



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A GESTÃO EDUCACIONAL E AS POLÍTICAS  
PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE  
NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSM**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Carla Vargas Pedroso**

**São João do Polêsine, RS, Brasil.**

**2011**

**A GESTÃO EDUCACIONAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO  
ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE NO CURSO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSM**

**por**

**Carla Vargas Pedroso**

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

**Orientadora: Profa. Mariglei Severo Maraschin**

**São João do Polêsine, RS, Brasil.**

**2011**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

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

**A GESTÃO EDUCACIONAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO  
SUPERIOR: UMA ANÁLISE NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
DA UFSM**

elaborada por  
**Carla Vargas Pedroso**

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

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Mariglei Severo Maraschin, Profa. Ms. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

**Vantoir Roberto Brancher, Prof. Ms. (UFSM)**

**Liliana Soares Ferreira, Profa. Dra. (UFSM)**

Santa Maria, 17 de setembro de 2011.

## AGRADECIMENTOS

*Chegamos ao terceiro Milênio com o saber ainda sendo privilégio de poucos. E, eu privilegiada por ter acesso a uma pós-graduação, sinto-me presenteada por ter tido professores que permanecem lutando por um sistema educacional mais democrático; e por ter convivido com colegas que colocaram em primeiro lugar a amizade e a troca de conhecimentos e experiências para o crescimento em grupo.*

*Este trabalho não seria possível sem a inestimável ajuda e suporte de algumas pessoas. Seria ainda mais impossível dimensionar no papel a extensão de todo o meu agradecimento. Ainda assim, não poderia deixar de demonstrar a minha gratidão:*

*À Profa. Mariglei, minha orientadora, pela dedicação, paciência, pelo incentivo, e pela confiança de que no fim tudo daria certo;*

*À minha família, porque sempre deram apoio e tudo ao seu alcance para me ajudar;*

*À Profa. Mary Angela Amorim, grande pessoa, paciente amiga, com quem aprendi boa parte dos “feitiços da área de educação”, suportou minhas crises e indefinições, e apostou em mim;*

*Aos meus colegas e professores da especialização pela caminhada compartilhada, pelos diálogos e pelo profissionalismo; aos amigos do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação em Biologia: articulando formação inicial e continuada (GEPEB/CE/UFSM), do Subprojeto Ensino de Ciências, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e do Grupo Currículo, Docência e Cultura (CDC/FE/UFF) pelos ensinamentos e pelo incentivo.*

*Às pessoas que se disponibilizaram a dedicar um pouco do seu tempo a pesquisa, pela acolhida, pela atenção, troca de idéias e, principalmente, por colaborarem para que estas reflexões fossem sistematizadas.*

*Há muitos devo essa oportunidade e agradeço, pois acredito que nossas trajetórias não se fazem isoladas, mas com a contribuição permanente do outro. Agradeço aos amigos que estiveram sempre ao meu lado nos momentos difíceis, que torceram, que contribuíram nas discussões e que, quando eu estava quase sem fôlego, deram-me inspiração e me fizeram ver a beleza deste momento.*

*Muito obrigado.*

## **RESUMO**

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A GESTÃO EDUCACIONAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSM**

AUTORA: CARLA VARGAS PEDROSO

ORIENTADOR: MARIGLEI SEVERO MARASCHIN

Data e Local da Defesa: São João do Polêsine/RS, 17 de setembro de 2011.

Na presente monografia tive como foco a inserção da gestão educacional e das políticas públicas no curso de formação inicial em Ciências Biológicas – Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), do qual sou egressa. A partir do pressuposto de que é de suma importância uma boa formação inicial aos futuros professores, eu senti a necessidade de compreender como está ocorrendo a formação docente em relação aos temas de gestão educacional e de políticas públicas no referido curso? Na tentativa de responder a este questionamento, usei como base fontes escritas (documentos legais do curso) analisadas a luz das questões de pesquisa, bem como fontes orais, mediante a realização de entrevistas com docentes e discentes do curso, além de professores formados pelo mesmo, que, hoje, atuam na Educação Básica. Foram selecionados para análise seis normativas e sete entrevistas. A análise destas fontes revela que, apenas, a adoção do termo gestão não é responsável por mudanças na organização escolar. O necessário é a informação sobre o que é gestão e políticas públicas, e uma sensibilização dos sujeitos para a participação. Para os sujeitos, as disciplinas que propõem trabalhos práticos e/ou análise de documentos escolares contribuíram muito na sua formação e para uma melhor atuação nas escolas. Por fim, os entrevistados apontam que um dos problemas para se pensar a formação inicial, conjuntamente, é a característica de setorização existente no Ensino Superior, e que a falta de clareza dos termos ligados à gestão e às políticas públicas dificulta sua implementação nos espaços educacionais.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Políticas Públicas. Ensino Superior. Formação Inicial. Ciências Biológicas

## **ABSTRACT**

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A GESTÃO EDUCACIONAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSM**

(MANAGEMENT EDUCATION AND PUBLIC POLICY IN HIGHER EDUCATION: AN ANALYSIS OF BIOLOGICAL SCIENCES COURSE OF UFSM)

AUTHOR: CARLA VARGAS PEDROSO

ADVISER: MARIGLEI SEVERO MARASCHIN

Location and date of the Defense: São João do Polêsine/RS, september, 17<sup>th</sup>, 2011.

In this monograph had focused on the inclusion of educational administration and public policy in the initial training course in Biological Sciences - BA, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), of which I am egress. From the assumption it is paramount to a good training future teachers, I felt the need to understand how teacher training is occurring on the issues of educational administration and policy in that course? In an attempt to answer this question, used as the basis written sources (legal documents of course) analyzed the light of research questions, as well as oral sources, by conducting interviews with teachers and students of the course, and teachers trained by the same which, today, involved in basic education. Six were selected for analysis and normative seven interviews. The analysis of these sources reveals that only the adoption of the term management is not responsible for changes in school organization. What is needed is information on what management and public policy, and an awareness of the subjects for participation. For the subject, the disciplines that have proposed practical and / or analysis of school documents contributed much in their training and for a better performance in schools. Finally, respondents point out that one of the problems to think about the initial training together, is the characteristic of existing sectorization in Higher Education, and the lack of clarity of terms related to management and public policy hinders its implementation in educational spaces.

Key-words: Educational Management. Public Policy. Higher Education. Initial Training. Biological Sciences.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Docentes da Educação Básica, formados pelo curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, da UFSM.....	46
Quadro 2 - Docentes do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, da UFSM....	47
Quadro 3 - Formanda do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, da UFSM..	47

## **LISTA DE REDUÇÕES**

APIEF – Ações Pedagógicas Inovadoras e Espaços de Formação em Educação Científica, Tecnológica, Matemática e Ambiental.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

CB – Ciências Biológicas

CEDOC - Centro de Documentação em Ensino de Ciências

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSU – Conselho Universitário

EaD – Educação a Distância

GEPEB – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação em Biologia: articulando formação inicial e formação continuada

IES – Instituição de Ensino Superior

LABENBIO – Laboratório de Ensino de Biologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LICENC - Licenciatura

MEC – Ministério da Educação

NEC – Núcleo de Educação em Ciências

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria



## LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	74
Anexo B – Roteiro de entrevistas com professores do curso de Ciências Biológicas, da UFSM.....	77
Anexo C – Roteiro de entrevistas com professores da Educação Básica .....	79
Anexo D – Roteiro de entrevistas com formandos do curso de Ciências Biológicas, da UFSM .....	81

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 O NASCER DA PRESENTE PESQUISA</b> .....	16
1.1 Problema de pesquisa .....	19
1.2 Objetivos .....	19
<b>2 APORTES TEÓRICOS</b> .....	21
<b>2.1 A gestão educacional e as políticas públicas</b> .....	21
2.1.1 O percurso das políticas públicas e da gestão no âmbito educacional....	21
2.1.2 Compreensões do que é gestão e políticas públicas.....	24
2.1.3 As políticas públicas e a gestão na formação inicial.....	27
<b>2.2 O curso de Ciências Biológicas da UFSM</b> .....	32
<b>3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA</b> .....	34
<b>3.1 Natureza da pesquisa</b> .....	34
<b>3.2 Fontes de informação e coleta de dados</b> .....	34
3.2.1 Documentos da pesquisa.....	34
3.2.2 Sujeitos de pesquisa.....	35
<b>4 RESULTADOS</b> .....	38
<b>4.1 Análise documental</b> .....	38
<b>4.2 Análise das entrevistas</b> .....	46
4.2.1 O que pensam os sujeitos sobre gestão e políticas públicas.....	48
4.2.2 Como os sujeitos percebem a abordagem dos temas de gestão e políticas públicas no curso de Ciências Biológicas.....	54
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	63
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	66
<b>ANEXOS</b> .....	73

## INTRODUÇÃO

A construção do objeto de estudo desta pesquisa se entrelaça com minha trajetória estudantil, durante o período em que cursei a Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Santa Maria, entre os anos de 2006 e 2009. Para tanto, faço uma breve retomada as minhas memórias acadêmicas.

No início do ano de 2006, ingressei no curso de graduação em Ciências Biológicas - Núcleo Comum, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mediante o Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES).

Embora, na minha vida escolar, tenha convivido com alguns professores admiráveis, confesso que entrei para o curso de Ciências Biológicas, com a intenção de trabalhar em pesquisas voltadas ao campo específico da Biologia, porque não tinha idéia do que era trabalhar no campo educacional. Mas, como detalharei neste início, embora, tenha realizado trabalhos voluntários na área específica as minhas atividades de pesquisa sempre foram na área de educação.

Ainda no primeiro semestre de 2006, o PET da Biologia realizou uma semana para os alunos novos, de modo que estes pudessem conhecer os trabalhos realizados em cada laboratório da área de Biologia. Nesta semana, a professora Mary Angela Leivas Amorim, foi convidada para apresentar o trabalho desenvolvido no Núcleo de Educação em Ciências (NEC), grupo de pesquisa, ao qual ela coordenava o Setor de Ensino de Biologia (SEB/NEC).

Neste meio tempo, fiquei sabendo de uma vaga para trabalhar no NEC. E, em outro momento, assisti a algumas oficinas elaboradas pelo SEB/NEC, as quais achei interessante o trabalho. Assim, em setembro de 2006, estava cursando o segundo semestre e entrei neste grupo de pesquisa. Este foi o primeiro contato que tive com a área de educação, especialmente, com a Educação em Ciências.

Dentre outros projetos que participava dentro do NEC, estava integrada ao "Ações Pedagógicas Inovadoras e Espaços de Formação em Educação Científica, Tecnológica, Matemática e Ambiental (APIEF)". Neste desenvolvíamos atividades a serem implementadas nas escolas de Santa Maria e região. Foi uma experiência incrível este primeiro contato direto com os professores e com as escolas de Educação Básica, porque me oportunizou ouvir o que os professores pensavam a respeito da atividade docente. Isto marcou muito, porque eu ainda tinha uma visão

de aluna de escola, nunca tinha parado para pensar na profissão professor, nem pensava nesses saberes docentes <sup>1</sup>, construídos na relação entre os saberes da formação e os da experiência oriunda do meio vivenciado pelo professor: “(...) um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2002, p.36)

No final do ano de 2007, encerrei minhas atividades junto ao NEC e, passei a trabalhar com a professora Mary, no projeto Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação em Biologia: articulando formação inicial e formação continuada (GEPEB), realizado no Laboratório de Ensino de Biologia (LabenBio), o qual ainda estou vinculada. Neste, pesquisava a respeito das estratégias de ensino, em especial, os jogos didáticos, atividades práticas e experimentais, livros didáticos e textos de divulgação científica. Também através deste projeto, continuei a realizar atividades para/com os professores de Educação Básica e a elaborar material didático para a sala de aula.

Dada a esta vivência na área de educação pela participação em projetos, no terceiro semestre do curso de Ciências Biológicas, fiz a opção para a Licenciatura, tendo clareza dos obstáculos e das maravilhas que se encontram na profissão docente, e que um professor não é apenas mais um dentro de uma sala de aula, pelo contrário ele faz muita diferença na escola, por ter contato com as diversas salas de aula.

Retornarei minha descrição ao ano de 2008, para poder focalizar no motivo pelo qual escolhi realizar a especialização em gestão educacional. Assim, no início de 2008, realizei um estágio voluntário na Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto e outro, no ano de 2009, na Escola Estadual de Educação Básica Profa. Margarida Lopes. Esta foi a minha primeira participação numa escola, não como aluna, mas como profissional. A convivência na escola foi muito boa, tanto, com os alunos, quanto com as professoras titulares e com a equipe diretiva.

Em 2009, integrei-me ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto PIBID - Ciências, sub-coordenado pela Mary Angela Amorim e, tendo como coordenador geral o professor Guilherme Corrêa. Assim,

---

<sup>1</sup> Refiro-me aos saberes docentes de modo simplista, sem me ater as diferentes tipologias e classificações, dispostas na literatura da área (NUNES, 2001; BORGES, 2001; CUNHA, 2011), conforme as diversas abordagens teórico-metodológicas que orientam as pesquisas sobre este assunto.

através deste projeto que visa auxiliar a licenciatura mediante trabalhos conjuntos com as escolas, tive a oportunidade de manter contato direto com o cotidiano escolar.

Concordando com as idéias de Santaella (1998), ressalto que o interessante ao participar destes projetos foi atuar, concomitantemente, como “investigador” – participante de grupo de pesquisa - e “aprendiz” – iniciação a docência -, bem como compreender o “meu exercício profissional”, uma vez que as impressões decorrentes destas experiências estão carregadas de sentidos próprios e teorias subjetivas de como eu deveria ser professora.

Neste mesmo ano, realizei os estágios curriculares no Ensino Fundamental (Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto) e Ensino Médio (Escola Estadual de Ensino Médio Margarida Lopes). Assim, faço uma ressalva às disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas, na qual tínhamos orientações individuais com a professora da disciplina, bem como reuniões em grupo (com toda a turma). Esta sistemática de manter um diálogo em grupo foi muito importante, pois ao conversar com os colegas, percebi que muitos problemas eram semelhantes, que nem tudo na escola era negativo, porque também havíamos vivenciado e podíamos contar fatos bons e engraçados. E, assim, detectei a relevância do diálogo, da paciência e do trabalho em grupo que ocorria de forma democrática. Como diria Paulo Freire, o homem não é um ser abstrato e isolado, constrói seus saberes a partir da realidade, da vivência, das relações com o mundo. Logo, o diálogo entre os educadores é necessário para a compreensão da realidade escolar, e “para por em prática o diálogo, o educador deve colocar-se na posição humilde de quem não sabe tudo” (GADOTTI, 1991, p. 69).

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 2006, p.25)

Além disso, as experiências de estágio (tanto curricular, quanto extracurricular) possibilitaram participar integralmente das atividades da escola (reuniões escolares, conselhos de classe, eleições dos diretores, mostra pedagógica de trabalhos,

formação continuada, dentre outros). E, esta experiência via estágio curricular supervisionado, permitiu contemplar o exercício da docência.

De acordo com Pimenta e Lima:

O estágio supervisionado para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas. (2004, p.102)

Este contato efetivo com o cotidiano das escolas, certamente, foi o que me encaminhou e permitiu pensar a respeito da gestão educacional e das políticas públicas nos sistemas educacionais. Ao viver o dia-a-dia das escolas e de seus integrantes, percebi a importância e o papel de um professor gestor no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Além disso, este contato trouxe-me algumas reflexões a respeito das atividades que realizei com professores, durante o projeto APIEF: percebi que um caminho para alcançar a qualidade do ensino é através de práticas pedagógicas, que consideram a participação de todos os envolvidos no contexto escolar e que, embora, muitos professores que tive contato não assumissem um discurso sobre gestão educacional, eles mostravam a partir de suas atitudes, a necessidade de que esta ocorresse na escola.

Nesse sentido, todo este processo vivenciado foi e tem sido muito importante na constituição de minha identidade docente (que, obviamente, encontra-se em formação), pois esta se constrói a partir da significação social da profissão, do sentido social que o educador atribui a si mesmo e à educação escolar (PIMENTA; LIMA, 2004, p.112).

Deste modo, o fato de eu ser um dos sujeitos do referido curso de graduação, por ter vivenciado o ambiente escolar e, portanto, estar diante de experiências relativas às políticas públicas e a gestão no âmbito educacional, geraram a inquietação de tentar compreender como estes temas tem sido tratados no Ensino Superior. Aliado a isto, a constatação de que poucos eram os colegas/acadêmicos de biologia que vinham se dedicando a investigar questões pertinentes à área de educação, provocou-me a produzir, ao menos uma fala a respeito destas constatações, na tentativa de instigar mais diálogos sobre o assunto.

Cabe salientar que, os anos de estudos em grupos de pesquisa, atentaram-me ao fato de que a produção acadêmica na área de Educação, que trata sobre a

formação de professores, vem crescendo significativamente nessas três últimas décadas (MARCELO, 1998; ANDRÉ, 2002; 2009; BRZEZINSKI, 2006; 2009). Contudo, embora haja um crescente aumento de investigações referentes à formação de professores, a Licenciatura em Biologia não vem sendo o foco nestes trabalhos <sup>2</sup>.

Fui percebendo que aquela formação inicial era apenas uma etapa no meu processo formativo e que ainda teria pela frente todo um mundo de perguntas, desafios e possíveis respostas.

Assim, passo a apresentação do estudo realizado no âmbito desta especialização. O capítulo 1 contém o referencial teórico da pesquisa, que está organizado em três pilares, um panorama a respeito do percurso das políticas públicas e da gestão no âmbito educacional, uma análise das compreensões acerca dos conceitos de gestão educacional e de políticas públicas, e uma breve exposição sobre as possíveis articulações entre a área de gestão educacional e a de formação inicial de professores de Biologia. No capítulo 2 são abordadas as opções metodológicas, e no capítulo seguinte são discutidos os resultados encontrados. Por fim, nas considerações finais constam algumas ponderações a respeito dos resultados obtidos com o cruzamento das fontes documentais e orais.

---

<sup>2</sup> Segundo André (2002) e Brzezinski (2006), no período de 1990 até 2002, de um total de 1.026 teses e dissertações, apenas sete tratavam da formação de professores na licenciatura em Ciências Biológicas.

## **1. O NASCER DA PRESENTE PESQUISA**

A sociedade atual vem passando por um contínuo processo de mudança estrutural em direção à sociedade da informação ou do conhecimento. Essa mudança implica profundas alterações em praticamente todos os segmentos da nossa sociedade, afetando a maneira como atuamos e pensamos.

O novo perfil de configuração que caracteriza a sociedade atual também se impõe e determina no contexto educacional uma nova postura dos profissionais em geral. Conseqüentemente, isto requer o repensar dos processos educacionais, principalmente por parte daqueles indivíduos que estão diretamente relacionados com a formação de profissionais e com os processos de aprendizagem.

Implantar mudanças na escola, adequando-a as exigências da sociedade do conhecimento constitui hoje um dos maiores desafios educacionais, tendo em vista que essas ações, para serem efetivas nas escolas, devem ser acompanhadas de uma maior autonomia para decidir, alterar o currículo e desenvolver propostas de trabalho em equipe.

Evidencia-se assim a relevância do processo de gestão no sistema educacional, pois consiste em uma forma de promover a organização, a mobilização, a articulação e a autonomia da comunidade escolar. Mediante a gestão educacional pode-se garantir o avanço dos processos sócio-educacionais dos estabelecimentos de ensino (LÜCK, 2000), na tentativa de promover uma aprendizagem efetiva, que torna os alunos capazes de enfrentar os desafios da sociedade globalizada. Surge, então, a necessidade de medidas de organização e gestão escolar mais criativas e participativas, que contribuam na formação de cidadãos críticos e participativos.

Diante destas considerações, cabe mencionar que a escola é, por vezes, lembrada como uma instituição encarregada da promoção e efetivação destes ideais, pois como instituição social de formação para a população geral, tem seu cotidiano permeado pelas mesmas práticas e conflitos presentes na sociedade em geral.

Além disso, um dos fatores que vem reforçando estereótipos sobre os docentes, principalmente os da rede pública de ensino, como profissionais despreparados, sem habilidades para lidar com a autonomia dos seus saberes, é o pouco êxito demonstrado pelos cursos de formação de professores.



Com base nestas considerações, vale concentrar esforços e estudos na formação dos sujeitos que atuarão nas escolas. Assim, um passo para tornar significativo o processo de gestão educacional, é centrar o olhar sobre a Educação Superior.

Se o professor deve julgar e fazer escolhas difíceis diante das cobranças da atual sociedade globalizada, parto do pressuposto de que é essencial uma preparação para isto, antes dele enfrentar o ambiente escolar. Isto é, faz-se necessário que a formação inicial dos futuros professores, conduza-os à reflexão crítica das ações e processos inerentes à atividade de gestão da escola, à luz de saberes teóricos e práticos, que eles constroem ao longo do curso (GAUTHIER, 1998).

Como mencionado por Hengemühle (2004), se o aprendizado não for associado a uma ou mais práticas sociais, suscetível de ter um sentido para o indivíduo, será rapidamente esquecido, considerado como um dos obstáculos a serem vencidos para conseguir um diploma e não como uma competência a ser assimilada para dominar situações de vida e escolares. Assim, será significativo aos acadêmicos aspectos das políticas públicas e de gestão se estes, antes de se tornarem professores efetivos, vivenciarem situações que envolvam a temática, na instituição de ensino que tem contato, ou seja, a Educação Superior.

É importante, portanto, salientar o compromisso das Instituições de Ensino Superior em formar professores qualificados, para que estes sejam agentes transformadores nas escolas e, conseqüentemente, contribuam para melhorar a realidade da comunidade, que cada escola atende.

Nesse sentido, parto do pressuposto que dentre tantos pilares que sustentam uma boa educação, certamente, um dos mais relevantes é a qualidade da formação inicial. Nesse sentido, faço votos as palavras de Guiomar Mello (2000) quando aponta que o sistema brasileiro de formação de professores está estruturalmente inadequado para pôr em prática os prescritos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei no 9.394/96) e atender as demandas de uma sociedade baseada na informação.

Estas conjecturas aliadas às percepções decorrentes de minha vivência no ambiente escolar, narradas na apresentação, convergiram a várias interrogativas como, por exemplo: Como estão sendo tratados os temas de políticas públicas e gestão educacional no curso de Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Santa Maria? O que sabem os acadêmicos a respeito deste tema? Como os alunos percebem a existência do mesmo no sistema educacional de Ensino Superior? O que

compreendem os professores das Instituições de Ensino Superior (IES) a respeito do tema? Quais as implicações do tema para a formação dos futuros professores?

Com estas questões em mente, pesquisei em fontes da área de Educação em Ciências, como periódicos e bancos de dados sobre Ensino de Ciências, o que havia de publicações que tratavam a respeito da gestão educacional e das políticas públicas no Ensino de Ciências, e especialmente, o Ensino de Biologia. Especialmente, investiguei o maior banco de teses mantido pelo Centro de Documentação em Ensino de Ciências - CEDOC/UNICAMP (MEGID, 1998), intitulado Catálogo Analítico de Teses e Dissertações sobre o Ensino de Ciências no Brasil, este material revelou que dentre as 572 teses e dissertações, mapeadas pelo banco de dados e defendidas entre 1972 e 1995, raros são os trabalhos envolvendo o tema "gestão educacional". Outros estudos como o de Gamboa (1987), que tem como foco a produção em programas de pós-graduação em Educação, os de Lemgruber (1999) sobre o Ensino de Ciências Físicas e Biológicas, os de Megid (1999) sobre Ensino de Ciências, e de Slongo (2004) sobre o Ensino de Biologia, que têm por finalidade a construção de um panorama a respeito das produções com foco em dissertações e teses, bem como o próprio banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES), também permitem afirmar que parece existir um distanciamento, ou uma lacuna entre o Ensino de Biologia e a Gestão Educacional e Políticas Públicas.

Estas indagações acompanharam-me durante um longo tempo, e foi com base nelas que pensei a proposta de projeto para a Especialização em Gestão Educacional, na modalidade de Educação à Distância (EaD), da UFSM.

A opção por este curso de pós-graduação se deve a necessidade de produzir um diálogo comum entre o Ensino de Biologia e a Gestão Educacional, que traga contribuições relevantes tanto para o primeiro campo, que é uma subárea recente da Educação em Ciências (se comparado com o Ensino de Física e o Ensino de Química), e conseqüentemente, ainda não está bem consolidada, quanto conceda embase para as discussões no campo das Políticas Públicas e da Gestão Educacional. Em virtude de eu ter formação na área de Ciências Biológicas, sentia a carência da apreensão de aspectos de Gestão Educacional para melhor compreender o ambiente escolar.

Na essência dessa constatação, a temática abordada auxilia no desenvolvimento de uma melhor formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, bem como visa uma maior interação entre escola e universidade, à

medida que, os problemas no Ensino Superior repercutem na Educação Básica e vice-versa.

### **1.1 Problema de pesquisa**

Neste sentido, surgiu o problema de pesquisa: Como está ocorrendo a formação inicial de professores em relação aos temas de gestão educacional e de políticas públicas no curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, da UFSM?

Para responder a este problema, elaborei as seguintes questões de pesquisa, que nortearam o estudo:

- a) Como ocorre a formação docente em Ciências Biológicas – Licenciatura, da UFSM, sob o prisma da gestão educacional e das políticas públicas?
- b) Os acadêmicos e professores têm clareza sobre o que é gestão educacional e políticas públicas?
- c) Estes sujeitos identificam/vivenciam aspectos sobre gestão educacional e políticas públicas no curso de graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura, da UFSM?
- d) Os acadêmicos e professores têm consciência do seu papel na gestão e políticas públicas de um sistema educacional?

### **1.2 Objetivos**

Tendo em vista estas questões, elenquei como objetivos desta pesquisa:

- ✓ GERAL: investigar como estão sendo tratados os temas de gestão educacional e políticas públicas na formação inicial do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, da UFSM;
- ✓ ESPECÍFICOS:
  - a) compreender como vem ocorrendo a formação dos acadêmicos do curso de graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura, da UFSM, com relação a gestão educacional e as políticas públicas;
  - b) identificar o que consta a respeito dos temas de gestão educacional e de políticas públicas nos documentos oficiais que embasam o curso;

c) analisar nas normativas legais a relação entre o que é proposto sobre gestão educacional e políticas públicas e o que se espera da formação inicial do referido curso;

d) analisar a perspectiva e compreensão dos sujeitos (docentes e discentes) ligados ao curso de graduação, a respeito de como vem sendo abordados os temas de gestão educacional e das políticas públicas na formação docente.

## 2 APORTES TEÓRICOS

### 2.1 As políticas públicas e a gestão educacional

#### 2.1.1 O percurso das políticas públicas e da gestão no âmbito educacional

A educação brasileira tem seu início com a vinda dos colonizadores e a chegada dos padres Jesuítas no Brasil. De acordo com Sander (2005) é a partir deste momento que há o encontro do mundo dos povos conquistados e dos conquistadores. A atividade missionária facilitou sobremaneira a dominação e, nessas circunstâncias, a educação assumiu papel de agente colonizador.

Vale ressaltar que todo o saber didático e disciplinar sob a regência da Companhia de Jesus, implantada no Brasil, foi construído tendo como referência os preceitos e valores da religião, especialmente, com as instruções do *Ratio atque Instituto Studiorum*, chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum*, e escrito por Inácio de Loiola (HILSDORF, 2006).

Desde a colonização até os dias atuais, a gestão da educação escolar tem sido marcada pelo autoritarismo e pelo clientelismo político (PARO, 2001). O controle exercido pelo governo sempre foi bastante rígido, baseado em imposições que regiam todo o sistema de ensino. As decisões partiam de fora para dentro, impossibilitando uma flexibilidade da direção escolar em relação aos objetivos escolares, formas de organização e gestão, bem como modelos pedagógicos. Os diferentes momentos da história da educação brasileira evidenciam que os donos do poder detinham o sistema educacional e regiam a escola de forma arbitrária. Esse poder unidirecional transformava diretores em executores de ordens e diretrizes, e tirava de suas mãos o poder de tomada de decisões.

Pode-se dizer que este autoritarismo centralizador da administração pública, marca do Brasil-Império e República, sob a influência dos princípios do positivismo francês se repetiu na administração escolar. Os estudos da época estiveram marcados por uma concepção burocrática, funcionalista, racional, que aproxima a organização escolar da organização empresarial.

Nesse sentido, de acordo com Libâneo (2003) pode-se dizer, de modo geral, que os estudos oficiais sobre a gestão educacional iniciaram nos anos 30, sob a

denominação de administração escolar, ligada ao movimento dos Pioneiros da Educação (Escola Nova).

A abordagem da gestão sob o enfoque das teorias da educação remonta aos anos 80, ligados aos movimentos sociais engajados na luta pela redemocratização do país. Neste período, teóricos da administração educacional, como por exemplo, Vitor Henrique Paro e Benno Sander, baseados em uma visão crítica, começaram a tecer críticas ao modelo anterior, resgatando valores do processo administrativo tendo em vista o seu papel relevante como valor instrumental da eficiência e eficácia nas organizações (TANUS, 2004).

Nos últimos anos, principalmente após o Regime Militar, novas diretrizes foram sendo traçadas para a gestão educacional, e com a instalação da democracia no sistema de governo, a escola passa a ter um desafio maior, visto que novos projetos políticos modificaram a forma de direcioná-la, tornando-a mais autônoma.

Segundo Oliveira (2008, p.136-137) a década de 1980, no Brasil, apresentou-se como um período muito fecundo de conquistas democráticas para a sociedade brasileira e especificadamente para a educação pública. Em decorrência deste período, houve uma reorientação no sentido da administração escolar, termo que caiu em desuso. Em contrapartida, houve a emergência do termo gestão educacional e democrática como algo que não seria totalmente objetivo e funcional (um elemento neutro a ser observado), mas uma construção social levada a efeito pelas unidades escolares (e seus constituintes professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima).

Entretanto, como nos lembra Vieira (2006), esse processo, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma conquista das forças civil-democráticas, marcada pelo contexto de movimentos e protestos de abertura política do Brasil, coincide com um contexto em que assolava no país a expansão do neoliberalismo, um projeto político-econômico-ideológico de globalização. Cabe lembrar que, este projeto tem como um de seus pressupostos a redução da interferência do Estado no campo social. Dessa forma, essa abertura à democracia, a descentralização do Estado, está também atrelada à operacionalização desse projeto econômico.

É a partir da década de 1990, que a gestão educacional foi adquirindo centralidade na agenda de política educacional dos governos. Neste período, as políticas educacionais foram demarcadas por diversas mudanças, entre elas os novos mecanismos de gerenciamento educacionais, preconizando a

descentralização da educação nos sistemas de ensino e, em particular, na escola. Essas mudanças visavam um "novo" padrão de gestão educacional, ajustado à economia, mas também se justificavam tanto em razão de um presumido potencial que teria para assegurar a equidade e qualidade do ensino, quanto pelo seu possível papel no incremento da cidadania e da ordem democrática, previstos na Constituição Federal de 1988. Esse intento ganhou maior visibilidade a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e explicitou-se, como projeto nacional, com a LDB (FREITAS, 1998). A partir destas normativas, o campo da gestão educacional e escolar é revestido de novas especificidades: os fundamentos democráticos.

Embora, este avanço, ao longo dos anos, a educação continuou a ter uma importância secundária, no sentido de ser um mecanismo para atender, em especial, a demanda econômica.

Isto remete a dois pontos relevantes nesta discussão. Primeiro, é afirmar que as políticas públicas de educação não são a-históricas, pois estão atreladas ao contexto econômico, social e político da sociedade. Caso exemplar é o período de redemocratização brasileira, pois no que se refere à educação, a mobilização para a democratização da sociedade e da escola pública garantiu que a Constituição Federal, promulgada em 1988, incorporasse de forma vaga e imprecisa em seu texto (artigo 206) a gestão democrática da escola pública.

Conseqüentemente, a segunda questão a ser lembrada é que a escolarização ainda que se institucionalize por meio dos regulamentos e da legislação, somente se efetiva por meio do conjunto de práticas, de iniciativas e de manobras, onde confirmam a regularidade e a ordem das representações vigentes na realidade, expressando as relações de poder e, por vezes, evidenciando algumas vozes e silenciando outras.

Neste contexto, a qualidade da educação implica, antes de tudo, trabalho na escola e nas instâncias formadoras da mão-de-obra desta. Isto porque estes são espaços institucionais de produção e não mero espaço institucional de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade, ou de cumprimento do regulamento e da legislação do Estado. Assim sendo, percebemos que a:

[...] qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico [...] tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Isto implica que a escola não deve se contrapor às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas constituir alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas por formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais.

Considerando a influência das políticas públicas e da gestão na dinâmica do âmbito escolar, e vice-versa, torna-se necessário o entendimento dos conceitos que se relacionam a este processo.

### 2.1.2 Compreensões do que é gestão e políticas públicas

Em sua tese de doutorado “Perfil da Gestão Educacional no Brasil”, Ângelo de Souza (2006) relata que um dos primeiros trabalhos produzidos no Brasil sobre a administração escolar é de autoria de Antônio Carneiro Leão, de 1939.

Esta obra é muito importante, pois foi o primeiro esforço de sistematização na área, e porque, por muito tempo, foi um dos mais citados referenciais para o estudo da administração escolar. A obra de Leão (1939) evidencia, por exemplo, a idéia, hegemônica à época, a concepção de diretor como defensor da política educacional, que é antes de tudo, antes mesmo de suas funções de educador, um representante oficial do Estado.

Passados tantos anos, a concepção de gestão não está mais centrada na figura do diretor. Quando se discute a questão da gestão na educação, muitas controvérsias polemizam o debate, dentre elas a falta de clareza nos significados e atribuições no que se refere a políticas públicas, gestão educacional, escolar e democrática.

Nesse sentido, Barbosa (1999) afirma que os novos conceitos de gestão, não são triviais, constituem uma preocupação da Administração Pública, pois a descentralização do poder, sugere a ampliação de responsabilidades e, conseqüentemente, um maior preparo dos gestores educacionais.



Assim, inicialmente, retomo o conceito de administração, dado que este passou por mudanças deu origem ao termo gestão. No entendimento de Paro (2001, p.75), o conceito de administração está ligado à atividade administrativa em seu caráter mediador na busca de fins estabelecidos pelo homem. Dessa forma, entra no rol das preocupações, na escola, tudo o que diz respeito ao processo pelo qual se busca alcançar os fins educacionais estabelecidos, compreendendo então, tanto a coordenação do esforço humano quanto à organização e racionalidade do trabalho que se realiza para atingir os resultados desejados.

Entretanto, o mesmo autor destaca que os fins da empresa capitalista, por seu caráter de dominação, são, não apenas diversos, mas antagônicos aos fins de uma educação emancipadora. Logo, não é possível que os meios utilizados no primeiro caso possam ser transpostos acriticamente para a escola, sem comprometer irremediavelmente os fins humanos que se buscam nesse espaço.

Devido a isso, houve a necessidade de uma ruptura com a concepção administrativa, o que gerou muita atenção à gestão na educação, um conceito novo, que supera o enfoque limitado de administração.

Para Estevão (2002, p.84) “a gestão emerge fundamentalmente como uma terapia que permite resolver as questões anômalas verificadas ao nível do funcionamento da organização”. Já, para Garcia (1987, p.17), a gestão educacional é um conjunto de medidas educacionais adotadas pelo Estado no sentido de cumprir o que lhe é próprio, ou seja, administrar os planos e programas de trabalho estabelecidos para o conjunto das instituições que executam a educação. Nesse sentido, a gestão educacional adquire um caráter macro, articula as políticas públicas a nível Federal, Estadual e Municipal, e é simbolizada pelas normativas de ação geral/global.

Diferente da gestão educacional a gestão escolar, de caráter micro, situa-se no campo da escola, e sua gestão orienta-se para as suas finalidades (financeira, administrativa, pedagógica, etc), que esta simbolizada no Projeto Político Pedagógico de cada unidade educacional.

Para Heloísa Lück (2006), 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 sócio-educacionais.

Já para Nora Krawczyk, o termo gestão escolar não é tão simples, porque não

se esgota no âmbito da escola, mas:

[...] está estreitamente vinculada à gestão do sistema educativo. A instituição escolar, através de sua prática, “traduz” a norma que define uma modalidade político-institucional a ser adotada para o trabalho na escola. Essa norma – que afeta a prática escolar e, ao mesmo tempo, é afetada por ela – faz parte de uma definição político-educativa mais ampla de organização e financiamento do sistema educativo. Essa perspectiva de análise nos permite diferenciar, pelo menos, três instâncias na constituição da gestão escolar: a normativa, as relações e práticas na escola e a gestão escolar concreta. (KRAWCZYK, 1999, p.7)

Paralelamente a adoção do termo gestão (educacional e escolar) ocorreu também à adoção de princípios e valores mais democráticos no ambiente escolar que, conseqüentemente, geraram maior abertura à participação da comunidade escolar no cotidiano da escola, bem como possibilitaram uma visão mais abrangente dos problemas educacionais e da própria organização escolar.

Nessa perspectiva, iniciou-se o uso do termo gestão democrática, no sentido de mencionar os mecanismos legais e institucionais, bem como a coordenação de atitudes que propõem a participação social.

Barbosa contribui com a seguinte interpretação:

A gestão da escola passa a ser então o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente. A gestão democrática, assim entendida, exige uma mudança de mentalidade dos diferentes segmentos da comunidade escolar. A gestão democrática implica que a comunidade e os usuários da escola sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores de serviços educacionais. (BARBOSA, 1999, p.219)

No mesmo sentido, Vânia Motta, em sua dissertação “A participação do professor na gestão da escola: enfim, é a hora e a vez do professor ter voz?”, relata que boa parte dos sujeitos investigados (secretários de educação, dirigentes de programas do Ministério da Educação - MEC, diretores, dentre outros), envolvidos diretamente com a gestão escolar, compreendem a gestão democrática como tecnicista, uma vez que, se considera que basta capacitar os diretores de escola e aplicar algumas técnicas de gerenciamento que estimule a participação da comunidade na rotina escolar e nas tomadas de decisão, que será consolidado o modelo de gerenciamento democrático.

Este é um dos exemplos de que ainda persiste, na prática cotidiana escolar, a ideia equivocada de que a concepção democrático-participativa pode ser “aliada/adaptada” à concepção técnico-científica (LIBÂNEO, 2007, p.323). Nessa perspectiva, prevalece uma visão burocrática e tecnicista de escola, onde o diretor continua sendo a figura administradora, que “ganha alguns atributos”, consegue animar a comunidade para participar, bem como atender as suas necessidades. Isto é, mantém-se a hierarquia de cargos e funções, prezasse as regras e os procedimentos administrativos, para a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços educacionais.

Nesse contexto, as políticas públicas são compreendidas como as ações empreendidas pelo Estado para efetivar as prescrições constitucionais sobre as necessidades da sociedade em termos de distribuição e redistribuição das riquezas, dos bens e serviços sociais no âmbito federal, estadual e municipal. São políticas de economia, educação, saúde, meio ambiente, ciência e tecnologia, trabalho, dentre outras. Para Cunha e Cunha (2002, p.12), “as políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área, em longo prazo”. Portanto, sua construção obedece a um conjunto de prioridades, princípios, objetivos, normas e diretrizes bem definidos, conforme a identificação das necessidades da sociedade.

### 2.1.3 As políticas públicas e a gestão na formação inicial

As transformações no campo da gestão educacional (baseada numa perspectiva democrática), foram dando respaldo a proposta de gestão em que todos os membros envolvidos no processo educativo participam (WARDE, 1992). Nessa mesma direção, as modificações provocadas por inovações sociais e tecnológicas surgidas nas últimas décadas, no Brasil e no mundo, acabam conseqüentemente, exigindo das instâncias formadoras novas alternativas para preparar professores.

Brevemente, relembro que o primeiro passo para a preparação de professores foi dado com o estabelecimento do Estatuto das Universidades Brasileiras, que previa a existência de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Embora, este estatuto não detalhasse a forma de organização dos cursos, colocou ênfase na

formação do professor, pois este era visto como peça fundamental para o desenvolvimento cultural da sociedade (FÁVERO, 2000).

Com o Decreto-Lei 3454/41 foi institucionalizado o modelo de formação do professor “3+1”, ou “bacharelado+didática” para a formação de professores. Segundo este modelo, as disciplinas de natureza pedagógica teriam duração prevista de um ano justapostas às disciplinas de conteúdo específicos (no caso, específicas ao campo do bacharelado em Biologia), que teriam duração de 3 anos. O saber considerado relevante para a formação profissional do professor era, fundamentalmente, o conhecimento disciplinar específico. O que hoje é denominado formação pedagógica era, de fato, reduzido à didática e esta, por sua vez, reduzida a um conjunto de técnicas úteis para a transmissão do saber adquirido nos três anos iniciais (DINIZ-PEREIRA, 2000, p.56-57). Portanto, a formação estava baseada num modelo tecnicista.

A crítica mais contundente em relação a este modelo de formação de professores, na área das Ciências Biológicas, sobretudo, é que o processo faz com que a licenciatura seja vista, por docentes e discentes, como a habilitação que pode vir a trazer possibilidades de emprego temporário: ou seja, a profissionalização da licenciatura seria mais uma estratégia para o acesso do recém formado a um mercado de trabalho ainda restrito para os biólogos.

Atualmente, embora ainda existam espaços educacionais que adotam este modelo de formação tecnicista, outra concepção de formação de professores vem conquistando um espaço cada vez maior. Nessa perspectiva, o professor é considerado um profissional autônomo que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas um momento de “aplicação” de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados (GERHARDT, 2008, p.30).

As atuais políticas educacionais para o preparo dos docentes parecem consoantes com esse outro modo de conceber tal formação. Desde a promulgação da LDB às atuais políticas educacionais, um novo paradigma educacional se instalou no Brasil, em que uma das pautas vem sendo a questão da docência e as novas

exigências impostas para a formação desses profissionais, de modo a atender à nova realidade pedagógica.

A luz destas novas exigências, o professor dedicará sua atenção a atividades mais complexas do que apenas repassar a informação, será um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, bem como procurará compreender o ambiente escolar na sua totalidade.

Dourado (2007) relata que, normalmente, estas mudanças relacionadas às condições de formação e profissionalização docentes colocam-se como questão interligada à gestão educacional, pois a colaboração como capacidade básica de trabalho, no mundo moderno, se refere à habilidade de dialogar e articular de forma a contribuir para o progresso e desempenho de um grupo envolvido numa tarefa.

Dessa forma, evidencia-se não só à importância de se compreender o processo de gestão da escola, mas também do trabalho dos profissionais que a promovem.

Nesse sentido, como lembra Najjar e Ferreira (2009, p.35), dentro de uma concepção de gestão mais ampla, o diretor não é o único gestor da escola, nem mesmo a equipe diretiva é, pois todos os sujeitos de seu cotidiano (pessoas da parte pedagógica, administrativa, de recursos humanos, da comunidade, dentre outros) contribuem para a forma como a instituição vai se organizando.

Quanto a este assunto, Dinair da Hora apresenta uma contribuição significativa. Ao investigar as relações no interior da escola, mediante a aplicação de entrevistas aos sujeitos deste ambiente, revela:

Uma das razões que dificultam a participação efetiva dos sujeitos escolares é apresentada pelo argumento da diretora: “a direção esbarra em muitas dificuldades, até porque historicamente falando, as pessoas não estão acostumadas a serem ouvidas. E, para conseguir a participação de todos, é preciso desenvolver algum trabalho em que todos entendam e gostem de participar das decisões”. (HORA, 2007, p.77)

Portanto, é importante realizar uma formação dos professores voltada para o diálogo, de modo que haja uma construção coletiva do conhecimento acerca do que acontece hoje nas escolas. Ou seja, o que se requer é a formação de um profissional docente que, literalmente, reconhece as diversas implicações da sua prática pedagógica e que se mobiliza para ações no âmbito de sua aula, e de seu entorno, a escola.

Na perspectiva mais atual de gestão, há a conscientização de que o gestor sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. A isso se chama de gestão democrática, na qual todos os atores estão envolvidos no processo educacional e participam das decisões.

Seguindo esta lógica, é próprio ao momento comentar dois pontos relevantes ao assunto. Primeiro é que a descentralização não exime o Estado (central, regional, ou municipal) de nenhuma responsabilidade, nem pelos resultados ou pelo apoio às escolas para desempenhar seu papel, pois a ele compete fornecer às instituições educativas os recursos humanos, financeiros e materiais necessários ao desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. A segunda questão se refere ao discurso da gestão baseada na descentralização, que torna o docente também um gestor, não como um diretor de escola, mas como um sujeito que também participa do processo educativo.

A esse respeito Estevão (2002, p.84) discorre que os diferentes atores educativos, nomeadamente os professores, serão ainda mais profissionais, uma vez que a *nova gestão* induz uma maior razoabilidade no sentido de os consolidar como entes racionais, capazes de uma ação mais eficaz e mais ampla (que extrapola a docência).

As atitudes, os conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e competências na formação do gestor da educação são tão importantes quanto à prática de ensino em sala de aula. Além disso, Estevão (2002, p.87) também defende que a legitimidade do gestor, para além da sua participação efetiva na gestão, advém de sua capacidade de tentar igualizar o poder entre os indivíduos e os grupos no sentido de uma maior emancipação. Por exemplo, os gestores devem também possuir habilidades para diagnosticar e propor soluções assertivas às causas geradoras de conflitos nas equipes de trabalho.

Logo, como ressalta Estevão (2002), para efetivar uma gestão participativa existe a necessidade de se trabalhar com uma formação para os gestores educativos. Entretanto, não é possível deixar de salientar também os efeitos potencialmente discriminatórios da formação no campo da administração e gestão educativa.

Com efeito, a formação e a especialização de gestores qualificados podem, por exemplo, afastar ou excluir outros atores dos processos de decisão pela instituição de uma carreira própria de gestores (eventualmente justificável por razões da crescente complexidade de exigências sociais que mobilizam outras competências, pelas incertezas e requisitos da própria organização

democrática das escolas); podem conduzir igualmente a um processo de desqualificação docente pela separação da direção da execução, induzindo deste modo, a possibilidade de se neutralizarem resistências profissionais do professorado mais consciente [...] podem, finalmente, reforçar a solidão em vez da solidariedade profissional. (ESTEVÃO, 2002, p.89-90)

Em suma, isto fundamenta a necessidade de compreender como ocorre a formação dos futuros professores de biologia/ciências para atuarem como gestores, e o que é abordado com relação aos temas de políticas públicas e gestão educacional na formação inicial em Ciências Biológicas.

## 2.2 O CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSM

Em 1930 havia no Brasil duas universidades: a do Rio de Janeiro, criada em 1920, e a de Minas Gerais, criada em 1927. A terceira instituição, do Rio Grande do Sul, recebeu o status universitário só em 1934 (CUNHA, 2002, p.163-164, FÁVERO, 2006, p.23-24).

A partir de instalações da Universidade do Rio Grande do Sul é criada a Universidade de Santa Maria <sup>3</sup> (Lei nº3834-C, de 14/12/60), com os seguintes estabelecimentos: Faculdade de Farmácia (1931), Faculdade de Medicina (1956), Faculdade de Odontologia (1960), Instituto Eletrotécnico do Centro Politécnico (1960), Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas (1954), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição (1955), Escola de Enfermagem “Nossa Senhora Medianeira” (1955), e Faculdade de Direito (1959).

Em 1965, o curso de graduação em Ciências Biológicas surge inicialmente sob a denominação de História Natural <sup>4</sup>, como Licenciatura Plena vinculada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Parecer 2056/75/ CFE). Somente, a partir de 1969, ele passa a ser chamado pelo nome atual.

Ao longo de seu percurso histórico, o curso passou por diversas mudanças curriculares e estruturais. No ano de 1976, o curso foi convertido em Licenciatura Curta de 1º grau (Pareceres 154/67 e 2056/75/ CFE), e em 1979, a Licenciatura Plena foi reativada (Parecer 13/78/CONSU).

Mais recentemente, na ocasião da reforma curricular feita no ano de 1999, foi criado o Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas, em acréscimo ao Curso de Licenciatura, já existente na UFSM, desde 1969 (PPC, 2005).

O Projeto Pedagógico do Curso (2005) descreve que a construção do currículo para o ano de 1999:

---

<sup>3</sup> A Universidade de Santa Maria é federalizada pela Lei 4759/65 de 20/08/1965, e passa a ser denominada Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

<sup>4</sup> No início do século XX, os conhecimentos das Ciências Biológicas organizavam-se em ramos que possuíam tradições epistemológicas bem variadas (Exemplo: Zoologia e Botânica apresentavam caráter mais descritivo, enquanto que Citologia, Embriologia e Fisiologia Humana eram mais experimentais). Os embates envolvidos com a unificação das Ciências Biológicas acarretaram na transição da denominação História Natural para Ciências Biológicas. Esta unificação decorreu de uma série de fatores decorrentes da produção dos conhecimentos biológicos por parte da comunidade dos cientistas desta Ciência, que influenciaram os cursos nas Universidades. São exemplos destes fatores o surgimento da Genética e o desenvolvimento do positivismo lógico (sustentava a possibilidade de unificar todas as ciências em torno de um método comum). Para maiores informações ver Selles e Ferreira (2005) e Marandino, Selles e Ferreira (2009).



[...] seguiu os princípios norteadores, existentes na época, para as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas, cuja aprovação final deu-se posteriormente, em novembro de 2001 [Parecer 1.301/2001, CNE/CES, aprovado em 06/11/2001]. Alguns meses depois, foi aprovada a Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002, instituindo a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Um prazo de dois anos foi dado a todos os Cursos de Licenciatura, em funcionamento, para se adaptarem a essa nova Resolução. Finalmente, a Resolução CNE/CES 7, de 11 de março de 2002, estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas, integrantes do Parecer 1.301/2001, e a carga horária da Licenciatura, de acordo com a Resolução CNE/CP 2/2002. (PPC, 2005, apresentação).

Atualmente, ao ingressar no curso, o acadêmico cursa até o 3º semestre o núcleo comum, assim, todos os ingressantes têm as mesmas disciplinas, que são de cunho específico à área de Biologia.

Ao final do 3º semestre o aluno opta pela habilitação Bacharelado ou Licenciatura Plena, que seguirá cursando a partir do 4º semestre.

Saliento que algumas disciplinas são distintas para as habilitações Licenciatura e Bacharelado. A primeira habilitação tem disciplinas voltadas para a formação pedagógica, como Fundamentos da Educação (FUE 1033), Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica (ADE 1000), Didática das Ciências Biológicas I e II (MEN 1144 e MEN 1145), Estágios Curriculares Supervisionados das Ciências Biológicas no Ensino Fundamental (MEN 1146 e MEN 1147), Estágios Curriculares Supervisionados das Ciências Biológicas no Ensino Médio (MEN 1148 e MEN 1149) e Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas em Espaços Educativos (CCB 1000). Já, o Bacharelado tem as TCCs (disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso) e as DCGs (Disciplinas Complementares de Graduação).

### **3. A PESQUISA: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA**

#### **3.1. Natureza da pesquisa**

A modalidade de pesquisa adotada neste trabalho foi a abordagem qualitativa, pois este estudo baseado nas concepções dos sujeitos investigados e na leitura e interpretação de documentos, demandou a contemplação de pormenores, de subjetividades, de particularidades e de detalhes indiretos. Essas inúmeras possibilidades de resultados possíveis justificam uma abordagem abrangente e diversificada, como a qualitativa (TRIVIÑOS, 1987).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa o que se quer obter é a compreensão do fenômeno a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Assim, as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão da situação no seu processo de desenvolvimento, ou seja, para a apreensão do fenômeno em toda a sua complexidade.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49)

Nesta perspectiva, os procedimentos metodológicos se desenvolveram em duas frentes: aquisição e análise dos documentos referentes à profissão docente e ao curso de Ciências Biológicas, e contato e entrevistas com os sujeitos da pesquisa (discentes e docentes).

#### **3.2 Fontes de informação e coleta de dados**

##### **3.2.1 Documentos da pesquisa**

Realizei uma apreciação dos documentos de referência do curso de graduação em Ciências Biológicas para compreender que concepções abordam a respeito da

gestão educacional, das políticas públicas e de formação docente. Esta análise documental foi orientada a luz das questões de pesquisa.

Ressalvo que este instrumento de pesquisa contempla materiais nas dimensões macro e micro, onde a primeira contempla o âmbito das normativas legais, e a segunda as especificidades do curso de graduação da UFSM, como documentos e os sujeitos participantes. Estas diferentes dimensões enriquecem a análise do tema de pesquisa, dado que apresentam graus de ligação, mas também se alternam em importância, de tempos em tempos, sob diferentes condições da pesquisa (BRANDÃO, 2001).

No presente caso, considero macro as diretrizes e resoluções sobre as licenciaturas no Ensino Superior, os documentos a respeito da regulamentação e consolidação do curso de Ciências Biológicas no Brasil. E, como documentos do nível micro, faço uso daqueles que estão relacionados especialmente ao curso de graduação em Ciências Biológicas da UFSM.

Assim, os materiais de análise foram:

- ✓ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96);
- ✓ Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001);
- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CES 009/2001);
- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CES 1/2002).
- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas (CNE/CES 1.301/2001 e CNE/CES 7/2002);
- ✓ Projeto Político do Curso de graduação em Ciências Biológicas (UFSM, 2005).

### 3.2.2 Sujeitos da pesquisa

Na segunda parte da coleta de dados, utilizei como instrumento de pesquisa a entrevista semi-estruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987), baseada em roteiros prévios (Anexos B, C e D). De acordo com Duarte:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, **se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade** e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p.215, grifo nosso)

A opção por esta técnica também se deve a possibilidade dos diversos participantes responder às mesmas questões, sem seguir uma ordem rígida e, de modo que, eu possa me adaptar a sequência lógica das respostas do entrevistado. Além disso, como relata Triviños (1987), este tipo de entrevista parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, assim, o uso de entrevista semi-estruturada permitirá a seleção dos pontos significativos a serem aprofundados e a introdução, nos momentos apropriados, de novas questões, por parte do pesquisador.

O tratamento dos dados coletados ocorreu mediante a análise de conteúdo (BARDIN, 1979), pois com esta é possível obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos à produção das concepções dos sujeitos e da análise documental. Além disso, a análise de conteúdo possibilita encontrar respostas para os questionamentos iniciais da pesquisa e também para aqueles que, certamente, surgirão durante o processo, através do cruzamento de dados entre a análise documental, as respostas dos sujeitos às entrevistas.

Sem perder de vista os objetivos que guiam este estudo, busquei como fonte de material empírico, os seguintes sujeitos: professores que ministram disciplinas voltadas para a formação pedagógica do curso de Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), os formandos do curso no ano de 2011 e professores da Educação Básica.

Considerei para a pesquisa, apenas, os formandos de 2011, pois parti do pressuposto que eles eram uma amostra bem representativa dos estudantes, pois frequentaram quase todas as disciplinas do curso, tanto específicas quanto pedagógicas e, portanto, poderiam apresentar uma visão mais ampla, a respeito de como percebem e compreendem a gestão e as políticas públicas no curso, bem como nas escolas que freqüentaram, mediante os estágios curriculares e outras atividades

acadêmicas (participação em projetos voltados à educação, etc).

Com relação aos professores da Educação Básica foram selecionados aqueles que ministram disciplinas de Ciências Naturais e/ou Biologia do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, e que foram alunos do referido curso de graduação, da UFSM.

Destaco também que, embora, o curso ofereça uma disciplina voltada às políticas públicas e a gestão (ADE 1000 - Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica), suponho que este tema não deve ser "exclusivo" de uma disciplina, se quisermos atender aos princípios de uma gestão democrática. Assim, ratifico o fato da seleção dos acadêmicos ter se restringido aos formandos, pois, provavelmente, eles têm uma visão geral acerca do que o curso oferta, em quatro anos de formação a respeito do tema.

No desenvolvimento e nas reflexões da pesquisa, os sujeitos participantes receberam nomes fictícios, para garantir seu anonimato. Além disso, antes da entrevista, a pesquisadora esclareceu aos sujeitos entrevistados o objetivo da pesquisa, o caráter de voluntariedade e anonimato da mesma (Anexo A - Termo de consentimento), bem como os procedimentos para manipulação das informações pela pesquisadora/especializanda e orientadora da pesquisa.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os indicadores da análise documental e das entrevistas foram analisados primeiro individualmente, e num segundo momento, passaram por nova análise, tendo em vista que a prática da pesquisa possibilitou vivenciar a provisoriedade e a parcialidade do conhecimento.

Assim, este estudo foi desenvolvido a base de uma interação dinâmica, reformulando-se constantemente de acordo com os resultados que foram sendo encontrados e com as evidências que se destacaram, a fim de verificar a possibilidade de elaborar novos agrupamentos, realizar alterações, encontrar os elos, ouvir os silêncios, refletir também sobre o que não foi expresso, detectar aspectos ainda não incluídos, verificar novas relações entre os mesmos, buscando uma via de mão dupla. Procurou-se, tanto não perder a noção do todo, que assegura a unidade do contexto, quanto organizar as falas em categorias pensando em um significado comum. A definição das categorias ou dos temas recorrentes nem pode se dar como uma atividade a priori, baseada somente na teoria que orienta a investigação, pois uma análise deste tipo, provavelmente, ocasionaria um processo de redução do significado dos dados.

### **4.1 Análise Documental**

Nesta etapa, contemplou-se a análise documental baseada na apreciação dos documentos de referência do curso de graduação em Ciências Biológicas. A investigação deste material foi orientada compreendendo-o como documento-monumento, isto é:

O documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, ele próprio é parcialmente determinado por sua época e seu meio; o documento é produzido consciente ou inconsciente pelas sociedades do passado, tanto para impor a imagem do passado, quanto para dizer a 'verdade'. (LE GOFF, 2005, p.76).

A tentativa foi de se distanciar da concepção equivocada de que os documentos são demonstrações objetivas de realidades, e os conceber como

materiais que são “adaptados” na prática cotidiana das instituições e que, portanto, ajudam na compreensão da realidade destes locais.

Conforme Saviani (1987, p.134), “não basta ater-se à letra da lei; é preciso examinar o seu contexto. Não basta ler as linhas, é necessário ler as entrelinhas”. De comum acordo com a fala de Saviani, procuro estabelecer uma análise reflexiva, e não parcial, que leva em consideração o conhecimento do que está posto na lei, de forma oficial, bem como as suas relações e implicações para a realidade particular do curso de Ciências Biológicas.

A análise documental revela que, embora, fruto das forças civis-democráticas, o movimento de gestão da educação, com um novo sentido, avançou por ocasião da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, ganhou evidência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9394/96).

Estes documentos oficiais guiados por um projeto neoliberal globalizado, disseminaram uma política de diminuição do papel do Estado frente às questões sociais. No entanto, de acordo com o artigo 14 da LDB e o Plano Nacional de Educação/PNE (aprovado pela Lei nº 10.172, de 09.01.2001), os sistemas de ensino definiram as normas de gestão do ensino público na educação básica a partir dos seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. (LDB, 1996).

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (LDB, 1996).

[...] uma gestão democrática e participativa, especialmente no nível das escolas [...]. (PNE, 2001).

Percebe-se que a LDB e o PNE confirmaram a descentralização, a partir da participação não só na gestão da escola, mas também na construção do projeto político pedagógico, de acordo com a regulamentação em leis municipais.

Apesar da superficialidade com que a LDB trata da questão da gestão da educação, ao determinar os princípios que devem reger o ensino indica que um deles é a gestão democrática. Além disso, a referida lei define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de Educação Básica. Essas normas devem, primeiro, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, segundo, garantir “a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”,

além da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Nesse sentido, a gestão democrática acontece a partir da concepção de cidadania que ressalta a dimensão do coletivo, onde o poder não se situa em níveis hierárquicos, mas nas diferentes esferas de responsabilidade. Importante ressaltar que, segundo Algarte (1991), essa nova concepção necessita da substituição da postura de resignação, passividade, obediência e acriticidade, porque as mudanças sociais passam, necessariamente, pela mudança individual. Nessa lógica, no artigo 13 da LDB é possível encontrar o perfil profissional geral exigido daqueles que pretendem atuar na Educação Básica, que deverão estar capacitados para as seguintes funções:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (LDB, 1996)

É necessário lembrar que a LDB é abrangente, e seu texto aborda os princípios educacionais, bem como suas aplicabilidades, de modo generalizado. Portanto, para uma melhor compreensão, aprimoramento da mesma e efetivação das medidas políticas pelo governo para a educação, há o desenvolvimento de decretos, pareceres, resoluções e portarias. Assim, a partir deste momento, apresenta-se a análise de outros documentos mais específicos ao campo da formação de professores, que permitem a compreensão do tema de gestão e políticas públicas.

De acordo com Severino (2009, p.183), após a promulgação da LDB, o governo para garantir a efetividade de suas políticas quanto à formação de profissionais no nível superior, convocada a Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC) para elaborar e produzir as Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores. É nesse contexto que surgem as Diretrizes Curriculares



Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior, cursos de licenciatura – graduação plena, propostas pelo Parecer CNE/CES 09/2001 e instituídas pela Resolução CNE/CES 01/2002. Esta última inclui a discussão sobre as competências e conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional, as diretrizes para a estruturação da matriz curricular, a construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura e a organização institucional.

No que tange às questões da gestão educacional e da formação inicial, destaca-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica a escrita a respeito do papel do professor em relação à instituição em que atua:

Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, **atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula.**

Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para **uma inserção profissional crítica.** (CNE/CES, 2001/2002, grifo nosso)

Podemos perceber que, segundo as diretrizes, quem atua na escola tem o dever de conhecer e compreender a formulação das políticas públicas, seu planejamento e a tomada de decisões que tem por base, em última instância, as políticas nacionais. Também sugere uma outra postura do professor: associa o exercício da autonomia didático-pedagógica da função docente ao trabalho coletivo de elaboração da proposta político-pedagógica da escola, o que significa ampliar a responsabilidade de toda a equipe, especialmente a do professor, para além da sala de aula, estendendo-a para a tarefa de colaborar na articulação entre escola e comunidade.

Na mesma lógica destas considerações, podemos também mencionar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas (CNE/CES 1.301/2001), aprovadas em 06 de novembro de 2001, e o parecer CNE/CES 7/2002. Estas preveem o perfil do formando, competências e habilidades a serem alcançadas pelos profissionais, estrutura do curso, bem como os conteúdos curriculares básicos e específicos (bacharelado e licenciatura).

Vale ressaltar que, no decorrer da Diretriz CNE/CES 1.301/2001, o único momento dedicado para tratar sobre questões específicas a licenciatura diz respeito ao item “conteúdos específicos para bacharelado e licenciatura”:

A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. **A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos.** Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio. (CNE/CES, 2001, p. 6, grifo nosso)

Nesta passagem, a abordagem quanto a formação pedagógica do licenciando é sucinta, generalizada e imprecisa, o que gera uma certa flexibilidade para que cada Instituição de Ensino Superior, diante da sua realidade, determine o que cabe nesta “visão geral da educação”.

O documento também aponta que ao conjunto dos conteúdos profissionais da licenciatura serão incluídos os conteúdos da Educação Básica, prescritas nas Diretrizes de formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio.

Com relação ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) das Ciências Biológicas (UFSM), destacamos o seguinte quanto ao perfil desejado do formando:

[...] o graduado em Ciências Biológicas, seja bacharel ou licenciado, deverá possuir uma formação sólida, ampla e histórica dos conceitos, princípios e teorias da Biologia. Deverá estar em condições de desenvolver ações estratégicas para o diagnóstico de problemas, a elaboração e execução de projetos sendo capaz de utilizar o conhecimento acumulado e também de produzir novos conhecimentos. Além disso, deverá estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade, atendendo o mercado de trabalho com uma visão ética e humanística. (PPC, 2005)

Além disso, a formação do futuro professor de Ciências Biológicas – Licenciatura Plena, da UFSM, apresenta como parte dos seus objetivos:

[...] deverá assumir o seu papel de educador na rede de ensino consciente de estar atuando na formação de cidadãos, considerando a perspectiva sócio-ambiental de seu trabalho.

Esse profissional também deverá ser capaz de empregar a metodologia científica em sua prática didática cotidiana valorizando abordagens integradas dos diversos níveis de organização biológica, assegurando sempre a indissociabilidade entre ensino/aprendizagem e pesquisa.

O licenciado deverá ser socialmente atuante e preocupado com a melhoria das condições de vida da população brasileira, manifestando esse compromisso através de seu trabalho, suas atitudes e manifestações e da participação em associações de classe. (PPC, 2005)

Salienta-se que o primeiro objetivo é semelhante ao proposto nas Diretrizes Curriculares para o curso de Ciências Biológicas (1.301/2001), com relação às competências e habilidades do profissional desta área. Além disso, normalmente, o esperado pelo licenciado é similar ao que se espera do bacharel, ou seja, que atue socialmente, preocupando-se com as condições da vida da sociedade.

Em grande parte do texto do PPC, mesmo na parte referente ao perfil do licenciado, encontra-se uma preocupação com o desenvolvimento da capacidade para o exercício profissional do ensino de biologia. Apenas em parte, o documento revela a necessidade de uma formação que extrapole os conteúdos específicos. A exemplo, temos o extrato do papel dos docentes do curso com relação à formação do licenciado:

[...] os docentes devem estimular a formação de um profissional consciente de seu papel de cidadão, crítico, ético, e com espírito de solidariedade, capaz de se adaptar a dinâmica do seu mercado de trabalho e às situações de mudança da sociedade atual. (PPC, 2005)

Esta predominância das características do Bacharelado decorre do próprio processo histórico de produção dos documentos oficiais e que respingam no PPC. De acordo com Júlio Emílio Pereira (1999, p.122), em 3 de dezembro de 1997, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESU/MEC convidou as diferentes organizações, entidades e instituições a enviar propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação superior. Para análise e sistematização dessas propostas, a SESU/MEC compôs uma comissão de especialistas por curso de graduação, mas não havia uma comissão que se responsabilizasse por diretrizes curriculares comuns a todas as licenciaturas. Como consequência, as versões finais dos documentos dos cursos que, além do bacharelado, tinham a licenciatura contemplaram distintas concepções da formação de professores, além de dar ênfase na formação do bacharel.

As evidências levantadas e analisadas até então, remete-nos a reflexão a respeito da complexidade da formação docente em Ciências Biológicas, e do próprio sistema político educacional na atual sociedade, evidenciado pelos documentos

legais (LDB, PNE, Diretrizes,...). Além disso, salienta-se que há um certo distanciamento entre os ideais das políticas educacionais a nível macro e o proposto no projeto de curso das Ciências Biológicas. Conforme Bizerra (1995), é exatamente este o ponto que ressalta a importância de uma formação inicial do licenciando voltada para refletir a respeito da realidade escolar, pois:

A alteração na essência do processo educativo, ao nível de ação docente, é muito mais influenciada pela formação do professor e pelas suas condições concretas de vida e de trabalho do que pela orientação produzida, induzida ou enviada pela administração da Secretaria. Esse fato põe em evidência que as orientações da Secretaria de Educação não determinam a objetivação do trabalho pedagógico, ou seja, ao declarar as intenções e finalidades do ensino essa instituição não pode avocar para si o controle da ação docente. A própria natureza do trabalho pedagógico comprova que o professor detém, de certa forma, o controle de seu processo de trabalho, na medida em que ele é responsável pelo planejamento, elaboração e execução do ensino na sala de aula. (BIZERRA, 1996, p. 138)

Frente a essa realidade “documental” que apresentamos, detecta-se a necessidade de investir na formação dos acadêmicos, para que vivenciem uma experiência coletiva, que sejam reflexivos em sua prática, e que se orientem pelas demandas de sua realidade, ou seja, a escola e os seus alunos, e não pelas demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar.

Além disso, de modo geral, percebe-se em qualquer um dos documentos analisados, que a licenciatura está a sombra do planejado/esperado para o bacharelado. Isto é, os resultados corroboram a “velha tensão entre bacharelado e licenciatura” (AYRES, 2004).

Detecta-se que o exposto abaixo pelas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores em Nível Superior não é o foco da licenciatura no PPC (2005):

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica. (CNE/CES, 2002, p.2)

Isto decorre, em parte, pela aproximação dos objetivos visados para Bacharelado e Licenciatura que, por vezes, gera Projetos de Curso de Ciências Biológicas voltados a identidade profissional do Bacharel, afastando-se dos objetivos da educação básica. Segundo Paganini-da-Silva (2000, p.23) a identidade docente como profissão passa por muitas barreiras, seja pelas dificuldades impostas pelo novo contexto social trazido pela modernidade, seja pelos resquícios históricos da profissão docente, que estereotiparam a concepção da docência como vocação, ou ainda a idéia de que a escola é uma extensão da família e, portanto, o professor é uma “segunda mãe” que deve dedicar-se com afinco a cuidar do seu filho e zelar pelo bem do mesmo.

## 4.2 Análise das Entrevistas

Com relação às entrevistas, no total foram realizadas sete, sendo três delas com docentes da Educação Básica de Santa Maria, que se formaram pelo curso da UFSM, três com docentes que ministram disciplinas pedagógicas ao curso de Ciências Biológicas, e um formando do curso (respectivamente, Quadros 1, 2 e 3).<sup>5</sup>

Ressalta-se que o número pequeno de formandos se deve a três motivos: a) o número de formandos na habilitação licenciatura do curso, no ano de 2011, é de apenas dez; b) Embora, todos os alunos tenham sido convidados para a pesquisa, boa parte não respondeu, ou alegou estar com uma carga horária imensa de aulas no curso e nas escolas, em virtude de no sétimo semestre eles freqüentarem as disciplinas de estágio curricular.

N	Código/ Sujeito <sup>6</sup>	Formação acadêmica/ ano conclusão	Funções atuais	Outras funções exercidas	Tempo de magistério/ Experiência
01	PEB – Florinda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências Biológicas (Licenc.) – UFSM (1982);</li> <li>• Especialização em Educação – UFSM (1988);</li> <li>• Mestrado em Educação (Área Orientação Educacional) – UFSM (1996);</li> <li>• Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – UFSM (2011).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora regente nas disciplinas de Ciências Naturais e Biologia;</li> <li>• Participação em projetos vinculados a UFSM.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participou de Conselho Administrativo das Escolas. Foi professora substituta, na UFSM, orientadora educacional, e professora de supletivo. Também orienta feiras de ciências.</li> </ul>	28 anos /Escolas públicas do Município, do Estado, e Federal, além da rede particular de ensino.
02	PEB – Chiquinha	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências Biológicas (Licenc.) - UFSM (1997);</li> <li>• Especialização em PROEJA - UFSM (em andamento)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora regente nas disciplinas de: Ciências Naturais, Biologia; Didática das Ciências.</li> <li>• Supervisora de um subprojeto do PIBID, da UFSM.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foi membro de Conselho Escolar e participa de projetos vinculados a UFSM.</li> </ul>	13 anos /Escolas públicas do Estado.
03	PEB – Popis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências Biológicas (Bachar.) – UFSM (2008);</li> <li>• Ciências Biológicas (Licenc.) – UFSM (2009);</li> <li>• Mestrado em Educação – UFSM (em andamento).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora de Educação Ambiental de um Projeto ofertado pela escola.</li> <li>• Participação em projetos vinculados a UFSM.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora regente nas disciplinas de Ciências Naturais e Biologia.</li> </ul>	2 anos e meio /Escolas públicas do Estado e rede particular.

**Quadro 1** – Docentes da Educação Básica, formados pelo curso da UFSM.

Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>5</sup> As informações sobre os sujeitos da pesquisa foram retiradas dos relatos apresentados nas entrevistas e de seus currículos disponíveis na Plataforma Lattes, do CNPQ.

N	Código/ Sujeito <sup>6</sup>	Função no curso/ Departamento	Formação	Disciplinas que leciona no curso	Magistério
04	PES – Paty	Docente/ Metodologia do Ensino (MEN)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências Biológicas (Licenc.) – UFSM (1980);</li> <li>• Especialização em Zoologia – PUC-RS (1985);</li> <li>• Mestrado em Educação – UFSM (1997);</li> <li>• Doutorado em Educação – UFSC (2004).</li> </ul>	MEN 110 - Didática das Ciências Biológicas I; MEN 111 - Didática das Ciências Biológicas II; MEN 1146 - Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biol. no Ens. Fundamental I; MEN 1147 - Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biol. no Ens. Fundamental II; MEN 1148 - Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biol. no Ens. Médio I; MEN 1149 - Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biol. no Ens. Médio II.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde 1991, atua no curso de Ciências Biológicas.</li> </ul>
05	PES – Dona Neves	Docente/ Metodologia do Ensino (MEN)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências (Licenc Curta) – UCPEL (1983);</li> <li>• Ciências Biológicas (Licenc.) – UFSM (1989);</li> <li>• Especialização em Psicopedagogia – UNIFRA (Sem conclusão).</li> <li>• Mestrado em Extensão Rural - UFSM (1995)</li> <li>• Doutorado em Educação - UNICAMP (2003)</li> <li>• Pós-Doutorado – Universidad de Sevilla (2009)</li> </ul>	MEN 110 - Didática das Ciências Biológicas I; MEN 111 - Didática das Ciências Biológicas II; MEN 1146 - Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biol. no Ens. Fundamental I; MEN 1147 - Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biol. no Ens. Fundamental II; MEN 1148 - Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biol. no Ens. Médio I; MEN 1149 - Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biol. no Ens. Médio II.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde 1996, atua no curso de Ciências Biológicas.</li> </ul>
06	PES – Clotilde	Docente/ Administração Escolar (ADE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graduação em Pedagogia – PUC-RS (1968);</li> <li>• Aperfeiçoamento em Supervisão de Ensino de 2º Grau – UNISINOS (1973);</li> <li>• Especialização em Supervisão Escolar – PUC-RS (1977);</li> <li>• Mestrado em Educação – UFSM (1964);</li> <li>• Doutorado em Educação – UNICAMP (1999).</li> </ul>	ADE 1000 - Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde 1991, atua como professora na UFSM. Mas, não tem um “tempo” no curso de CB, porque a cada ano, um professor diferente do ADE ministra a disciplina ADE 1000 para o referido curso.</li> </ul>

**Quadro 2** – Docentes do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, da UFSM.

Fonte: Dados da pesquisa.

N	Sujeito/ Código <sup>6</sup>	Atuação em escolas mediante estágios/projetos	Participação em projetos da Ufsm
07	FOR – Glória	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiro contato com o ambiente escolar, enquanto docente, ocorreu pelo Estágio Curricular no Ensino Fundamental, em seguida, se deu pela participação em projeto da UFSM, que atuava em uma escola de Santa Maria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2010-2011), subprojeto Ensino de Ciências.</li> </ul>

**Quadro 3** – Formanda do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, da UFSM.

Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>6</sup> Significado dos símbolos: PES – Professor do Ensino Superior; PEB – Professor da Educação Básica; FOR – Formando.

Foram usados nomes fictícios baseados nos personagens do seriado de televisão Chaves: Florinda, Chiquinha, Popis, Paty, Dona Neves, Clotilde e Glória.

#### 4.2.1 O que pensam os sujeitos entrevistados sobre gestão e políticas públicas

De modo geral, a maior parte dos sujeitos mesmo não identificando a gestão como termo explícito dentro da escola, relatam que percebem a presença do tema no ambiente escolar.

[...] eu não ouvia falar nessas palavras [gestão, políticas públicas, gestão democrática, educacional, escolar], mas eu acho que a gestão acontecia, neh. E, ela se modificava, à medida que o governo mudava, tanto o governo estadual quanto à prefeitura, porque a gente tem uma política que influencia essa postura, de como se faz gestão numa coordenadoria, numa escola [...] **(Dona Neves – PES)**

Mas, eu sabia quando eu via o PPP que o que tava sendo proposto ali não tinha caráter democrático, que eles eram muito bem escritos, pra realidade que eu encontrava na escola. **(Popis – PEB)**

Os entrevistados relataram que identificam a gestão nas relações cotidianas da escola com outras instituições, na relação escola-Estado, mediante as discrepâncias entre os documentos da escola e a realidade cotidiana, ou ainda identificando sujeitos da escola que “são os responsáveis pela gestão acontecer”.

Normalmente, quem trabalhava quem lidava com todos os problemas eram as coordenadoras pedagógicas, eram elas que dominavam o terreno ali, em direcionar as questões, em apaziguar os conflitos, se preocupavam com as alunas, tinham papel de coordenadora mesmo, resolviam os problemas dos professores, exigia dos professores [...] **(Popis – PEB)**

Formei em 1997 e durante minha graduação não foram trabalhados estes assuntos. Ouvi falar muito pouco, e foi só durante a especialização que estou fazendo agora.[...] **(Chiquinha – PEB)**

Vale ressaltar que quase todos os professores do Ensino Superior e da Educação Básica, quando questionados sobre como percebiam a abordagem dos temas de gestão e de políticas públicas na graduação e nas escolas onde atuaram, responderam que associam a questão da administração. O que é natural dado à própria história de desenvolvimento da gestão educacional, conforme explicado no item a respeito do percurso das políticas públicas e da gestão no âmbito educacional.

A gestão educacional me reporta uma época em que nós tínhamos a questão da administração, como que se administra tudo isso [...] **(Paty – PES)**



Constata-se que de uma forma, ou de outra, os termos gestão, políticas públicas e gestão democrática são conhecidos pelos sujeitos. Entretanto, embora, tenham ouvido falar a respeito, não, necessariamente, conhecem seu significado.

Gestão pra mim é tu... administrar algo...organizar algo... a gestão democrática é tu organizar...tipo recolhendo a opinião de outras pessoas também, não só tu ir lá, eu penso assim e eu vou organizar de tal jeito...tipo na democrática, tu vai abordar várias pessoas, e dentro da concepção destas pessoas, tu vai ver o meio termo, também com aquilo que tu acredita, tu vai lá e vai fazer isso então, também não só de acordo com a minha opinião, mas também seguindo a opinião de várias pessoas...só que isso é muito difícil de conseguir fazer...não sei, eu não consegui achar ainda uma escola democrática mesmo...em que pais, professores, alunos participam e o diretor acata a idéia deles. (**Glória – FOR**)

A gestão é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia (**Chiquinha – PEB**).

Em várias partes dos relatos foi possível evidenciar que os sujeitos ao falar de gestão, imediatamente, associam esta palavra a idéia de democrático como se toda gestão assim fosse. Isto é, ser democrático e participativo é algo inerente a gestão.

Eu acho assim se a escola realmente, tenta ocupar os espaços de vida dessa criança, e tenta melhorar, ajudar, talvez, assim ela seja democrática, entende? [...] É difícil... é difícil essas perguntas porque não se tem claro o que é democrático. Até eu faço a pergunta pra ti, o que é democrático? [risos] Pra eu poder dizer se a escola é democrática. (**Popis – PEB**)

Também, ao explicar o que entendiam pelo termo, apontavam que esta característica 'democrática' era algo difícil de ser implementado nos espaços educativos.

A gestão democrática me lembra isso, de que as decisões sejam compartilhadas, de que as idéias vão vir como sugestões de diretrizes do governador, do secretario, o que é bem-vindo, porque são diretrizes que emanam de reflexões, de pessoas que se debruçam sobre pesquisas nestes assuntos. E a comunidade escolhe o que é mais viável para ela. Eu entendo gestão democrática assim, você tem que ter um líder, que toma frente, mas não necessariamente esse líder decide tudo. Ele vai chamar a comunidade para escolher. (**Paty – PES**)

[...] uma coisa que eu penso sobre essa palavra, gestão democrática, eu acho que tem um problema de adjetivação, eu acho que quando tu põe democrática, eu acho que a gestão ela deve ser sempre democrática, como um professor deve ser sempre reflexivo. Mas, quando a gente não tem isso, claro, a gente faz uma adjetivação, pra enfatizar, pra chamar a atenção sobre aquele aspecto que se deseja desenvolver. (**Dona Neves – PES**)

Nesse sentido, Genuíno Bordignon (2005, p.31) em seu artigo “Desafios da gestão democrática na educação: nos sistemas de ensino e nas escolas públicas”, relata que o grande desafio da gestão democrática está na mudança do paradigma que fundamenta as práticas educativas: no lugar de uma educação para, como projeto de vir-a-ser do aluno, obediente hoje para ser cidadão amanhã, uma educação como efetivo exercício de cidadania. Uma educação como processo de autonomização, desalienação, tanto na relação sistema/escola, como na relação escola/estudante.

Boa parte dos entrevistados aponta que a participação não se consolidou nesta concepção atual de gestão da educação. Como obstáculos a este fato apontam à administração excessivamente burocrática e controladora, que privilegia a uniformidade, a disciplina e a homogeneidade.

Quanto a isto, Paro (2001, p.15) acentua a necessidade de se elucidar um dos equívocos do papel da comunidade na gestão: quando se fala em gestão democrática, por vezes, parece que estamos imputando a ela um caráter de exterioridade ao processo democrático, como se a comunidade fosse apenas mais um fator a ser administrado por meio das relações que com ela se estabelecessem. Se, todavia, concebemos a comunidade como o real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me errônea a proposição de uma gestão democrática que não supunha a comunidade como sua parte integrante.

Quando perguntados sobre como conceituam políticas públicas, constata-se que os entrevistados reconhecem o termo como histórico e atual (consolidado hoje devido ao percurso histórico deste), identificam a abrangência do mesmo, indo dos aspectos macro até micro-sociais que caracterizam as políticas.

Bom, com o passar do tempo, as coisas vão mudando os nomes. Políticas públicas, na minha época de formação a gente não falava em políticas públicas, a gente falava em Estrutura e Funcionamento, porque era bem isso ver toda essa gama que envolve a estrutura de como deve funcionar a o sistema educacional. Agora, o termo é políticas públicas, um termo mais moderno, e com certeza, não foi só uma mudança de termo, há uma fundamentação teórica pra essas mudanças. Mas, o que eu conheço das políticas públicas, ela está muito vinculada a essa concepção, quando eu fiz o curso de Ciências Biológicas, [...] que é tudo que diz respeito às normas, as leis, as regras, as resoluções, os pareceres de como deve funcionar e ser estruturado o sistema brasileiro de educação. (Paty – PES)

Os entrevistados constataram que o termo é, normalmente, empregado como algo que dita os caminhos a serem trilhados pelo sistema educacional, como se

quase nenhuma autonomia existisse por parte das instituições, que seguem estas “normatizações”.

É algo que vem de cima, quando fala em política pública ta envolvendo algo que tem um grau de hierarquia, alguma coisa política que seja publica que venha de cima pra baixo, de qualquer poder que for. [...] E, quando se fala em política publica, é a idéia de que as pessoas sempre esperam das políticas de educação pra fazer alguma coisa, pra fazer alguma mudança. É o discurso que eu vejo pelo menos em educação. As pessoas se utilizam deste termo para dizer que nada pode ser mudado, nada pode ser alterado, que não seja algo vindo de cima. **(Popis – PEB)**

(...) As políticas públicas são o conjunto de ações desencadeadas pelo Estado, nas escalas federal, estadual e municipal, com vistas ao bem coletivo e a gestão educacional contempla os processos administrativos e a participação da comunidade escolar nos projetos pedagógicos [...] **(Chiquinha – PEB)**

Os entrevistados reconhecem e justificam a necessidade da formação de professores, enquanto gestores. Entretanto, ao definirem o que entendem por gestores, relatam a dificuldade dos professores atuarem enquanto tal seja pela não identificação destes sujeitos como gestores, seja porque a participação no ambiente educacional não é algo trivial, pois depende do querer participar, do querer ouvir e do querer dialogar.

[...] o que nós precisamos, hoje, é formar gestores. Se a gestão democrática envolve professores e a comunidade, eles também são gestores...ta, então, quando dizem assim, oh, hoje estou na função de gestora...o que que tu faz?...Eu sou diretora. Então, diz ‘eu sou diretora’. **Gestores são todos que estão na escola, porque gestão democrática implica em divisão de poder, implica em participação coletiva, então, se sou eu a gestora eu to excluindo os outros.** E, se eu me reúno com a equipe diretiva, com supervisor, orientador e outros mais...eu estou setorizando a escola e impedindo a gestão democrática...e essa é a prática que tem acontecido nas escolas. **(Clotilde – PES, grifo nosso)**

[...] eu acho muito difícil esse lugar de gestor, não esse gestor mais oficial, da equipe diretiva, **porque professor é um gestor, com certeza, mas é um gestor muito diferente da equipe diretiva, porque as competências de gestão de um professor, elas dizem respeito muito mais à sala de aula, aos alunos e a sua disciplina, do que a estrutura inteira da escola, como um todo, ou da estrutura de um curso.** Então, são competências diferentes, mesmo que esse professor, é claro, deva estar participando e ser ouvido, porque é uma questão também de ser ouvido pela equipe diretiva. **(Dona Neves – PES, grifo nosso)**

Além disso, apontam que a formação de gestores é difícil também pela pouca preocupação com a formação de professores, no curso de Ciências Biológicas, devido às tensões entre licenciatura e bacharelado.

Eu assim, nessa questão da formação de gestores, eu não vejo muito os cursos de licenciatura formando gestores. E, assim, eu vou falar do curso de Ciências Biológicas, baseada nas minhas percepções. Eu vejo o curso formando um possível pesquisador e não está tão preocupado, com a formação de professores. **(Paty – PES)**

Quando questionados se é possível a formação dos professores para atuarem no processo de gestão escolar, os entrevistados sinalizam a necessidade de haver um programa específico para formar gestores:

[...] se ele não é gestor, se nós cidadãos não somos gestores da sociedade, também...é claro que a gente não se comporta como tal...esse é um processo educativo... então, tu tem que sentir isso, para ser transformador. **(Dona Neves – PES)**

Os entrevistados identificam que para atuar como gestor deve haver um curso específico para tal, pois a formação inicial e continuada não dá conta das exigências necessárias para formar um gestor.

Na minha opinião pra você ser um gestor, você tem que ter um curso. O fato de você se dar bem na escola, e querer se candidatar a uma vaga de diretor, ele tem que investir nisso. Porque senão você cai naquela idéia de que você é um líder nato. Logo, você exclui os outros desta possibilidade, porque os outros não têm nos seus genes a capacidade pra líder. Eu aposto na formação. [...] A Dilma tem uma liderança de competência, já o Lula é por carisma, e são competências diferentes de gestores. Então, com certeza, essa experiência de gestor você tem que vivenciar, e ter uma base teórica por trás, e aí a universidade pode contribuir. [...] Então, sim, em algum momento isso tem que ser discutido nos cursos de formação, infelizmente, com esta estrutura disciplinar é difícil, mas nem que se crie uma disciplina para isso. **(Paty – PES)**

Nota-se que eles apresentam dificuldade de articular a idéia de gestão democrática à formação dos acadêmicos, para além do papel de professor de biologia/ciências. Isto é, a gestão requer um conhecimento maior sobre a estrutura e organização da escola, entretanto, quando se mencionam professores, comunidade, alunos, pais, enquanto gestores, se esta requerendo uma abertura, uma sensibilização para a participação, que é possível de ser estreada na formação inicial.

Então, na minha cabeça é assim: existem as normas, as regras, as leis, que, de certa forma, dizem como isso tudo tem que ser estruturado e funcionar. Mas, só que alguém tem que administrar tudo isso, alguém tem

que colocar tudo isso em ação. Porque não adianta ter um conjunto muito bonito de regras, se isso não se concretizar na prática. E, aí, na prática, tem que ter o gestor, tem que ter alguém em vários setores, que faça essas normas entrarem em vigor, que essas coisas funcionem na prática, se não fica só na teoria, sem se concretizar. (Paty – PES)

[...] e foi daí que a gente [acadêmicos] começou a perceber assim o que seria uma gestão democrática, como ela estaria inserida na escola, o que o diretor teria que fazer, os professores teriam que fazer pra se ter uma gestão democrática ou não [...] e o resultado do nosso trabalho não foi muito conclusivo [trabalho de campo realizado em ADE 1000], porque alguns alunos falavam que a diretora era democrática, outros não. As falas de coordenadoras, supervisoras e diretoras eram diferentes [...] A diretora dizia que era super democrática, as professoras diziam que em alguns pontos não era bem assim... (Glória – FOR)

Com os excertos acima, percebe-se que os entrevistados apresentam diferentes concepções de gestão, conforme as distintas situações a que se remetem quando falam do termo.

Uma professora do Ensino Superior relatou uma concepção de gestão, baseada em fatos da história da educação:

Eu fiz um seminário só sobre democracia, e trabalhei desde os teóricos, lá de 1400 e pouco, e vim vindo pra vê a democracia no capitalismo, fazendo a diferença entre a democracia do capitalismo e democracia social...pra poder entender porque que a escola não avança na democracia, porque que a escola ainda esta setorizada. Escola Básica ainda não tem uma visão política do que aconteceu com o golpe de 64, que setorizou a escola... havia, nesta época, a formação de especialistas, supervisores...mas era uma supervisão bem...bem, como que eu vou te dizer [pensando]...direcionada pra a setorização mesmo. (Clotilde – PES)

Eu nunca acreditei que a escola setorizada fosse dar certa, porque **a minha experiência anterior [ao golpe de 64] me mostrava que a escola tinha que ser professores, e alunos e comunidade** [...] O diretor tem que dar respaldo pras propostas da escola. (Clotilde – PES, grifo nosso)

Eu acho que a escola ainda não se deu conta que ela não tem como fazer gestão democrática com divisão de poder. Tenho exemplos nas minhas pesquisas que algumas escolas dizem assim nos seus projetos “o diretor tem poder central e a secretaria de educação” [...] a própria escola não se sente capaz de criar um projeto próprio, e ela não acredita no Estado, ela acha que a comunidade tem que contribuir para arrumar o muro da escola, o portão, [...] **ela não conta com a comunidade como gestora, ela não prepara a comunidade como gestora, por exemplo, o controle de recursos públicos é deixado nas mãos de quem a comunidade confia a equipe diretiva.** (Clotilde – PES, grifo nosso)

Duas professoras, sendo uma do Ensino Superior e outra da Educação Básica, relatam que estes assuntos eram abordados antigamente na formação, mas estavam atrelados a idéia de estruturação e organização da escola, ou seja, como

esta deveria funcionar, segundo um modelo aceito e ditado pelas políticas, no qual não era evidente o incentivo a participação.

Abaixo, o relato de uma das professoras. A outra professora é a Paty – PES, e podemos identificar estes itens nas falas já expostas, anteriormente.

No município, eu via muito a figura da diretora tentando dar conta de tudo e pedindo a ajuda dos professores. A prefeitura determinava algo, mas a diretora sempre se reunia pra conversar com a gente. E, também, eu percebia que as diretoras, na época que eu passei, elas eram quase eternas, elas não queriam largar o poder nunca. Então, elas faziam de tudo pra contentar os professores e, um pouco, os pais também. [...] Os professores respondiam bem, desde que arrumassem suas cargas horárias [risos]. (Florinda – PEB)

[...] é bem marcante quando entra o Estatuto da Criança e do Adolescente, sabe. Eu trabalhei na época antes deste Estatuto, então, a família era meio temerosa de participar desse processo da escola. Ela ia saber se o filho ia passar, ou ia rodar. Ela não questionava a instituição. Eram famílias muito temerosas ao poder da escola. [...] eu não via diálogo com a família, eu via com os professores. Então, o Estatuto foi uma coisa boa, veio fazer a família falar mais, pra mim foi uma coisa boa. Principalmente, as famílias de baixa renda, porque a escola e o professor eram algo distante deles, a escola não era tão amigável. [...] Hoje, eu vejo uma família que opina mais. (Florinda – PEB)

[...] **A legislação para organização das aulas, mas não para entender a estrutura da escola, como se isso não dissesse respeito ao professor.** [...] focamos um pouco na estrutura, na organização, na questão da valorização do capital humano, um pouco de educação geral, mas mais era voltado para a orientação educacional, como que a gente ia trabalhar na escola, como que surgiu a figura de orientação educacional. Surgiu como fiscalizador, regulador, na época do movimento ditatorial, para acomodar os alunos ao sistema. Então, a gente tem uma visão mais política, dentro da especialização eu consigo enxergar mais política. Já que eu vim das ciências biológicas, eu vi coisas que eu não tinha visto na graduação. (Florinda – PEB, grifo nosso)

#### **4.2.2 Como os sujeitos percebem a abordagem dos temas de gestão e políticas no curso de Ciências Biológicas**

Os professores do Ensino Superior também foram questionados quanto ao que trabalham nas suas disciplinas, na tentativa de que eu pudesse identificar alguma correlação com a abordagem da gestão e das políticas públicas.

Os entrevistados apontam que, nitidamente, os acadêmicos que não são da área de Ciências Humanas desconhecem o contexto em que se processa as políticas públicas, além de pouco conhecerem a história da educação. Isto é visto como algo negativo, pois limita a apreensão dos alunos sobre uma concepção mais

ampla de gestão e políticas públicas, que é envolvida por um jogo de poder e interesses, e que influencia a estrutura e organização da escola.

[...] principalmente, os alunos das áreas exatas e naturais, eles não vêm nada de contexto. Então, o que eles me dizem: essa disciplina (ADE 1000) me abriu os horizontes, porque eu trabalho, eu tenho muita experiência eu dou muito exemplo [...] (**Clotilde – PES**)

Além disso, esta falta de contextualização e historicidade gera a errônea idéia de que muitos dos atuais movimentos educacionais são geridos apenas por um grupo que domina. Assim, podemos ver com a fala de Clotilde que esta postura desconsidera que algumas das características do sistema educacional brasileiro são reflexos de ações do passado.

[...] não tinha o conselho de classe que foi invenção do golpe, não tinha média 7, que foi invenção do golpe. Então, estas invenções hoje tiraram [...] Hoje, o aluno passa por pontinhos, ele não passa por conhecimento. Então, a gente tem que analisar politicamente. Por isso, que **eu acho que a história, tu não pode deixar de lado...**o que foi antes, e porque que aconteceu determinados fatos políticos. Como é que o Estado se comportou naquele momento, e quais as propostas de Estado naquele momento, e como que a educação foi pensada, como que a educação foi respaldo para o Estado, naquele momento, porque a educação é sempre respaldo. Foi respaldo da igreja na época dos jesuítas [...] (**Clotilde – PES, grifo nosso**)

O que eu acho é que se eles não entendem o Estado, eles não entendem as questões de política, porque é o Estado que determina. Existem políticas de Estado e políticas de governo. **Você tem que entender das políticas de Estado para entender as de governo, e tu tem que entender as políticas de governo dentro da questão ideológica**, para saber quem esta a serviço dos direitos sociais e quem esta a serviço dos direitos privados. Então, tu tens que fazer esta diferenciação. (**Clotilde – PES, grifo nosso**)

Podemos ilustrar a relevância da abordagem histórica, com o exemplo de Cury (2005, p.15): a gestão democrática, enquanto temática histórica, nos move em direção contrária àquela mais difundida em nossa trajetória política, em que os gestores se pautam ora por um movimento paternalista, ora por uma relação propriamente autoritária. Paternalismo e suas variantes, autoritarismo e congêneres são formas, históricas, de mostrar como se pensa e age sobre o outro não reconhecido como igual.

As professoras do Ensino Superior também relataram como desenvolvem o trabalho em suas disciplinas:

As duas didáticas seriam disciplinas de suporte, em que as questões pedagógicas seriam discutidas. Primeiro, essa questão, como que a Biologia se transforma em disciplina escolar. [...] Segundo, toda a questão curricular, discutir com o aluno o que é este currículo, que forças atuam sobre ele, que toda vez que você esta montando um currículo, você esta fazendo uma opção, e esta sinalizando sobre o que você pensa sobre sociedade, conhecimento [...] **Depois, se pensa como que é a organização da escola, como que é o sistema educacional brasileiro, como as escolas adquirem ou não certos status sociais, enquanto aparelhos sociais, já usando uma terminologia das décadas de 70 e 80. A escola sendo vista como uma grande engrenagem de uma sociedade complexa, para que o aluno tenha presente de que a escola não vai fazer grandes transformações sociais, mas ela é um objeto de transformação.** Também se discute todas questões ligadas ao processo de planejamento, de avaliação, de recursos didáticos, estratégias de ensino e um pouco também do que é ser professor. [...] (**Paty – PES, grifo nosso**)

Eu trabalho de uma forma assim. Inicialmente, sou eu que trabalho, pra contextualizar o conhecimento, eu trabalho tradicionalmente, com aula expositiva. [...] Eu trabalho com as constituições, com a organização do Estado, em cada época [...] a partir da modernidade industrial, a partir da revolução francesa, e depois eu venho para o Brasil, e ver essas conseqüências aqui. Então, eu entro fase por fase...e vou vendo a organização da educação pelo Estado....porque nós temos uma dívida histórica com o analfabetismo...e quais foram os interesses das classes da época. Coloco o Brasil dentro do contexto internacional...qual foi o papel dos golpes da América Latina, o que o Estados Unidos quis fazer da América Latina ao tentar dominar...mercado consumidor [...] Ai os alunos começam a entender porque, hoje, nós temos um fracasso educacional, com os Idebs embaixo, este monte de instituição privada. Ai, parto pros textos como LDB. (**Clotilde – PES**)

[...] nas minhas aulas de gestão, eu não acuso essas evidências da escola...eles próprios [acadêmicos] observam na pesquisa de campo...ai quando eles fazem esse relatório, eu considero uma das grandes avaliações que eles fazem...e também faço seminários...um mesmo tema, com autores diferentes para cada grupo...sobre gestão democrática, sobre projeto pedagógico, sobre conselho escolar, sobre organização e política de Estado. Então, tem textos variados, vem os seminários e a discussão em grupo, então amplia. A partir desta discussão eles tiram as questões para a pesquisa de campo. **Então, os cursos de exatas e da natureza tem tido melhor aproveitamento na minha disciplina, porque vem o outro lado, eles analisam macro sistema econômico, macro sistema político,** eles analisam as funções do banco mundial, como é que se tem esse fracasso, eles têm uma explicação dos porquês. (**Clotilde – PES, grifo nosso**)

Uma professora relata que procura trabalhar com a questão mais subjetiva da formação docente, para que os acadêmicos se situem na escola, compreendam os problemas do ambiente e consigam se preparar para enfrentar estes problemas.

[...] outra coisa é a solidão na escola, porque tu é jogado lá, e tu tem que funcionar, não há um companheirismo das dificuldades e do processo. Então, no estágio a gente tenta mostrar que haverá estes momentos de frustrações [...] me interessa, como é que esse professor, que vai ter que lidar sozinho com estas situações, como que esse professor entende seu



fazer e como ele se sente a respeito disso, que é o que a gente vem trabalhando. (**Dona Neves – PES**)

Então, esse trabalho ele permite que o aluno se escute, e ao se escutar a gente consegue problematizar as questões que ele trás, que é como ele entende o que ele ta vivendo. Ele entendendo o que ele ta vendo, porque o movimento de enxergar também é um movimento profissionalizante. Quer dizer, o que eu vejo no primeiro semestre com o diário, não é o que eu vejo no segundo, nem não é o que eu vejo no terceiro, não é o que eu vejo no último. (**Dona Neves – PES**)

Assim, como a formanda, uma das professoras também aponta que é muito bom, quando há uma integração entre as disciplinas de Didática, Estágio e Gestão e Políticas Públicas, pois isto facilita a compreensão do aluno acerca do ambiente escolar, sob diversos prismas (estrutura, funções, papel, organização, etc).

Eu vejo que até em função dessa rotatividade de professores nos departamentos, que ministram as disciplinas pedagógicas para o curso de Ciências Biológicas, cada professor dá um enfoque, de acordo com a sua seleção de conteúdos. Então, depende de com quem eles fizeram essas disciplinas. Alguns professores discutem a LDB, as questões das resoluções, dos próprios PCNs, então, eles chegam já com esses aportes, fica mais fácil, porque você fala em PCN, em avaliações, os sistemas de avaliação, Prova Brasil, ou os índices da Educação Básica, todo esse sistema, como você sabe que o aluno teve isso, e que ele sabe do que você ta falando. Só que, às vezes, isso não acontece. Então, na didática, não adianta falar Ideb, se o aluno não sabe o que é isso. (...) Outros dão um enfoque para as atividades serem desenvolvidas na escola, o que ajuda. O que ele fala na parte teórica, mas ele manda o aluno fazer um trabalho prático, de contato com a escola. Isso ajuda mais ainda, porque quando ele chega na didática, ele já foi na escola, em algum momento, ele já foi lá ler o PPP, o Regimento. Então, isso não é uma novidade. Até ele, às vezes, já analisou PPP. (**Paty – PES**)

[...] com relação a gestão, assim, como funcionava a escola, eu fui ver mais a partir do momento que eu fui fazer o relatório, que ai eu tive que pegar o projeto pedagógico e analisar. [...] na disciplina de políticas públicas, que foi visto assim...essa questão de projeto pedagógico, regimento escolar. [...] (**Glória – FOR**)

[...] nem na análise do PPP para o estágio [nas disciplinas de Estágio no Fundamental I e II e Médio I e II] eu me atentei pra isso. Eu analisei outras coisas, eu não analisei no PPP algo sobre gestão. (**Popis – PEB**)

Além disso, ressaltam a validade de trabalhos de campo, em que coexistem a teoria e a prática, em que uma ajuda a compreender a outra.

[...] foi muito significativo, muito mesmo, de tu ter a experiência de ir pra escola, **porque uma coisa é tu ir e fazer teu estágio, uma coisa é tu estar lá pra analisar algo, em cima de um documento da escola, porque muita coisa a gente aprendeu lá na prática.** (**Glória – FOR, grifo nosso**)

Todo esse trabalho que a gente fez, **toda essa prática que a gente teve na disciplina de políticas públicas foi bem mais fácil pra eu depois chegar no meu estágio**, na minha escola, fez sentido, entendeu! (Glória – FOR, grifo nosso)

Tu não ter tido aquela prática na [disciplina] políticas públicas, poderia não ter te aguçado em querer ver se o PPP [Projeto Político Pedagógico] é cumprido na escola e como ocorre na prática. (Glória – FOR)

Com relação às limitações do curso para pensar a formação inicial e a formação de professores/gestores, é apontada a distância Universidade-Escola, que ainda é muito grande.

A relação do curso com as escolas é muito distante. O pouco que a academia sabe sobre as escolas está na teoria. Na prática, os professores da universidade conhecem muito pouco das escolas públicas. (Chiquinha – PEB).

Uma professora da Educação Básica, inclusive, diz que dentro da UFSM, ela vê muitos projetos de pesquisa, mas que não atendem as necessidades da escola. Exemplifica, relatando que uma vez os sujeitos de um projeto da UFSM foram trabalhar na escola dela, com crianças do primeiro segmento do Ensino Fundamental, abordando sobre educação sexual sob um aspecto muito biológico, o que ela denomina como preocupante.

Nesse sentido, a formanda também relata que ao chegar na escola, onde realizava seu Estágio no Ensino Fundamental, e pedir para analisar seus documentos (PPP e Regimento escolar) se deparou com uma certa resistência:

[...] eu fui, conversei com o diretor, só que ai tipo...ai desse lado a gente não foi muito bem recebida, porque ele disse que a Universidade ainda tem aquele papel de só criticar, criticar a escola, e não ser parceira da escola,...e tipo não dá retorno pra escola. [...] Então, tipo isso, eu entendi como 'eu não quero que você faça seu trabalho aqui'. (Glória – FOR)

Segundo os professores, a própria estruturação da Universidade em departamentos dificulta o contato entre professores. Uma até verbaliza que as dificuldades apontadas pelos professores das escolas para trabalharem em grupo são, por vezes, as mesmas no Ensino Superior.

Eu, particularmente, enquanto docente, tenho pouco, quase nenhum contato com os professores, mesmo de departamento que são do mesmo centro. Porque, dificilmente, nesta estruturação que nós temos na Universidade, nós sentamos com nossos pares para conversar. [...] Eu fico sabendo pelos

alunos o que foi trabalhado nas outras disciplinas. [...] Eu vejo assim, vez ou outra, a gente faz aquele discurso para os professores da Educação Básica, de que eles precisam ter momentos para discutir coisas que não sejam exclusivas das suas disciplinas. Só que na realidade é algo que nós não fazemos dentro da universidade. Então, nós, eu, por exemplo, do Departamento de Metodologia de Ensino, não converso com meus colegas da Administração e dos Fundamentos, para discutir o que nós, da didática, precisamos que seja abordado nas políticas públicas, ou nos fundamentos da educação. Isso acontece quando há um interesse particular de dois ou três professores, não há um interesse em pensar os cursos. **(Paty – PES)**

Nesse sentido, observa-se que há uma discrepância entre os professores, uma defende a organização por cursos, dado a ineficiência da organização por departamentos. Outra professora, no entanto, relata que nem as experiências de organização por cursos resolveram o problema do envolvimento dos professores em pensar como deve ser a formação inicial.

Enquanto não existir a organização por curso [...] onde todos os professores façam projetos integrados para um curso, pra mim não vai existir formação para gestão [...] **(Clotilde – PES)**

Essa separação por departamento, ela é ruim pros cursos, porque, por exemplo, a coordenação da biologia, nunca sabe quem será o professor de políticas públicas. Ah, **então, a idéia de vamos acabar com os departamentos e vamos voltar as velhas faculdades, aos cursos, então. Os professores são contratados para os cursos. Teoricamente, você esta mais comprometido. Só que este comprometimento não se faz por decreto. As experiências que existem com faculdades também não resolveram o problema.** O fato de você ser professor de um curso, não quer dizer que você quer pensar ele. Isso depende de atitude. **(Paty – PES, grifo nosso)**

O último relato demonstra que as instituições de ensino ainda possuem uma cultura bastante questionável de participação, independente dos longos anos de ditadura e de tradicionalismo na educação. A participação aqui defendida não é apenas aquela de participar para ser informado e ouvir, mas sim dando opiniões.

Nessa perspectiva, Libâneo (2003) destaca que a participação não deve caracterizar-se por manipulação das pessoas, nem para consolidar decisões previamente definidas. Para Bordignon (2005, p.34) somente o sentimento de pertença é capaz de gerar compromisso, envolvimento, desafio de enfrentar a aventura da construção da cidadania, da sociedade que sonhamos.

Perguntei também para os entrevistados, o quê os acadêmicos deveriam saber, quando se formam, para atuarem com qualidade nas escolas, e eles apontam o domínio dos conhecimentos biológicos e pedagógicos, algum conhecimento sobre as relações humanas, para identificar as necessidades dos alunos, suas

dificuldades, para saber dialogar com eles, bem como gostar de trabalhar com pessoas.

Ter didática, domínio de conteúdo, estarem preparados para enfrentar a falta de recursos das escolas públicas e muita paciência! (**Chiquinha – PEB**).

Eu não consigo imaginar, uma pessoa saindo do curso de ciências biológicas, e eu não falo isso só com relação à licenciatura, porque eu cursei os dois. [pensando] Bah, você vai dar aula, você tem que gostar de gente tem que ser um entendedor de gente. Acho que são coisas que se constrói, no decorrer da carreira, mas se tu, minimamente, não gostar de trabalhar com gente [...] (**Popis – PEB**)

Tu tens que te cercar de coisas que te ajude, a saber, lidar com o ser humano na estrutura de escola que a gente tem, tu tem que ter força de vontade mesmo, em saber lidar com as dificuldades que ela tem, com todo sistema de hierarquia que ela tem, os espaços-tempo, sua organização, sob a corporalidade dos alunos. [...] Você tem que ser maleável, ter uma abertura pra isso, porque a gente chega na escola com a representação de professor que a gente tem, e aí tu tem que ter uma abertura pra desconstruir isso. (**Popis – PEB**)

Além disso, frisam a importância da prática, ou seja, que os acadêmicos estagiem em escolas carentes, para aprender a trabalhar com situações adversas, que nem sempre ocorrem em 'escolas-modelo'.

Hoje, o que eu vejo, **primeiro uma formação sólida em conteúdos específicos, ter domínio dos conteúdos específicos que caracterizam a biologia**. Segundo, na parte de ensino, entender essa geração [...] acho que a psicologia, e um pouco de epistemologia. As teorias têm que ser dadas na graduação, algumas teorias que tratam sobre cognição, porque é uma geração, totalmente, diferente. Ele [acadêmico] tem que ter uma formação em didática boa, porque ele tem que entrar na sala de aula, e tem que saber trabalhar, tem que sentir a turma, e no outro dia, ele tem que saber avaliar. Olha, aquilo não deu certo, eu replanejo, penso em diferentes atividades. [...] Ele tem que ter uma vivência nestes diferentes espaços. Eu não sei dizer como que eu fui estruturando isso, acho que a experiência mesmo. Eu acho que teria que ser dentro da didática e dos estágios. **Eu acho que os estágios têm que ser nas escolas mais carentes. Juntar professor da universidade, juntar professor da escola que, muitas vezes, tá ali arrancando os cabelos, e o aluno que tá chegando novinho...os três juntos**. Então, nesse momento, eu acho que o estágio, assim como o pessoal da Medicina e da Odonto, tem que ir pros lugares mais pobres, eu acho que o professor também. Eu acho que a escola mais com recurso é exceção. Ele teria que ter experiência com adultos, uma experiência com crianças e outra com adolescentes, e nas áreas mais carentes, a mais pobre que tiver, é pra onde o aluno tem que ir, porque ele tá ganhando bolsa, que é verba pública. (**Florinda – PEB, grifo nosso**)

Na fala dos sujeitos ficam evidentes dois modos de formação dos acadêmicos quanto ao assunto de políticas públicas e gestão. O primeiro é explícito no curso: diz

respeito às disciplinas pedagógicas, como a específica de gestão e políticas públicas na educação e as disciplinas de estágio. A segunda forma ocorre implicitamente. Ou seja, são as posturas dos docentes do Ensino Superior, dado que, este é o momento em que o acadêmico está refletindo sobre que tipo de professor quer ser, e ao mesmo tempo, enquanto aluno, viveu e vive com diferentes tipos de professores.

Corroborando estes argumentos, temos as seguintes falas dos sujeitos:

[...] porque tu sempre vai te espelhar em alguns professores quando tu tá aqui [na universidade], e tu sempre vai levar como referência. Eu, por exemplo, sempre tento levar alguns professores daqui, que eu tive aula pra dentro da sala de aula, no momento que eu vou ser a professora. É óbvio que eu vou levar referências de pessoas que tiveram mais abertura pra eu poder falar com elas... é os professores que tu te identifica. (**Glória – FOR**)

Então, você vê o aluno, nos quatro semestres, constituindo-se professor. E, é claro, que ele vai pegar os modelos que ele tem de professor, desde a escola, e aí eu acho que a gente faz um trabalho legal, porque a gente pede pra eles, no primeiro trabalho, retomar a experiência da escola, contar desde quando eles entram na escola a sua experiência. (**Dona Neves – PES**)

Outra coisa é que hoje, por eu ser mais velha na casa [na Ufsm] eu posso ser a que bota ordem na casa, e o Quico [professor que leciona a disciplina, em conjunto, mas entrou a pouco tempo como docente da Ufsm] pode se dar ao luxo de ser o bonzinho. E, isso é percebido pelos alunos, e isso pode construir a imagem de docente que ele quer ser na escola ou não. (**Dona Neves – PES**)

Tanto os professores quanto o formando apontam que uma questão importante na formação dos professores e na preparação para a gestão é a afetividade, própria da relação entre professor e alunos.

Quando eu entrei aqui [na Ufsm], eu fiquei muito deprimida, eu achei uma falta de diálogo, uma distância entre professor e aluno, eu não achei um local afetivo. (**Dona Neves – PES**)

[...] do meu ponto de vista, não existe um diálogo entre professor e aluno na parte específica. Pra mim, parece que os professores da licenciatura são bem mais disponíveis, eles têm uma postura diferente, a turma [da graduação] participa bem mais quando o professor é mais aberto do que com aquele que não tem esse diálogo. A turma participa bem mais com aqueles professores que a gente pode chegar, pode conversar, a turma fica mais contraída com professores mais sisudos, meio que rejeita. (**Glória – FOR**)

Nessa perspectiva, um dos sujeitos relata ter preocupação com os bacharéis, dado que estes recebem uma formação moldada, conforme as características de um pesquisador que 'não vai lidar com pessoas', ou seja, que teoricamente não precisa

ser tão afetivo. Assim, isto se torna inquietante dado que grande parte dos bacharéis reingressa para a habilitação licenciatura, e estes, mesmo que não reingressem, serão também os futuros professores no Ensino Superior, nas áreas específicas da Biologia.

[...] Que a formação, que estamos falando, independe de licenciatura ou bacharelado, porque o pessoal do bacharelado vai dar aula depois na graduação, e não tem nenhuma disciplina pedagógica. (**Popis – PEB**)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, teve-se por objetivo estudar a formação do professor de Ciências Biológicas, sob a perspectiva da gestão educacional e das políticas públicas. Na tentativa de compreender qual a relevância destes na formação dos acadêmicos, além de identificar como os mesmos são abordados na formação inicial, apropriei-me da análise documental a respeito das normativas que legislam o curso, e do relato de docentes do curso, formandos, e professores de Educação Básica, formados pelo curso.

As evidências presentes neste estudo estão de acordo com o exposto por Motta:

Passamos a entender que a questão da ampliação do espaço de participação do professor na escola expressa nas políticas de educação – seja através da participação no processo de elaboração do projeto pedagógico de sua escola, seja através da participação na administração da escola autônoma -, deve ser vista considerando a condição histórica, econômica, política e social da educação, da escola e, conseqüentemente, dos professores brasileiros. (2000, p.147)

A pesquisa demonstrou que os entrevistados entendem como necessária à abordagem dos temas de gestão e políticas públicas, dado que isto os auxilia a compreender melhor o ambiente escolar em que atuaram, atuam e atuarão.

Constatou-se também que apenas a adoção do termo gestão, tanto nos documentos quanto nos discursos que chegam a comunidade escolar, não é responsável por mudanças tão profundas na organização escolar. É necessário introduzir na escola novos princípios, tais como autonomia, participação, poder compartilhado e cooperação.

Segundo Abranches (2003, p.66), é preciso repensar as relações hierárquicas existentes dentro do ambiente escolar, sendo necessário estabelecer e manter relações horizontais, com o incentivo à cooperação entre os membros do colegiado e o respeito ao próximo. A autora diz faltar ainda “alcançar o espírito democrático, que necessita da concretização de um sentimento de coletividade e de autonomia nos processos decisórios”.

Deve-se também considerar que para a atual gestão do governo, a escola é reconhecida como um lugar de gestão, isto é, o sucesso ou o fracasso depende da boa administração. Logo, o professor não pode ser visto apenas como elemento

fundamental na legitimação das propostas educativas nacionais, tal como percebemos com a análise documental, e sim, como participante ativo dessa gestão.

Outra dificuldade evidenciada decorre da própria falta de clareza sobre o significado de democracia e participação, e de ser democrático no ambiente educacional. Como relata Machado (2005), a discussão sobre democracia no campo educacional representa um “processo sem fim”, tendo em vista a dificuldade em definir os procedimentos adequados à sua prática, e considerando que a compreensão da maioria dos sujeitos remete-se a democracia enquanto representação. Ou seja, limitada à escolha de representantes, de forma que estes, os escolhidos, que terão a autonomia para a tomada de decisões nos estabelecimentos a que sejam eleitos.

Nas respostas dos entrevistados também é possível identificar uma aproximação entre o que consideram escola democrática e autônoma. A esse respeito é possível encontrar na literatura da área (KARLING, 1997; TIRAMONTI 1997) duas perspectivas distintas sobre autonomia. A primeira delas recupera a racionalidade proveniente do liberalismo clássico e associa autonomia com liberdade. Ou seja, a gestão autônoma está isenta da intervenção e do controle do Estado, sendo dirigida pela consciência individual ou da instituição. A segunda é uma perspectiva de auto-suficiência, na qual os diferentes atores educativos participam nos processos de planejamento e na avaliação do funcionamento da escola.

Especialmente, os professores do Ensino Superior revelam que a formação inicial em Ciências Biológicas não é pensada de forma coletiva, devido à estruturação da Universidade, que limita os docentes a atuarem nas suas disciplinas. No entanto, mesmo com esta individualidade é perceptível uma certa contribuição das disciplinas pedagógicas, aproximando o acadêmico, prática e teoricamente, do ambiente escolar.

Evidencia-se, portanto, que, embora, a aproximação da escola seja um elemento constitutivo importante da formação docente, não se pode desprezar a força do componente disciplinar e curricular neste processo. Logo, a análise evidencia que uma perspectiva de formação que assimile a rotina escolar, sem, no entanto, abrir mão de uma formação teórica e prática, pode potencializar a perspectiva de fortalecimento da profissão docente. Além disso, os docentes do Ensino Superior devem ser conscientizados de que, assim como na escola, a



universidade é um ambiente formativo onde suas práticas de organização e gestão também educam a pensar e a agir.

Nesse cenário, formar professores de Biologia para atuar, de modo significativo, nas escolas como professores e gestores, é uma tarefa complexa. Justamente, por isso, não são medidas simplistas que vão resolver os problemas atuais das licenciaturas, e da inserção da gestão democrática nos espaços educacionais.

Em suma, ressalto que este trabalho auxilia na percepção de que a gestão democrática não é um caminho pronto. É um processo que se constrói pelo jeito de caminhar. É um processo que não ocorrerá espontaneamente, desenrola-se em uma dinâmica de relações de poder, de vontade, de interesses, de indiferença, que, por vezes, pode enterrar o seu avanço. É necessário que seja provocada, vivida e apreendida por todos que pertencem ao contexto social imediato da organização educacional, os sujeitos sociais, construindo a sua história (HORA, 2000).

## REFERÊNCIAS

ABRANCHES, M. **Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade**. São Paulo: Cortez, 2003. 104p.

ALGARTE, R. Planejamento na administração da educação nos diversos níveis do sistema: reflexões e propostas. In: **RBAE**, v.7 (1 e 2), jan.-dez. 1991.

ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. p.1-34.

\_\_\_\_\_. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. In: **Revista Formação Docente**, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago-dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

AYRES, A. C. M. "As tensões entre licenciatura e o bacharelado: a formação de professores de Biologia como território contestado". In: **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2004, págs. 182-197.

BARBOSA, J. R. A. Administração pública e a escola cidadã. ANPAE. Porto Alegre: v.15, n.2, p.217-226, jul./dez, 1999.

BIZERRA, M. da C. **Formação para o trabalho: ensino de primeiro grau em Pernambuco 1983-1990**. Recife: FUNDAJ: Ed. Massangana, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, G. Desafios da gestão democrática na educação: nos sistemas de ensino e nas escolas públicas. **Boletim Gestão Democrática da Educação**, n.19, 2005, Ministério da Educação, p.31-39.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**. n.74. Ano XXII, Dossiê: Os saberes docentes e sua formação. Campinas, CEDES, p.59-76.

BRANDÃO, Z. A Dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p. 153-165, jul. 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2006. p.1-52.

\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. **Revista Formação Docente**, v. 01, n. 01, p. 71-94, ago-dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/6/1>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

CUNHA, E. R. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. Disponível em: <[http://www.nead.unama.br/prof/admprofessor/file\\_producao.asp?codigo=17](http://www.nead.unama.br/prof/admprofessor/file_producao.asp?codigo=17)>. Acesso em: 16 maio 2011.

CUNHA, E. P.; CUNHA, E. S. M.. Políticas públicas e sociais. In: CARVALHO, A.; SALES, F. (Orgs.) **Políticas públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002 (Capítulos 1-3).

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3.ed, 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.151-204.

CURY, C.R.J. O princípio da gestão democrática na educação. **Boletim Gestão Democrática da Educação**, n.19, 2005, Ministério da Educação, p.14-19.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**. Campinas: vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar** - Editora UFPR, Curitiba, n. 24, 2004, p. 213-225.

ESTEVÃO, C.A.V. Gestão educacional e formação. In: MACHADO, L.M.; FERREIRA, N. S. C. (orgs.). **Política e Gestão da Educação: Dois Olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.83-106.

FÁVERO, M.A.L. **Universidade e Poder. Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45)**. 2.ed. Brasília: Plano, 2000.

\_\_\_\_\_. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar** - Editora UFPR, Curitiba, n.28, 2006, p.17-36.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. 13ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

FREITAS, D. N. T. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. **Revista da Faculdade de Educação** (online), São Paulo, SP, v. 24, n. 2, p. 29-47, jan./jun. 1998.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo. Scipione série Pensamento e ação no Magistério – 1991.

GAMBOA, S. A. S. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. Campinas, UNICAMP, 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

GARCIA, W. E. Notas sobre a crise da gestão educacional. **Em Aberto**, Brasília, ano 6, n. 36, out/dez. 1987.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. 457p. (Coleção Fronteiras da Educação).

GERHARDT, M. L. **A formação do educador em Artes Visuais: um estudo de políticas públicas – gestão educacional e formação**. Santa Maria: UFSM, 2008. 71f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

HENGEMÜHLE, A. **Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas**. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.157-200.

HORA, D. L. da. **Gestão Educacional Democrática**. Campinas, SP: Alínea, 2007. (Coleção Educação em Debate).

HORA, D.L. da. **A modernização falaciosa: contornos políticos da educação no Brasil. 1989-1994**. Campinas. UNICAMP, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

KARLING, A. A. **Autonomia: Condição para uma gestão democrática**. Maringá: EDUEM, 1997, 157p. ISBN 85-85545-21-6.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. In: \_\_\_\_\_. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

LEMGRUBER, M. S. **A educação em ciências físicas e biológicas a partir das teses e dissertações (1981 a 1995): uma história de sua história**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola. In: **Teoria e prática**. 4ed. Goiânia: Alternativa, 2003.

\_\_\_\_\_. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2007, p.315-351. (Coleção Docência em Formação).

LÜCK, H. Gestão Escolar e Formação de Gestores. In: **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.1-195, fev./jun., 2000.

\_\_\_\_\_. **Concepções e processos democráticos de Gestão Educacional**. 2ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006, 132p. (Série: Cadernos de Gestão)

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

MACHADO, C.R.S. A produção da gestão democrática da e na Educação para a democracia sem fim. **Caderno de Educação**. Pelotas: UFPel, n.24, p.179-198, jan./jun., 2005.

MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.9, p.51-75, set./out./nov./dez. 1998.

MEGID-NETO, J. **O Ensino de ciências no Brasil**: catálogo analítico de teses e dissertações – 1972-1995. Campinas: UNICAMP/FE/CEDOC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental**. Campinas, UNICAMP, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MELLO, G. N Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**. v.14, n.1, 2000, p.98-110.

MOTTA, V.C. **A participação do professor na gestão da escola**: enfim, é a hora e a vez do professor ter voz? Niterói, UFF, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2000.

NAJJAR, J. & FERREIRA, S.C. **Formação continuada, gestão escolar e construção da democracia no cotidiano da escola**. Chaves I. M.; Costa, V. A. da; Carneiro, W. (Orgs). Políticas Públicas de Educação: pesquisas em confluência. Niterói: Intertexto, 2009, p.139. ISBN 978-85-87258-93-9.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.74, Abril/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

OLIVEIRA, D.A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (orgs.). **Política e gestão da educação**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.127-145.

PAGANINI-DA-SILVA, E. **A influência da administração escolar no desenvolvimento profissional docente**. 2000. 65 f. Monografia. (Graduação em

Pedagogia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dez. 1999, pp.109-125.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004, 296p.

SANDER, B. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SANTAELLA, C. M. **Formación para la profesión docente**. Madrid: Grupo FORCE y Grupo Editorial Universitario, 1998.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 8.ed São Paulo: Cortez, 1987.

SELLES S. L. E.; FERREIRA, M. S. Disciplina Escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais. In: MARANDINO, M., SELLES, S, L, E., FERREIRA, M. S. e AMORIM A. C. R. (Orgs.) **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: EdUFF, 2005.

MARANDINO, M.; SELLES, S. L.E.; FERREIRA, M.S. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009, p.29-46.

SEVERINO, A. J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás...In: Ferreira, N.S.C. & Aguiar, M.A. da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.177-192. ISBN 978-85-249-0753-1

SLONGO, I. I. P. **A produção acadêmica em ensino de biologia: um estudo a partir de teses e dissertações**. Florianópolis: UFSC, 2004. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SOUZA, A.R. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. São Paulo: PUCSP, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TANUS, M.I.J. (et.al.) Gestão educacional: relações entre poder e participação. In: Bittar, M. & Oliveira, J. F. (Orgs.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.124-137.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIRAMONTI, G. Los imperativos de las políticas educativas de los 90. **Propuesta Educativa**, n.17. Buenos Aires: Novidades Educativas, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, S.L. Educação e Gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

WARDE, M. J. Considerações sobre a autonomia da escola. **Idéias**. São Paulo: FDE, 1992.

## REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS ANALISADOS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, 08 de maio de 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - **Lei n.º 10.172/01 - Plano Nacional de Educação**. MEC. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002, seção1, p.8.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1.301/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura). **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 de novembro de 2001, seção1, p.7.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político do Curso. PROGRAD** - Curso de Ciências Biológicas/Licenciatura em Ciências Biológicas, UFSM, 2005.



## **ANEXOS**

## **Anexo A - Termo de consentimento livre e esclarecido**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do Projeto:** A GESTÃO EDUCACIONAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSM

**Pesquisadora:** Especializanda Carla Vargas Pedroso

E-mail: carlabio\_ufsm@yahoo.com.br

**Orientadora:** Professora Mariglei Severo Maraschin

E-mail: marigleism@terra.com.br

Caro acadêmico (a) / professor (a): você está sendo convidado para participar, como voluntário, em uma pesquisa da Especialização em Gestão Educacional à Distância, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Antes de concordar em participar, é importante que você entenda as informações e instruções contidas neste documento.

#### **Objetivo do estudo**

Investigar como estão sendo tratados os temas de gestão educacional e políticas públicas na formação inicial do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, da UFSM.

#### **Procedimentos para a execução da pesquisa:**

A pesquisa é de abordagem qualitativa e os participantes serão os acadêmicos do último ano da graduação (formandos 2011) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da UFSM, bem como docentes do referido curso. Também contará com a participação de professores atuantes na Educação Básica, nas disciplinas de Ciências/Biologia, e formados pelo referente curso.

A participação nesta pesquisa ocorrerá mediante a concessão de uma entrevista semi-estruturada, de caráter individual, realizada pela pesquisadora. A entrevista será registrada em um gravador de voz, ou aparelho digital semelhante (mp3, mp4, gravador de voz de celular) e transcritas, posteriormente, pela própria pesquisadora. Após a transcrição, as mesmas serão desgravadas, garantindo, assim, a privacidade dos participantes e o sigilo das informações.

Enfatiza-se que os dados obtidos com a aplicação dos instrumentos investigativos serão objetos de tratamento individual. Logo, os entrevistados serão identificados por nomes fictícios, para preservar suas identidades.

### **Possíveis dúvidas sobre o estudo**

Pergunte sobre qualquer ponto da pesquisa e de sua participação, que não tenha entendido. Se não tiver dúvidas agora, pode perguntar mais tarde. Durante o estudo você será informado sobre qualquer fato novo que possa influenciar seu desejo de continuar participando. Se você desejar falar com alguém sobre este estudo por julgar que não recebeu tratamento adequado ou que foi prejudicado ao participar, ou se tiver qualquer outra questão relativa ao estudo, você deve entrar em contato com:

- Orientadora desta pesquisa: Profa. Mariglei Severo Maraschin  
Telefone: (055) 9945-3618                      E-mail: marigleism@terra.com.br
- Coordenadora do curso de Especialização em Gestão Educacional à Distância, da UFSM: Profa. Maria Elizabete Londero Mousquer  
Telefone: (55) 3220-9598                      E-mail: betemousquer@yahoo.com.br

### **Confidencialidade das informações**

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes, cujos dados serão coletados através de gravações de voz. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas na execução do presente projeto e das publicações resultantes dele. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e os dados brutos (transcrições) serão mantidos na Coordenação da Pós-Graduação a Distância, por um período de 4 anos sob a responsabilidade da Profa. Mariglei S. Maraschin. Após este período, os dados serão destruídos. Pessoas não envolvidas no estudo não terão acesso a nenhuma de suas informações pessoais.

### **Participação voluntária no estudo**

Comunica-se que o participante não é obrigado a participar do projeto e pode desistir a qualquer momento. Além disso, terá liberdade de acesso aos dados do estudo em qualquer etapa da pesquisa. O participante não terá nenhum tipo de despesas econômicas, bem como não receberá nenhuma indenização pela participação na pesquisa.

### **O que significa sua assinatura**

- Autorizo a gravação da minha fala na entrevista individual para a pesquisa referida acima.

Nestes termos e considerando-me livre e esclarecido (a), consinto em participar da pesquisa proposta, resguardando à autora do projeto propriedade intelectual das informações geradas e expressando concordância com a divulgação pública dos resultados, sem qualquer identificação dos sujeitos participantes.

O presente documento será assinado em duas vias, de teor igual, ficando uma em poder do participante da pesquisa e outra em poder dos pesquisadores.

Eu.....RG nº.....  
CPF nº ..... da Universidade Federal de Santa Maria, concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador.

Local e data ....., ...../...../.....

---

Assinatura do participante

---

Assinatura do responsável pelo projeto

## **Anexo B - Roteiro de entrevistas com professores do curso de Ciências Biológicas, da UFSM.**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

### **Roteiro de entrevista: Professores do curso de Ciências Biológicas, da UFSM.**

#### **I – Identificação:**

- 1) Função atual:
- 2) Tempo que trabalha na função:
- 3) Titulação acadêmica (graduação, especialização, mestrado, doutorado, ...):
- 4) Experiência docente:
- 5) Que outras funções desempenha(ou) em ambientes escolares?
- 6) Que outras funções desempenha(ou) na UFSM e/ou no referido curso (atividades de pesquisa, orientação, gestão educacional, dentre outros).

#### **II – Questões orientadoras**

- 1) Qual(is) disciplina(s) você ministra ao curso de graduação em Ciências Biológicas?
- 2) Há quanto tempo dá aula neste curso?
- 3) Que outras disciplinas você já ministrou a este curso?
- 4) Como você vê a relação entre o curso de licenciatura em Ciências Biológicas e as escolas?
- 5) Você já ouviu falar a respeito das políticas públicas e da gestão educacional? O que você sabe sobre estes assuntos?
- 6) Como teve conhecimento destes assuntos?
- 7) Como você percebe a abordagem destes temas no curso de Ciências Biológicas?
- 8) Você já abordou algum assunto de políticas públicas e gestão educacional nas disciplinas que ministra? Quais assuntos foram? De que forma abordou?
- 9) Você já ouviu falar em gestão democrática?
- 10) O que você compreende por gestão democrática?
- 11) De que modo você acredita que o curso de Ciências Biológicas vem contribuindo para a formação de gestores?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**Roteiro de entrevista: Docente que ministra a disciplina de Políticas  
Públicas e Gestão na Educação Básica para curso de Ciências  
Biológicas, da Ufsm.**

**I – Identificação:**

- 1) Função atual:
- 2) Tempo que trabalha na função:
- 3) Titulação acadêmica (graduação, especialização, mestrado, doutorado, ...):
- 4) Experiência docente:
- 5) Que outras funções desempenha(ou) em ambientes escolares?
- 6) Que outras funções desempenha(ou) na UFSM e/ou no referido curso (atividades de pesquisa, orientação, gestão educacional, dentre outros).

**II – Questões orientadoras**

- 1) Há quanto tempo você ministra a disciplina de Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica para o curso de Ciências Biológicas?
- 2) Como você organiza esta disciplina para o curso (conteúdos, trabalhos avaliativos, métodos, participação dos alunos, dentre outros)?
- 3) Como você trabalha o tema de políticas públicas e gestão na disciplina ofertada ao curso de Ciências Biológicas?
- 4) Que aspectos das políticas públicas e da gestão educacional, você considera essenciais de serem trabalhados com acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas?
- 5) Como você avalia a compreensão dos alunos a respeito destes assuntos na disciplina?
- 6) Que aspectos da disciplina você acredita que contribui para a formação de professores-gestores?
- 7) Que aspectos do curso, você acredita que contribuem para formar um professor-gestor?
- 8) Na sua opinião, quais são as “condições ideais” que a formação no ensino superior pode oferecer para auxiliar na formação de gestores?

**Anexo C - Roteiro de entrevistas com professores da Educação Básica,  
formados pelo curso de Ciências Biológicas, da UFSM.**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO LATO-SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**Roteiro de entrevista: Professores da Educação Básica**

**I – Identificação:**

- 1) Função atual:
- 2) Tempo que trabalha na função:
- 3) Titulação acadêmica (graduação, especialização, mestrado, doutorado, ...):
- 4) Experiência docente:
- 5) Outras funções desempenhadas dentro de ambientes escolares:

**II – Questões orientadoras**

- 1) Você já ouviu falar a respeito das políticas públicas e da gestão educacional? O que você sabe sobre estes assuntos?
- 2) Como teve conhecimento destes assuntos?
- 3) Em que aspectos da escola em que atua e atuou, você percebe a presença destes assuntos?
- 4) Você já ouviu falar em gestão democrática?
- 5) O que você compreende por gestão democrática?
- 6) O que você compreende por gestor dentro da escola? Você se sente preparado para atuar como professor-gestor?
- 7) Como você vê a relação entre o curso de licenciatura em Ciências Biológicas e as escolas?
- 8) Você mantém algum tipo de contato com o curso de Ciências Biológicas e com a UFSM (se recebe estagiários, participa de oficinas, palestras, dentre outros eventos)?
- 9) Como você percebia a abordagem e o tratamento destes assuntos no curso de Ciências Biológicas?
- 10) Na sua opinião e considerando sua experiência escolar, qual é a importância de tratar sobre as políticas públicas e a gestão no curso de Ciências Biológicas?
- 11) De que modo você acredita que o curso de Ciências Biológicas vem contribuindo para a formação de gestores?

- 12) Considerando sua experiência docente em escolas, que aspectos das políticas públicas e da gestão educacional você acredita que seria pertinente abordar na formação inicial do curso de Ciências Biológicas?
- 13) O que você acha que é essencial aos acadêmicos saberem, quando saem do curso de graduação, para poder atuar com qualidade nas escolas?



## **Anexo D - Roteiro de entrevistas com formandos do curso de Ciências Biológicas, da UFSM.**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

### **Roteiro de entrevista: Formandos do curso de Ciências Biológicas, da Ufsm.**

#### **I – Identificação:**

- 1) Que semestre você está cursando?
- 2) Que motivos levaram a cursar Biologia e a licenciatura? (familiares, econômicos, escolares, etc)

#### **II – Questões orientadoras**

- 1) Enquanto acadêmico(a) do curso de Ciências Biológicas, de que forma você já teve contato com as escolas (atividades curriculares e extracurriculares)?
- 2) O que você acha que é essencial aos acadêmicos saberem, quando saem do curso de graduação, para poder atuar com qualidade nas escolas?
- 3) Você já ouviu falar a respeito das políticas públicas? O que você sabe/compreende sobre este assunto? Onde ouviu falar a respeito?
- 4) Você já ouviu falar a respeito da gestão escolar e gestão educacional? O que você sabe/compreende sobre estes assuntos? Onde ouviu falar a respeito?
- 5) Nas escolas que teve contato, você percebeu a presença destes assuntos (políticas públicas e gestão) no cotidiano escolar (aulas, reuniões pedagógicas, organização da escola, organização da equipe docente, documentos, dentre outros)?
- 6) Como você percebe a abordagem e o tratamento destes assuntos no curso de Ciências Biológicas?
- 7) Na sua opinião, qual é a importância de tratar sobre as políticas públicas e a gestão no curso de Ciências Biológicas?
- 8) Você se lembra do que foi tratado na disciplina de Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica para o curso de Ciências Biológicas?
- 9) Como você acredita que esta disciplina contribuiu na sua formação? Por que? De que forma ela contribuiu?
- 10) O que você compreende por gestor dentro da escola? De acordo, com o seu entendimento do que seja um gestor, você se sente preparado para atuar como professor-gestor?