão escolar é quando tu vê a gestão, numa escola, em particular em uma escola, em cada escola tem seu contexto (ESTUDANTE A – 3º semestre).

Pra mim, a gestão escolar não é formada por um diretor. É formada por um conjunto: por professores, por pais, por alunos, Pra mim a gestão escolar seria isso, seria um grupo maior organizando o espaço. E a gestão educacional eu acho que é mais ou menos na mesma linha assim, é um trabalho coletivo, mas é mais direcionado, no meu ver, um pra escola e outro pros alunos. Só que todos têm que trabalhar em conjunto, os professores, nessa questão da aprendizagem, eles devem trabalhar em conjunto numa gestão colaborativa pra conseguir fazer com que a qualidade da educação daquela escola seja melhor. A escola é de todos, todos tem que trabalhar em conjunto. Eu acho importante fazer uma pesquisa na comunidade antes, para construir uma gestão que consiga levar em consideração toda a realidade pra melhorar o processo de aprendizagem dos alunos para fazer com que aquilo tenha significado pra eles (ESTUDANTE B – 3º semestre).

Estas narrativas das estudantes do 3º semestre do curso de Pedagogia expressam suas concepções sobre a gestão educacional e escolar, com base nas disciplinas que tiveram no 2º semestre do curso, denominada Políticas Públicas e na disciplina que estão tendo agora no 3º semestre, Gestão da Educação Básica.

A estudante A destaca que a gestão educacional envolve a educação como um todo, fazendo referência às leis e ao sistema educacional e a gestão escolar, é particular em cada escola e em cada contexto. Podemos dizer que as elaborações discentes se aproximam do que Lück (2008b, p. 26) enfatiza quando propõe: “a gestão permeia todos os segmentos do sistema como um todo, [...] sua essência e expressões gerais é a mesma tanto no âmbito macro (gestão do sistema de ensino) como no micro (gestão das escolas)”. Quanto à gestão educacional para as estudantes não há uma clareza do conceito global da gestão educacional, que é restrita a escola.

A estudante B ao enfatizar os conceitos de gestão, se detém a expressar sobre a gestão escolar enfatizado-a como uma dinâmica constituída por um conjunto

de pessoa: pais, professores, alunos, mencionando a importância do trabalho coletivo, da gestão colaborativa, ressaltando que a escola é de todos e que todos precisam trabalhar em conjunto. Nesta direção, ênfase na gestão escolar segundo a estudante B está na dimensão participativa e democrática que a gestão precisa assumir.

Importa destacar que uma equipe gestora é aquela que contribui para o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola onde a autonomia e a gestão democrática realmente acontecem. Acreditamos que este trabalho coletivo e em equipe precisam acontecer no ambiente escolar. Segundo Orsolon (2002, p. 21-22):

A mudança na escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho.

As mudanças, nas ações de autonomia e democracia precisam ser instigadas/incentivadas para que a instituição de ensino possa contar com uma equipe de trabalho, tendo em vista a importância do trabalho coletivo para que a escola possa dialogar sobre o seu modo organizacional, desde suas funções administrativas, financeiras, até suas funções pedagógicas, visando/para qualificar o processo educacional dos estudantes. Para Imbernón (2010, p. 114), colegialidade é um “processo de trabalho em conjunto, no qual se compartilham ideias, revisando-se a prática educativa e questionando-se a respeito do que se faz”.

Corroborando com esse pensamento Marchesi e Martín (2003, p. 112) expressando que: “o trabalho em equipe abre a possibilidade de reflexão compartilhada sobre os problemas da escola e contribui para reforçar a coesão entre os colegas”. O trabalho em equipe na escola visa à troca de ideias, o diálogo com o outro e o compartilhamento de saberes.

Ressaltamos, também, que para desenvolver uma gestão escolar autônoma e democrática, a escola precisa do apoio da comunidade escolar, pois, “não se implanta autonomia e gestão democrática por decreto” (LÜCK, 2008, p. 95), isso é um processo contínuo, que precisa da participação de todos os atores da escola. Nesse processo é importante levar em consideração as políticas públicas que incidem sobre a escola, no qual muitas ações são regulatórias pelas políticas educacionais.

O professor precisa reconhecer que sua ação e a organização do trabalho pedagógico implicam conhecer as políticas educacionais que incidem na escola e compreender a gestão educacional no âmbito macro.

Quanto à ênfase na dimensão organizacional da escola como elemento definidor da gestão é também recorrente nas narrativas das estudantes do 5º semestre, bem como uma elaboração mais incipiente no que se refere à gestão educacional. As narrativas abaixo assim expressam:

Gestão escolar me vem direto na cabeça... Direção, organizar a maneira de como a escola, vai agir no decorrer do ano. E a gestão Educacional, deixa eu pensar... Questão de tu planejar, de ter princípios (ESTUDANTE C – 5º semestre).

Gestão escolar eu compreendo que é dentro da escola, a diretora, coordenadora, todo quadro de funcionários, os professores, os funcionários da limpeza, da merenda, pais os alunos, toda comunidade onde a escola esta inserida. E Gestão educacional que eu acho que seria um apoio ao aluno, ou ao professor, não tenho bem formado o que é a gestão educacional, mais a gestão escolar (ESTUDANTE D – 5º semestre).

Estas estudantes têm suas concepções respaldadas nas disciplinas mencionadas anteriormente e com base no início das observações e inserções nas escolas. No 4º semestre as acadêmicas conheceram as escolas de educação infantil e neste semestre estão conhecendo as escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental. Elas afirmam que a gestão escolar abrange a dimensão organizacional da escola e no que se refere ao conceito de gestão educacional ambas demonstram que ainda não construíram com clareza o conceito de gestão educacional.

Nesta direção, Dourado (2007 p. 924) sinaliza: “a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração”. A partir das considerações do autor, a gestão educacional tem características próprias e são estas que precisam ser compreendidas pelos estudantes. As estudantes do 7º semestre mencionam:

A gestão escolar é a organização da escola, do Projeto Político Pedagógico, a estrutura, os professores, alunos, tudo. E a gestão educacional é a formação do professor (ESTUDANTE E – 7º semestre).

A gestão escolar é o que rege a escola, é aquela parte da direção, pais, professores, alunos, funcionários. É aquela gestão democrática e gestão participativa onde todos podem dar sua opinião, comentar o que acham, o que gostam e não gostam, a própria

elaboração do PPP. Porém em muitas escolas a gestão não é nada democrática, pois quem organiza o PPP é alguém de fora que faz ou este está sempre em construção, sendo que ninguém tem acesso. Às vezes, você olha o PPP de uma escola e ele não condiz com a realidade, sendo que diz uma coisa no papel, mas a prática funciona bem diferente. A gestão educacional entra junto com a gestão da escola, do ambiente, do trabalho pedagógico, da organização, dos planejamentos (ESTUDANTE F – 7º semestre).

As estudantes que estão no penúltimo semestre do curso, já concluíram as disciplinas de Políticas Públicas, Gestão da Educação Básica e também a disciplina de Política e Gestão das Modalidades Educativas do 6º semestre do curso.

A primeira estudante expressa uma compreensão de gestão escolar atrelada à organização da escola. Já a segunda, o enfoque dado está sob a gestão democrática e participativa, destacando a necessária participação de da comunidade escolar. Conforme Lück (2008c) participar implica compartilhar, responsabilidades e decisões tomadas em conjunto, em coletividade.

Quanto ao conceito de gestão educacional, os estudantes demonstraram uma hesitação maior em expressar suas compreensões, apresentando afirmativas vagas e com menores detalhamentos. Consideramos que estes aspectos são decorrentes de uma elaboração mais incipiente, especialmente, quando comparadas as concepções discentes acerca da gestão escolar. Não obstante, os estudantes precisam compreender a gestão educacional e escolar como dimensões importantes da escola.

Quanto aos desafios que o pedagogo se depara em relação à gestão, as narrativas discentes destacam que:

Eu acho que o maior desafio é o pedagogo, trabalhar na escola o que acontece fora da escola, ele tentar conciliar. Porque geralmente o que tu vê assim, é que a escola trabalha fora da realidade, do que está lá fora. Eu acho que pra mim, entra em conflito, a escola não quer se abrir para o que vem novo. Um dos desafios seria dar conta do contexto da realidade, principalmente eu acho que o pedagogo, tem que estar aberto para essas novas tecnologias, que estão surgindo. Agora uma criança pequena, antes de ela entrar no colégio, ela já sabe manusear um celular. Eu acho que isso dentro da sala de aula, isso aí, está sendo sufocado, eu acho que o que vem é que daí. a criança não quer estar na sala de aula, por que lá fora é mais interessante. É bem mais interessante, do que tu estar sentado numa sala de aula à tarde inteira, em uma cadeira dura, sem poder se mexer. Porque as maiorias das escolas estão assim. Porque continua assim, muito tradicional (ESTUDANTE A - 3º SEMESTRE).

Eu acho que o maior desafio é compreender o que é gestão. Conseguir separar gestão de direção, que existe a diferença. O pedagogo tem que conseguir trabalhar em conjunto até pela própria formação dele. Ele conseguindo trabalhando em conjunto, ele tem que buscar fazer com que todos os outros professores também trabalhem em conjunto. Acho

que esse é um dos maiores desafios da escola hoje, por que eles não trabalham em conjunto o trabalho deles é individualizado (ESTUDANTE B – 3º semestre). O pedagogo precisa ter compreensão da gestão escolar, para saber o seu papel naquele espaço, qual o papel do professor, qual o papel do diretor, quais são os direitos dos alunos naquele espaço, esse tipo de gestão. Direcionar também o planejamento, porque é importante o planejamento, a gestão do tempo também (ESTUDANTE F- 7º SEMESTRE).

Como se evidencia nas narrativas discentes suas concepções são diversas, revelam entendimentos que abordam a gestão educacional e escolar. É importante considerar que os estudantes estão construindo e reconstruindo conceitos a partir das experiências constituintes de seus processos formativos, em especial as vivenciadas no contexto da formação inicial.

Quanto às concepções docentes, estas estão respaldadas nas experiências formativas como evidenciamos anteriormente são muito variadas. Consideramos que a questão a ser refletida é sobre como a variedade e riquezas de experiências formativas dos professores se constituem como suporte para organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, repercute na aprendizagem dos estudantes.

Ao falarmos da formação, relembremos do conceito de simetria invertida, que é expresso na trajetória, em que o aprender a ser professor está relacionado com sua trajetória e com as experiências formativas, até mesmo antes de ingressar na universidade. Segundo o Parecer CNE n.09, o conceito de Simetria invertida diz respeito ao fato de que o futuro docente

[...] aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor (BRASIL, 2001, p.30).

Em relação a isso, destacamos que para os estudantes em formação inicial compreenderem a abrangência da gestão educacional e escolar, eles precisam ter experiências que ultrapassem o plano do discurso dos professores formadores. Conforme Gil (2012, p. 12): “Os conhecimentos do professor e os recursos instrucionais, como os livros e as projeções, são fontes que por si só, não garantem o interesse pela aprendizagem” .

Ressaltamos que os professores colaboradores do estudo atuam como gestores na universidade que trabalham no momento em que participam de reuniões promovidas pelo Centro de Educação (CE), das reuniões do colegiado do curso que atuam e também buscam articular as políticas públicas, a gestão educacional e escolar, em seu trabalho pedagógico da sala de aula. Acreditamos que “a própria sala de aula é um lugar de gestão e, principalmente, de aprendizagem da gestão democrática, não só da escola, mas da vida. Exercitar a gestão democrática [...] é uma forma de ensinar e aprender” (LUCKESI, 2007, p. 15).

Nessa direção, LÜCK (2008c, p. 54) afirma que: “a democracia e a participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro. No entanto essa reciprocidade nem sempre ocorre na prática educacional”.

Sendo assim, a gestão democrática e participativa poderá acontecer na sala de aula em elementos da prática docente, quando o professor está aberto para essa dinâmica e organiza espaços para a conversa e o diálogo acerca do que os alunos querem aprender, estudar, quais são suas necessidades e interesses na formação. A sala de aula “é o cenário do encontro e das múltiplas possibilidades que os professores e alunos tem de fazer dele um tempo de aprendizagem, de trocas de descobertas e de experimentação” (CUNHA, 2008, p. 471).

Portanto, consideramos que o diálogo entre docentes e discentes é fundamental para que as compreensões e elaborações se encontram e produzam novas sínteses que sejam significativas tanto para os professores como para os estudantes.

Desse modo, os docentes e discentes podem dialogar e estruturar um planejamento democrático, visando os conteúdos da disciplina, na perspectiva da gestão democrática, de modo que professores e estudantes possam elaborar e reelaborar o desenvolvimento das disciplinas do curso, bem como o trabalho pedagógico a ser organizado.

A categoria **Organização do trabalho pedagógico** caracteriza-se pela dinâmica que o curso está organizado, a distribuição das disciplinas, a reorganização curricular, e o trabalho pedagógico desenvolvido. Esta categoria foi elaborada por três elementos categoriais: dinâmica organizacional do trabalho pedagógico; a relação teoria e prática e contradições curriculares.

### 3.3 Dinâmica organizacional do trabalho pedagógico

Como menciona Luckesi (2007) a aula é um lugar de gestão e de aprendizagem da gestão democrática. Nesta direção, consideramos o trabalho pedagógico como o modo de organização e sistematização da aula, envolvendo as distintas dinâmicas que os professores produzem nas disciplinas que ministram. Contemplam as estratégias didáticas para os processos de ensino e de aprendizagem que o professor organiza, implicando em escolhas e abordagens metodológicas para o desenvolvimento das aulas.

Percebemos que o trabalho pedagógico dos docentes nas disciplinas do curso de Pedagogia direciona-se aos aspectos teóricos e práticos objetivando a compreensão acerca dos elementos que envolvem a gestão educacional e escolar. Os professores ao se referirem a dinâmicas desenvolvidas nas disciplinas expressam:

Eu acredito que o trabalho pedagógico de qualquer docente tem que estar vinculado a uma concepção epistemológica de como que se dá como se constrói esse conhecimento. Eu acredito em uma epistemologia que defende o interacionismo, que defende a construção desse conhecimento, que vai defender o diálogo permanente entre as práticas e não dar nada pronto, em ter uma prática docente problematizadora e que desenvolva a autonomia (PROFESSORA C).

Nas disciplinas de políticas públicas e gestão da educação básica, eu tento contextualizar e fazer com que os alunos compreendam essa relação gestão educacional/escolar. Considerando a gestão democrática, através da participação de todos, da relação de todos, não só com os sistemas, mas com a sala de aula, busquei na minha prática pedagógica me aproximar mais dos alunos, buscando aprender junto aos alunos. Em relação à Gestão Educacional e Escolar, numa perspectiva que a gestão educacional é macro e a gestão escolar é micro; há todo um movimento de Diretrizes Curriculares dos cursos de formação de professores e mais especificamente a Pedagogia quando incluí na própria formação do pedagogo, a gestão escolar. Busco trabalhar nesse enfoque, na sala de aula, onde compreendendo que professores também fazem parte desse ensinar e aprender, me colocando mais no sentido de um professor que aprende junto com os alunos. Desta forma não tem como se desvincular a gestão no próprio trabalho docente. Então, por mais que eu tente, através trabalho pedagógico desenvolvido nas disciplinas, mostrar a importância, tentar relacionar com as outras disciplinas que eles já viram, com o que eles já estudaram e com o que eles virão a ter nos próximos semestres do curso, os alunos, na sua maioria, não conseguem. (PROFESSORA A).

Eu trabalho com uma perspectiva que tem uma matriz política epistemológica pedagógica em Paulo Freire. Não obstante tenho a clareza e expressei isso em cada disciplina, apresento um possível programa a ser seguido na disciplina, mas não sem antes de escutar com quem eu vou trabalhar naquele semestre e mesmo sendo curso de Pedagogia, ou então às vezes os outros cursos de licenciatura, cada turma para mim é diferente. Tem épocas que eu quase não trabalho o conteúdo que eu trabalhei na turma

anterior, dada a especificidade da turma. Então, eu antes de trabalhar com o conteúdo eu estou trabalhando com pessoas. Pessoas que tem olhares específicos, pessoas que tem necessidades específicas, pessoas que tem uma história, uma trajetória que as faz serem o que são. E que esperam às vezes da instituição pública é algumas respostas ou algumas propostas que possam ajudá-las a redefinir ou a definir caminhos para as suas vidas. Então nesse sentido, o trabalho pedagógico busca ser, primeiramente, de bastante escuta sensível, depois de abrir espaços para que as pessoas possam dizer a sua palavra, possam manifestar suas concepções iniciais sobre quaisquer temas que trabalhados sejam na disciplina, mas que também esses olhares, essas concepções às vezes ingênuas, às vezes quase que mágicas, ou mesmo que inconsistentes dão contato com a que a temática seja confrontadas com o que a legislação propõe nas políticas públicas. Junto com a formação, teórica, pedagógica, é preciso também ir aprendendo a ser politicamente alguém que saiba ler a realidade, saiba posicionar-se, mas que saiba também respeitar as diferentes concepções e posicionamentos dos outros. Tenho trabalhado de uma forma bastante dialógica, eu procuro estudar, no que me compete e me preparar bem para as aulas, mas também não ser aquele professor dono dogmático demasiadamente. Tenho algumas certezas, tenho muitas dúvidas, e não me preocupo em escondê-las. Então, é caminhar aprendendo com e desafiando pessoas a quererem aprender cada vez mais (PROFESSOR B).

Por meio das narrativas evidenciamos como os professores desenvolvem e organizam o trabalho pedagógico na sala de aula, destacando aspectos que consideram importantes de serem contemplados na dinâmica pedagógica. Segundo Franco (2012, p. 170): “O professor ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo entre com o que faz, por que faz e como deve fazer”.

A professora C ressalta que propõe um diálogo permanente, visando uma prática docente problematizadora e a autonomia dos alunos nas disciplinas em que atua. O diálogo com os alunos é necessário, para que juntos, professores e alunos possam planejar as aulas e as dinâmicas que serão utilizadas para o ensino e a aprendizagem. A partir do diálogo os professores e os estudantes compartilham conhecimento e saberes acerca das experiências e dos processos formativos vivenciados.

A professora A destaca a questão da contextualização em sua disciplina, onde busca fazer com que seus alunos compreendam a gestão educacional e a gestão escolar. Destacamos que essa contextualização do que é gestão educacional e sua relação com a gestão escolar é de suma relevância para os estudantes que estão em formação inicial possam compreender os princípios e os modos organizacionais que constituem a gestão. Em sua narrativa, apresenta a consciência que o ensinar e o aprender é concomitante entre estudantes e professores, evidenciando que se coloca como uma professora que aprende com os estudantes, aspectos relevantes na aprendizagem da docência desta professora.

O professor B menciona que o seu trabalho pedagógico é direcionado a sensibilidade e a escuta sensível com os estudantes, pois, antes de trabalhar com conteúdos, é necessário compreender que se está trabalhando com pessoas. Logo, a aula é dinamizada de acordo com cada turma. A partir da interação promovida nas aulas são confrontadas as temáticas a serem estudadas na disciplina, como as políticas públicas educacionais. Este professor também ressalta que estuda, prepara as aulas buscando aprender e desafiar as pessoas que querem aprender.

As considerações destacadas nos remetem as ideias de Powaczuk (2014, s/p) quando indica que “a aula é o lugar privilegiado da vida pedagógica, caracterizando-se como um espaço/tempo preparado, organizado e vivido pelo professor e seus alunos”. De acordo com esta autora, os processos de mediação estabelecidos em sala de aula, repercutem em sentidos e significados, que permitem que a elaboração e reelaboração do saberes e fazeres se estabeleça a partir do confronto de múltiplas experiências e expectativas.

Certamente as experiências e expectativas são muito diversas entre professores e estudantes, mas consideramos que a dinâmica da aula precisa ser pensada na direção de aproximar as experiências discentes e docentes permitindo que novas construções emergjam. Há uma preocupação [...] para quem desenvolve o trabalho formativo na universidade é a reconsideração constante dos processos e das estratégias por meio das quais os estudantes chegam à aprendizagem (ZABALZA, 2004, p. 189).

As aprendizagens que esse autor se refere, estão direcionadas aos conhecimentos, metodologias de ensino, bem como uma organização do trabalho pedagógico, onde os estudantes buscam a aprendizagem significativa nas disciplinas cursadas na formação inicial. Assim, problematizamos: quais estratégias de ensino e de aprendizagem são propostas no ensino superior? Como o professor realiza o trabalho pedagógico para que os estudantes tenham uma aprendizagem significativa?

Nesta direção, ao nos debruçarmos sobre as percepções discentes acerca do trabalho pedagógico nas disciplinas evidenciamos uma multiplicidade de olhares e perspectivas. As acadêmicas do 3º semestre destacam:

Em políticas públicas através das leis, a professora trouxe a obrigatoriedade o que é o objetivo da gestão enfim, e agora na cadeira de gestão da educação básica a gente está trabalhando leis, estamos lendo textos artigos, livros e estamos fazendo pesquisa nas escolas que eu acho que é fundamental e muitas disciplinas não fazem. Em gestão da

educação básica gente está indo pra escola observar e conversar com os gestores, os diretores, pra ver de que forma que aquela escola trabalha com a gestão, se eles conseguem trabalhar com uma gestão democrática ou não, quem faz parte de gestão e a partir disso a gente vai relacionar com os textos pra tentar escrever um artigo, que é pra ver se a gente conseguiu colocar sentido nos textos com a realidade, que eu acho que uma forma da gente compreender do que está falando (ESTUDANTE A – 3º SEMESTRE).

Na disciplina de gestão da educação básica, a gente está trabalhando com observações, inserções nas escolas e seminários está muito bom. Fomos para escola para observar, três dias, fazer três observações, em escolas, uma EMEI, de educação infantil e uma escola de ensino fundamental. A gente teve um roteiro, sobre o que a gente iria perguntar para a diretora, desde a estrutura da escola do Projeto Político Pedagógico, dos alunos, da gestão, tivemos acesso ao PPP. Dessa observação a gente fez um diário de campo, com relatório de cada uma, para ser debatido em sala de aula. (ESTUDANTE B - 3º SEMESTRE).

Como bem expressam as narrativas, as estudantes do 3º semestre tiveram a possibilidade de ir para escola, a partir de uma atividade da disciplina de Gestão da Educação Básica, para compreender a realidade escolar e a dimensão organizacional e posteriormente discutir a partir da observação e inserção no contexto escolar.

Já as estudantes do 5º semestre e do 7º semestre expressam sobre o trabalho realizado nas disciplinas a ênfase na leitura e discussão de documentos que visam a legislação e as políticas públicas.

Foi muito bom, bastante leitura, sobre as diretrizes, de como a gente tem que agir dentro da sala de aula, sempre visando a criança. Até a gente achava engraçado que, a gente analisou as diretrizes nacionais e tal, e ali estava praticamente “mastigado” o que a gente tem que fazer. E mesmo assim a gente vai pra escola e vê que tudo que a escola deveria fazer, acaba não fazendo. Não teve ida para escola (ESTUDANTE C - 5º SEMESTRE).

Na disciplina de políticas públicas estudamos a LDB, a lei municipal... Na gestão foi o estudo estatuto da criança e do adolescente, na gestão foi mais como deve ser a gestão, quem faz parte, quem constituiu a gestão escolar. Trabalhamos a partir de textos, que a professora disponibilizava, depois discutíamos e apresentávamos trabalhos. (ESTUDANTE D – 5º semestre)

Estou fazendo essa disciplina do 3º semestre agora, na disciplina estamos fazendo apresentações, seminários, a partir de leis, indo nas escolas, para avaliar a estrutura da escola, olhando a organização, o Projeto Político Pedagógico, tudo em geral de uma escola. A partir da ida na escola, tivemos uma conversa em sala de aula, discutindo e contemplando com os textos que tivemos que apresentar. (ESTUDANTE E - 7º SEMESTRE)

Foi ler as legislações, ter contato com as legislações e fazer produções a partir delas, fazer textos, trabalhos, o que tu entendeu por cada capítulo, por cada inciso e não teve ida na escola. Mas eu sei que hoje a professora está exigindo, que as meninas vão para escola e façam análise de PPP, mas quando eu fiz essa disciplina não tinha nada disso (ESTUDANTE F- 7º SEMESTRE).

Estas narrativas destacam como foi desenvolvido o trabalho pedagógico pelos professores nos respectivos semestres, os quais enfatizam as políticas públicas educacionais como temática central das discussões realizadas em aula, estando assim de acordo com o que está proposto nas ementas das disciplinas.

A dinâmica das disciplinas, as estratégias e a organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores apresenta diferenças e semelhanças em cada semestre, pois cada turma é única e apresenta suas especificidades. Esta dinâmica coloca o professor diante do desafio de apropriar-se de estratégias capazes de favorecer a construção do conhecimento, bem como de articular a dimensão da sua prática pedagógica. Saviani (2009, p. 149) menciona “[...] que todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado [...]”.

Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico implica na transposição didática<sup>11</sup> do conteúdo e na contextualização da realidade para que o estudante possa compreender, o que o professor quer ensinar. “A situação de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno” (MELLO, 2000, p. 102).

A simetria repercute na organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor e nas estratégias para o ensino e a aprendizagem, no qual “o professor é o mediador desse encontro do aluno com os objetos de conhecimento” (LIBÂNEO, 2011, p. 96). Assim, professores e estudantes compartilham saberes e fazeres sobre a profissão docente, buscando a reflexão dos modos de ensinar e aprender, o que implica, também, na conscientização do papel de formador e de formando, onde ambos precisam se colocar como ensinantes e aprendizes.

Isaia (2007) ressalta que as experiências devem integrar o saber e o saber-fazer da profissão, além de mediar os alunos na elaboração de estratégias para uma autonomia formativa. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP n.09/2001, coloca a

necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, [...] modelos didáticos, [...] e modos de organização que [...] venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2001, p. 31).

---

<sup>11</sup> Entendemos por transposição didática o modo de tornar o conhecimento efetivamente transmissíveis e assimiláveis aos estudantes, a partir de estratégias e formas de organização do trabalho pedagógico.

As considerações destacadas nos remetem a importância de espaços formativos para a concretude dos conceitos e conhecimentos a serem experimentados. Acreditamos que a gestão educacional e gestão escolar precisam ser vividas pelos sujeitos em formação para além dos espaços da aula, a própria gestão da universidade e do curso precisa ser experimentada pelos discentes, de modo que a participação e o posicionamento acerca dessa gestão possam ser compreendidas, seja ela democrática ou burocrática.

Quanto às disciplinas do curso, agregadas ao departamento de Administração Escolar (ADE), que trabalham mais especificamente sobre a gestão, acreditamos que esse tema não pode ficar restrito ao conjunto de disciplinas de Gestão da Educação Básica, Políticas da Educação Básica e Gestão das Modalidades Educativas, é preciso que todos os professores façam a articulação da gestão com as demais disciplinas do curso.

Evidenciamos fragilidades no que se refere a este aspecto no curso de Pedagogia. De acordo com os professores e estudantes colaboradores, o enfoque de discussão e teorização sobre a gestão está restrito as disciplinas mencionadas. Sob o olhar dos acadêmicos esta situação é expressa pelos seguintes aspectos:

Até agora no quinto semestre, acredito que só a gestão da educação básica mesmo, mas que não foi tanto direcionada, a gestão escolar. E nas políticas públicas não fui muito, foi mais a gente conhecer a LDB, as diretrizes e as políticas públicas (ESTUDANTE C - 5º SEMESTRE).

As disciplinas que abordaram a gestão educacional e escolar foram políticas públicas na gestão básica, gestão na educação básica e tem gestão das modalidades educativas, mas esta fala mais sobre as modalidades, quais são, qual é a legislação de cada modalidade. As outras disciplinas do curso, não enfatizam a gestão só essas específicas, as outras não abordam a gestão, são mais direcionadas as áreas do conhecimento (ESTUDANTE F - 7º SEMESTRE).

De fato, não há como fazermos afirmativas ou inferências sobre a abordagem que é dada nas demais disciplinas sobre a gestão educacional e escolar, mas, consideramos importante destacar que mesmo que outros professores enfatizam a gestão em suas disciplinas, os estudantes demonstram não compreender ou não reconhecem as discussões e práticas no contexto da universidade como implicadas com as questões relativas à gestão. A professora A ao se reportar a esta situação destaca que

Este enfoque é trabalhado no curso de Pedagogia através das disciplinas de gestão da Educação e de Políticas da Educação Básica, porém acredito que talvez por desconhecimento de alguns professores ou pela não contextualização das disciplinas nesse contexto da gestão, não deveria ser específico destas disciplinas, mas sim de compreender a sua importância através do programa/ementa de todas as demais disciplinas (PROFESSORA A).

Nesta direção, consideramos que estas questões precisam ser discutidas e refletidas. Primeiramente, pelo fato de que mesmo em disciplinas de enfoques metodológicos, ou áreas de conhecimentos e modalidades educativas as questões relativas a gestão educacional e escolar estão implicadas e precisam ser discutidas. Discutir e fundamentar “gestão educacional e gestão escolar” não é somente responsabilidade dos professores do ADE.

Como segundo aspecto, e não menos importante, é preciso refletir sobre processos mediacionais que precisam ser produzidos para que os estudantes reconheçam, nas situações que vivenciam diariamente no contexto universitário, as práticas de gestão que estão participando, como por exemplo: a gestão do curso. Questões estas que nos remetem a relação teoria e prática que passamos a explicitar no próximo elemento categorial.

### **3.4 Relação teoria e prática**

O espaço e tempo da formação inicial precisam contemplar o desenvolvimento de um conjunto de saberes e fazeres da docência, entre os quais estão os conhecimentos acerca da gestão. Quando falamos em saberes e fazeres fazemos referência ao modo como as práticas são lidas, compreendidas e teorizadas pelos estudantes e professores.

No curso de Pedagogia (diurno) da UFSM evidenciamos a busca pela relação teoria e a prática, pelos docentes e discentes. As narrativas dos professores e estudantes revelam a constante busca por essa relação durante o curso. A professora C ao referir-se aos desafios docentes expressa:

Para descobrir que ser professor é um desafio permanente. Então, nesse sentido, eu acredito que é o que eu venho sempre buscando essa relação teoria e prática o tempo inteiro, buscando a tomada de consciência de que cada um vá ter consciência do que é ser professor e respeitando o tempo de cada um que nem todo mundo aprende no mesmo tempo (PROFESSORA C).

A partir dessa narrativa, refletimos o desafio que é para os professores formadores articular a relação teoria e prática nas disciplinas em que atuam e o trabalho pedagógico desenvolvido requer um processo de reflexão perante a atuação docente. “A constituição de um docente, como profissional, implica em novas formas de atuação, resultado de um processo formativo reflexivo permanente” (BOLZAN, 2008, p. 115).

Sendo assim, a articulação entre a teoria e prática se constitui como um processo de aprendizagem da docência, que envolve a reflexão permanente, conduzindo a uma nova prática profissional, no momento em que reelabora as ações pedagógicas desenvolvidas.

[...] a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares, e o de formação nas instituições escolares onde atuam (PIMENTA, 2004, p. 68).

De acordo com a autora, acreditamos que a formação dos professores não pode ocorrer de maneira isolada das instituições escolares. A articulação da teoria e prática é necessária, porque não há como pensar a prática, sem compreender a relação com a teoria. Conforme as DCNs, no art. 7º, podemos observar uma carga horária para atividades formativas, ao estágio e atividades teóricas e práticas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006, s/p).

Essa organização tem respaldo nas matrizes curriculares nos cursos de Pedagogia no Brasil. Em 2007, o curso de Pedagogia (diurno) da UFSM propôs sua matriz curricular para contemplar esses requisitos estabelecidos pelas diretrizes

nacionais. Assim, temos disciplinas com carga horária teórica e disciplinas com carga horária teórica e prática.

Destacamos que, no 7º semestre do curso, as disciplinas: prática de ensino na educação básica; inserção e monitoria; organização da ação pedagógica e PED VII – saberes e fazeres na educação básica, são disciplinas nas quais os estudantes estabelecem um contato maior com as escolas de estágios e buscam ações formativas no momento em que realizam observações e inserções em uma turma.

Nessas disciplinas, os estudantes também produzem a escrita da proposta pedagógica para ser desenvolvida nas escolas, por meio do Estágio Supervisionado, que caracteriza a relação teoria e prática. Neste contexto, os estudantes desenvolverão as práticas com base na teoria que estudaram no curso, considerando que “o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 34).

Nesta perspectiva, os estágios do curso podem ser potencializados nos processos formativos, na direção da aprendizagem da docência, quando estes tem o acompanhamento de um professor da turma na escola e de um professor orientador de estágio na universidade. A regência em sala de aula mobiliza uma integração das disciplinas que pertencem a matriz curricular do curso e pode ser compreendida como uma possibilidade onde os estudantes podem vivenciar a docência.

Porém, a necessidade de evidenciar a relação entre teoria e prática é recorrente e pode ser observada nas narrativas dos estudantes:

É importante ver na prática. A gente fala aqui em uma gestão a gente está estudando uma gestão democrática, na escola não tem gestão democrática. Então, a gente fala de uma coisa, tu chegas lá e tu vêes outra. Então a minha, particularmente, a minha relação dos textos vai ser mais uma comparação, dos textos com o que acontece na escola. (ESTUDANTE B - 3º semestre)

A gente não tem nenhuma experiência em gestão e a gente tinha muita vontade desde o primeiro semestre de ir para escola e não deixavam, aí no 3º semestre foi a primeira vez que a gente foi (ESTUDANTE C - 5º semestre).

Quando eu inicie em no curso de Pedagogia, no primeiro semestre, foi um choque, porque era muito conteúdo, tu não conseguia ver, tu não vivenciava muito a prática e no magistério eu estava acostumada mais com a prática do que tanto com os conteúdos. Então eram muitos textos, algumas disciplinas não tinham nem uma dinâmica diferente para que a gente se interessasse. Mas a partir do 3º semestre que a prática começou a ser inserida junto com a teoria. A partir da disciplina PED que propôs uma visita em uma escola do campo, para a gente conhecer esse espaço e como é o funcionamento dela, daí assim eu comecei a gostar mais. Mas não que a teoria não fosse importante. Mais no 4º semestre, que tinha bastante prática, a gente fez observações e inserções na educação infantil, através da PED e a disciplina de contextos também contribuiu bastante para essas práticas no 4º semestre. A partir das observações a gente começou

a ver aquilo que a gente estudava lá no 1º semestre, psicologia, todo desenvolvimento da criança e assim a gente começou a ver melhor. Porque quem antes não tinha vivenciado a sala de aula, só imaginava (ESTUDANTE D – 5º semestre).

Eu acho que interessante se a gente tivesse um estágio em gestão, porque não se tem aquela preparação para entrar e trabalhar na escola. Eu acho que seria bacana, além de tu ir para educação infantil, tu ir para os anos iniciais, também trabalhar diretamente na gestão da escola, visualizar na prática a gestão para um melhor preparo para quando a gente sair da universidade (ESTUDANTE E- 7º SEMESTRE).

Eu acho que tinha que ser ampliado a discussão sobre gestão, não ficar restrito as disciplinas de gestão e políticas públicas. Até por que temos várias dúvidas que não chegamos a discutir nas disciplinas de gestão. No curso de Pedagogia a gente estuda mais a legislação. A própria questão da gestão em si, o que faz um diretor de escola, quais as funções de um diretor, quais são as funções de coordenador pedagógico, isso tu vê quando vai para a prática. Só vivenciando na prática mesmo pra saber, nas inserções na escola a gente visualiza a gestão (ESTUDANTE F - 7º semestre).

Com base nas narrativas, os estudantes manifestam uma ansiedade por atividades práticas, para que possam atribuir sentido a teoria estudada no curso, articulando estes conhecimentos aos contextos escolares. Compreendemos que este curso de formação aborda a gestão a partir das diretrizes curriculares, no momento em que propõe disciplinas que envolvam o âmbito da gestão educacional e gestão escolar com o intuito que os estudantes compreendam o que vem a ser a gestão educacional e a gestão escolar.

As disciplinas específicas que enfatizam a gestão educacional e escolar são: políticas públicas na educação básica no 2º semestre; gestão da educação básica no 3º semestre e políticas e gestão das modalidades educativas no 6º semestre do curso. Estas disciplinas fazem parte do Núcleo de Estudos Básicos (NB) que tem objetivo a “integração e o conhecimento do aluno acerca da realidade social, cultural e econômica, visando o trabalho pedagógico junto à área de atuação, assim como a iniciação a pesquisa e ao ensino” (PPP, 2007).

Para os professores formadores, a articulação entre a teoria e prática em suas disciplinas é um desafio da profissão, diante das especificidades e peculiaridades da realidade escolar.

Escutamos pouco a formação inicial do pedagogo aqueles que já estão atuando nas escolas ou participando de projetos de pesquisa, ensino e de extensão que possibilitem a interlocução escola básica e universidade talvez o maior desafio seja esse de colocar os pés dentro da realidade (PROFESSOR B).

Assim, vislumbramos a necessidade de estar na escola e conhecer seus modos organizacionais, para que não haja um desconhecimento do ambiente escolar tanto dos professores formadores quanto dos estudantes em formação inicial. Marcelo García (1999) aponta que um dos princípios da formação de professores é o contato com o contexto escolar, como fonte de construção do conhecimento para os professores em formação inicial e continuada. Na mesma direção posiciona-se Libâneo (2001, p. 193):

A articulação entre formação inicial e formação continuada, num sistema de alternância entre as escolas e as instituições formadoras de professores, representa uma modalidade de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos reais de trabalho. Trata-se de uma concepção de formação centrada nas demandas da prática, no que acontece efetivamente nas salas de aula, assumindo a ideia de escola como unidade básica da mudança educativa [...].

Ao pensarmos nos estudantes em formação inicial, é importante que tenham conhecimentos e experiências formativas visando o conhecimento sobre como uma escola está organizada, sua identidade, sua filosofia, seus objetivos, o que é um plano de estudo, como foi construído o Projeto Político-Pedagógico e o que está escrito neste documento e se este é realmente norteador das ações e propostas da escola.

Salientamos que conhecer e compreender a gestão escolar, não é somente visitar a escola e olhar o PPP, o estudante precisa estar em constante interação com a escola, a universidade não é o único lugar de formação. Somente com a teoria do curso não é possível compreender a gestão escolar e seus modos organizacionais na totalidade, é preciso estar na escola para vivenciá-la.

Quando a escola recebe os estudantes em formação inicial, para conhecer a instituição de ensino, realizar observações das práticas pedagógicas desenvolvidas e realizar estágios supervisionados, a escola se constitui com um lugar de formação para os estudantes em formação inicial e um lugar de formação continuada para os professores formadores da universidade. “Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação” (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

Ao olharmos a matriz curricular do curso, verificamos que as disciplinas que visam à prática estão direcionadas a partir do 3º semestre do curso e são

dinamizadas com a disciplina Prática Educativa (PED) que é ofertada em todos os semestres. A busca pela relação entre a teoria e prática também ocorre nas disciplinas de Práticas Educativas (PEDs), que no curso de Pedagogia são organizadas por eixos norteadores. As narrativas que seguem apontam as PEDs como uma possibilidade de articular a teoria e a prática:

Eu acredito que se nós formos pensar que as PEDs perpassam a questão da gestão, se nós conseguíssemos que todas as PEDs, a gente sabe que algumas funcionam e outras não, tenham o seu planejamento articulado em grupo, seja desenvolvido e tomado por uma equipe e que os alunos sintam, e é essa é uma das críticas dos alunos, quando eles sentem que os professores não dialogam, Se vocês fossem analisar as PEDs as que funcionam são aquelas que têm gestão, aquelas que, tanto é que as melhores PED que acredito que para mim que é a PED III, que são a dos contextos educativos, porque é quando justamente ele vai nessa PED é quando ele vai para dentro da escola e vai buscar as diferentes formas de organização, seja do ensino médio, da educação infantil, da EJA, de todas as modalidades (PROFESSORA C).

Nas PEDs, mas foram poucas também que teve ida para escola, teve um ou duas PEDs onde tínhamos que fazer análise do PPP. Porém, chegávamos à escola e não conseguíamos o acesso ao PPP, porque ele estava em construção, [re]construção ou só podia ter acesso lá na escola (ESTUDANTE F - 7º SEMESTRE).

Na disciplina de PED III, a gente fez observações de três dias e inserções. Pra mim foi a primeira, eu nunca tinha ido para escola durante o curso. É difícil, tu ir num lugar que tu nunca foi e ter que observar e fazer um planejamento. Tanto que eu conheci o PPP de uma escola agora. Nem foi lá na disciplina de gestão. Ai agora que a gente conheceu o PPP, e ainda como foi na minha escola, que eu, desde criança, me formei e tudo, eles me mandaram por e-mail e foi o primeiro PPP que eu tive contato. Até então era, meio imaginário (ESTUDANTE C - 5º SEMESTRE).

Em relação à PED, no 3º semestre a gente foi na escola para ver como a gestão da escola faz para administrar a escola. Então, cada professor, ia dizendo, olhem isso, olham aquilo, referente a sua disciplina, uma professora disse olhem como funciona a gestão da escola, assim estabelecemos um roteiro para as observações, porque era diferente, era um escola do campo, então a rotina era totalmente diferenciada. Nessa disciplina, fomos todos para a escola do campo fazer uma visita numa tarde e lá elas apresentaram pra nós a comunidade, porque as professoras da escola fizeram uma pesquisa para ver como é aquela realidade, quantos alunos tinha na escola, como a merenda é comprada, tudo isso. Depois voltamos para a aula e discutimos tudo que elas haviam nos mostrado (ESTUDANTE D - 5º SEMESTRE).

Identificamos que um dos meios para inserção no contexto escolar ocorre a partir da disciplina de Prática Educativa (PED), que viabiliza um contato com a escola, pois desde o primeiro semestre esta disciplina tem como proposta inserir o aluno no ambiente escolar. De acordo com PPP do curso, a PED funciona:

[...] com atividades nas instituições escolares ou espaços educativos não convencionais e com atividades de seminário na Universidade. Prevemos

uma dinâmica de encontros semanais entre as atividades de prática educativa e os seminários de discussão temática (PPP, 2007, s/p).

Neste sentido, a PED III, intitulada Contextos e Organização Escolar, têm como objetivo reconhecer os diferentes contextos organizacionais, sua estrutura administrativa, financeira e pedagógica, a partir da inserção no espaço escolar (PPP, 2007, s/p). Nessa PED os estudantes vão para escolas, para conhecer o espaço escolar, bem como a estrutura, a organização, a gestão e o funcionamento da instituição de ensino como um todo. As narrativas dos estudantes demonstram que é a PED III a principal disciplina de Prática Educativa (PED) que propõe a integração entre a universidade/escola, por meio da inserção na escola.

No que se refere à inserção nos contextos escolares, isso se dá geralmente a partir de observações desses espaços; pelo contato com professores/estudantes, com a rotina da sala de aula e da escola. Assim, como com os demais elementos que compõe esse contexto, por meio de entrevistas com professores, pais, estudantes, conhecimento da gestão da escola e atividades que envolvem a equipe gestora da instituição.

Com a inserção nas escolas, os estudantes buscam conhecer e compreender como as instituições de ensino estão organizadas, a partir de observações e inserções na sala de aula, bem como a experiência e a iniciação a docência. De acordo com Pimenta (2002) a formação passa, também, por uma autoformação, uma vez que os saberes iniciais são confrontados com suas experiências práticas, vivenciadas nos contextos escolares.

Assim, visualizamos que a disciplina PED é potencializadora da relação teoria e prática no curso, espaço onde os estudantes buscam a articulação das diferentes áreas do conhecimento, organizando situações de ensino, vivenciando e experienciando o que é a escola. É na inserção nas escolas, que os estudantes em formação, se deparam com a profissão docente, o ser professor, a aprendizagem da docência, a complexidade e os desafios da profissão.

Quando os estudantes procuram outros espaços de aprendizagem, para além do curso, eles buscam diferentes experiências formativas para ampliar seus conhecimentos. O que se configura no envolvimento e participação em grupos de pesquisa e envolvimento em atividades de extensão:

No primeiro semestre eu fiquei só no curso, no segundo semestre comecei a trabalhar no grupo de pesquisa GPKOSMOS, aprendi muita coisa. Depois fiquei dois meses no PIBID, e agora eu estou voltando para o grupo de pesquisa. Sou bolsista do PROLICEN no GPKOSMOS, no projeto que tem uma parceria com a escola Margarida Lopes, trabalhamos com as tecnologias com as professoras, para serem utilizadas em sala de aula (ESTUDANTE A – 3º SEMESTRE).

Nas férias de inverno eu fui convidada pra participar do grupo de pesquisa GPET, onde ajudei na realização de uma pesquisa no assentamento São Gabriel com processos de inclusão das crianças do MST na escola do campo. Fiquei dois meses no GPET, depois comecei a participar do Programa de Iniciação a Docência (PIBID) nas escolas. Dividíamos as turmas para fazer atividades diferenciadas com eles, lá eu já tinha contado com a sala de aula e com a pesquisa. Acho que é bem importante também, por que tem muita gente que não sabe como é a sala de aula e chega na hora do estágio e desiste. Agora estou trabalhando no PIBID da educação no campo e continuo no grupo de pesquisa (ESTUDANTE B - 3º SEMESTRE).

Na pedagogia, já iniciei trabalhando na escola Ipê Amarelo, fiquei dois anos, conto dois anos porque teve o semestre da matemática, que eu já estava ali em sala. Depois fui para uma bolsa de pesquisa e extensão do grupo de pesquisa GPKOSMOS, fiquei um ano ali, e agora estou no Programa de Iniciação a Docência (PIBID) (ESTUDANTE C – 5º SEMESTRE).

Em 2012, no 1º semestre eu estava trabalhando em uma escola de educação infantil, trabalhei nessa escola até o 3º semestre do curso, depois surgiu a oportunidade de trabalhar em um grupo de pesquisa no projeto de extensão, do Pró-conselho, que é o objetivo do OBEDUC. Comecei a gostar, porque eu queria experimentar outros conhecimentos que a universidade possibilita isso pra nós. Fiquei até no ano passado em 2013, com esse grupo de pesquisa, como meu projeto iria terminar, surgiu a possibilidade do PIBID educação infantil. No início desde ano, fui para o PIBID. São quatro escolas envolvidas no projeto, vamos três dias na semana e dois dias nos encontramos na universidade para grupo de estudos (ESTUDANTE D- 5º SEMESTRE).

Eu trabalhava em escola de educação infantil, fazem 4 anos e meio que eu estou inserida na escola, trabalhei meio ano em uma escolinha e desde o 2º semestre do curso trabalho em outra escola de educação infantil particular (ESTUDANTE E - 7º SEMESTRE).

Sou bolsista do Programa de Iniciação a Docência (PIBID), que está sendo uma experiência bem diferente, trabalhar nas escolas, fazendo a relação entre a teoria e a prática (ESTUDANTE F - 7º SEMESTRE).

Estes estudantes de diferentes semestres do curso buscaram tempos e espaços formativos que pudessem enriquecer a formação inicial. Isso demonstra a mobilização e a consciência dos estudantes da dimensão autoformativa implicada na aprendizagem da docência. Também, podemos considerar que essa busca emerge diante das necessidades que a formação inicial impõe aos estudantes, uma delas é a busca pela relação teoria e prática, de modo que os estudantes desejem atribuir sentido e significado à sua formação. Porém, não são todas as estudantes que estão envolvidas com atividades externas, de modo que a participação nesses espaços é para além da sala de aula, predominando a dimensão heteroformativa, ou seja, uma

ação externa e a interformação que é caracterizada pela busca de vivências e experiências para os processos formativos.

O fato é que isso, também, precisa ser considerado pelos professores formadores, tendo em vista que as experiências formativas vividas pelas estudantes precisam ser compartilhadas para que outras estudantes que não estão envolvidas com os grupos de pesquisa e as atividades de extensão possam se inserir.

Mas a questão que se coloca é: esta é uma atitude que prepondera entre os estudantes? Como já mencionado à formação abrange ideia de auto, inter e heteroformação que potencializam a aprendizagem da docência e implica nos processos formativos vividos a partir da consciência sobre a própria formação. “Um aspecto muito importante que determina a qualidade do desenvolvimento profissional é a necessária correspondência entre as necessidades [...] e as atividades de formação que se realizam” (GARCIA, PRYJMA, 2013, p, 45).

Estes aspectos são indicados pelos professores como fundamentais ao processo formativo das estudantes. A professora C se posiciona a este respeito enfatizando como prioritário:

Saber aproveitar a universidade, saber aproveitar esses tempos e esses espaços da universidade, participar de projetos, se envolver com pesquisa, viver a universidade. Isso é fundamental. Se ele conseguir perceber a diferença de estar em uma faculdade e em uma universidade, que é justamente a oportunidade da pesquisa, da inserção nos espaços da extensão e de ensino (PROFESSORA C).

Observamos, portanto que os discentes e professores destacam a relevância da participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão e a necessidade da interlocução universidade/escola na formação. Quanto aos docentes do curso, com relação às atividades de ensino, pesquisa e extensão, observamos que há a ideia de que se deve possibilitar a ampla participação de todos em experiências de formação, o que implica ultrapassar o espaço das disciplinas curriculares.

Estes elementos destacados nas narrativas dos sujeitos colaboradores do estudo nos remetem as considerações de Nóvoa sobre as redes de autoformação. Nesta direção, o referido autor destaca que

[...] é importante a criação de redes de (auto)formação [...], que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor

é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (1997, p.26).

Ressaltamos o quanto a organização de redes autoformativas na formação inicial é necessária, em especial redes que articulem a universidade com a escola, para favorecer a compreensão da relação teoria e prática dos estudantes e possibilitar uma formação continuada aos professores formadores. Esse processo interativo pode favorecer e consolidar como uma forma de consolidar os estudos, bem como o conhecimento sobre as escolas. Para qualificar a relação de teoria e prática, é preciso compreender essa relação. Nesse sentido, é fundamental compreender que “[...] a prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica. E investigar sobre a prática não é o mesmo que ensinar técnicas pedagógicas” (SÁCRISTAN, 2002, p. 82).

Os estudos de Grigoli, Lima, Teixeira e Vasconcellos (2010) enfatizam que o locus da formação de professores é a escola. Diante disso, é preciso uma aproximação dos contextos escolares aos universitários e vice-versa, para que essas instituições possam compartilhar de espaços e tempos de formação inicial e continuada, de reflexão, de compartilhamento de saberes, de diálogo entre pares e de trocas de experiências entre os formadores e os formandos.

Assim, destacamos a relevância da compreensão desta díade relação teoria prática, seja no trabalho pedagógico dos professores formadores, seja nas experiências construídas pelos estudantes na formação inicial.

### **3.5 Contradições do currículo do curso**

O currículo não é apenas um conjunto de disciplinas e conteúdos organizados em uma matriz curricular que devem ser trabalhados ao longo do curso de graduação. “O currículo, [...] não pode ser confundido com grade disciplinar ou ainda reduzido exclusivamente a ela” (CORDIOLLI, 2004, p. 43).

Um currículo implica em uma estrutura flexível, condizente com a realidade local, as expectativas e necessidades formativas dos estudantes e que pode modificar-se com o tempo, buscando atender as demandas da formação. O currículo

pode ser considerado o meio pelo qual a instituição de ensino organiza-se, tendo como base a matriz curricular, o elenco de disciplinas, as ementas dessas disciplinas que contemplam os conteúdos a serem ensinados e propõe caminhos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores.

Compreendemos que um curso de formação inicial requer uma dinamicidade curricular, que tenha uma flexibilização nas disciplinas e no fazer pedagógico, buscando atender os interesses e as especificidades formativas dos estudantes. De acordo com Pacheco (2005, p. 39), um currículo pode ser:

[...] um propósito bem definido e que, tal como uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a da realidade, ou do seu valor efetivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional. Assim, o currículo pode desvalorizar-se, pode ser cerceado na sua intencionalidade sempre que entre no jogo especulativo, cujas regras nem sempre são explícitas [...].

Dialogando acerca dos apontamentos do autor, destacamos que o curso de Pedagogia (diurno) tem um currículo definido, com intenções e objetivos para o curso de formação inicial, porém o modo como ele se concretiza sob o olhar dos professores e estudantes não necessariamente está de acordo com o previsto e declarado.

De acordo com Pimenta (2002, p.16), as pesquisas na área da educação têm:

[...] demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades [...] distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial [...] [não têm dado conta] de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos.

Nesse sentido, no curso pesquisado, tanto os docentes e como os discentes percebem fragilidades no currículo, remetendo-nos a um distanciamento entre o que se almeja como prática pedagógica e o que de fato se consegue produzir. No que se refere ao posicionamento dos estudantes suas narrativas expressam considerações entre a distância do que é proposto e o que conseguem relacionar com o real:

Olha, tem umas disciplinas que são essenciais no curso, mas têm outras que são meio nebulosas. Tu sai do semestre, sem entender bem qual o sentido, como se fosse somente para cumprir carga horária no curso (ESTUDANTE A - 3º semestre).

É complicado porque todas as disciplinas do curso trabalham um pouco com o mundo idealizado, a gente faz um planejamento como se tudo fosse dar certo e não é assim (ESTUDANTE B – 3º SEMESTRE).

As narrativas das acadêmicas A e B colocam em evidência os tensionamentos entre o tempo prescrito e tempo vivido. O tempo da formação não necessariamente corresponde ao tempo da aprendizagem de cada sujeito. A estudante B enfatiza que as disciplinas abordam um “mundo idealizado”, o que implica em um distanciamento entre o real e o ideal. Já as estudantes do 7º semestre destacam:

Eu acho que tinha que ser ampliado a discussão sobre gestão, não ficar restrito as disciplinas de gestão e políticas públicas. Até porque temos várias dúvidas que não chegamos a discutir nas disciplinas de gestão. O curso é voltado a docência e não a gestão, ficando a gestão bem restrita as disciplinas de gestão (ESTUDANTE F - 7º SEMESTRE).

Ao meu ver, as outras disciplinas do curso não abordam a gestão. Até porque eu estou parando para pensar na gestão agora, porque você está me perguntando. Acredito o que foca bastante na criança, e em como o professor tem que agir em sala de aula, mas em gestão educacional e escolar não (ESTUDANTE C - 5º SEMESTRE).

A estudante F expressa a necessidade de incrementar as discussões sobre a gestão no curso, ambas afirmam que o curso é voltado para a docência, que foca a criança e não a gestão educacional e escolar. Outra estudante do 5º semestre afirma que:

Algumas disciplinas deveriam ser retiradas do 1º semestre e colocadas para o 5º semestre, porque a gente não aproveitou o quanto deveríamos aproveitar quando entramos no curso. As disciplinas de gestão da educação básica e políticas públicas, eu acho que poderiam ser lá no 3º e 4º semestres, ou a disciplina de políticas públicas no 4º semestre e no 5º semestre gestão da educação básica, porque no 4º semestre tem disciplinas relacionadas a educação infantil e no 5º semestre disciplinas voltadas ao anos iniciais, que enquanto lá no início tu fica só imaginando como dever ser, e a tua vivência quanto de aluno e agora que é diferente (ESTUDANTE D - 5º SEMESTRE).

A narrativa da acadêmica D, no entanto, pondera sobre a necessidade de realocação das disciplinas de modo a promover uma sequência formativa, mais adequada ao processo de elaboração vivenciados pelos estudantes.

As narrativas apresentadas pelos discentes evidenciam alguns dos tensionamentos vividos em suas trajetórias formativas no curso de Pedagogia. Consideramos que a questão que se coloca é de que forma estes tensionamentos são percebidos pelos professores formadores, tendo em vista que o currículo é um campo sobre o qual educadores precisam se debruçar, a fim de delinear concepções, desenvolvimento e avaliação (PACHECO, 2005).

Nas narrativas, estão expressas inquietações acerca do currículo. Ao nos remetermos a gestão dos processos formativos, em andamento, é fundamental o diálogo e o acolhimento dessas manifestações discentes.

Nesta direção, consideramos que para compreendermos é preciso olhar a dinamização dos docentes, ao desenvolverem o seu trabalho pedagógico e o quanto as atividades propostas aos estudantes estão viabilizando ações formativas. Esse processo requer uma reflexão sobre os sentidos e significados dessas ações formativas na formação inicial.

Ao problematizarmos o modo como a matriz curricular deste curso é organizada, observamos as narrativas expressas pelos professores entrevistados:

Considero necessário rever as ementas das disciplinas porque nas Políticas o foco maior recai sobre a LDB e na gestão, busca-se destacar o currículo na escola; devendo em ambas relacionar-se mais com o contexto macro. Paralelo a isto faz-se necessário rever a locação das disciplinas: políticas públicas no segundo semestre e gestão da Educação Básica no terceiro semestre, onde os alunos não conseguem absorver e compreender estes componentes, recém estão ingressando no curso, não compreendem as relações que deveriam ser trabalhadas nestas disciplinas (PROFESSORA A).

Se eu fosse mudar uma coisa no curso hoje eu tentaria pegar o estágio que está os dois juntos no último semestre e ia colocar um no 7º e um no 8º, isso seria um ajuste (PROFESSORA C).

Em suas considerações, a primeira professora enfatiza a necessidade de mudanças nas ementas das disciplinas de Políticas Públicas na Educação Básica e de Gestão da Educação Básica, bem como uma melhor distribuição destas disciplinas nos semestres, tendo em vista que elas estão locadas no 2º e 3º semestre, que é o início do curso.

Estes aspectos mencionados são relevantes, quando pensamos sobre o momento no qual as disciplinas são ofertadas, por exemplo, se estiverem na metade do curso, a aproximação do conhecimento específico com as experiências formativas poderá favorecer a compreensão e a apropriação deste conhecimento,

uma vez que o estudante poderá experimentar “concretamente” tais experiências acerca das políticas públicas e da gestão. Nesse sentido, “ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor” (LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 55).

Já a segunda professora, menciona uma modificação na estrutura curricular, visando que os estágios supervisionados na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão no último semestre do curso, juntamente com o trabalho de conclusão de curso (TCC), poderiam ser distribuídos no 7º semestre e no 8º semestre do curso. Certamente, seria preciso uma flexibilização no currículo, para que os estágios e o TCC não ficassem para o último semestre do curso.

Quanto à carga horária das disciplinas do curso, direcionadas a gestão a professora C menciona que:

A gente vem discutindo a gestão escolar no caso específico, no curso de Pedagogia ele tem uma disciplina, a gestão escolar, e ele tem as políticas públicas que nós acabamos vinculando. Isso em termos de carga horária é enfim, é muita pouca coisa (PROFESSORA C)

Na visão do professor B, ele menciona que a matriz curricular apresenta uma boa carga horária. Destacando que

Se eu dissesse que a matriz curricular não tem uma boa carga horária acho que eu estaria mentindo. Ela realmente contempla, eu acho que o mínimo necessário para que a pedagoga, o pedagogo saia conhecendo quais são as políticas e qual é a dinâmica organizacional dos sistemas educacionais e das instituições educativas, isso eu acho que com os componentes curriculares que estão colocados, é possível. Talvez falte um pouco mais, principalmente nas experiências de formação de professores para a educação no campo e para o campo existe uma experiência que eles chamam uma metodologia que eles chamam de pedagogia da alternância, ou seja, você passa um certo período na universidade, na academia, e outra semana outra quinzena você está nas escolas, e aí você retorna de novo e seja qual for o componente curricular com o qual você esteja trabalhando na academia. Então acho que essa dimensão enquanto componente curricular, enquanto conteúdo, o curso de Pedagogia oferece suficientemente. Talvez, talvez, trabalhe muito pouco seja muito pouco a questão das modalidades educativas, acho que nesse sentido ainda nós temos lacunas muito fortes (PROFESSOR B).

Com base nas falas dos professores, observamos opiniões distintas acerca das disciplinas que abordam a gestão educacional e escolar no curso e quanto à carga horária. Não obstante, acreditamos que aumentar ou permanecer com a carga

horária dessas disciplinas não irá problematizar a compreensão da gestão educacional e escolar para os estudantes, mas, sim, a forma de dinamização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes, bem como a articulação das diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, visando direcionar as inter-relações entre a gestão educacional e a escolar. Nesse sentido, o professor expressa:

Acho que existem algumas demandas que estão se pondo e a gente não está encarando. Como é que nós estamos preparando um pedagogo hoje para trabalhar com as políticas, a gente estudar as políticas públicas apenas para submeter-se a elas, ou para ter uma leitura mais crítica das mesmas até para contrapor-se se for preciso e para questioná-las? (PROCESSOR B)

Para o estudante compreender precisa conhecer e dialogar criticamente sobre as políticas públicas, os documentos e as leis, e a repercussão destas no contexto educacional. Ao estudar as políticas é preciso uma apropriação destas políticas e essa atribuição “deveria” estar sob responsabilidade de “todos” os docentes do curso. Porém, para os estudantes há uma reprodução das políticas e não uma apropriação.

Quanto aos desafios da formação inicial, as professoras expressam que:

Talvez seja um desafio para se pensar numa matriz curricular para o curso de Pedagogia, quando ela identifica níveis e modalidades como espaços para o exercício profissional de seus egressos, sendo que a gestão perpassará levando-nos a questionar qual é a relação que tem o meu componente curricular com a formação do pedagogo que é um gestor escolar (PROFESSORA A).

É um desafio dos professores também perceberem e conseguir superar a fragmentação que tem entre os campos do conhecimento e a fragmentação entre os espaços da gestão também (PROFESSORA C).

A professora A menciona o desafio que tem a partir da matriz curricular e o papel do professor formador ao articular o componente curricular com a formação do pedagogo que é um gestor escolar. A professora C complementa que o desafio na formação é superar essa fragmentação existente, que muitas vezes não está na “organização da matriz curricular”, mas na dinamização da mesma. Com essas narrativas fica evidente a importância da articulação das disciplinas, bem como a ênfase da gestão educacional e escolar na formação do pedagogo, independente do componente curricular e do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes.

Quanto à fragmentação das diferentes disciplinas, uma estudante expressa que:

Só a disciplina de contextos da infância que está fazendo uma relação com a escola e a interdisciplinaridade, as outras disciplinas, elas são bem específicas ao conteúdo. Nem na disciplina de PED os professores conseguem fazer uma relação, porque cada professor fala da sua disciplina, não conseguem articular todas as disciplinas. A PED tem uma expectativa que eles consigam articular todas às disciplinas e relacionar com as que a gente já teve. Porque na verdade no curso, eles falam que a gente deve articular todas as disciplinas que a gente vai trabalhar e não por área do conhecimento, mas isso que os professores não conseguem fazer isso pra nós, mas querem que a gente faça lá na escola. (ESTUDANTE D - 5º SEMESTRE)

Por meio da narrativa da estudante D evidenciamos que há uma contradição entre o que está previsto no PPP e o que ela relatou que aconteceu no curso. No entendimento da estudante, falta uma articulação entre as disciplinas, ela enfatiza que no discurso os professores explicitam essa articulação, porém na prática não acontece. “Os professores do curso, através da articulação das disciplinas do semestre, deverão construir e conduzir projetos integrados para que as práticas educativas sejam realizadas em escolas e em outras instituições educacionais” (PPP, 2007, s/p).

Quanto à disciplina de PED que a acadêmica faz referência, a proposta das disciplinas de práticas educativas é estabelecer essa articulação, que “visa romper a superposição de conteúdos e propõe uma articulação interdisciplinar para a realização das práticas educativas previstas, transversalizando toda a proposta formadora, do primeiro ao sétimo semestre” (PPP, 2007, s/p).

Com base no PPP que prevê a interdisciplinaridade, acreditamos que a articulação entre as diferentes disciplinas é essencial para o processo formativo dos estudantes, tendo em vista a complexidade que é estabelecer relações entre as distintas disciplinas de cada semestre do curso. Como afirma Imbernón (2011, p. 64): “o currículo formativo [...] deveria promover experiências interdisciplinares que permitam que o futuro professor ou professora possa integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas [...]”. É preciso concretizar essa dinâmica no modo de organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores formadores e nas estratégias de ensino utilizadas nesse processo, visando à compreensão e à reflexão dos alunos.

Compreendemos que os estudantes e os professores formadores são os responsáveis pela articulação das disciplinas, os professores podem até articular as diferentes disciplinas, mas se os alunos não compreenderem essa articulação, continuará acontecendo um descompasso entre o real e o ideal. Então, acreditamos que é preciso concretizar essa dinâmica no trabalho pedagógico na sala de aula, para diminuir o distanciamento entre o real e o ideal; que segundo o professor B também é um desafio para os pedagogos:

Eu acho que é essa dicotomia entre o real e o ideal é o maior desafio que se põe para o pedagogo na sua formação e na sua atuação (PROFESSOR B)

A narrativa do professor B expressa um grande desafio para atuação dos pedagogos, que pode ter relação no modo organizacional do currículo do curso e as implicações no distanciamento entre a universidade e a realidade das escolas. Essas não são respostas fechadas para a dicotomia entre o real e o ideal, são problematizações sobre esse desafio, pois após estarem formados, os pedagogos precisarão se enxergar como docentes, atuando em um contexto escolar ou não escolar.

Nesta perspectiva, as DCNs da Pedagogia, no art.4, evidenciam que as atividades docentes também compreendem a organização e a gestão dos sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006). Assim, a matriz curricular precisa estar direcionada aos processos formativos dos estudantes para que eles possam compreender e ampliar suas concepções acerca do campo de atuação e das exigências profissionais.

Identificamos, portanto que a matriz curricular do curso precisa atender as novas demandas, interesses e necessidades educacionais, visando à formação dos estudantes em formação e os diversos campos de abrangência e atuação do pedagogo. Porém, “a formação inicial, por melhor que seja não dá conta de colocar o professor à altura de responder através do seu trabalho as novas necessidades que lhe são exigidas [...]” (LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 45).

Os elementos destacados nessa dimensão categorial colocam-nos diante do desafio de repensarmos a reestruturação desse curso, bem como as contradições do currículo a partir das necessidades e das sugestões apresentadas pelos professores formadores e pelos estudantes em formação inicial.

## 4 DIMENSÕES CONCLUSIVAS

Ao considerarmos a formação do pedagogo, a gestão educacional e escolar, nosso foco esteve centrado em compreender as concepções que os professores formadores e os estudantes em formação inicial do curso de Pedagogia da UFSM apresentam acerca destes temas.

Neste sentido, identificamos que as concepções docentes e discentes acerca da gestão estão atreladas a trajetória pessoal, profissional, acadêmica e aos processos formativos. As concepções docentes apresentam respaldo nas trajetórias pessoais e profissionais, bem como nos processos formativos por eles vivenciados ao longo da carreira docente, na educação básica e educação superior.

Ressaltamos que as concepções discentes estão sendo elaboradas ao longo do curso; observamos que os estudantes almejam experiências formativas práticas que subsidiem suas elaborações acerca da gestão educacional e escolar. Evidenciamos que a compreensão sobre o que significa a gestão, não se concretiza pelo discurso e pela experiência dos docentes. Especialmente, pelo fato que os estudantes precisam ter suas próprias experiências formativas para elaborar suas concepções. São as vivências e os processos formativos experienciados no curso que dão o suporte para as elaborações discentes.

Nesta direção, compreendemos que a dinâmica organizacional do curso, a matriz curricular, as estratégias e o modo em como os professores desenvolvem o trabalho pedagógico tem repercussão na formação que é ofertada. Observamos que os estudantes expressam a relevância de se fundamentar da relação teoria e prática a partir de uma possível reorganização na matriz do curso, bem como pelas considerações dos processos formativos vividos pelos docentes.

A partir disso, problematizamos em que medida as experiências formativas no curso de Pedagogia tem auxiliado os estudantes a reelaborarem e avançarem em suas concepções acerca da gestão escolar? De que forma os tensionamentos vividos são tomados e/ou considerados na organização e [re]organização do trabalho pedagógico no curso de Pedagogia.

Esses questionamentos nos levaram a refletir sobre o modo organizacional e da dinâmica de gestão do curso. Enfatizamos a relevância da dimensão dialógica e

os processos de mediação que envolve os estudantes em formação inicial e os professores formadores do curso. Porém, como isso está se efetivando na prática, no trabalho pedagógico deste curso? Há um predomínio ou um distanciamento ao diálogo e a interação? Há o compartilhamento de conhecimentos, saberes e experiências formativas no curso? Será que neste curso de formação há um trabalho dialógico entre os professores formadores; e entre os professores formadores e os estudantes?

Não obstante, é preciso considerar como essencial a tomada de consciência sobre a importância de dialogar sobre o trabalho docente realizado no curso, fomentando a aprendizagem da docência tanto dos professores formadores como dos estudantes.

Nas dimensões e nos elementos categoriais elencados na pesquisa, evidenciamos que a gestão educacional está imbricada ao trabalho docente e, conseqüentemente, na gestão das instituições de ensino. Logo, a gestão precisa ser compreendida e percebida nas práticas cotidianas no período de formação. Acreditamos que o avanço das concepções e elaborações discentes passam pela reflexão sobre o que vivenciam em seus processos formativos.

Para tanto, a dinâmica curricular precisa contemplar o conhecimento e a compreensão acerca dos elementos que envolvem a gestão educacional e escolar, bem como de experiências formativas que visem à inserção nos contextos escolares. Os estudantes precisam ter vivências para atribuir sentidos e significados na aprendizagem da docência e nos processos formativos vividos.

Ressaltamos a necessidade da consciência autoformativa dos estudantes em formação inicial, em relação às ações formativas e sua própria formação, bem como a repercussão dessa consciência em seus processos formativos. Neste sentido, compreendemos o quanto é complexo compreender a gestão educacional e escolar na totalidade, se estas inter-relações não estiverem relacionadas no curso de formação de professores, desde a dinâmica organizacional e a consecução dos processos formativos docentes e discentes.

Assim, é de suma relevância a interação entre o curso de formação e escola para que os estudantes possam incrementar as relações entre a prática e a teoria que estão estudando no curso. Em relação à gestão não basta apenas estudá-la, é preciso vivenciá-la para compreendê-la efetivamente em suas concepções, dinâmicas, entraves e avanços, mas, sobretudo, em suas potencialidades e

possibilidades. É preciso vivenciar a gestão da universidade, a gestão do próprio curso de formação e a gestão das escolas para que essas experiências formativas respaldem as concepções docentes e discentes acerca da gestão educacional e escolar e especialmente concepções e práticas democráticas e dialógicas.

No que tange aos estudantes, é fundamental que eles possam construir conhecimentos dos aspectos conceituais e organizacionais em profundidade sobre a gestão educacional e suas inter-relações com a gestão escolar, que são conhecimentos essenciais para atuação como pedagogos/gestores.

Com relação aos desafios impressos aos professores formadores, consideramos a necessidade de uma formação continuada direcionada a compreensão das especificidades e singularidades dos estudantes em formação inicial. Compreende-se que os estudantes estão chegando muito jovens na universidade, muitas vezes imaturos, sem ter clareza do que significa a formação para a docência na educação básica e não conhecem a complexidade da profissão docente quando ingressam no curso de Pedagogia e os professores formadores precisam olhar para isso.

Nesta direção, quanto ao curso pesquisado, evidenciamos que a formação é especificamente direcionada à docência, um curso de formação inicial não consegue abranger na totalidade a diversidade de demandas da profissão. Como consequência disso, talvez a formação do pedagogo, em geral, apresente lacunas nos processos formativos, porque nem todos os pedagogos irão atuar como docentes, tendo em vista os diferentes campos possíveis de atuação.

Porém, temos a tomada de consciência de que o curso de Pedagogia não é responsável pela totalidade da formação do estudante, como bem o nome indica é a formação inicial. Sendo assim, o curso é um dos meios para que a formação aconteça, esta formação envolve os processos formativos vivenciados pelos sujeitos e as experiências formativas no curso e os espaços formativos para além do curso, bem como a consciência da sua própria formação.

Identificamos a formação do pedagogo tensionada pela necessidade de articular e pensar em mudanças para o currículo deste curso, tendo em vista a formação ofertada aos estudantes no curso de formação inicial.

Há divergências e convergências neste curso, tensões entre o real e o ideal que não estão sendo olhadas. Conforme destacam os docentes, o curso não está observando algumas demandas locais; as próprias angústias e inquietações dos

professores e dos estudantes acerca da dinâmica organizacional do curso e da matriz curricular precisam de um olhar atento. Um olhar para sua gestão e a dinâmica organizacional, onde há possibilidades concretas, que podem ser efetivadas por meio de um trabalho conjunto e colaborativo com a comunidade escolar?

Consideramos que a matriz curricular de um curso até pode ser muito próxima do ideal, mas se os estudantes em formação demonstram uma consciência incipiente do seu papel como aluno, enquanto “agente responsável” pela sua própria formação e pelo curso ao qual realizam que requer estudo, dedicação, comprometimento, bem como a consciência do seu papel como professor e como estudante.

Assim, é perceptível que precisamos dialogar acerca de possíveis alterações e modificações no currículo que está em vigência, bem como pensarmos em alternativas para contemplar as inquietações dos estudantes que são relacionadas à ordem de distribuição das disciplinas em cada semestre e, principalmente, pela falta de inserção no contexto escolar. Os estudantes em formação inicial precisam ser escutados em suas inquietações e insatisfações em relação ao curso, como por exemplo, a busca pela relação teoria e prática, a distribuição das disciplinas e a fragmentação dessas.

A [re]organização curricular no curso precisa estar articulada com os professores formadores que atuam neste curso, com os estudantes em formação inicial e com a comunidade do Centro de Educação (CE), em uma perspectiva democrática e participativa para que um novo currículo possa se constituir. A própria concepção de gestão democrática e participativa precisa ser efetivada ou, pelo menos, ela não é percebida pelos estudantes como algo real e efetivo neste curso de formação, pois eles não conseguem compreender que eles fazem parte da gestão do curso.

Ressaltamos um conjunto de elementos a serem considerados no curso de Pedagogia. Neste sentido, observamos que:

- o currículo tenha como objetivo central a interlocução universidade/escola;
- as experiências formativas de inserção na escola aconteçam desde os primeiros semestres do curso e se esse constituam mais efetivas na individualidade acadêmica (para além do trabalho em grupo);

- a construção de conhecimento acerca do campo de atuação, do pedagogo seja completamente explorada, além da docência de sala de aula, para que os outros espaços de atuação não sejam desconhecidos;
- o incentivo à formação continuada dos professores formadores seja enfatizada por meio de espaços institucionais ofertados pelo próprio curso;

Acreditamos que os elementos destacados constituem-se em possibilidades, levando em consideração um currículo que possa atender as especificidades dos discentes em formação, principalmente na formação do pedagogo.

As discussões em busca de uma reestruturação curricular do curso são necessárias para rever o perfil do curso, sua identidade, os princípios, o tipo de profissional que o curso de Pedagogia deseja formar, as disciplinas, as ementas destas disciplinas, o que está previsto nas ementas e o que realmente acontece na prática. Quais sugestões e/ou reivindicações que os professores que atuam neste curso têm a dizer e o que os estudantes deste curso têm a dizer, pensando assim em uma reestruturação curricular em que todos possam participar e colaborar para a elaboração de um novo currículo para o curso de Pedagogia.

Nesta direção, os estudos que desenvolvemos poderão colaborar para compreender as concepções de gestão dos professores formadores e dos estudantes em formação inicial. A partir desse estudo, sinalizamos olhares para a formação de professores, especificamente ao curso de Pedagogia, aos estudantes em formação inicial, e a compreensão da gestão educacional e escolar durante o curso de formação inicial.

Por fim, apontamos possíveis encaminhamentos para a formação do pedagogo, a compreensão da gestão educacional e da gestão escolar, colaborando para problematização de questões que permeiam a formação no curso de Pedagogia. Acreditamos que as ideias apresentadas nessa pesquisa, possam ser enriquecidas e complementadas a partir de novos estudos acerca da formação de professores.

## REFERÊNCIAS

BAUER, M. V.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V. B. **Formação de Professores: construindo e compartilhando conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado**. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. livro 1. (Org.). Edla Eggert [et al]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior**. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e integrado, Registro no GAP nº 020117. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2009-2012.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. **Aprendizagem colaborativa: processos formativos em construção**. **Anais da VII Anped Sul**, Itajaí/SC, 2008.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.190**, de 4 de abril de 1939. **Dá Organização à Faculdade de Filosofia**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília: DF, 1939. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm)>. Acesso em: 21 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>> Acesso em: 08 mar. 2014. p. 01-11.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm)>. Acesso em: 08 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. 251**, de 11 de abril de 1962. **Conselho Federal de Educação. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia**, Brasília, 1962.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. 252**, de 11 de abril de 1969. **Conselho Federal de Educação. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia**. Documenta, Rio de Janeiro, n. 100, 1969. p. 101-117

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 2**, de 12 de maio de 1969. Reformula o curso de Pedagogia e propõe habilitações no último ano. Diário Oficial da União. Brasília: DF.

\_\_\_\_\_. **LDB. Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n. 9**, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] União. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso: em 8 mai. 2014

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] União. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)> Acesso 8 mai. 2013 p.1 -7.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 5**, de 13 de dezembro de 2005. Conselho Nacional de Educação. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, Diário Oficial da União (DOU), 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 09 fev. 2014. p. 01-24.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 1**, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, Diário Oficial da União (DOU), 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2014. p. 01-06.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: Busca e Movimento. Campinas: Papirus, 1996.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** – desvelando as tessituras da proposta governamental. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002. 232 p.

CHEVELLARD, Y. Transposição didática. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário, v. 2, Brasília/INEP, 2006.

CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencias e investigación narrativa. In: LARROSSA, J. (et.al). **Déjame que te cuente**: ensaios sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes Ediciones, 1995.

CORDIOLLI, M. **Cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico**. Curitiba: A Casa de Astérion, 2004. Disponível em: <[http://cordioli.files.wordpress.com/2009/06/cordioli\\_e001\\_curriculo\\_cultura\\_gtp\\_ed01\\_print1.pdf](http://cordioli.files.wordpress.com/2009/06/cordioli_e001_curriculo_cultura_gtp_ed01_print1.pdf)> Acesso: 15 jul. 2014.

CUNHA, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: E. EGGERT, C. TRAVERSINI, E. PERES, & I. BONIN, **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. (p. 465 - 476). Porto Alegre: EDUPUCRS, 2008.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: UBA. FFyl. Ediciones Novedades Educativas, 2004.

FREITAS, M. T. de A. (Org.). **Narrativas de professores: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

\_\_\_\_\_. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002.

FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

FRANCO, M. A. do R. S. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA; S. G (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sisifo: Revista de Ciências da Educação. Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GARCIA, C. M.; PRYJMA, M. **Aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional**. In: Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. PRYJMA, Mariêlda. (Org.). Curitiba: UTFR, 2013.

GIL, A. C. **Didática no ensino superior**. 1.ed. 7reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

GRIGOLI, J. G.; LIMA, C. M; TEIXEIRA, L. R. M. e VASCONCELLOS, M. **A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.237-256, jan./abr. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a12.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

IRION, P. C. **Cronologia do processo de instalação dos cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria**. UFSM, 1960-1985: Santa Maria –RS: UFSM, 1985.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAIA, S. M. A. Processos Formativos. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário v. 2. Brasília/INEP, 2006. p. 351.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário v. 2. Brasília/INEP, 2006. p. 375

\_\_\_\_\_. Heteroformação. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário v. 2. Brasília/INEP, 2006. p. 352.

\_\_\_\_\_. Interformação. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário v. 2. Brasília/INEP, 2006. p. 352.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior. In: ENGERS, M. E. G.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, v. 2, p. 153-165.

ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P.V.; MACIEL, A. M. R.(Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a Educação superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 153-167.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares da pedagogia – um adeus à pedagogia e aos pedagogos? In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Pernambuco. **Anais.** Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2006

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação:** visão crítica e perspectiva de mudança. Educação e Sociedade [online], dez. 1999, vol.20, n. 68, p.239-277. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf> > Acesso em: 8 de mai. 2014.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. In: PIMENTA; S. G (Org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, H. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** Brasília: Em Aberto, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Série: Cadernos de Gestão 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Gestão Educacional:** uma questão paradigmática. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.

\_\_\_\_\_. **A gestão participativa na escola.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008c.

\_\_\_\_\_. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, C. C. **Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula.** ABC Educatio, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, Á.; MARTÍN, E. Qualidade de ensino em tempos de mudança. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIZUKAMI, M. da G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. **Educação:** pesquisas e práticas. Campinas: Papyrus, 2000.

MELLO, G.N. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. In: **Revista Perspectiva,** São Paulo, nº 01, vol.14, jan./mar., 2000.

NOGUEIRA, E. S. **Políticas de formação de professores:** a formação cindida (1995 – 2002). Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, 2003, 198 p.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2002.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares**: para compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

PÊSSOA, L. C. Coordenação de professores alfabetizadores: um desafio a ser vencido. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: F AZENDA, I. (Org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 15-34

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, U. de A. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de Complementação pedagógica. In: **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

POWACZUK, A. C. H. **Planejamento escolar e registros docentes, organização da aula**: princípios e fundamentos. In: Organização Didático-Pedagógica de Instituições de Ensino Profissional e Tecnológica. Material didático. UAB/UFSM. 2014. Disponível em: <[http://nte.ufsm.br/moodle2\\_UAB/course/view.php?id=1156](http://nte.ufsm.br/moodle2_UAB/course/view.php?id=1156)> Acesso em: 10jul. 2014.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002 p. 81-87.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em 27 mar. 2014

SCHEIBE, L. Políticas públicas para formação de profissionais da educação básica. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul “Pesquisa em educação e inserção social”. 2008, Itajaí, SC. **Anais**. Itajaí, SC. UNIVALI, ANPED Sul, 2008. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. In: **Revista Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia Diurno**. Santa Maria: PROGRAD, 2007. Disponível em: < <http://pedagogiadiurno.wordpress.com/ppp/>> Acesso em: 10 dez. 2013.

VAILLANT, D.; GARCIA, C. M. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre, ARTMED, 2004.

## **ANEXOS**

Anexo 01 – Autorização Institucional do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, profa. Dra. Ane Carine Meurer, vice-diretora do Centro de Educação, autorizo a pesquisadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan a recrutar os sujeitos-colaboradores de sua pesquisa intitulada “**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A GESTÃO EDUCACIONAL**”: processos formativos em discussão. A referida investigação objetiva compreender quais concepções os estudantes e os professores formadores do curso de Pedagogia apresentam acerca da Gestão Escolar. Para tal, pretende-se entrevistar seis estudantes e cinco professores que atuam no curso de Pedagogia (diurno) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Santa Maria, 11 de abril de 2014.

---

Profa. Dra. Ane Carine Meurer  
Vice-diretora do Centro de Educação

Anexo 02 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do projeto:** A Formação do Pedagogo e a Gestão Educacional: processos formativos em discussão.

**Pesquisador responsável:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria – Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE/UFSM)

**Endereço:** CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

**Telefone para contato com o CEGE:** (55) 3220-8401.

**Autora:** Andressa Wiebuch

**Telefones para contato:** (55) 96815083 (autora) e (55) 9112.1327 (pesquisadora responsável) e (55) 3220-8401 (CEGE).

**Local da coleta de dados:** Curso de Pedagogia (diurno) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Este estudo tem como objetivo central compreender quais concepções os estudantes e os professores formadores do curso de Pedagogia apresentam acerca da Gestão Escolar.

A partir do convite aos seis estudantes do Curso de Pedagogia e aos cinco professores que atuam neste curso realizaremos, com os que aceitarem participar

da pesquisa, entrevistas que serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta dos dados, sem resultar em prejuízos no que se referem à compreensão global do contexto de suas narrativas/vozes/falas.

Após, realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue aos estudantes e aos professores formadores para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que este considerar pertinente.

Os colaboradores podem deixar de participar do estudo caso assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral aos colaboradores; contudo, o que poderá emergir, ao rememorarem e explicitarem eventos de sua trajetória profissional são algumas situações de desconforto ou sentimentos que possam aborrecê-los. Também, não acarretará custos ou despesas aos mesmos.

Esta investigação tem como pressupostos proporcionar, a partir da entrevista com os estudantes e com os professores formadores docentes do curso de Pedagogia, um espaço formativo, pois, na medida em que este sujeito narra, mobiliza suas concepções prévias, revive sua trajetória pessoal e profissional e um movimento reflexivo acerca do seu processo formativo.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se disponíveis pelos seguintes telefones: (55) 96815083 (autora); (55) 9112 1327 (pesquisadora responsável) e (55) 3220-8401(CEGE).

Eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do estudante/professor

\_\_\_\_\_  
N. de identidade

Declaramos, abaixo-assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da autora

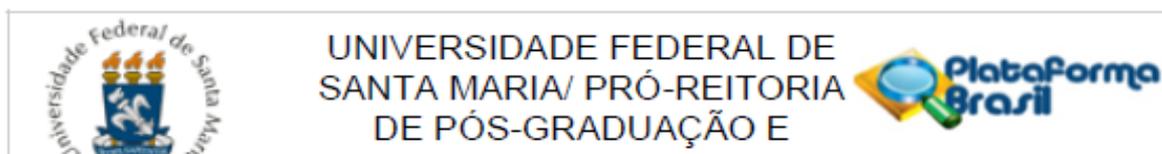
## Anexo 03 – Disciplinas do curso de Pedagogia (diurno) da UFSM

<b>CÓDIGO</b>	<b>NOME DAS DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>CRÉDITOS</b>
<b>1º SEMESTRE</b>			
CCP 1017	PED I – Educação, Tempos e Espaços	30h	1
ADE 1020	Pesquisa em Educação I: Metodologia Científica	30h	2
EDE 1040	Educação Especial: Fundamentos	30h	2
FUE 1040	Filosofia da Educação I	60h	4
FUE 1036	História da Educação	60h	4
FUE 1037	Introdução à Pedagogia	60h	4
FUE 1038	Psicologia da Educação I	60h	4
FUE 1039	Sociologia da Educação I	60h	4
<b>2º SEMESTRE</b>			
CCP 1018	PED II – Conhecimento e Educação	30h	1
ADE 1021	Pesquisa em Educação II: Bases Epistemológicas da Pesquisa	30h	2
FUE 1041	Psicologia da Educação II	60h	4
ADE 1026	Políticas Públicas na Educação Básica	60h	4
FUE 1042	História da Educação Brasileira	60h	4
FUE 1043	Filosofia da Educação II	60h	4
FUE 1044	Sociologia da Educação II	60h	4
LTV 1047	Comunicação em Língua Portuguesa	30h	2
<b>3º SEMESTRE</b>			
CCP 1019	PED III – Contextos e Organização Escolar	30h	1
ADE 1022	Pesquisa em Educação III: Bases Metodológicas	60h	4
ADE 1023	Gestão da Educação Básica	60h	4

EDE 1042	Educação Especial: Processos de Inclusão	30h	2
EDE 1045	Libras	60h	4
LTV 1048	Literatura Infantil	30h	2
MEN 1109	Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação	60h	4
MEN 1159	Didática	60h	4
MEN 1160	Currículo: Teoria e História	30h	2
<b>4º SEMESTRE</b>			
CCP 1023	PED IV – Saberes e Fazeres na Educação Infantil	30h	1
DEI 1022	Educação Física	30h	2
MEN 1161	Contextos Educativos na Infância I	60h	4
MEN 1162	Oralidade, Leitura e Escrita	30h	2
MEN 1166	Geografia e Educação I	60h	4
MEN 1167	Educação Matemática I	60h	4
MEN 1168	Ciências e Educação I	60h	4
MEN 1177	Artes Visuais e Educação	60h	4
<b>5º SEMESTRE</b>			
CCP 1024	PED V – Saberes e Fazeres nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	30h	1
MEN 1163	História e Educação I	60h	4
MEN 1164	Contextos Educativos na Infância II	60h	4
MEN 1170	Processos da Leitura e da Escrita I	60h	4
MEN 1171	Ciências e Educação II	30h	2
MEN 1172	Educação Matemática II	60h	4
MEN 1173	Geografia e Educação II	30h	2
MEN 1179	Língua Portuguesa e Educação	60h	4
MEN 1185	Artes Visuais	30h	2
<b>6º SEMESTRE</b>			
CCP 1025	PED VI – Saberes e Fazeres da Educação nas Suas Diferentes Modalidades	30h	1

ADE 1024	Pesquisa em Educação VI: Projeto	60h	4
ADE 2025	Políticas e Gestão das Modalidades Educativas	60h	4
MEN 1165	História e Educação II	30h	2
MEN 1176	Processos da Leitura e da Escrita II	60h	4
MEN 1180	Educação Musical	60h	4
MEN 1186	Jogo Teatral e Educação	60h	4
MEN 1187	Língua Portuguesa	30h	2
<b>7º SEMESTRE</b>			
CCP 1028	PED VII – Saberes e Fazeres na Educação Básica	30h	1
CCP 1026	Trabalho de Conclusão de Curso I	30h	2
MEN 1169	Organização da Ação Pedagógica	60h	4
MEN 1175	Prática de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria	90h	4
MEN 1181	Educação Física e Movimento Humano	60h	4
MEN 1188	Jogo Teatral	30h	2
MEN 1189	Educação Musical para a Infância	30h	2
<b>8º SEMESTRE</b>			
CCP 1027	Trabalho de Conclusão de Curso II	30h	2
MEN 1182	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	150h	6
MEN 1184	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	150h	6

## Anexo 04 – Aprovação do comitê de ética da UFSM



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A GESTÃO ESCOLAR: processos formativos em discussão

**Pesquisador:** Doris Pires Vargas Bolzan

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 30701014.2.0000.5346

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 650.600

**Data da Relatoria:** 15/05/2014

**Apresentação do Projeto:**

O projeto se intitula "A formação de pedagogos e a gestão escolar: processos formativos em discussão" e se vincula ao curso de especialização em Gestão Educacional.

O problema de pesquisa está apresentado nos seguintes termos: "Quais concepções sobre gestão escolar os estudantes em formação inicial e os professores formadores do Curso de Pedagogia da UFSM apresentam?" (p. 8).

Na p. 11 consta que a "investigação/pesquisa (sic!) será realizada com estudantes e professores formadores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)" e que "como instrumento de pesquisa, vamos utilizar uma entrevista semiestruturada."

Consta do texto, ainda, revisão bibliográfica inicial, cronograma, orçamento e roteiro das entrevistas.

**Objetivo da Pesquisa:**

Na p. 8 consta que o objetivo geral é "compreender quais concepções os estudantes em formação

**Endereço:** Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

**Bairro:** Camobi

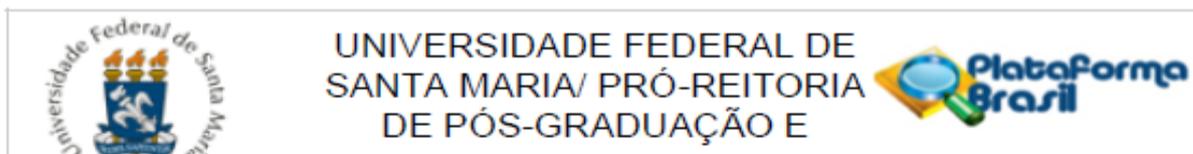
**CEP:** 91.050-900

**UF:** RS

**Município:** SANTA MARIA

**Telefone:** (55)3220-9362

**E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 650.600

inicial e os professores formadores apresentam acerca da Gestão Escolar."

Os objetivos específicos são "compreender como a Gestão Escolar é abordada no Curso de Pedagogia, pelos docentes" e "identificar quais os conhecimentos os professores formadores destacam como relevantes para a formação inicial do pedagogo no que se refere à gestão escolar."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Na p. 14 do projeto consta a seguinte descrição de riscos e benefícios: "Não haverá dano moral e riscos aos colaboradores, contudo, o que poderá emergir ao rememorarem ou explicitarem eventos de sua trajetória pessoal e profissional são algumas situações de desconforto ou sentimentos que possam aborrecê-los. Para que esse desconforto não ocorra às perguntas da entrevista semiestruturada serão disponibilizadas anteriormente para que o participante veja se aceita responder ao roteiro de perguntas, podendo optar por não responder qualquer pergunta que sinta-se constrangido. Os benefícios dos sujeitos da pesquisa serão o fato de que terão acesso a todo o material gravado e transcrito os quais poderão retomar e refletir acerca da sua formação e atuação, possibilitando assim uma auto-reflexão sobre seus processos formativos. Esta pesquisa somente será caracterizada como suspensa, e conseqüentemente encerrada, na ocorrência de danos graves à saúde da pesquisadora ou dos autores, invalidez ou morte dos mesmos. Ao mesmo tempo, os sujeitos serão esclarecidos que pretendemos divulgar os resultados, compreendidos neste estudo, em eventos da área da Educação."

Diante das características do projeto, esta descrição pode ser considerada suficiente.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

.

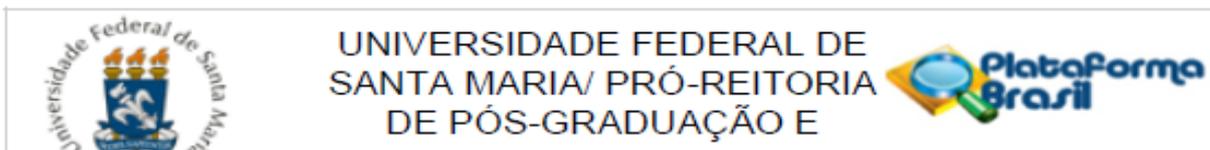
**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

TCLE: foi apresentado de modo suficiente.

Autorização institucional: foi apresentada de modo suficiente.

Termo de confidencialidade: foi apresentado de modo suficiente.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar  
 Bairro: Camobi CEP: 91.050-900  
 UF: RS Município: SANTA MARIA  
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 650.600

**Recomendações:**

.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências relacionadas no parecer anterior foram resolvidas de modo suficiente.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

SANTA MARIA, 16 de Maio de 2014

---

**Assinado por:**  
**CLAUDEMIR DE QUADROS**  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar  
**Bairro:** Camobi **CEP:** 91.059-900  
**UF:** RS **Município:** SANTA MARIA  
**Telefone:** (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com

## **APÊNDICES**

## Apêndice 01 – Tópicos guia para entrevistas

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**TÓPICOS GUIA PARA ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES DO CURSO DE**  
**PEDAGOGIA**

**TÍTULO DA MONOGRAFIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO**

**EDUCACIONAL:** A formação do pedagogo e a gestão educacional: processos formativos em discussão.

**AUTORA:** Andressa Wiebusch

**PROFESSORA RESPONSÁVEL:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Doris Pires Vargas Bolzan

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E PERFIL PROFISSIONAL**

Escolher um nome fictício para sua identificação durante a entrevista: \_\_\_\_\_

Qual a sua faixa etária: ( ) 16 - 20 ( ) 20 – 30 ( ) 30 – 40 ( ) 40 – 50 ( ) 50 – 60

**TRAJETÓRIA PESSOAL/OPÇÃO PELO CURSO**

1. A Pedagogia foi uma escolha? Conte como aconteceu esta opção.
2. Conte um pouco da sua trajetória.

**CONCEPÇÕES DISCENTES**

1. Quais tuas concepções sobre ensinar e aprender?
2. O que é gestão educacional/escolar para você?
3. Como tu compreendes a gestão escolar na atuação do pedagogo?
4. Com quais os desafios o Pedagogo se depara com relação à gestão escolar, no teu entendimento.

**O CURSO DE PEDAGOGIA EM QUESTÃO: O TRABALHO PEDAGÓGICO**

1. Quais disciplinas que cursastes abordaram a gestão educacional/gestão escolar no teu Curso?
2. Como foi o trabalho pedagógico nessas disciplinas?
3. Qual a tua compreensão sobre as disciplinas do curso de Pedagogia no que se refere ao trabalho com a temática da gestão escolar e educacional?

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**TÓPICOS GUIA PARA ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES FORMADORES**  
**DO CURSO DE PEDAGOGIA**

**TÍTULO DA MONOGRAFIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL:** A formação do pedagogo e a gestão educacional: processos formativos em discussão.

**AUTORA:** Andressa Wiebusch

**PROFESSORA RESPONSÁVEL:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Doris Pires Vargas Bolzan

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E PERFIL PROFISSIONAL**

Escolher um nome fictício para sua identificação durante a entrevista: \_\_\_\_\_

Qual a sua faixa etária: ( ) 16 - 20 ( ) 20 – 30 ( ) 30 – 40 ( ) 40 – 50 ( ) 50 – 60

**TRAJETÓRIA PESSOAL/PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM A GESTÃO**

1. Conta sobre a tua Trajetória pessoal e profissional e sua relação com a gestão educacional/escolar.
2. Qual a sua relação com a gestão, o foco da gestão em seu trabalho como docente?

**CONCEPÇÕES DOCENTES**

1. Como tu compreendes a gestão escolar na formação pedagogo?
2. Com quais os desafios que o Pedagogo se depara com relação à gestão escolar, no teu entendimento?

**O CURSO DE PEDAGOGIA EM QUESTÃO: O TRABALHO PEDAGÓGICO**

1. Com quais disciplinas trabalhas ou trabalhastes?
2. Como desenvolve o trabalho pedagógico nessas disciplinas?
3. A gestão educacional e escolar está contemplada na matriz curricular do curso de Pedagogia? Como?
4. Quais são os desafios da formação inicial para que os estudantes possam compreender a gestão educacional/escolar?