



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A
TEMÁTICA DA GESTÃO EDUCACIONAL:
UM ESTUDO COM ACADÊMICAS DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFSM**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

FRANCINE DE BEM ROSSI

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

**A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A
TEMÁTICA DA GESTÃO EDUCACIONAL:
UM ESTUDO COM ACADÊMICAS DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFSM**

por

Francine de Bem Rossi

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação, área Gestão Educacional, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para a obtenção do grau de **Especialização em Gestão Educacional**

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Dóris Pires Vargas Bolzan

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

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

A comissão examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de
Especialização

**A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A TEMÁTICA DA
GESTÃO EDUCACIONAL:
UM ESTUDO COM ACADÊMICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UFSM**

Elaborada por
Francine de Bem Rossi

como requisito parcial para obtenção do grau de

Especialização em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA

Dóris Pires Vargas Bolzan, Prof^a. Dr^a. - UFSM

(Presidente/orientadora)

Clóvis Renan Guterres, Prof. Dr. – UFSM

Ana Carla H. Powaczuk, Prof^a. Msr. - UFSM

Santa Maria, março de 2010.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, por sempre iluminar meus caminhos para que as conquistas fossem uma constante e para que os obstáculos fossem vencidos com muita força.

A minha família, pais e irmãos, que de diversas formas sempre apoiaram a minha sede de estudar, aprender e me capacitar cada vez mais.

À professora Dóris Bolzan, orientadora que, além de permanentemente compartilhar seus conhecimentos e nos ensinar a fazer isso, foi sempre uma grande amiga, através de longas conversas descontraídas e repletas de significados.

À banca examinadora, que prontamente aceitou ao convite para enriquecer este trabalho, mais uma vez compartilhando conhecimento juntos já que nossa parceria em trabalhos são de longa data.

A minha colega de especialização Alexandra Pozzatti Marchesan, que incansavelmente trabalhou comigo desde a graduação. Neste período, construímos juntas, boa parte de nossos conhecimentos, sempre dividindo dúvidas, angústias, madrugadas de estudo e análises, aprendizagens, entre tantos desafios.

E, em particular, em memória, à Cida, que ainda é fonte inspiradora para a construção de minha trajetória formativa e profissional, comemorando comigo a cada conquista e estando em meu coração para todo o sempre.

“senhores membros da Comissão de Inquérito, em uma sociedade que nega o homem, recuso esta sociedade e tomo o partido do homem. Eis por que não poderei renunciar ao meu engajamento ideológico, enquanto houver no meu coração um pouco de amor para amar, nos homens, a imagem e semelhança de Deus”

FIORI (1992 apud ROSSATO, 2009, p. 33).

RESUMO

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

CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A TEMÁTICA DA GESTÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO COM ACADÊMICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM

AUTORA: FRANCINE DE BEM ROSSI

ORIENTADORA: DÓRIS PIRES VARGAS BOLZAN

Data e local da Defesa: Santa Maria, 17 de Março de 2010

Este estudo contempla a linha de pesquisa Gestão da Organização Escolar do Curso em Gestão Educacional, do Centro de Educação, UFSM. Desta maneira, buscou-se compreender as concepções das acadêmicas do Curso de Pedagogia, UFSM, em relação à temática da Gestão Educacional. Diante deste objetivo, este estudo se caracterizou por uma pesquisa de cunho qualitativo. Em função da temática, a entrevista reflexiva foi o instrumento de pesquisa utilizado, através de entrevistas semi-estruturadas, ao passo que os dados são produzidos, na interação do sujeito da pesquisa com o pesquisador. Neste sentido, a análise documental também se fez presente, ao passo que contribui para a análise das falas das acadêmicas. Os principais autores que balizaram a pesquisa foram Libâneo (2005), Ferreira (2003), Lück (2006, 2007, 2008), Alarcão (2001), Marcelo García (1999), Rossato (1998, 2008), Mizukami (2002), Bolzan (2002, 2006, 2007), Bolzan e Isaia (2005), Chizzotti (2006), Bauer e Gaskell (2002), entre outros. Diante disso, a organização das falas foram produzidas através de dimensões categoriais, pois acredita-se que a análise das narrativas não pode enquadrar, fechando de forma estática as recorrências que aparecem nas narrativas colhidas. Sendo assim, quatro dimensões categoriais emergiram, sendo elas, **gestão educacional, políticas públicas, funções na gestão e formação inicial**. Sob esta óptica, através dos dados produzidos, foi possível perceber que há confusões e contradições nas falas das acadêmicas entre os paradigmas de administração e gestão. Também evidencia-se que, em muitos casos, há falta de apropriação dos conteúdos, uma vez que não há clareza das características e ações destes dois paradigmas. Ainda, a ineficiência das disciplinas diante de alguns temas é, além de percebido nas narrativas que expressam contradições, é percebido também pelas próprias colaboradoras, quando percebem a ausência de concepção sobre a temática. Diante desta realidade, é possível pensar que há a necessidade de redimensionar a formação, através do constante repensar esta formação, pois a partir da importância da temática da gestão, profissionais bem capacitados se torna imprescindível para o desenvolvimento das atividades escolares. Assim, as dúvidas, inseguranças e contradições em relação ao tema apresentado nas narrativas é um caminho para repensar a formação docente sobre gestão educacional e seus objetivos. Ainda assim, metodologias e novas formas de abordar os conteúdos referentes a este tema se fazem necessário na busca de novos rumos e de aprendizagens mais significativas.

Palavras-chave: construção do conhecimento, gestão educacional, formação de professores.

ABSTRACT

CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE ON THE SUBJECT OF MANAGEMENT EDUCATION: A STUDY WITH ACADEMIC COURSE OF PEDAGOGY OF UFSM

AUTHOR: FRANCINE DE BEM ROSSI

ADVISOR: DÓRIS PIRES VARGAS BOLZAN

Place and date: Santa Maria, March 09, 2010

This study is connected with the research line Management of the School Organization of Education Management Degree, of Education Center, UFSM. With this research, was sought to understand the student's Pedagogy Degree concepts, about the Educational Management. The main authors that guided the research were Libâneo (2005), Ferreira (2003), Lück (2006, 2007, 2008), Alarcón (2001), Marcelo García (1999), Woodward (1998, 2008), Mizukami (2002), Bolzan (2002, 2007), Bolzan and Isaia (2005), and any others. This was a qualitative research and the reflective interview was the research tool, led by semi-structured interviews, while the data are produced by the interaction of the research subject and the researcher. Was used the document analysis technique to describe the student's discourse. The speeches was organized in some categories, believing they do not constitute a static process to analyze the recurrences that appear in the statements. Thus, four dimensions emerged: Educational Management, Public Policy, Management Functions and Early Stage Formation – experiences with the disciplines related to the subject of management. Through the produced data, it was revealed that there are confusions and contradictions in the student's statements when they talk about the administration and management paradigms. In many cases, there isn't a consistent knowledge about it, because it was verified that the characteristics and actions of these two paradigms are not clear to them. Besides, the disciplines inefficiency on some topics is also perceived in the statements that express contradictions, and when they perceive non existence opinion about the topics. Therefore, we conclude that there is a need to reorganize the formation process. However, this is not a reality to the undergraduate level only, but also to the postgraduate course. We believe that the researches should focus on the teaching job to improve the professionals quality and contribute to the formation process in this area. After all, is essential to look for new methodologies and other approaches to the management issue, in the search for new ways and meaningful learning.

Keywords: knowledge construction, education management, teacher formation

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento.....	118
Anexo B – Ementa das disciplinas relacionadas à temática da gestão educacional.....	119
Anexo C – Roteiro de Entrevistas.....	125

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1 TEMA	12
2 PROBLEMATIZAÇÃO	12
3 OBJETIVOS	12
3.1 Objetivo Geral	12
3.2 Objetivos Específicos	12
4 JUSTIFICATIVA	13
5 UM DIÁLOGO ENTRE DIVERSOS INTERLOCUTORES: os autores bibliográficos	14
5.1 Aprendizagem Docente e a Construção do Conhecimento	15
5.1.1 A historicidade das IES e suas influências para a construção do conhecimento.....	15
5.1.2 A problemática da docência nas IES.....	21
5.1.3 Caminhos possíveis para a construção do conhecimento: elementos pertinentes à formação docente.....	34
5.2 Gestão Democrática da Educação: saberes necessários à docência	43
5.2.1 O contexto da Gestão Educacional: as influências externas.....	43
5.2.2 A Gestão Educacional sob a realidade brasileira	47
6 ABORDAGEM METODOLÓGICA	65
6.1 Temática	65
6.2 Um estudo de cunho qualitativo	66
6.3 Procedimentos Metodológicos	68
6.4 Instrumentos de Pesquisa	69
6.5 Sujeitos e o contexto	74
6.6 Dimensões categoriais: uma opção diante a realidade	76
7 AS VOZES E CONCEPÇÕES DAS ACADÊMICAS SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL	78
8. A BUSCA POR NOVOS CAMINHOS	108
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	117

APRESENTAÇÃO

As trajetórias de vida dos sujeitos, bem como a maneira com que este se desenvolve globalmente (afetiva, cognitiva e biologicamente), sofrem influências externas do contexto em que vivem, constituindo o “eu” individual. Sob esta óptica, os fatores externos e internos que influenciam a formação e constituição da personalidade, bem como as escolhas e caminhos a percorrer na vida de uma pessoa, tem ligação direta com as escolhas profissionais também. Assim, inúmeros são os fatores que permeiam a escolha profissional e, posteriormente, a escolha das áreas específicas de estudo e de pesquisa. Assim, a escolha de um estudo, de uma temática de pesquisa advém de um círculo grande de influências que envolve a trajetória deste sujeito.

Neste sentido, a temática do estudo em questão, que pretende compreender como se dá a construção do conhecimento pelas acadêmicas do curso de Pedagogia desta instituição sobre a temática Gestão Educacional, emerge a partir de diálogos informais e das experiências entrelaçadas e compartilhadas entre colegas de curso e da iniciação científica. Nesta perspectiva, Chizzotti (2006) traz algumas referências importantes:

A delimitação de um problema não resulta de uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador e para a qual recolhe dados comprobatórios. O problema afigura-se como um obstáculo, percebido pelos sujeitos de modo parcial e fragmentado, e analisado assistematicamente. A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto. (p. 81).

Assim, a partir destes diálogos e das dificuldades percebidas em expressar as concepções e discursos acerca da Gestão Educacional é que emerge a inquietação e os questionamentos sobre como estão sendo construídos estes conhecimentos durante o período da graduação e o que está sendo trabalhado nas disciplinas sobre esta temática que tem imensa importância na constituição da docência.

Sob esta óptica, a importância de constantemente refletir sobre a formação docente emerge, pois percebendo as bases teóricas que constituem a docência, torna-se possível compreender as ações que permeiam as práticas pedagógicas e de participação, ou não, do professor em outras esferas da instituição educacional.

Desta forma, este estudo também sofre influências das pesquisas desenvolvidas pelo GPFOPE (Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior) através do projeto “APRENDIZAGEM DOCENTE E PROCESSOS FORMATIVOS: novas perspectivas para a educação básica e superior”, através do qual

buscou compreender os movimentos constituintes da formação docente e o processo de apropriação de conhecimentos pelos docentes. Assim, refletindo sobre a formação do professor, este estudo torna-se foco a partir da necessidade de se fomentar a reflexão sobre a construção do conhecimento no decorrer da formação sobre a gestão educacional.

Diante deste fato e dos discursos atuais sobre a área do conhecimento de educação encontra-se seguidamente a questão da importância de um docente refletir constantemente sobre sua formação, tanto inicial, quanto continuada.

Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional ao mesmo tempo em que favorecem a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas. (BOLZAN, 2007, p. 9)

Neste sentido, ao pensar sobre a formação dos profissionais da educação, e direcionando para a temática gestão educacional, questiona-se sobre as bases epistemológicas construídas durante a graduação sobre este tema. Também questiona-se quais conhecimentos são construídos, quais são as bases teóricas existentes e, se estas são suficientes para a atuação do Pedagogo nas instituições escolares e no próprio curso de especialização que o Centro de Educação/UFSM oferece. A influência mencionada em relação ao curso de especialização direciona-se as temáticas desenvolvidas em pesquisas nestes cursos, pois se as acadêmicas tiverem uma base consistente de conhecimentos apropriados em relação à gestão, provavelmente, as pesquisas desenvolvidas no curso terão maior relevância para a temática, superando, de alguma maneira, a prática de elencar uma temática pouco significativa para a gestão educacional.

Contudo, evidencia-se a importância da gestão educacional como área de conhecimento dentro da Pedagogia, considerando relevante que os profissionais da educação possam ter conhecimentos amplos sobre esta área de estudo. Também considera-se importante, o fato da graduação proporcionar uma base consistente em relação à construção do conhecimento sobre gestão, acreditando que isto terá reflexos positivos no curso de especialização em Gestão Educacional e nas ações docentes desenvolvidas na escola em relação a gestão da mesma. Libâneo (2005, p. 37), inclusive, menciona que diante o trabalho:

o professor já não é considerado apenas como o profissional que atua em uma sala de aula, mas também como membro de uma equipe docente, realizando tarefas com responsabilidade ampliada no conjunto das atividades escolares. Já não pode ser um repassador de informação, mas um investigador atento às peculiaridades dos alunos e sensível às situações imprevisíveis do ensino, um participante ativo, cooperativo,

reflexivo na equipe docente, discutindo no grupo suas concepções, práticas, experiências e participando do projeto pedagógico da escola.

Para, então, desenvolver esta pesquisa, buscou-se como metodologia a abordagem narrativa sociocultural, pois através das narrativas e do contexto em que estas se inserem, é possível compreender significados, pensares, ideias, concepções que as colaboradoras trazem através de suas falas. Ainda, a interação entre pesquisador e pesquisado é uma constante, fazendo com que não haja hierarquias, mas sim colaboradores, produzindo dados e não coletando. O Projeto Político Pedagógico do curso, principalmente as ementas das disciplinas relacionadas à temática da gestão educacional, também se fez presente para contribuição nas análises das narrativas, enriquecendo o estudo. Ainda, em andamento do estudo, sentiu-se necessidade de dialogar com as professoras regentes destas disciplinas ministradas no curso. Entretanto, essa atividade não foi possível realizar em função de tempo e da longa caminhada percorrida na busca de colaboradoras para o desenvolvimento da pesquisa.

Vale mencionar que as bases teóricas deste estudo são Libâneo (2005), Lück (2006, 2007, 2008), Bolzan (1997, 2002, 2006, 2007), Marcelo García (1999), Vygotski (1998), Rossato, (1998, 2008), Demo (1997), Saviani (2009), Mizukami (2002), dentre outros.

Por fim, a conclusão, ou (in) conclusões, como pode-se denominar, é realizado um olhar acerca do estudo e das análises, refletindo sobre a formação inicial, emergindo novos questionamentos, novos pensares acerca da temática. E, chama-se a atenção para a necessidade de constantemente manter um olhar para esta formação e buscar redimensionar fazeres e saberes da prática docente.

Desta maneira, foi assim, sob diálogos, reflexões e experiências que a questão de pesquisa emergiu e se organizou. Logo, a interrogação que guiou todo este estudo é: como se dá esta construção de conhecimento pelas acadêmicas do curso de Pedagogia desta instituição sobre a temática Gestão Educacional?

1 TEMÁTICA DO ESTUDO

A construção do conhecimento sobre Gestão Educacional no curso de graduação de Pedagogia (diurno) da Universidade Federal de Santa Maria e suas evidências na formação docente

2 PROBLEMATIZAÇÃO

- Quais as ideias e concepções das acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSM estão construindo sobre a temática Gestão Educacional?

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Conhecer as construções teóricas das acadêmicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria sobre a temática gestão educacional.

3.2 Objetivos Específicos

- Compreender a organização curricular do Curso, tendo como foco de análise as disciplinas voltadas à temática da gestão educacional;
- Reconhecer o processo de aprendizagem acerca da gestão educacional no Curso de graduação de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria.

4 JUSTIFICATIVA

A importância deste estudo justifica-se pela necessidade de uma reflexão mais profunda sobre a formação inicial de alunos-professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria e sua relação com a temática gestão educacional que, muito além de somente disciplinas em no currículo, é a temática da única especialização, na modalidade presencial, que o Centro de Educação possui, ou seja, Especialização em Gestão Educacional.

Para tanto, como forma de fomentar a reflexão, tem-se a pretensão de conduzir um estudo referente a esta temática e como são desenvolvidas as atividades no curso de Pedagogia, considerando como estes docentes em formação percebem sua construção do conhecimento sobre o tema em questão.

No entanto, acredita-se que, desenvolvendo de forma mais consistente esta temática, além de beneficiar os alunos-professores, beneficiará também os docentes já em serviço, bem como o próprio curso de especialização em Gestão Educacional dentro de nossa instituição. Assim, de acordo com BOLZAN (2007):

(...) acreditamos que compreendendo quais concepções norteiam suas práticas e como estas se consolidam ao longo de sua formação profissional seja possível a reconstrução das bases epistemológicas que constituem os movimentos construtivos da docência (p. 7).

Neste sentido, sob estas motivações, interrogações e impulsos que se dará esta pesquisa, balizada na busca do eterno reconstruir e descobrir saberes e fazeres.

5 UM DIÁLOGO ENTRE DIVERSOS INTERLOCUTORES

O pensar sobre a própria formação traz frequentemente inquietações. O professor constantemente redimensiona saberes e fazeres, em um movimento de sempre aprender e construir, à medida que vivencia as ações educacionais.

Sob esta óptica, a permanente reflexão e o compartilhamento de ideias tornam mais claras as bases epistemológicas, os conhecimentos apropriados, bem como as lacunas existentes na trajetória formativa docente. Baseados nestes pressupostos, de constante reflexão em relação à formação docente, é que questiona-se quais são os conhecimentos construídos na formação de professores sobre a temática da gestão, acreditando que os conhecimentos sobre esta temática são de extrema importância para a docência e, reflete diretamente, no próprio Curso de Especialização em Gestão da UFSM.

Neste sentido, os construtos deste referencial teórico articulam a aprendizagem docente com a temática gestão educacional, acreditando que esta temática tem muito a contribuir para a formação dos professores e sua atuação nas instituições de ensino, com um olhar mais crítico em relação a realidade da gestão da educação. Assim, uma ampliação do conhecimento do professor sobre gestão educacional, possibilita o mesmo perceber a importância de atuar não somente em sala de aula, mas também em outras esferas da escola. Sobre isto, Alarcão (2001) discorre afirmando que:

Importa assumir que a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica. Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa. No seio da escola, a sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas. (p. 23)

Para tanto, o referencial teórico apresentado contribuir para a construção de uma visão mais crítica sobre a temática em questão.

5.1 Aprendizagem Docente e a Construção do Conhecimento

5.1.1 A historicidade das IES e suas influências para a construção do conhecimento

Diante dos desafios que o ensino superior vivencia atualmente é possível perceber que, analisando a historicidade das universidades no mundo e em nosso país, muitas características que nortearam os primórdios desta instituição ainda se fazem presente na estrutura das mesmas. Um exemplo disso eram as vantagens que professores universitários tinham em detrimento de professores dos outros níveis de ensino. Trazendo esta questão para os dias atuais, é possível pensarmos nas diferenças salariais entre professores da educação básica e professores do ensino superior. Uma diferença significativa que traz inúmeros questionamentos, mas que no momento, não serão debatidos neste texto.

Assim, as universidades, tendo seu berço na Europa, no século XI, teve suas origens ligadas diretamente com a igreja católica. É neste sentido, talvez, que se justifica seu caráter tradicional e pouco mutável que durante tempos perdurou. Talvez, seja esse um dos fatores que justificam também, a ideia de Rossato (2008) quando ressalta que a universidade foi à instituição que mais lentamente evolui na história, em comparação com outras instituições, bem como a que mais se isolou.

Através da história é possível perceber pontos que marcam até hoje estas instituições. De acordo com Rossato (1998) uma das características peculiares que aparece desde os primórdios nas IES é a problemática da relação prática-teoria, que desde o princípio tornou-se dicotômica uma vez que a teoria acabou ocupando espaço maior em detrimento da prática. Assim, a necessidade de uma prática já era sentida, pois Rossato (1998) corrobora que, o ensino prático, como de contabilidade, cálculo, língua estrangeira, esculturas eram feitos fora das universidades. Diante disso, é possível compreender que o embate teoria-prática, ainda sentido nas universidades, tem um caráter histórico e antigo.

Desta forma, as universidades, com excelência, as medievais, voltaram-se muito para o saber do passado, sem preocupação com a prática cotidiana, sendo esta prática vista pelas instituições daquela época, segundo Rossato (2008), como um desvirtuamento. Isso explica, de certa forma, a necessidade e, até mesmo, as reivindicações de acadêmicos universitários, em tempos hodiernos, por reformulações curriculares que imbriquem mais a teoria e a prática na formação de futuros profissionais. Outra característica marcante é o objetivo de formação para a elite. A formação era pensada e direcionada para a elite, questão que hoje ainda encontra-se presente, mas que através da democracia política e educacional vem se modificando aos poucos.

Dando um salto na história, a modernidade trouxe significativas influências tratando-se de universidades, já que, este período foi marcado por cinco modelos de universidades que deixaram suas marcas em muitas outras criadas posteriormente, inclusive nas brasileiras. Assim, foram elas a **Universidade da Pesquisa** (Alemanha – início do século XIX, tendo como característica principal a busca pela pesquisa e ciência, através da universidade de Berlim), a **Universidade do Espírito** (Inglaterra – século XVIII, tendo como característica principal a transmissão e cúmulo de conhecimento e a formação do cavaleiro), a **Universidade do Estado** (França, tendo como característica principal a universidade como aparelho ideológico do estado), a **Universidade Americana** (Estados Unidos da América – fim do século XIX, tendo como característica principal a prática e as necessidades cotidianas do país) e, por fim, a **Universidade da Cultura** (Espanha – início do século XX, tendo como característica principal guiar culturalmente as massas populares).

Diante desta linha histórica e dos modelos de universidade é possível perceber a diversidade de ideologias que permearam os diferentes centros políticos, econômicos e sociais do mundo ao longo do tempo. Desta forma, a universidade brasileira sofre influência destes modelos, uns em detrimento de outros, já que não foi construído um modelo próprio, até porque uma universidade, propriamente dita, no país só foi emergir no início do século XX.

Assim, em função destas influências significativas, pode-se pensar que a primeira universidade brasileira foi criada em 1808, com a vinda da família real para o país. Entretanto, esta afirmação torna-se errônea quando reflete-se sobre o verdadeiro significado do conceito de universidade. Para tanto, segundo Rossato (2008, p. 14):

Entende-se por universidade a instituição que, de acordo com a legislação vigente, ministra cursos de graduação e/ou pós-graduação, tem por objetivo o ensino, pesquisa e extensão, e desempenha atividades administrativas, acadêmicas e financeiras, planejadas e controladas por um órgão central denominado Reitoria.

Diante desta acepção do termo e analisando como se constituíram as universidades brasileiras, é possível afirmar que somente no século XX é que, efetivamente, criou-se uma universidade, pois em tempos anteriores, a fragmentação impedia esta constituição.

Diferentemente das origens das universidades na Europa, que desde os primórdios tiveram como característica a unidade e uma identidade bem forte, os primeiros ensaios de universidades foram fragmentados e isolados. Desta maneira, com a vinda da família real, em 1808, foram criadas estas escolas isoladas, sendo que os primeiros cursos ministrados foram os de ordem mais utilitaristas, como medicina, advocacia, engenharia, entre outros poucos.

Neste aspecto, pode-se perceber já a secundariedade da educação e do ensino na história do país.

Desta maneira, até 1920 o Brasil não tinha uma universidade, mas sim escolas profissionalizantes isoladas. Isto evidencia um grande atraso em termos de evolução em relação às colônias espanholas, pois, segundo Rossato (2008) estas já tinham universidades desde o período colonial. Inclusive, o mesmo autor caracteriza as universidades brasileiras como colonialista, dependente, tardio, classista, desvinculado da realidade e da cultura nacional.

As escolas que aqui existiram após a vinda da família real eram totalmente subordinadas à Universidade de Coimbra, transplantando toda a cultura européia, principalmente a portuguesa, pois quem “formava” o público destas faculdades eram os jesuítas vindos de lá. Deste cenário também pode-se atribuir, em muitos casos, a cultura de valorizar os estudos internacionais em detrimento dos nacionais, acreditando que sempre o que vem de fora tem mais valia e significado do que as produções nacionais.

A vinda de Marquês de Pombal trouxe ideias Iluministas. Mesmo assim, não houve grandes transformações no ensino, exceto com a declaração do marquês que o ensino teria de ser público, sendo esta, em 1759, a primeira política pública realizada no Brasil. Outra característica peculiar na história das universidades brasileiras é o fato de que os alunos formados no ensino superior, que durante os primeiros três séculos foram, aproximadamente, em número de 2.500 estudantes, não participaram ativamente do processo de independência do país, ressaltando o quanto o ensino era doutrinante e alienador. Assim, Rossato (2008) caracteriza o ensino em nível superior com funções mais de preservação do que de transformação, dependente de interesses políticos e econômicos, como espelho de uma sociedade dual.

Nesta perspectiva, é possível perceber que a realidade atual das universidades brasileiras é reflexo da história, tanto colonial como mundial. Outro exemplo desta influência histórica na situação atual das IES brasileiras é a questão relativa ao transplante cultural e a dependência estrangeira. Percebe-se este impacto na realidade através da grande disseminação de autores e teorias estrangeiros nas universidades. Pouquíssimos são os autores brasileiros reconhecidos e estudados nos cursos de graduação e pós-graduação. Um exemplo concreto disto e, inclusive na educação, é o fato do renomado autor Paulo Freire ser mais reconhecido fora do Brasil do que dentro. Especificamente no curso de graduação da Pedagogia Licenciatura da UFSM este autor não é estudado prioritariamente em nenhuma disciplina, em

detrimento de outros, como Vygotsky, Piaget, Wallon, entre outros, que são estudos chaves dentro de disciplinas como Psicologia da Educação.

Deste modo, a intenção não é desmerecer os autores estrangeiros supracitados, pois estes têm grande importância na formação dos profissionais da educação. Entretanto, o que questiona-se é a ausência de valorização das produções nacionais, que foi percebida, desde os primórdios das universidades brasileiras, perpetuando a cultura que “o que é de fora é melhor”.

Mas a grande evolução na história de nossas IES foi percebida mesmo em 1920. O país passava por um momento de transformação e de grande efervescência cultural, na qual, as formas de organização do país foram repensadas, reconhecendo pontos negativos e buscando trilhar um novo caminho. Juntamente com este “novo espírito” que nascia, acontecia a Semana de Arte Moderna de 1922 e o movimento modernista. O Brasil começava a entrar em cena, bem como suas universidades.

Em meio a estas influências, em 1930, foi criado o Ministério da Educação, e, em 1931, realizada a reforma Francisco Campos. Conseqüentemente a esta reforma em 1934, foi criada a primeira universidade brasileira, na verdadeira acepção do termo. Dentro deste período, então, as universidades propriamente ditas no Brasil foram criadas em 1920, sendo a primeira a Universidade do Rio de Janeiro. Em 1927, a Universidade de Belo Horizonte, em 1934, a Universidades de Porto Alegre e de São Paulo e, por fim, através de Anísio Teixeira, a Universidade do Distrito Federal.

Nesta perspectiva, após o surgimento das universidades, segundo Rossato (2008), evidenciou-se os modelos influenciadores das mesmas, sendo eles o modelo napoleônico, centralizando o poder (influenciou o Estatuto das universidades Brasileiras (1931)), o modelo da universidade da pesquisa (influenciou a universidade de São Paulo) e o modelo de universidade da cultura (influenciou a universidade do Distrito Federal).

Desta maneira, de 1930 até 1960 as mudanças e transformações foram uma constante em na história, principalmente em 1950, quando muda-se um pouco o paradigma, voltando-se ao desenvolvimento econômico do país. As universidades brasileiras acompanharam estas mudanças também. Segundo Rossato (2008), neste contexto emerge a primeira **LDB 4024/61** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), tendo como principal embate os defensores das escolas públicas (os pioneiros da educação) versus os defensores da escola privada (a igreja católica). Sendo assim, esta lei, entre discussões e defesas de interesses procurou não tomar partido, beneficiado os dois lados da moeda. E, depois a segunda, **LDB 5540/68** (Lei de

Diretrizes e Bases da Educação) de 1968, através do golpe militar, mexendo mais na parte estrutural das universidades.

Mesmo assim, desde o surgimento das universidades, pouco se percebeu em evolução, perto do que já poderia ter-se conquistado. Vale mencionar, que parece um “deixar de lado” em relação a este nível de ensino durante muitos anos.

Atualmente, e olhando para a situação das IES, percebe-se também, que na década de 90, com a Conferência Mundial de “Educação para Todos”, a educação superior mais uma vez ficou em segundo plano, já que, diante do cenário da educação básica mundial, a crise era grande e foi fortemente discutida nesta conferência. Assim, a educação básica torna-se centro e foco e, a superior fica esquecida.

Diversos são os autores que fazem tímidas referências em relação à secundariedade da educação superior nas ações governamentais e investimentos. Carlos Alberto Torres (1995), em mais uma de suas inúmeras críticas ao capitalismo Neoliberal, menciona o fato de a educação primária ser a “menina dos olhos” em relação aos investimentos em função de suas taxas de retorno ser maiores que as de outros níveis educacionais. Para bom entendedor, vale a mensagem, que em meio ao cenário econômico, a educação superior não traz retornos tão significativos aos investimentos financeiros.

Entre os colaboradores que foram escolhidos para participar deste diálogo sobre o esquecimento da educação superior no cenário educacional do país, evidencia-se Libâneo (2005), que faz, através de um olhar histórico, menções sobre o descaso do governo para com as instituições de ensino superiores. Assim, é possível perceber a ausência de interesse, de olhares e de investimentos significativos no Ensino Superior. Também torna-se claro observar que este nível de ensino há algum tempo não vem recebendo a devida atenção. Este mesmo autor revela, em várias partes de seu texto, a crescente privatização do Ensino Superior, juntamente com os outros níveis de ensino, em função das influências Neoliberais, mas também, conseqüentes do golpe militar de 1964, período na qual, a iniciativa privada foi fortemente expandida, especialmente, no ensino superior.

Esta crescente privatização evidencia um descompromisso do governo também com as universidades e com o seu financiamento, pois o sucateamento das universidades públicas é visível. Neste sentido, Libâneo (2005, p. 149) afirma que “a desobrigação do Estado na área educacional apresenta-se atualmente, com intensidade, no ensino superior”. Isto pode levar a pensar que, se o professor é um dos responsáveis pelo fracasso escolar, este fracasso

profissional também provém da situação em que se encontram as universidades públicas, as quais, além de sucateadas, apresentam um ensino, muitas vezes, aquém do almejado.

Frequentemente, então, se discute e reflete sobre a escola e sua situação, mas e a universidade? E este lócus de formação dos profissionais na qual irão atuar na educação, deve passar despercebida? Um dos problemas das situações das escolas pode ser reflexo da formação, ou seja, do Ensino Superior. Este descaso com este nível de ensino também foi evidenciado na construção dos PCN's, nos quais foram ignorados totalmente os estudos e pesquisas universitárias sobre currículo como forma de rica contribuição para a formulação dos mesmos. (Libâneo, 2005).

Desta maneira, é necessário olhar com maior atenção este nível de ensino, pois ele também está sendo vítima dos ditames Neoliberais de privatização. Santa Maria, por exemplo, está se tornando um grande mercado do conhecimento, pois além das inúmeras escolas públicas e privadas que possui, e da universidade federal, cresce cada vez mais o número de faculdades privadas. É possível perceber um crescimento do Ensino Superior privado e, de certa forma, um desleixo com a única universidade pública que temos, ou seja, a UFSM, isto referindo-se ao caso do município.

E, ainda, mesmo que políticas públicas estejam sendo direcionadas para o ensino superior, como o Reuni (criado em 2007 para expansão da universidade federal brasileira), o Prouni (criado em 2005 para ofertar bolsas de estudo para estudantes em universidades privadas), o Fies (criado em 2001 para financiar os estudos de estudantes em universidades privadas através da Caixa Econômica Federal), o Enade (avaliação de estudantes de graduação das universidades brasileiras), dentre inúmeros outros, é possível perceber que a meta é quantitativa nestas ações governamentais, ou seja, aumentar os números de ingressos no ensino superior, deixando de lado a questão qualitativa e uma preocupação com a aquisição dos conhecimentos necessários às profissões. Ai entra outra questão que era debatida anteriormente: o retorno, em números, que o Brasil deve apresentar diante os financiamentos dos organismos internacionais, fazendo com que a qualidade do ensino fique em segundo plano.

Sendo assim, um maior incentivo e investimento nos cursos superiores, pensando na qualidade do ensino, proporcionarão melhores profissionais em todas as áreas, inclusive na área da educação, fazendo com que, com professores melhores preparados, o ensino torne-se mais significativo. Além disso, uma melhor formação abre caminhos para que a cultura de que o professor é gestor somente das práticas escolares e não das administrativas e

organizativas, mude, propiciando docentes participativos e atuantes, em busca de uma escola melhor, pública, sendo para todos igualmente. Neste sentido, nota-se a necessidade de melhora do cenário educacional das IES, pois estas influências neste nível de ensino são visíveis e podem trazer consequências negativas para o mesmo.

Vale lembrar também que, a universidade brasileira, de acordo com sua historicidade, não é construída a partir de um modelo único de universidade, mas sim nas mesclas das influências exteriores, pois sempre manteve a cultura de que “o que é de fora é melhor”. Assim, a universidade brasileira não teve uma característica própria, refletindo a influência de diversos modelos, de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural vivenciado. Como exemplo disso, a ditadura de 1964 e o modelo de universidade desta época representam de forma clara o modelo napoleônico, calcado na submissão desta instituição ao poder do estado. Diante disso, reconhecendo as marcas da história e as lacunas das IES é que se pode repensar os modelos que imperam e direcionar para novos rumos o ensino nestas instituições.

5.1.2 A problemática da Docência nas IES

Não é tão raro se ouvir questionamentos por parte de acadêmicos em relação aos exemplos de docência e as experiências vividas como aluno na educação superior. Um centro por excelência de ensino, pesquisa e extensão sendo questionado? Isso pode causar estranheza. Entretanto, essa realidade nos níveis superiores de ensino ocorre, dentre motivos, porque os professores das universidades não têm formação específica para a docência.

Segundo Isaia (2003), dormem médicos, por exemplo, e acordam professores. Essa falta de formação ocasiona o tão falado e repudiado ensino tradicional, no qual, o professor somente transmite inúmeras informações e conteúdos sem a participação efetiva do aluno em sala de aula, bem como provas homéricas consideradas “avaliativas”, que acabam por reprovar muitos acadêmicos. Sobre a falta de formação específica para docência no ensino superior, Bolzan e Isaia (2005, p. 4) contribuem através dos seus estudos e pesquisas ao afirmarem que:

Ao partimos do pressuposto de que não existe preparação prévia para professor do ensino superior, entendemos que professoralidade instaura-se ao longo de um percurso que engloba de forma integrada (...) no que costumamos denominar de **trajetórias de formação**. (...) Assim, ao longo da trajetória docente, os professores vão se formando e se (trans) formando, tendo presente as demandas da vida e da profissão. (...) Neste sentido, a ênfase recai em ações **autoformativas**,

desenvolvidas pelos docentes em suas relações interpessoais, envolvendo alunos, colegas, o contexto universitário na qual estão inseridos e a comunidade para a qual têm a responsabilidade social de contribuir.

Neste sentido, o ensino está centrado apenas em conhecimentos específicos e científicos por parte do professor e esse, por sua vez, está calcado nos modelos que teve durante sua formação. Assim, os conhecimentos pedagógicos e a consciência de seu ofício de mestre ficam deixados de lado, trazendo inúmeras consequências, em sua maioria negativas, para o ensino neste nível. Desta maneira, alguns professores acabam sendo apenas transmissores dos conhecimentos científicos, acreditando, muitas vezes, que o que não foi apropriado pelo aluno após a exploração do conteúdo deve ser buscado, isoladamente, por ele, sem mediação alguma, sem orientação. Ao que parece é que o fato do ensino superior ter como público-alvo adultos, há uma liberdade excessiva “cedida” por parte dos professores, possibilitando que a aprendizagem ocorra por um auto-didatismo. Entretanto, Marcelo García (1999, p. 22) evidencia que a autonomia existe e é importante na formação de adultos, mas que só ela não torna qualitativa a aprendizagem acadêmica:

(...) é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer, já antes o afirmámos, que a formação seja necessariamente autónoma. É através da interformação que os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Em função da ausência de preparo, em especial do ponto de vista pedagógico, a docência no ensino superior vem sendo estudada e questionada há algum tempo. Os modelos tradicionais de aula, que não levam à aprendizagem, a reflexão, a construção de conhecimento e a compreensão genuína (Bolzan e Isaia 2005) faz emergir uma grande preocupação, já que a universidade é o lócus de formação profissional. De lá, saem médicos, “aptos” a atuar na área da saúde, salvando e cuidando vidas. De lá saem arquitetos “aptos” a construir casas que devem ser seguras e fortes para sustentar e acolher vidas. De lá saem educadores, “aptos” a educar crianças, adolescentes, jovens e adultos para humanização e desenvolvimento destes e uma consequente melhoria para a convivência e manutenção da sociedade.

Neste sentido, importância não falta ao ensino nas IES, como em qualquer instituição educacional, mas será que esta importância é realmente percebida pelos educadores e todos os personagens que fazem parte deste cenário?

Diante deste questionamento é possível reportar-se aos estudos de Marcelo Garcia (1999), uma vez que dentre seus pensares, ressalta a “andragogia”, proposta por Knowles, na qual esta estuda, pesquisa e reflete sobre a aprendizagem de adultos. Desta maneira, Marcelo García (1999, p. 55) traz os cinco princípios da andragogia, sendo eles:

1. O autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia.
2. O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem.
3. A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social.
4. Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os adultos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas. Assim, um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos.
5. Os adultos são motivados para aprender por factores internos em vez de por factores externos.

Os princípios antes citados levam a refletir acerca do ensino na educação superior, podendo perceber que este vai de encontro aos quesitos mencionados nos estudos da andragogia. Isso leva também a questão que, tanto mestrados quanto doutorados, formam pesquisadores, em detrimento da docência, mesmo que estes pesquisadores sejam, em sua primordial função, professores, fazendo com que, em alguns casos, raramente reflitam sobre a aprendizagem de seus alunos. Desta maneira, muitas vezes, a formação de profissionais é prejudicada, pois as disciplinas direcionadas à formação de professores nas IES são deixadas de lado, em detrimento dos conhecimentos científicos e especializados. Inclusive, esta questão permite lembrar da educação alienante e não libertadora, na qual a ênfase são nos conteúdos e na transmissão destes, sem reflexão e criticidade. Neste sentido, discorre Freire (1987) que o professor acaba por ordenar, encher de conteúdos, disciplinar, doutrinar e depositar, numa perspectiva tradicional de ensino.

Seguindo as reflexões e, no sentido de redimensão do ensino nas IES, torna-se pertinente analisar cada princípio da andragogia, relacionando com a realidade no ensino nas IES, principalmente, na formação de professores, tanto para o ensino básico, quanto para o ensino superior. Assim, o primeiro princípio reconhece a necessidade de evolução do estado de dependência para o de autonomia na aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, a realidade do ensino vai de encontro a este princípio uma vez que o aluno, muitas vezes, é visto como uma tabula rasa, que recebe os conteúdos passivamente, tendo como referência apenas os modelos dos próprios professores universitários. Desta maneira, o processo de desenvolvimento da autonomia fica truncado, principalmente, quando

ela se confunde com um autodidatismo, que ocorre na formação de profissionais. O déficit de autonomia é claramente percebido quando os períodos de estágios chegam e o aluno, muitas vezes, não consegue articular toda a teoria que “recebeu” com os afazeres necessários à sua profissão.

Como segundo princípio da andragogia, bem como Paulo Freire e tantos outros autores, chamam a atenção para a valorização das experiências dos alunos, principalmente quando adultos, já que em termos de quantidade, são mais significativas. Assim, direcionando para a formação de professores, as experiências do professor em formação ou, até mesmo, as experiências com a docência não podem ser deixadas de lado em meio a aprendizagem das teorias educacionais. Muitas vezes, esse confronto das experiências com as teorias não são favorecidas pelos professores e, quando são, não tão raro, a teoria se torna a verdade absoluta e, para vivência, resta o desmerecimento. Esse tipo de realidade não potencializa a construção do conhecimento, já que não gera reflexão da relação teoria-prática, bem como incentiva o aluno a retornar ao seu estado passivo de aprendizagem. Este fato é caracterizado, através das etapas de desenvolvimento conceptual propostas por Hunt, como a primeira etapa, na qual a insegurança e a submissão por parte do professor em formação são constante, além de um conformismo com a opinião alheia e daqueles considerados seus superiores (Marcelo García, 1999).

O princípio três é mostra-se interessante ao destacar a questão de que o adulto estimula-se diante da evolução de suas tarefas, pensares e produções. Entretanto, entra em choque com a realidade ao passo que ler, compreender e discutir os textos em sala de aula, bem como fazer provas e testes é, em alguns casos, são as práticas pedagógicas mais corriqueiras e que, nem sempre, estimulam os alunos ao desafio e ao estudo.

Ao encontro do princípio três, o quarto traz a questão de que o adulto interessa-se mais pela aprendizagem diante de problemas em detrimento de somente conteúdos. Esta questão é mais peculiar, pois diverge das excessivas leituras que permeia a formação de professores e a ausência de prática, de aprendizagens advindas da situação real que é a escola. Esse princípio leva a pensar na possibilidade de ouvir mais as manifestações de alunos dos cursos de licenciaturas, que há tempos questionam uma formação conteudista, distante da prática, que resulta numa séria reconstrução de conhecimentos quando o mesmo depara-se com o cotidiano escolar.

Assim, os conteúdos devem estar relacionados com que o aluno irá encontrar na escola. Relacionando este princípio com, por exemplo, a legislação educacional brasileira, conteúdo programático dentro da área de conhecimento da gestão, na formação de

professores, como é possível pensar na gestão, nas políticas públicas, na legislação de uma forma que não torne-se mero conteúdo decorado? Memorizar a legislação educacional de pouco adiantará na trajetória profissional de um professor, até porque, se não reler constantemente, irá esquecer. Assim, o potencializador, na formação docente, não é decorar, mas compreender como as políticas públicas interferem na realidade escolar e dentro da sala de aula. Compreender também, como estas mesmas políticas influenciam na vida profissional do docente e como este deve reagir a isto. Aprender a refletir sobre a legislação, ler de uma forma reflexiva, também é algo a ser pensado. Desta maneira, o problema, a questão, a ação deve estar presente na formação docente, e não só a mera leitura, a mera codificação.

Por fim, o quinto princípio refere-se à motivação, ressaltando que esta motivação, em adultos, se dá internamente e não externamente, como muitos pensam. Marcelo Garcia (1999), diante deste princípio, chama a atenção para o impacto nem sempre tão estimulante de recompensas dadas aos professores por horas de aperfeiçoamento. Gostar de aprender, a busca e possibilidade de resultados é o que efetivamente motivará o adulto a aprender e torna-se importante que seus formadores reconheçam isso, até mesmo como forma de redimensionar do ensino nas IES. Diante desta discussão, Marcelo Garcia (1999, p. 50) apud Tiezzi ressalta:

Reconhecer que os professores são sujeitos que aprendem, em vez de mero executores ou obstáculos da/para a mudança, requer que a investigação sobre o desenvolvimento profissional continue a explorar os modos segundo os quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, assim como as condições que facilitam a aprendizagem dos professores.

Isso leva a pensar em duas questões. Primeiro que a questão dos conhecimentos que a andragogia traz devem sim ser estudados a fundo nas pós-graduações, espaços no qual se constituem os formadores de professores e, segundo, que as diversas Teorias da Aprendizagem de adultos devem ser abordadas nas licenciaturas, como base teórica para pós-graduação, bem como um potencializador da aprendizagem de adultos, uma vez que percebendo suas debilidades torna-se possível uma reflexão e mudança na direção do aperfeiçoamento. Assim, compartilha-se da mesma opinião em relação a esta segunda questão com Marcelo Garcia (1999).

Ainda, em função das aulas tradicionais, de somente repasse de informações, através de aulas expositivas, decorativas e longas provas como avaliação, uma das saídas de muitos alunos que pretendem tornar-se professores nas IES é, conscientemente ou inconscientemente, reproduzir os únicos modelos e exemplos de docência que têm guardado na memória. Isso

evidencia que, modelos de docência, tanto negativos como positivos influenciam sim na formação de professores.

Em relação a estas questões que envolvem as IES, Bolzan e Isaia (2005, p. 7) afirmam que:

Tendo em vista as questões colocadas, torna-se imperativo pensar em pedagogias universitárias que contemplem a especificidade epistemológica deste nível de ensino. Para tanto, as questões da formação pedagógica dos professores que labutam nas IES precisam ser colocadas e enfrentadas pelos próprios docentes e por suas instituições. Dentro desta perspectiva, as atividades formativas precisam estar vinculadas a docentes conscientes de sua atuação como professores e como formadores de outros profissionais e a um projeto institucional de formação.

Diante estas reflexões, neste momento, as ideias de Vygotsky, trazidas nos textos de Bolzan e Ávila (1986), explicitam conceitos que servem como uma busca de construção do conhecimento mais significativo nas IES. Assim, o conceito de *aprendizagem mediada*, na qual segundo Bolzan (1997) refere-se, contempla uma troca de conhecimento entre pares, previamente organizada e acompanhada por intervenções pedagógicas do professor, tendo o aluno como ativo e participante do processo; se internalizada e inserida nas salas de aulas das IES trará benefícios para as ensinagens e aprendizagens. Nesse caso, o aluno deixa de ser mero receptor ouvinte dos conteúdos e o professor empenha-se, organizando e sistematizando aulas que não sejam somente expositivas e cansativas, a fim de também chamar a atenção deste aluno para o conhecimento.

Outro conceito, que caberia muito bem, alavancando a formação na academia universitária, é a *zona de desenvolvimento proximal*, que neste contexto traz intrínseco uma aprendizagem colaborativa, que advém através da interação entre pares, sendo estes colegas, professores, alunos.

Assim, as atividades coletivas de formação e aprendizagem deveriam em qualquer curso ser estimuladas, atividades estas, em sala de aulas sistematizadas pelos docentes responsáveis ou por situações organizadas como colaborativas para a formação, visando a reflexão, a troca de idéias a construção do conhecimento compartilhado.

Estes fatores explicitados levam a crer que há a necessidade de uma maior preparação para a docência, pois leituras e discussões sobre conceitos e teorias educacionais seriam necessárias em meio à formação para quem deseja seguir a carreira educacional nas IES; esta preparação torna-se indispensável.

Anastasiou (2002), diante dos problemas que a docência no ensino superior vem enfrentando, também cita como importante o fator pesquisa, incentivando que esta construção

da docência seja alvo de pesquisa para obter descobertas e caminhos rumo a uma evolução que beneficie professores e alunos neste processo. Contudo, essa mesma autora traz também o fato do despreparo para a docência na academia universitária ser mais comum em áreas específicas do conhecimento, tendo como exceção as licenciaturas.

Neste ponto questiona-se: e quando este reflexo de má preparação também é visto nas licenciaturas? Sim, pois aulas tradicionais e meramente expositivas, nas quais o aluno é apenas receptor passivo também se faz presentes nas atividades de docentes destas áreas do conhecimento. Qual será o motivo? A falta de conhecimento pedagógico? A simples acomodação? Ou a falta de preparação específica para lidar com jovens e adultos?

Sob esta linha de raciocínio, torna-se conveniente recordar dos princípios da formação de professores, trazidos por Marcelo Garcia (1999), sendo um deles a necessidade do **isomorfismo** entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente desenvolvida será cobrada desse professor. Assim, este autor chama a atenção que isomorfismo não é sinônimo de identidade, mas de coerência entre a formação que é ministrada na universidade e a formação que será cobrada desse professor em formação. Como pode ser cobrada uma educação diversificada, construtivista, dinâmica e grupal, se a formação que o docente presencia nas IES, muitas vezes, são tradicionais, individuais e quantitativas?

Mesmo assim, independente de qual motivo é o real, ou quais são, o fato é que a formação para a docência no ensino superior específica é pouco explorada e que as situações pedagógicas são direcionadas à crianças e aos adolescentes e não incluem o público-alvo das universidades, que são os adultos. No caso das licenciaturas, a situação se agrava um tanto mais, já que a maior concentração de conteúdo é referente à área do conhecimento específico e não à docência ou estratégias pedagógicas, prova disso são os currículos destes cursos, fazendo com que o professor chegue despreparado em sala de aula, muitas vezes, não sabendo reconhecer a essência do ofício de mestre que lhes é atribuído.

Diante disso, algumas vezes é possível deparar-se com situações nos quais acadêmicos das licenciaturas chegam à conclusão do curso com apropriações conceituais inseguras em relação à conceitos básicos referentes às diversas disciplinas, como as de políticas públicas da educação ou psicologia da educação; eles alegam terem apenas uma noção de conhecimento sobre estas temáticas tão importantes para a sua formação docente. A ausência em aula, as famosas divisões de grupos por capítulos de livros que consomem um semestre inteiro como atividade, aulas expositivas, provas intermináveis que acabam por auferir a vontade de

aprender e buscar conhecimentos são apenas alguns dos aspectos que desestimulam muitos acadêmicos durante a formação inicial.

Desta maneira, novamente torna-se pertinente lembrar-se de outro princípio para a formação docente, trazida por Marcelo Garcia (1999), que é a necessária **articulação entre teoria e prática**, salientando que “os professores, como profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e inclusive rotinizaram”. (p. 28).

Assim, reconhecer a escola como *lócus* de formação é imprescindível e, mais ainda, as instituições universitárias incentivarem isso desde a formação inicial, fazendo com que este profissional em formação valorize a escola como espaço de aprendizado desde o princípio.

Neste sentido, vale mencionar, a questão da formação de professores, trazendo os estudos de Saviani (2009), que afirma que o histórico da formação de professores, dentre modificações de currículos e legislação, evidencia que a preponderância de aspectos teóricos nesta formação advém de influências históricas nacionais e internacionais há muitos séculos. Assim, apesar das preocupações em relação à formação de professores realmente evidencia-se no século XIX, suas problemáticas já existiam há muito tempo.

Segundo este mesmo autor a primeira escola de formação docente surgiu em Paris, instalada em 1795. Esta escola segue o modelo napoleônico, servindo primeiramente aos interesses do estado. Desta maneira, acabou por preservar mais os altos estudos do que atentar para a prática pedagógica. Como as instituições educacionais superiores brasileiras tiveram grande influência deste modelo napoleônico, não seria diferente na formação dos profissionais da educação. Sob esta óptica, fica a pergunta: mas e a prática?

A caminhada dos estudos de Saviani (2009) evidencia que a primeira escola de formação para a docência se deu, somente, após a independência do país. Depois disso, algumas reformas foram feitas nestes cursos, até a criação das Licenciaturas e da Pedagogia, baseada nos Instituto de Educação do Distrito Federal (criado por Anísio Teixeira, em 1932) e Instituto de Educação de São Paulo (criado por Fernando de Azevedo, em 1933). Diante das influências históricas já mencionadas, neste período afirma-se um pouco mais a centralidade nos conteúdos específicos em detrimento das disciplinas didático-pedagógicas, uma vez que diante das leis, estes cursos criados seguiram o modelo, segundo Saviani (2009, p. 146), que consistia:

(...) como “esquema 3+1” adota na organização dos cursos de licenciaturas e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos

formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática.

Neste sentido, por mais que o intuito das diversas reformas que ocorrem seja em relação à qualidade da educação, através dos institutos de educação, houve grande dificuldade em, efetivamente, imbricar de forma significativa as disciplinas pedagógico-didáticas nos currículos das licenciaturas. Daí é possível perceber as origens do problema que se instaura na formação de professores que é a dificuldade em articular teoria e prática diante do trabalho pedagógico em sala de aula.

Nesta mesma direção, Saviani (2009, p. 147) afirma que o curso de Pedagogia foi tencionado por dois modelos: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático, bem como:

O curso de Pedagogia (...). Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo de formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Assim, deve haver uma grande preocupação quando reflete-se sobre o ensino nas IES. As discussões deste texto, inicialmente, se deram ao redor do ensino na educação superior de forma geral, abarcando todos os cursos, mesmo aqueles que não formam professores. Mas e quando as lacunas são observadas nas licenciaturas também? A ideia mais óbvia seria que nas licenciaturas o ensino deveria ser mais consistente.

Neste ponto, encontra-se na formação de professores, especificamente nos cursos de Pedagogia, a mesma questão debatida em relação à formação de professores para as IES, ou seja, a problemática ou, muitas vezes, a dificuldade de articular a prática. Do mesmo modo que os professores das IES não são formados para a docência e nestas formações pouco interagem com reflexões e conteúdos de didática, teorias relativas à docência, para os cursos que formam Pedagogas, muitas vezes, também não é tão diferente.

Diante disso, é possível observar que alguns fatores truncam a formação inicial de licenciaturas no Brasil, afetando diretamente na qualificação dos profissionais da educação. Neste sentido, Mizukami (2002) traz importantes reflexões, reavaliando algumas questões que tangenciam a realidade dos cursos de licenciaturas no país. Para tanto, diante da

democratização do ensino, novas exigências foram impostas à escola e, conseqüentemente, aos professores e sua formação. Sendo assim, a formação calcada na racionalidade técnica não daria mais conta da formação dos profissionais da educação para atuarem diante destes novos desafios (Mizukami, 2002). Vale lembrar que estes desafios são impressos não só pela democratização do ensino, mas também pela globalização e pelas novas tecnologias que surgem a cada dia.

Nesta perspectiva, a racionalidade técnica tem como pressuposto, primeiramente, a apropriação da teoria que, posteriormente, será aplicada na prática. Esta visão de formação que há anos permeia os cursos de licenciaturas no país, segundo Mizukami (2002, p. 19) “(...) repercute na organização curricular dos cursos de formação profissional, em que a regra é: primeiro, a ciência básica e aplicada e, só então, as habilidades de aplicação destas aos problemas do mundo real na prática”.

Refletindo sobre os aspectos que a pesquisa de Saviani (2009) e Mizukami (2002), em relação à predominância da formação através do modelo culturais-cognitivo em detrimento à formação pedagógico-didático e, ampliando através da teoria de Marcelo Garcia (1999), é possível perceber que a realidade do ensino nas IES está em sentido contrário aos princípios da formação de professores que Marcelo García traz. Desse modo, um dos princípios é a **integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores.**

Dentro deste contexto é possível perceber que a formação pedagógica nas IES, em alguns aspectos, não contempla as indicações deste princípio, pois a formação em conteúdos específicos tem maior importância do que as pedagógicas propriamente ditas para a formação docente em algumas situações. Esta realidade da formação de professores, presente em alguns momentos nas IES, acaba por ir de encontro, novamente, com o quinto princípio da que Marcelo Garcia (1999), que é a **integração teoria-prática na formação de professores.**

Assim, diante desta discussão vale lembrar Anastasiou (2002), que incentiva a pesquisa como estudo, descoberta e possíveis caminhos para futuras condições mais significativas sobre a docência superior; além disso, a pesquisa ainda tem papel importante dentro das universidades, pois quando procuradas por acadêmicos universitários como complemento à sua formação, propicia inúmeros conhecimentos que servem, muitas vezes, como preenchimento de lacunas que a graduação deixou. Um dos fatores mais positivos do projeto de pesquisa é a possibilidade de compartilhar conhecimento e a aprendizagem coletiva. Neste sentido, de acordo com Bolzan e Isaia (2005, p. 3) “é possível afirmar que a

construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor”.

Sendo assim, medir esforços para potencializar a docência superior é algo a ser revisto e questionado. Procurar desenvolver atividades, pesquisas, mudanças no PPP dos cursos de todas as áreas do conhecimento, a fim de inter-relacionar os conhecimentos científicos e os conhecimentos pedagógicos para quem deseja seguir o ofício de mestre dentro das universidades torna-se indispensável para a formação destes profissionais.

A formação docente e a temática da gestão educacional

Na discussão sobre a gestão educacional e o contexto internacional Neoliberal, bem como suas influências para a educação brasileira, Libâneo (2005) acreditou pertinente olhar atentamente para o histórico das disciplinas, em currículos de Pedagogia, sobre a temática da organização e gestão escolar. Assim, o autor evidencia que desde o princípio, estas disciplinas que, inicialmente foram denominadas Administração Escolar, prezaram pelos aspectos legais e administrativos da escola.

Após algumas reformas, o autor também chama atenção para que a única modificação que realmente ocorreu nestas disciplinas foi em relação à denominação delas, obtendo nomenclaturas como Educação Brasileira, Políticas Educacionais, Organização do Trabalho Pedagógico, porém alterando pouco o conteúdo trabalhado.

Desta maneira, as disciplinas pouco foram repensadas em seus objetivos, meios e fins. Metodologias, novas formas de abordar o conteúdo, a seleção destes mesmos conteúdos, observando o que seria mais significativo para aprendizagem docente foram ações pouco exploradas diante desta temática.

Libâneo (2005) ainda faz duas outras críticas em relação a forma de abordar os conteúdos nestas disciplinas que é a legislação como eixo básico delas e a escola e o ensino como inseridos em um sistema pronto e acabado. Mesmo assim, o autor reconhece que estas abordagens são influenciadas por contextos sociais e históricos.

Em função disso, o autor revela as formas que estes conteúdos são abordados nestas disciplinas. Ressalta três abordagens, sendo elas: abordagem legalista e formal, que consiste no estudo dos documentos acerca da letra da lei, ou seja, o texto somente em sua decodificação, basicamente, fazendo com que o ideal seja enfatizado em detrimento do real. A segunda abordagem é a político-ideológica, que consiste na ênfase dos textos críticos em

detrimento dos textos legais. Nesta abordagem, então, falta o conteúdo, pois os textos mais estudados são aqueles que abordam uma visão já pré-estabelecida sobre os documentos, enfatizando ideologias e levando o aluno para caminhos já estabelecidos. Esta metodologia pode ser alienante, uma vez que direciona a visão do aluno não para discussões e interpretações, mas para a visão crítica que o texto quer, que o texto apresenta. O real é mostrado, mas já com uma visão político-ideológica. E, por fim, a abordagem histórico-crítica, que consiste em mesclar a letra da lei com os textos críticos. Para tanto, o ideal vislumbrado nos documentos legais é confrontado com o real, ou seja, com os textos críticos. Nesse sentido, Libâneo (2005, p. 43) afirma que “pretende-se, portanto, nesse enfoque, romper com a visão ingênua acrítica, legalista, formal-idealista, reprodutora, parcializada e partidária do processo educativo. O estudo torna-se, então mais fértil, dinâmico, investigativo e crítico-reflexivo”.

Assim, observando estas abordagens é possível perceber para que direção a formação acadêmica se dá dependendo do enfoque que se escolher. Neste sentido, é de extrema importância pensar em estratégias e metodologias que busquem uma formação crítica em relação a todo o sistema de gestão. Perceber o macro e o micro, conhecer os órgãos legais, os documentos de uma forma reflexiva, os processos, enfim, perceber como a gestão se articula em sua forma ampla e complexa é imprescindível para a formação docente.

Sob esta óptica, recortes de conhecimento, por exemplo, enfatizando documentos em detrimento de outros fatores, não colaboram para a apropriação dos conhecimentos referentes à gestão educacional. Diante disso, Libâneo (2005), ainda ressalta outra forma de abordar esses conteúdos, sendo o primeiro passo o estudo do texto legislativo, na letra da lei. Como segundo passo, a comparação com a realidade, percebendo o que se efetiva dos textos legais e o que não se efetiva e, por último, o estudo dos textos críticos. Então, pensar em métodos e processos de abordagens destes temas se torna mister e urgente.

Para tanto, através da contribuição do autor é possível perceber a necessidade de repensar objetivos e metodologias para as disciplinas referentes à temática da gestão, bem como, incluir a estas, práticas e pesquisas a campo no sentido de aproximar o futuro professor da realidade organizacional da escola, não ficando apenas em observações relacionadas ao trabalho pedagógico. Estes redimensionamentos das disciplinas são caminhos para uma formação mais consistente do professor, ampliando seu trabalho na escola e preparando-o para atuar de forma qualificada na gestão educacional e escolar.

5.1.3 Caminhos possíveis para a construção do conhecimento: elementos pertinentes à formação docente

A reflexão, o constante pensar e repensar a prática, como elemento norteador de um novo percurso para a atuação docente

Diante da importância da docência para a realização humana, é possível perceber que refletir sobre esta profissão torna-se imprescindível. Como Veiga (2005) muito bem lembra em suas pesquisas, um sujeito que estuda da educação infantil até o ensino superior (graduação) passa, aproximadamente, 20 anos de sua existência dedicado aos estudos e acompanhado pelo professor. Assim, pode-se concluir que a docência é a profissão que mais acompanha um sujeito em sua trajetória de vida, desempenhando um papel, uma imagem muito significativa para este sujeito. Partindo deste pressuposto, as ideias construídas adiante relacionam-se à docência e a elementos importantes a mesma, crendo que refletir e pensar o ser professor não se esgota, não acaba, uma vez que esta é uma profissão dinâmica e sócio-histórica, em constante evolução com a sociedade e com as gerações que a segue.

Para tanto, estas reflexões necessárias em relação à docência, no corpo deste trabalho tem como pressuposto o conceito de professoralidade. Assim, de acordo com PEREIRA (1996); OLIVEIRA (2003); BOLZAN e ISAIA (2005) apud BOLZAN (2007, p. 4) este conceito pressupõe que:

(...) a professoralidade como um processo que implica não só um domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitude e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Neste sentido, muito além de somente apropriar-se dos conhecimentos e das experiências práticas que circundam a ação pedagógica, deve-se constantemente estar atento a estas ações, como forma de organização e reorganização dos conhecimentos, à medida que

através desse processo é possível pensar sobre o que pode mudar, e o que continua a partir de seus efeitos positivos para a aprendizagem.

Isto possibilita um novo rumo a este ser aluno/professor ou professor em exercício, pois evidencia os limites de cada um, torna conscientes seus conhecimentos, rumando a um sentimento de força em relacionar suas construções epistemológicas à prática, propiciando assim, um abandono da tentação e da facilidade da reprodução acrítica de modelos e receitas. Assim, o docente passa a construir seu conhecimento profissional, tornando-se um produtor de conhecimento pedagógico e não, mero reproduzidor.

Segundo Bolzan (2002), através de uma postura reflexiva o professor pode analisar as situações pedagógicas passadas, vinculando-as com ações futuras, pois redimensiona saberes e fazeres, reconstruindo novas estratégias e meios para a construção do conhecimento em sala de aula.

Esse movimento de reflexão, que inicia a partir de reflexões sobre as ações vividas, estabelecendo relações com ações futuras permite uma organização mais consciente do processo de ensinar e de aprender deixando aflorar os modelos teóricos que se evidenciam na docência, como também revela uma maior autonomia por parte deste profissional. À medida que esse profissional sente a possibilidade de transformar e criar, deixando de ser dependente de modelos prontos é possível que consiga, com isso, manifestar em aula estratégias capazes de alavancar a aprendizagem. Nessa perspectiva, pensar sobre a reflexão implica compreendê-la como, de acordo com Bolzan e Isaia (2005, p. 2-3):

A reflexão, aqui entendida, não é um processo mecânico e solitário, nem um simples exercício de criação ou construção de novas idéias, que pode ser imposto ao fazer docente, mas uma prática que expressa a tomada de decisões, a escolha das mediações e das concepções que temos de nossa ação pedagógica.

Este constante repensar a atuação docente leva a inúmeros caminhos, como exemplo, o fato de que o professor pode se dar conta que o currículo institucional não deve ser algo que aprisiona ou que torna as pessoas dependentes, mas sim, uma forma de conduzir um percurso que deve ser traçado e pensado pelo próprio professor, a partir dos conhecimentos necessários a serem apropriados, da realidade dos alunos e da comunidade.

Neste sentido, os currículos indicam percursos, mas não mostram e obrigam o como fazer este percurso. O professor, compreender os currículos desta maneira, caminha, cada vez mais, em direção a constituição de sua autonomia, evidenciando um profissional que está em constante organização e reorganização de seus saberes e fazeres docentes. Portanto, o “refletir

na e sobre a ação implica processos racionais e intuitivos e esses processos, por sua vez, fazem parte do pensamento do professor” (Gómez apud Bolzan, 2007, p. 13) e, conseqüentemente, da aprendizagem docente.

Diante disso, faz-se necessário mencionar, através dos estudos de Mizukami (2002) que, por sua vez, debruça-se num dos principais teóricos sobre a prática reflexiva, ou seja, a questão da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação. Sendo assim, de acordo com a autora, a reflexão-na-ação se dá à medida que o professor, em sala de aula, atenta-se para a aprendizagem do aluno, percebendo as maneiras que este constrói o conhecimento e suas hipóteses, para então, mediar o processo e colaborar com estas construções de forma consciente de suas ações. Já, a reflexão-sobre-a-ação se dá à medida que o professor se distancia e revê suas práticas passadas de forma a perceber o que se tornou positivo no processo de construção do conhecimento e o que não se tornou positivo e que precisa, por fim, ser repensado.

Desta maneira, revendo suas práticas, distante delas, o professor pode repensar e planejar novamente, incorporando novos meios que possibilitem uma aprendizagem mais significativa. E aí entra um olhar pra si mesmo que, muitas vezes, não é fácil. Estar diante da possibilidade de ter que reconhecer um “erro” não é tarefa fácil e é, por isso, que muitos professores resistem a incorporar a reflexão em suas práticas. Pensar, perceber e dizer “isto está errado”, “desta maneira não deu certo”, “esta atividade não atingiu o objetivo alcançado”, muitas vezes, se torna difícil e frustrante para um professor.

A resistência ou a vergonha de repensar e refazer práticas devem ser superadas, pois a formação inicial do professor não garante sua formação completa e pontual. Assim, uma vez que fala-se em formação continuada e que o professor sempre estará aprendendo através de sua prática, o “erro” não deveria ser algo constrangedor, nem diante de si mesmo e nem diante de colegas. Ao grupo cabe ajudar-se mutuamente e não servir como um juiz perante atividades que devem ser redimensionadas por não atingirem um objetivo “x”. Mizukami (2002, p. 17) percebe o professor em sua prática reflexiva de maneira pontual:

Um professor reflexivo tem o dever de dar valor à confusão cognitiva do aluno e a sua própria confusão. Ele deve ser capaz de aprender com seus próprios erros sem se constranger. O sucesso do professor dependerá de sua capacidade de manejar essa complexidade e resolver problemas práticos, integrando com criatividade o conhecimento técnico.

Ainda, é possível perceber que estes constantes movimentos de reflexão, mobilizados por interesses e fatores individuais e coletivos, fazem com que os profissionais da educação

estejam aprendendo permanentemente em busca de conhecimento. Torna-se consciente a aprendizagem contínua e inacabada e, principalmente, que a formação inicial é somente um primeiro passo na longa caminhada formativa e que as experiências proporcionaram inúmeras desconstruções e reconstruções a partir das novas situações, do inesperado, tornado-se marco nas realidades institucionais de ensino. Neste sentido, diante desta capacidade de reflexão, o professor precisa questionar suas próprias práticas educativas, não sendo apenas consumidores de conhecimentos, mas sujeitos capazes de produzir conhecimentos. Diante desta maior autonomia, agregar uma visão crítica as propostas oficiais, na busca de uma educação mais justa e igualitária, se torna mister.

Vale ressaltar que a reflexão esta inerente nas práticas pedagógicas, pois é um tanto difícil o docente não pensar sobre suas ações, entretanto, o refletir mencionado neste texto, relaciona-se ao que fazer com este pensar. A reflexão aqui entendida é o pensar sobre a prática docente e a utilização deste pensar para alavancar os processos educativos e redimensionar ações. O pensar sobre a ação, sem que isso leve o professor a refletir e buscar novos caminhos não se encaixa nas práticas reflexivas abordadas aqui, bem como não colabora de forma significativa para mudanças e melhorias nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor.

Entretanto, o processo de reflexão não é compromisso imprescindível somente da formação continuada, mas sim da formação inicial também, pois possibilita a adaptação do aluno/professor à cultura docente. Este fator é mencionado porque, muitas vezes, demora para acontecer. Acadêmicos chegam a estágios avançados do curso, muitas vezes, sem saber o que querem, o que sabem, o que precisam aprender, o que torna-se necessário para a construção de uma educação de qualidade, não sentindo-se preparados e seguros para o ingresso no mercado de trabalho. Neste ponto, a reflexão, presente desde o início da formação torna-se importante, pois além de situar o aluno/professor, já permanece como movimento constituinte da trajetória profissional deste docente, abrindo caminhos para futuros conhecimentos.

Também, em relação à reflexão em meio à formação, Marcelo García (1999) traz dois autores que, com propriedade, evidenciam a importância da formação propiciar a docentes perfis de inovadores e reflexivos. Para tanto, Segundo Medina e Domigues apud García (1999, p. 23):

Consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum.

Desta maneira, incorporar a construção do conhecimento de forma compartilhada e a prática reflexiva na formação de professores desde a etapa inicial é buscar um profissional diferente, um perfil de docência diferente. Para tanto, as idas às escolas e os estágios são ricos momentos de refletirem constantemente sobre as práticas desenvolvidas por si e por outros professores. Entretanto, esta reflexão deve ser feita orientada, sem posicionarem como juízes perante as ações, mas como sujeitos que repensam estratégias em busca de meios mais significativos para a aprendizagem. Os “erros” destes professores em formação não podem ser vistos como situações desastrosas e/ou falta de competência, mas sim oportunidade de repensar e reformular práticas. Assim, esta é uma forma de amenizar o que muitos professores em serviço relatam, ou seja, que só se aprende ingressando na escola como profissionais.

Finalizando a discussão, vale pensar que a reflexão não é marcada apenas pelo pensar sobre a atuação docente, mas interpretar as respostas dos alunos, pensando em como aconteceu a aprendizagem, ressaltando possíveis transformações e, evidentemente, discutindo-as com os colegas, ou seja, compartilhando saberes e fazeres. Ouvir os alunos, também, é uma ação que pode trazer muitas reflexões e outras direções para as práticas pedagógicas.

A construção do Conhecimento Compartilhado: redimensionando a aprendizagem docente

De acordo com Bolzan e Isaia (2004) é possível uma formação docente de qualidade, através de uma efetiva apropriação de conhecimentos, através de ações, como compartilhar conhecimentos, trocar experiências, divergir e confrontar ideias, desconstruir e construir saberes a partir de mediações. Diante disso, as autoras afirmam que:

(...) compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado é tão fundamental, quanto compreender o aprender a aprender, o que equivale a ser capaz de realizar aprendizagens, em diferentes situações e contextos que favoreçam a aquisição de estratégias cognitivas, considerando-se as condições individuais de cada sujeito na sua interação com pares. Esse processo implica em trocas cognitivas e socioculturais entre ensinantes/aprendentes, sendo possível destacar-se condições a serem levadas em conta pelos professores, ao longo de suas trajetórias de formação. (BOLZAN e ISAIA, 2004, p. 126)

Assim, com base nas ideias dessas autoras é possível observar o quanto o apropriar-se está intimamente ligado as formas, tipos e frequências de interação que temos com determinado meio. Por mais primitivo, em termos de evolução de sociedade que o contexto de determinado sujeito seja, este sujeito irá sim, receber algum tipo de influência, apropriando-se do que aquele meio lhe exige de importante para sua sobrevivência. Desta maneira, no meio acadêmico não é diferente, pois durante a formação tanto inicial quanto continuada, em constante mediação e troca com professores e colegas, a aprendizagem se potencializa.

Pérez Gómez (2001, p. 66), sobre a construção do conhecimento compartilhado, acredita que “sem vivências compartilhadas, não se alcança a compreensão do mundo dos significados, não se entendem os contextos que sempre induzem e matizam aos significados individuais e grupais”.

Bolzan (2002, p. 16), em seus estudos, traz reflexões sobre a escola e o papel que a construção de conhecimento de forma compartilhada traz de benefícios à mesma. Além disso, questiona algumas práticas, ainda verticalizadas, travadas na relação professor-aluno. Neste sentido, esta mesma autora evidencia que

Assim, podemos dizer que a escola é um dos lugares, onde os conhecimentos podem ser compartilhados. Entretanto, comumente, a escola parece considerar o espaço da sala de aula, como um espaço de aceitação e compreensão, por parte dos alunos, do saber do professor, concebendo-se este saber como único e verdadeiro, apontando para uma não preocupação com os conhecimentos prévios de ambos.

Sendo assim, mesmo que a autora tenha transportado a questão da concentração de conhecimento nas mãos do professor para a escola, esta situação também se evidencia, muitas vezes, no ensino superior. Em alguns casos, há uma negação da experiência, da bagagem que o aluno traz, fazendo com que o discurso unilateral permeie as atividades pedagógicas no ensino superior, perdendo a oportunidade de beneficiar a formação profissional nestas instituições.

No caso da formação de professores, os acadêmicos das licenciaturas trazem uma bagagem e um modelo muito forte de suas experiências como alunos. Estas não podem ser esquecidas e deixadas de lados, já que influenciam, também, a constituição deste sujeito como docente. Desta maneira e, diante da problemática das IES, por exemplo, é imprescindível que se pense em fatores que alavanquem a formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Como já mencionado, a profissão docente tem grande importância na constituição de sujeitos, já que estes sujeitos passam boa parte de suas vidas sob a influência de professores.

Dentro desta linha de pensamento, Bolzan (2002, p. 14), através de sua pesquisa, encontra na formação profissional balizada no compartilhar de conhecimentos uma maneira de potencializar esta formação. Para isso evidencia, segundo suas bases vygotskianas, o motivo pelo qual a troca de ideias impulsiona a aprendizagem:

No transcorrer de uma conversação, os indivíduos têm oportunidade de dizer tanto seus entendimentos, quanto seus mal-entendimentos. A possibilidade de colocar o pensamento em palavras favorece ao indivíduo a conscientização de sua compreensão, ou não, sobre os temas em discussão, além de favorecer que um elemento do grupo sirva de estímulo auxiliar, criando-se a oportunidade de esclarecer e discutir os temas obscuros para os indivíduos no grupo.

Nessa perspectiva, a cultura docente a ser aprendida através dessa troca de conhecimentos é também social, pois há interação de diferentes pessoas, de diferentes contextos, com diferentes experiências em meio à construção de conhecimento, fazendo com que as ações individuais tenham um efeito menos potencializador em relação às compreensões teórico-práticas dos que as coletivas. Neste sentido, Pérez Gómez (2001, p. 164) percebe a cultura docente como “(...) o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar (...)”. Além desta definição, Pérez Gómez traz a problemática do isolamento docente, na qual, muitos percebem as paredes da sala de aula como o esconderijo de suas práticas, de sua atuação.

Assim, é possível compreender, então, que a cultura docente é construída coletivamente, logo, é possível questionar que tipo de cultura docente está sendo construída. Se a questão do isolamento docente é algo forte, percebido em instituições educacionais, então este deve ter alguma origem. Diante desta linha de raciocínio e voltando a construção do conhecimento compartilhado, observa-se, através das práticas de interações e troca de ideias, uma possibilidade de superação deste isolamento profissional. Se o acadêmico é acostumado com esta rotina coletiva, com práticas pedagógicas que valorizam o trabalho em grupo e colaborativo, terá mais chance de construir uma cultura docente calcada nestas ações. Pérez Gómez (2001, p. 165) ratifica esta ideia evidenciando que:

Na determinação da qualidade educativa dos processos de ensino-aprendizagem, a cultura docente é de vital importância, pois não apenas determina a natureza das interações entre colegas, como também o sentido e a qualidade das interações com os estudantes.

Neste sentido, refere-se à importância do conhecimento compartilhado como caminho para formação inicial e continuada de docentes e para a construção de uma cultura docente mais significativa, possibilitando a troca de experiências, divergentes visões das teorias estudadas, a construção da professoralidade, entre outros. Esta troca, o confronto de diferentes visões, o enxergar por outra óptica surge à medida que acontece a interação entre pares, beneficiando diretamente a apropriação dos conhecimentos. Assim, à medida que estes conhecimentos se entrelaçam, os pré-existentes se desconstróem, para novamente serem reconstruídos.

A estrutura instrumental da atividade do indivíduo o aproxima do mundo e dos outros indivíduos. E ele, através de sua atividade, absorve a experiência da humanidade. A atividade que é social desde o seu início se desenvolve mediante a comunicação e a cooperação entre os indivíduos. As atividades externas e internas têm a mesma estrutura em comum, funcionando como mediadoras na inter-relação do indivíduo com o mundo. (BOLZAN, 2007, p. 23)

Esta inter-relação entre pares mobiliza o sujeito a reconstruir seus significados e, de certa forma, seleciona o que trouxe de positivo e transforma o que, de repente, não trouxe muitos benefícios. Contudo, este movimento remete, novamente, a importância da reflexão sobre a atuação docente, pois somente à medida que se faz este exercício é que torna-se possível ter a visão do que é benéfico para a construção do conhecimento ou o que deve ser transformado. Vygotski (1998) ratifica esta ideia, através de sua abordagem sócio-histórica, em função da evolução entre pares a partir da interação, nomeando em seus estudos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) a discrepância entre a zona de desenvolvimento real (o que o sujeito já tem cristalizado como conhecimento) e a zona de desenvolvimento potencial (o que o sujeito pode construir/aprender). Desta maneira, o autor percebe, através de suas observações com crianças, a grande influencia potencializadora que há à medida que pares interagem, alavancando o processo de construção do conhecimento. Sendo assim, vale somente questionar o porquê de tanta resistência, muitas vezes, na formação de profissionais de propiciar estes momentos de interação.

Mesmo diante da comprovação de estudos, como os de Vygotski, em relação aos benefícios do compartilhar conhecimentos, da interação entre sujeitos, ainda é possível perceber que muitas práticas pedagógicas limitam-se a orientações verticalizadas por parte de professores e avaliações calcada somente em testes e provas.

Em função destas práticas arcaicas é que se torna importante discutir em relação a um redimensionamento das atividades pedagógicas no ensino superior, pois a inserção de ações

que mobilizem o pensar, o refletir, o aprender coletivamente propicia novos ciclos de renovação que instauram-se nos diversos pensares decorrentes do ato de ouvir outras vozes e, estas, por sua vez, se unirem.

Entretanto, é necessário ter a clareza de que esta interação parte do princípio de assimetria. Este trabalho deve ser organizado e pensado, para que a participação de todos se dê de forma igualitária. Todos devem ter o direito de expor suas ideias, pensamentos, angústias, experiências, conhecimentos, enfim, pois estas falas não têm por obrigação estarem corretas, à medida que o propósito de compartilhar conhecimentos não é o acúmulo, mas sim, uma reorganização dos conhecimentos pré-existentes. Em convergência a estas ideias, Marcelo Garcia (1999, p. 26) ressalta três caracteres da formação: como um processo, pois vai além da formação inicial, permeando a docência em serviço; como sistemático e organizado, pois não é através do imprevisto que se desenvolve as ações educativas; como individual, porque também implica a heterogeneidade na qual cada um se apropria dos conhecimentos e, por último, em equipe, na qual evidencia:

(...) pensamos que existe um segundo nível, no nosso ponto de vista, muito mais interessante e com maior potencialidade de mudança, que consiste na implicação de um **grupo de professores** para a realização de actividades de desenvolvimento profissional centrados nos seus interesses e necessidades.

Sob esta óptica, o compartilhamento de ideias traz sempre uma visão diversificada, pois cada professor, em serviço ou em formação, sempre trará junto consigo, em suas ações e falas, elementos socioculturais e pessoais. É este toque pessoal, que favorecerá a falas instigadoras, redimensionando o que se pensava, o que se fazia, enriquecendo assim, a formação do todos os profissionais da educação.

5.2 Gestão Democrática da Educação: saberes necessários à docência

5.2.1 O contexto da Gestão Educacional: as influências externas

Um dos marcos da situação atual em relação à educação mundial e suas finanças foi a Conferência Mundial de “Educação para Todos”, realizada na Tailândia em março de 1990, tendo como foco a melhoria da educação básica e o combate a pobreza, pois a situação educacional no mundo era precária. Com exceção dos países ricos, que são a minoria, os índices de analfabetismo, principalmente entre crianças e mulheres, eram alarmantes. Assim, participaram 155 governos e 4 organismos internacionais que eram responsáveis pela

iniciativa, sendo eles, Banco Mundial, a UNICEF (Fundo das Nações Unidas), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e a PNUD (Programa das Nações Unidas). Houve, então, um reconhecimento do fracasso escolar que ocorria em muitas nações e a necessidade de melhorias nesta realidade.

Estes organismos internacionais pensaram metas para a educação e algumas propostas de melhorias, na qual os países engajados deveriam se comprometer para alavancar a educação. Para tal ação, estes organismos ficaram responsáveis por financiar a educação, mas exigindo resultados. Em função disso, analisando a conferência e seu ideário, foi possível perceber seu caráter quantitativo. Sobre as interpretações (errôneas ou não) dos intentos da Educação para Todos, Torres (2001, p. 84) ratifica:

(...) se colocarmos óculos da ideologia educativa convencional, a única coisa que poderemos “ver” na Educação para Todos é uma lista de metas quantitativas que se referem ao acesso, à matrícula e à taxa de analfabetismo, além da reiteração de velhos e sempre adiados ideais e compromissos propostos para a educação na última metade do século.

A resposta para isso é muito óbvia. Estes organismos percebem a educação como alicerce para o mercado e para o capitalismo, compreendendo que precisam de mão-de-obra qualificada e que a educação pode propiciar isso. Desta maneira, a Conferência Mundial foi uma forma de alavancar a educação e, conseqüentemente, trazer vantagens para o mercado. Assim, financiar a educação e obter resultados, números é objetivo alcançado, pois por mais que a educação seja uma mola propulsora para os interesses internacionais, não é uma emancipação efetiva dos países subdesenvolvidos. Neste sentido, a melhoria aparece através de números reduzidos ou aumentados, desconsiderando uma mudança qualitativa, que pode formar sujeitos críticos-reflexivos, percebendo as lacunas sociais que o capitalismo deixa na sociedade. Conseqüentemente torna-se interessante preparar os menos favorecidos para as exigências do mercado, já que, o capitalismo Neoliberal, situação em que se vive, exalta o mercado e suas demandas para a sociedade. O estado já não tem mais sua função reguladora e o mercado é o poder, o centro dos interesses.

Este cenário parece muito proveitoso para o paradigma Neoliberal, pois os verdadeiros governantes, as grandes organizações como ONU¹, BIRD², entre outros, não se preocupam

¹ Organização das Nações Unidas

² Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

realmente com a situação dos países em desenvolvimento, em fazer com que estes efetivamente se desenvolvam, proporcionando-lhes uma vida digna e igualitária para todos, mas sim promovem a manutenção da dependência e do controle. Sob esta óptica, a dualidade escolar torna-se positiva para os sistemas de controle, não proporcionando uma emancipação dos sujeitos. Em consequência, a cultura acadêmica se dualiza também, tornando-se apenas *instrução* para a formação direcionada para o trabalho e *educação* para a formação do sujeito crítico-reflexivo, que restringe-se, muitas vezes, somente para as classes dominantes da sociedade.

Neste sentido, em tempos Neoliberais, os que comandam, os que estão no poder, ou seja, as grandes organizações, ditam as regras do jogo que, conseqüentemente, respigam na educação. Estas mantêm um padrão que corresponde às necessidades e interesses do capitalismo. Desse modo, Libâneo (2005, p. 95) menciona que “(...) a orientação do Bando Mundial (1995) tem sido a de educar para produzir mais e melhor. Para o banco, o investimento em educação, em uma sociedade de livre mercado, permite o aumento da produtividade e do crescimento econômico”.

O grande problema deste jogo de interesse, e que acaba por perceber a educação como mero instrumento do capitalismo, é que as necessidades levadas em conta são as dos que já “têm”, excluindo e fazendo com os que não “tem”, dificilmente consigam “ter”. Quando usa-se o verbo “ter”, quer-se referir a uma vida digna, respaldada pelos apetrechos necessários de que um ser humano dispõe para viver, como educação, saúde, alimentação e lazer.

Este paradigma que rege a sociedade, ou seja, o Neoliberalismo minimiza a ação do estado, fazendo com que as políticas sociais sejam também minimizadas. Desta maneira, a educação pública acaba sendo prejudicada, pois por mais que haja algumas ações realizadas em prol á educação partindo do governo, na maioria estas são mobilizadas não pela responsabilidade que este tem com a educação e povo de seu país, mas sim, em função da prestação de contas que deve aos organismos internacionais pelos empréstimos cedidos.

Entretanto, é importante lembrar que, por mais que este paradigma socioeconômico tenha vigorado por alguns anos, desde 2008 vem sendo desestabilizado em função da crise econômica mundial. Assim, como princípio básico do Neoliberalismo, encontra-se a minimização do estado, que foi deixada de lado frente a crise econômica. Na tentativa de solucionar os problemas, os governos agiram de forma protagonista e intervencionista na esperança de recuperação dos mercados de seus países.

Só isso pode explicar que o exemplo de maior intervenção estatal durante a presente crise esteja a vir dos EUA, um país com uma economia tradicionalmente mais liberal e cujo presidente, George W. Bush, tem sido, ao longo dos seus dois mandatos, um acérrimo defensor da redução da presença do Estado na economia. (Disponível em: <http://raivaescondida.wordpress.com/2008/07/28/o-neoliberalismo-em-crise/>)

Desta forma, é possível perceber um redimensionamento de ações frente a crise e que algumas características do Neoliberalismo foram postas em prova, fazendo com que seja possível pensar que, por mais que atualmente seja este o paradigma vigente na sociedade, este pode ser repensado e mudado. Mesmo assim, as influências Neoliberais ainda são fortes, inclusive quando o assunto é educação.

Este cenário internacional que se configura em tempos globalizados traz inúmeras e sérias implicações para a educação. O professor ter a consciência desta situação e das consequências que ela traz para a escola e para a sua sala de aula é de extrema importância. Segundo Ferreira (2003), de acordo com o contexto em que se vive, o mundo globalizado, das tecnologias e meios de comunicação, imprime um novo perfil aos profissionais da educação. Este mundo Neoliberal e globalizado influencia diretamente as políticas públicas dos países em desenvolvimento, bem como acaba por traçar um perfil, através de suas exigências, para todos os personagens do cenário educacional. Desta maneira, a formação continuada torna-se imprescindível, já que qualifica o sujeito e leva para dentro das escolas a tecnologia que guia a sociedade atual.

Esta realidade imprime grandes desafios à educação, principalmente quando ela é vista pelo paradigma vigente, como potencializadora do mercado. Entretanto, a saída não é somente preparar mão-de-obra de qualidade para as demandas do mercado, mas sim buscar a cidadania, a emancipação social e econômica de sujeitos que tenham o direito a uma educação de qualidade. Como uma das formas de soluções, Sander (2005) chama atenção inúmeras vezes para as políticas públicas voltadas à educação. No entanto, é preciso compreender e saber que políticas são estas.

Diante deste contexto mundial e entre os ditames do Neoliberalismo e a situação da América Latina, são pensadas políticas públicas no país. É possível deparar-se, então, com o PNE (Plano Nacional de Educação), proposto na LDB de 1996 e sancionado em 2001, e PDE

(Plano de Desenvolvimento da Educação), proposto em 2007, com o intuito de colocar em prática o PNE, ter uma educação de qualidade e que os estudantes tenham uma performance semelhante aos dos países desenvolvidos até 2022, ano do bicentenário da independência. No entanto, mesmo com objetivos significativos e planejamentos, nos deparamos, ao analisar o PNE, com ações como “Bolsa família”, “Luz para todos”, “Biblioteca nas escolas” (que nem todas têm), “Olhar Brasil” (para crianças com dificuldades visuais), entre outros. Isso mostra o caráter assistencialista das políticas, que tem sua importância, mas que não poderiam se tornar um fim. De que adianta óculos para as crianças carentes, quando nos deparamos com uma escola sem biblioteca? Ou quando nos deparamos com profissionais mal remunerados e desestimulados? Ou mal formados porque o ensino superior clama por atenção e reestruturação? São medidas importantes, mas que por si só não trarão qualidade no processo de ensinar e de aprender.

Desta maneira, é importante tornar claro que estas ações referidas, muitas vezes, são influências das exigências internacionais, na qual, a partir do momento que investem, querem números, quantidades em detrimento da qualidade.

Assim, estas influências do novo sistema de sociedade tornam-se evidente e excludente, não sendo tão positivo para os países em desenvolvimento, como no caso do Brasil. Mencionar uma educação objetivando o ensino e não a mera instrução, uma educação para a aprendizagem relevante e não para a aprendizagem memorística implica redimensionar as imposições do sistema Neoliberal, pois deposita-se na escola, a esperança de mudar os rumos da exclusão, da pobreza, do desemprego, da discriminação.

Manter a esperança e depositar confiança em alunos pobres, pertencentes às periferias das cidades torna-se um dever, fazendo com que a cultura acadêmica ali construída seja relevante, partindo da sua realidade, porém ampliada para o mundo que lhe espera. Visualizar este aluno nas classes universitárias deve ser uma constante, por mais impossível que possa parecer, para que esta seja uma alavanca, tanto nas práticas pedagógicas, quanto nos conteúdos disciplinares e humanizadores, redimensionado assim, a realidade imposta às camadas menos favorecidas da sociedade.

Não há sentido na escola somente instruir, somente utilizar os conteúdos disciplinares e não humanizar, e não propiciar esperança aos futuros indivíduos que se formam. Não há sentido na escola inserir-se sem questionar, e aceitar todas as exigências do mundo Neoliberal. Os programas criados pelo governo, como os citados anteriormente leva a alguns benefícios, mas o professor precisa ter claro que, diante de uma gestão democrática que busca

um ensino de qualidade, a educação do país precisa bem mais. Mas, para isso, o trabalho coletivo dentro das escolas e de reflexões do contexto internacional, bem como da realidade de nossas políticas públicas torna-se imprescindível. Assim, o professor precisa soltar-se das amarras de sua sala de aula e perceber que sua participação na gestão da escola é de extrema importância, é mais um passo para a compreensão do mundo atual, da situação da educação e de uma possível mudança.

5.2.2 A Gestão Educacional sob a realidade brasileira

As influências Neoliberais na gestão democrática...

Assim, especificando-se no cenário Neoliberal, é possível perceber que este propicia o modelo de administração evidenciado anteriormente e que a realidade imposta por esta sociedade de competição e de desigualdade social faz compreender que, somente, quem está no poder irá continuar a ter uma vida digna e que os que não tiveram esta chance, desde que nasceram, nunca a terão. Isto é certo? A questão é que o cenário internacional perpetua essa centralização em função de seus interesses, entretanto, diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pode-se mudar esse enfoque, havendo uma emancipação, de uma forma onde cada escola consiga se articular coletivamente e suprir suas necessidades. Para tanto, apoiar-se na lei e ter uma formação competente de professores, que não os induza somente para os saberes pedagógicos, é de extrema importância para mudar a realidade centralizada e dependente das gestões das escolas brasileiras.

O que se percebe também é que a escola, por mais que discuta e reflita consideravelmente nos tempos atuais, ainda cultiva uma democracia participativa que está muito de acordo com os interesses das grandes organizações, como menciona Luce e Medeiros (2006, p. 20) “ou seja, planejamento, execução e avaliação conforme os padrões de produtividade empresarial aplicados à educação”. Muitas vezes, estas são imposições que se tornam mais fortes quando partem como obrigação de órgãos maiores, mas daí viver nesta filosofia e acreditar nela como verdadeira só reforça os laços capitalistas dentro da escola. E, para mudar essa limitação internacional, redimensionar a formação de professores é o primeiro passo.

Diante das imposições e com uma atividade coletiva e colaborativa de todos, a escola pode direcionar seu trabalho para uma formação para a humanização, propiciando ao sujeito

crítico-reflexivo mais oportunidades e, aos menos favorecidos, esperança e condições para um dia melhorarem sua situação de opressão e falta de recursos. Para isso, desde a formação dos profissionais da educação deve ser integrada esta cultura de que o docente não deve ficar somente entre as quatro paredes da sala de aula, mas sim colaborar com todos os outros setores da escola. Neste sentido, Marcelo García (1999, p. 27) corrobora:

A formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente – ainda que principalmente o seja – de aula. Cada vez mais os professores têm de realizar trabalhos em colaboração, e uma prova disso é a exigência de realização dos projectos curriculares de escola. Esta é uma perspectiva necessária que tem de incluir como objectivo a formação de professores.

Em meio a este trabalho coletivo e cooperativo, com o professor atuante e gestor, não só das práticas escolares, bem como da organização e administração da escola, torna-se mais benéfico a transposição dos ditames advindos verticalmente das grandes organizações e dos sistemas educacionais do país. Com os atores envolvidos diretamente no processo educacional atuando sobre esta transposição de ditames torna-se mais fácil direccionar e adequar estas leis à realidade da escola, beneficiando também a escola e não um mero cumprimento de regimentos. No entanto, vale lembrar que essa ação em direção a uma maior autonomia deve ser vontade de todos e abraçada como causa de todos, bem como propiciada pela direção da escola.

Neste mesmo sentido, através de uma leitura crítica que a escola fará, as políticas públicas devem estar a serviço da escola, mesmo que isto, muitas vezes não ocorra, pelo fato de estarem a favor do mercado e do capitalismo. Assim, cabe a todos envolvidos no cotidiano escolar e da comunidade na qual esta se insere fazer com as políticas dêem conta, também, dos interesses da instituição e não acabem por meramente reproduzir mais uma vez os propósitos capitalistas Neoliberalistas. Desta maneira, uma leitura reflexiva e coletiva das leis torna-se fundamental, para que as equipes possam perceber estas não só como ditames, mas como possibilidades de mudança e melhorias. E para que isso aconteça é preciso que todos conheçam a escola e tenham a liberdade de poder colaborar, refletir e emitir sua opinião, partindo do princípio de que os sujeitos participativos conheçam a estrutura na qual laboram. Para tanto, Pérez Gómez (2001, p. 131) evidencia que:

Para compreender a importância das interações que se produzem no contexto escolar, é necessário entender as características desta instituição social em relação às determinações da política educativa que as diferentes e superpostas instâncias

administrativas vão elaborando para acomodar as práticas escolares às exigências do cenário político e econômico de cada época e de cada lugar. Assim, entender a cultura institucional da escola requer um esforço de relação entre os aspectos macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências nas interações peculiares que definem a vida da escola.

Sob esta óptica, é possível compreender que o que se tem, sem a participação efetiva de todos, que muitas vezes bitola a visão de uma organização, é uma gestão democrática truncada, a serviço de um sistema totalmente exclutor, que prega, segundo Libâneo (2005, p. 93) a seguinte ideia: “agora se faz uso do discurso da eficiência e da qualidade para conter a expansão educacional pública e gratuita (...). Como se julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação resolve-se transferi-la para a iniciativa privada”. Para tanto, deve-se refletir sobre o que se quer. O capitalismo Neoliberal está imposto, mas alternativas que amenizem a desigualdade social e de oportunidades podem e devem ser encontradas. A gestão democrática que se quer tem que ser democrática para todos. Para os professores, alunos, pais, funcionários, comunidade. Muito além de somente participação e ação, que defenda os interesses destes todos.

A gestão educacional e a superação de um paradigma...

Ao pensar na gestão da educação brasileira é imprescindível compreender quais raízes históricas configuram o cenário do país. Assim, os primórdios de administração da educação do Brasil foram escolásticos (essencialmente normativo e regado) com enfoque jurídico. A filosofia positivista também inspirou a administração por longo tempo. Isso faz com que seja possível perceber algumas justificativas para administrações pouco democráticas, pouco participativas e setORIZADAS, bem como burocráticas. Estas influências vieram da Europa, fazendo com que as formas de organização da educação fossem pensadas somente a partir de modelos externos, desconsiderando a realidade do país. Em relação a esse histórico administrativo, Sander (2005, p. 12-13) corrobora:

A influência externa na concepção e na prática da administração pública e da gestão da educação no Brasil é particularmente evidente (...). Nesse contexto, adotamos, as vezes acriticamente, modelos e receitas de administração concebidos em outros ambientes culturais e em função de interesses econômicos e objetivos políticos freqüentemente diferentes daqueles do Brasil.

Inclusive, Lück (2007) afirma, através de suas pesquisas, que nos momentos em que a filosofia da administração imperava nas escolas do país como forma de organização e condução, os índices de rendimentos eram muito baixos, pois o aluno que deveria se ajustar a escola. Ainda, a mesma autora enxerga administração com características limitadoras, como linear, fragmentada, hierarquizada e com excessiva importância ao setor financeiro.

No entanto, foi somente na metade do século XX que este cenário começa a mudar e surge resistências intelectuais em relação a soluções externas para a realidade educacional brasileira. Assim, uma nova consciência social redimensiona os princípios de administração no país e a gestão educacional configura-se como um novo paradigma, com características mais amplas e integradoras, a fim de desenvolver um trabalho mais democrático, exaltando sempre as especificidades das diversas realidades educacionais existentes no país. Neste sentido, a gestão educacional não é só mais uma terminologia que vem a substituir a administração da educação, mas uma concepção que busca um avanço, principalmente em relação à superação da setorização e da verticalidade, percebidas como comum nas formas de administrar do país, até em função da pouca experiência que o Brasil tem com a democracia. Sob este enfoque, Lück (2007, p. 23) discorre:

Daí porque a importância da gestão educacional, na determinação desse novo destino, uma vez que, a partir de seu enfoque de visão de conjunto e orientação estratégica de futuro, tendo por base mobilização de pessoas articuladas em equipe, permite articular ações e estabelecer a devida mobilização para maximizar resultados.

Sob este aspecto, na concepção de gestão educacional, traz-se implícito a participação de todos, representantes e atuantes nas reflexões e tomadas de decisões das instituições escolares, incluindo o professor, fazendo com que a cultura da mera atuação docente, somente, nas práticas pedagógicas seja ultrapassada. Neste sentido, os pensares de Lück (2007, p. 24) vão ao encontro da temática de pesquisa do presente estudo, quando acredita que:

(...) há necessidade, hoje, de considerarmos que o desenvolvimento de conhecimentos e a formação de profissionais mais entendidos em gestão educacional, capazes de implementar e operar as transformações necessárias dos sistemas de ensino e de escolas, é prioritário, por ser condição fundamental para o imprescindível salto qualitativo da educação brasileira.

Esta visão da formação profissional docente se faz pertinente, uma vez que, por uma educação de qualidade, perpassa uma gestão bem desenvolvida, através do comprometimento com as necessidades da educação. Sendo assim, compreender o significado de gestão é de suma importância para a formação docente. Ter claro que a gestão se dá em âmbitos macro e micro torna-se relevante, pois o âmbito macro, que é o sistema educacional, através dos órgãos responsáveis pela organização e legislação educacional e, o micro, que é escola se inter-relacionam, fazendo com que a educação avance e se desenvolva. Desta maneira, é imprescindível perceber esta complementação dos âmbitos macros e micros para a educação, pois o âmbito macro irá influenciar sim nas atividades pedagógicas do professor em sala de aula e ele, por sua vez, deve ter isso claro.

Além dessa compreensão, básica na formação de professores, segundo Lück (2007), o paradigma de gestão educacional supera, mas não substitui o de administração, tendo como premissa a gestão democrática. Esta tem como intrínseco a participação de todos, que conseqüentemente, leva a integração dos âmbitos políticos e pedagógicos da escola. Entretanto, esta integração demanda autonomia e competência. Ainda, de acordo com a autora, algumas medidas que são tomadas na escola ficam a nível administrativo, pois os dirigentes pensam que reformas curriculares, metodológicas ou mudanças de equipamentos solucionarão os problemas educacionais. Entretanto, o que falta, segundo as ideias de Lück (2007), é uma visão global e interativa, pois essa interação precisa partir de dentro da escola, ou seja, da comunidade escolar, expandindo-se para a comunidade social e para o sistema. Pouco as mudanças administrativas resultarão positivas se não houver diálogo entre os atores do cenário educacional.

Lück (2007), também evidencia que há outras características na gestão educacional, sendo elas, além da participação, a autonomia, o autocontrole e a responsabilidade. Assim, muito além da ênfase na participação, a gestão educacional envolve vários fatores, inclusive a liderança que é importante para este processo. A autora menciona também que, muitos problemas escolares, são frutos de uma liderança ineficiente, que não organiza a participação, não motiva, não se torna uma referência e não tem conhecimento sobre o que é gestão.

Retornando às características da gestão educacional, a autonomia, em específico, também tem questões importantes a serem pensadas. Lück (2007) afirma que para ter autonomia tem que haver decisão dentro das instituições educacionais, remetendo, novamente, há uma liderança organizada e motivacional. No entanto, autonomia não significa

esquecer ou ignorar as leis e o sistema educacional. As leis são para orientar e não doutrinar, mas deve ser respeitada e levada em consideração.

Inclusive, sob este embate entre autonomia e legislação, Lück (2007, p. 45) discorre:

A gestão educacional cultiva relações democráticas, fortalecendo princípios comuns de orientação, norteadores da construção da autonomia competente, que se garantem a partir do estabelecimento e cumprimento de normas, leis, princípios e diretrizes comuns. Estas, quando entendidas em seu sentido e espírito pleno, são vistas em seu potencial de inspiração para dar unidade e organicidade ao conjunto das ações sociais.

De acordo com essa autora, através de seus estudos é possível evidenciar que há muitos membros de unidades sociais que oferecem resistência a qualquer legislação. Entretanto, mesmo que a lei não deva ser uma camisa de força para a escola, deve ser vista como algo que também vem para colaborar com os processos escolares, se está em direção às necessidades da escola. Assim, tanto as leis quanto a burocracia não têm vida própria. Elas estão a serviço da escola. Em relação à burocracia, Lück (2007) chama atenção para dois aspectos que podem ocorrer: a desculpa para o “não fazer” ou as limitações para ações sociais e interações setoriais.

Enfim, diante destas reflexões, é possível perceber que a gestão não nega a administração, mas a supera, fazendo com que a administração torne-se uma dimensão da gestão, que tem papel importante. Mesmo assim, no cotidiano escolar ainda encontra-se muitas gestões com marcas fortes de administração. Uma possível superação disso e construção efetiva da gestão democrática é uma formação de professores que dê conta destes conhecimentos.

Mesmo assim, na prática da escola é um tanto diferente, pois a cultura que se encontra ainda nas escolas é que o professor e seu raio de ação resumem-se a sala de aula. As influências exercidas sobre esta cultura podem ser percebidas sob vários ângulos. De um lado, os cursos de graduação que, muitas vezes, formam acadêmicos que se quer sabem o que significa gestão educacional, truncando futuramente as suas participações colaborativas nas instituições educacionais nas tomadas de decisões. Por outro lado, encontra-se administrações autoritárias que preferem a solidão, a hegemonia de decisões, sem fazer a mínima questão da participação de outros atores do cenário educacional e, por fim, as influências do contexto social, político e econômico mundial que, em função dos interesses capitalistas, preocupa-se

pouco com participação e mais com concentração de renda e poder, aumentando as desigualdades.

Lück (2007, p. 60) resume bem o cenário de participação que é presenciado nas realidades escolares brasileiras, que são balizadas, segundo a autora, pela concepção de administração e não de gestão:

O participante cativo da organização, como são de certa forma considerados os alunos e os professores em escolas públicas, aceitam as determinações superiores e as cumprem – vale dizer: são considerados como peças passivas na determinação do destino da educação. (...) O participante da instituição, ao nela ingressar, aceita tacitamente os modelos, normas e regras estabelecidos, passando a agir de acordo com ele, sem qualquer questionamento ou desejo de interferência nas disposições estabelecidas.

Neste sentido, esta autora caracteriza vários tipos de participações. Ressalta que não é qualquer tipo de participação que ocorra na escola que evidencia uma democracia. Assim, os processos participativos na escola precisam ser avaliados, pensados e planejados para que se tornem eficientes e beneficiem o alcance dos objetivos destas instituições. Desta maneira, as diferentes formas de participação que ocorrem nas escolas podem ser percebidas pela intensidade, intenção e envolvimento da comunidade escolar efetivamente nas ações. São as práticas e as ações que revelam que tipo de participação está ocorrendo na escola. Este envolvimento da comunidade escolar nas ações e decisões escolares também, de certa forma, revela a filosofia de gestão que a escola assume.

Sendo assim, Lück (2008) caracteriza 5 tipos de participações diferentes, sendo elas, a participação como presença, a participação como expressão verbal e discussão de ideias, a participação como representação, a participação como tomada de decisão e a participação como engajamento.

A participação como presença, é considerada pela autora como uma falsa participação, pois consiste em o envolvido ser, meramente, um membro de alguma associação ligada à escola, como associação de pais, grêmios estudantis, que não tem voz ativa, nem participação/ação, nem reflexão. Vale ressaltar que atuação passiva traz consequências negativas. Então, segundo Lück (2008, P. 37) em relação a este tipo de participação é importante destacar que:

Devido à atuação passiva e de inércia adotada, as pessoas fazem parte, mas não são participantes ativos, pois não atuam conscientemente para construir a realidade de que fazem parte. (...) a simples presença de uma pessoa em um ambiente, com expressões não-verbais de apatia e indiferença com a dimensão sociocultural de sua realidade, exerce impacto negativo no mesmo.

Outra forma de participação debatida pela autora é a participação como expressão verbal e discussão de ideias que é uma forma de burlar a participação efetiva, pois ouve-se os participantes, os convidam a falar e expor suas ideias, entretanto, estas falas não são levadas em conta para as decisões na escola. É uma participação enganativa, que fica só no papel e, acaba por iludir quem tem a intenção de participar. Muitas vezes, essas participações são levadas mais a assuntos banais, secundários, enquanto que os assuntos realmente relevantes para a escola ficam a cargo somente da equipe diretiva. Para Lück (2008, p. 40):

A participação com essas características é, portanto, muitas vezes limitada. É fácil observar que ela não passa, com muita frequência, de simples verbalização de opiniões, de apresentação de idéias, de descrição de experiências pessoais e de fatos observados, sem se promover o avanço num processo compartilhado de entendimento sobre as questões discutidas e de tomada de decisão para o enfrentamento de desafios e superação de limitações (...).

Desta maneira, apenas com conversas, não há uma tomada de decisão, fazendo com que a participação seja falsa e com que as decisões continuem centralizadas. A participação como representação também evidencia uma falsa democracia, pois uma pessoa é eleita, alguém que represente uma comunidade, um conjunto de pessoas, mas a participação deste alguém torna-se truncada por trabalhar sozinha, sem apoio. Esta maneira também não caracteriza uma participação efetiva, pois estes representantes precisam de apoio da equipe diretiva. Mesmo assim, essa participação que elege representantes é muito importante, mas só terá significado se tiver um acompanhamento e ajuda para ser explanar as ideias de um conjunto de pessoas e, essas ideias serem colocadas em prática.

A participação como tomada de decisão também evidencia uma falsa democracia, pois limita as decisões das reuniões em o que fazer e quem fazer. Entretanto, Lück (2008) evidencia que, essas decisões, geralmente, não são de grande importância, pois relacionam-se à festas, promoções, eventos, etc. Assim, há uma grande perda de tempo, pois assunto realmente importantes para os rumos da escola e a função de cada um e sua importância para o desenvolvimento das atividades na escola ficam esquecidos.

Por fim, e ao contrário de todas as formas de participação mencionadas anteriormente, encontra-se a participação como engajamento, considerada por Lück (2008) a verdadeira participação. Para a autora, então, esta participação é o nível mais pleno desta prática, pois os componentes não são, somente, ouvintes e/ou falantes, mas participam de forma dinâmica nas tomadas de decisões e ações em conjunto.

A escola, desta forma, é vista como um todo. Assim, o espírito de co-responsabilidade existe, pois as pessoas que são afetadas pelas decisões participam destas mesmas decisões. Lück (2008, p. 47), em relação a este tipo de participação corrobora afirmando que “participação, em seu sentido pleno, corresponde, portanto, a uma atuação conjunta superadora das expressões de alienação e passividade, de um lado, e autoritarismo e centralização, de outro, intermediados por cobrança e controle”.

E, nesta afirmativa, a autora chama a atenção para uma questão importante, que a participação é uma oportunidade dada para a construção de uma educação de qualidade coletivamente, entretanto, há de haver um acompanhamento dessa participação e das práticas que ocorrem. Neste aspecto, implica também o papel da liderança na gestão que propicia a participação. Assim, vale lembrar que, gestão democrática é sinônimo de participação, entretanto, isto não significa que não deve haver liderança, que por sua vez, é complemento da gestão democrática.

Ainda, sob o fator participação, Lück (2008) afirma que ter objetivos claros e orientações canalizam a participação e sua contribuição para o andamento das atividades escolares. Assim, é necessário uma organização das reuniões, das questões e serem debatidas, como serão pensadas coletivamente, etc. Esta organização faz com que a participação não se torne apenas uma prática em vão, não potencializada e perda de tempo. Segundo a autora, valores devem orientar a promoção da participação na gestão, sendo eles, a ética, a solidariedade, a equidade e o compromisso. Vale lembrar, que estes valores não devem guiar somente o líder, mas todos engajados na participação. Também, é importante falar que muitos poderiam questionar: mas o que o valor da solidariedade colabora para a participação? A ideia de Lück (2008) em relação à solidariedade é muito simples: este valor guia também, pois significa o pensar no outro e atender às necessidades deste outro. E isto, dentro das instituições educacionais se torna mister para o alcance de seu principal objetivo, que é a aprendizagem dos alunos.

Desta maneira, participar e promover esta participação é motivar e estimular a comunidade escolar, fazendo com que as pessoas sintam-se valorizadas e trabalhem com mais

entusiasmo, mais vontade. Vale ressaltar que estimular e motivar são funções da liderança. Sendo assim, a participação não ocorre naturalmente nas escolas. Ela deve ser promovida, impulsionada, e os líderes tem esta responsabilidade, inclusive de promover espaços que colaborem para o entendimento do que realmente é uma participação. Segundo Lück (2008), o líder promove a participação e os participantes desenvolvem a consciência crítica e a cidadania.

Além dos fatores citados anteriormente, outra questão que Lück (2008) traz como imprescindível para a gestão educacional é a liderança, evidenciando que ela é uma característica intrínseca à gestão. Para tanto, sem uma liderança forte, comprometida e motivadora torna-se truncada a gestão escolar. Sob este aspecto, a autora afirma que liderança não é algo nato, mas que deve ser aprendido, construído e demanda capacitação. Pensar na função do diretor, logo, implica pensar a questão da liderança na gestão democrática. Assim, há vários tipos de liderança que podem ser exercida. Muitas vezes, ocorre uma confusão ao pensar na gestão democrática e na questão da participação, secundarizando-a. Entretanto, isso é um erro. Gestão implica, sim, liderança, pois esta orienta e direciona as ações das instituições.

Neste sentido, é possível pensar que há poucos investimentos na formação de gestores e capacitação para os mesmos, dificultando o desenvolvimento de uma gestão democrática. Segundo Lück (2008), há dois tipos de liderança, a que é ocupada por um cargo, logo, o respeito a este líder se dá diante da posição que este ocupa, e a liderança por comportamento, que advém da capacidade desse líder motivar e influenciar pessoas, fazendo com que estas trabalhem por vontade, respeitando a liderança. Inclusive, sobre isso Faria (1982) apud Lück (2008, p. 39) discorre “(...) é importante ter em mente que “líder é aquele que é seguido, mesmo não dispondo de qualquer autoridade estatutária, porque consegue ser aceito e respeitado, unindo e representando o grupo na realização dos anseios comuns”.

A autora traz essa questão, pois, muitas vezes, o verdadeiro líder não é aquele que está ocupando um cargo, mas sim aquele que está influenciando as pessoas para que o trabalho se desenvolva de forma coletiva, competente, dinâmica e colaborativamente.

Sendo assim, diante de uma gestão democrática, a liderança ocupa espaço importante, no intuito de trabalhar coletivamente, estabelecendo a co-liderança. Lück (2008) menciona que os componentes sentem-se motivados a trabalhar pela escola, também sentem-se responsáveis por todos os objetivos, alcançados ou não. Todos assumem a responsabilidade

pelos resultados, dividindo a culpa pelos fracassos e/ou sucessos escolares. Assim, Lück (2008, p. 106) vê a liderança na gestão democrática evidenciando que:

Há aqueles , cujo número cresce gradualmente, que, corretamente, reconhecem o elemento humano como sendo a maior riqueza da escola, que consideram as situações de conflito, tensão, resistência e ambigüidade como naturais, e que cultivam diariamente o espírito de equipe: que reconhecem que as escolas têm qualidades a parir das pessoas nelas atuantes, e que a maior responsabilidade dos gestores escolares é promover a articulação entre as pessoas, mobilizando-as para que, em conjunto, aprimorem cada vez mais seu desempenho educacional e os seus resultados, colocando seus esforços a serviço do papel educacional da escola em que atuam.

Lück (2008) também menciona esta questão de falas de professores e diretores que evidenciam “não há trabalho em grupo”, “a escola não consegue articular”, “é difícil estabelecer um trabalho coletivo com professores”, etc. Diante disso, a autora chama a atenção que há falta liderança na escola, pois um diretor exercendo sua liderança consegue sim mobilizar professores em prol da escola e realizar um trabalho coletivo através da motivação. Entretanto, faz uma ressalva que liderança implica poder, mas não são sinônimos, ao passo que poder ele pode ser exercido, muitas vezes, por coação e isso, na visão de gestão democrática não é liderança, não é o tipo de líder que uma escola precisa. Inclusive, diante da relação de gestão e liderança, Lück (2008, p. 97) corrobora:

(...) entendidos dessa forma, os conceitos de liderança e de gestão se complementam (...). Esses elementos dizem respeito á dimensão humana do trabalho e sua mobilização. O exercício da gestão pressupõe liderança, pois que não se pode fazer gestão sem liderança.

Assim, quando o trabalho em grupo não está sendo articulado na escola, implicitamente está faltando liderança e gestão. Esta falta de liderança pode se dar por dos motivos, ou por falta de capacitação ou por intenção de centralizar poder. Vale lembrar, entretanto, que muitas escolas afirmam buscar uma gestão democrática centralizando decisões e poder. Isso é um equívoco. Mas, o que vale compreender é que o trabalho coletivo é muito importante para os rumos da educação e da escola. Para tanto, fazer a gestão democrática é imprescindível, mas para isso, muitas coisas são necessárias, como a participação, mas também e liderança e a busca pela autonomia.

Tendo este enfoque de liderança, então, a autora ainda ressalta que a qualidade da escola e a melhoria das aprendizagens dos alunos também advêm de uma liderança efetiva. Para isso, a formação e a capacitação destes gestores tornam-se imprescindível, pois as

habilidades e competências de lideranças não são inatas, mas podem ser aprendidas por todos. É só querer!

Claro que, diante destas questões pensadas como características a gestão democrática da educação e a dificuldade de articulação da escola é imprescindível lembrar que o sistema de ensino também tem, ainda, uma face administrativa, até mesmo em função da historicidade da administração escolar no Brasil. Sendo assim, se nem o sistema de ensino conseguiu se desvincular completamente das amarras do paradigma de administração, com certa dificuldade as escolas também passarão por essa desvinculação. Sob este olhar, é possível compreender que a gestão é um processo que se instala aos poucos na educação do país e que gradualmente será incorporada, tanto pelo âmbito macro quanto pelo âmbito micro do sistema educacional. E, é por esse motivo, mais uma vez que, buscar na formação de professores uma base sólida em relação aos conhecimentos sobre esta temática se torna imprescindível, acelerando o processo de incorporação da gestão democrática na organização educacional do país.

As contribuições da lei...

Na Constituição de 1946, chamada de constituição redemocratizadora, pois veio após o Estado Novo, de Getúlio Vargas, fica definida que a cada nova constituição deve-se criar uma nova LDB. Assim, a primeira LDB, criada somente em 1961, 16 anos após a constituição redemocratizadora, apesar de uma conquista para a educação por ter uma parte específica só para ela, foi considerada uma “colcha de retalhos”, em função de atender interesses dos defensores da escola pública e dos defensores da escola privada. Em, 1967, cria-se outra LDB, a do golpe militar que cede aos interesses internacionais, principalmente, norteamericanos que desejava afastar o Brasil da possibilidade de ser mais um país socialista na época. Em 1988, uma nova constituição vem à tona, buscando uma democratização maior ainda para nosso país após a ditadura que tanto maltratou os cidadãos brasileiros. Entretanto, fato curioso, é que a LDB equivalente a esta constituição, que é a nossa atual, veio a ser aprovada somente em 1996. Isso evidencia que desde o princípio, a historicidade das leis tem como, pano de fundo, interesses de outros e não o da educação democrática. Assim, a atual LDB, como as outras, não foi pensada pelo povo e para o povo, mas seguindo interesses de uma classe dominante. Inegavelmente ela trouxe avanços para uma gestão mais democrática,

mas desliga-se completamente dos ranços centralizadores dos governos brasileiros, da história brasileira.

Sendo assim, seria impossível não falar da atual legislação maior que rege a educação. Assim, conhecer o que a lei traz em relação à gestão educacional é de suma importância, tanto para este trabalho quanto para os professores, que devem conhecer. Neste aspecto, vale ressaltar que a experiência com democracia vivenciada pelo país é ainda singela. Não há como negar que a LDB foi um avanço em termos educacionais, e um exemplo disso, é quando menciona, ainda que sutilmente, na gestão democrática do ensino. Entretanto, mesmo sendo um avanço, como diz Demo (1997, p. 10) ainda há ranços. Então segundo este autor sobre nossa lei:

Já a LDB é uma lei “pesada”, que envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional como escolas e universidades. Não teria qualquer condição de passar com um texto “avançado”, no sentido de ser a “lei dos sonhos do educador brasileiro”. Como o Congresso Nacional é sobretudo um “pesadelo”, as leis importantes não podem deixar de sair com sua cara, e são, pelo menos em parte, também um pesadelo. Lei realmente “boa” só pode provir de um Congresso “bom”. Não é, obviamente, nosso caso, pelo menos por enquanto.

Mesmo assim, é importante observar o que a lei traz em relação à gestão democrática da educação, para que dentro deste raio de ação, além da direção, professores, alunos, pais, funcionários e comunidade saibam se movimentar. Assim, é possível perceber que a LDB traz alguns aspectos a fim de buscar uma democratização, mas ainda com certa centralização, característica forte nos sistemas de governo em toda a história brasileira. Desta forma, a primeira passagem que fala em uma gestão democrática da educação está nos princípios e fins da educação. Consta no artigo terceiro, inciso oito a seguinte definição: “*gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino*”.

Desta maneira, sendo este um princípio da educação do país, é possível perceber a ideia de implantar uma gestão democrática. Dentro desta linha de raciocínio, através deste princípio, também cabe a escola buscar o significado e quesitos que permeiam uma gestão democrática para difundir nela e colocar em prática esta forma de gerir as instituições educacionais. Mesmo assim, observa-se que muitos professores nunca leram a LDB e, os setores responsáveis pela organização da escola, por mais que tenham lido, não compartilham estas definições como o corpo docente e, muito menos, com os funcionários da escola. Aqui

entra a questão que, é fácil reclamar quando está de fora, e difícil é quando se está inserido e não é possível colocar em prática certas ações. Isto significa que a lei abriu um espaço de gestão democrática, por mais que em seguida traga alguns truncamentos. Mesmo assim, está na letra da lei uma certa liberdade conquistada. Cabe as equipes escolares se movimentarem coletivamente e buscar, através de movimentos mais flexíveis, uma educação de qualidade, dentro dos seus contextos.

Unanimemente, tanto Demo (1997) quanto Brandão (2005) consideram a parte de maior avanço na LDB quando se refere à gestão. Apesar da centralização ainda existente na lei, a questão da gestão democrática é uma conquista e uma possibilidade de maior experiência com a democracia. Desta forma, mesmo estes autores temendo que muitas questões definidas referentes à gestão fiquem somente na letra da lei, sendo difícil colocar em prática, não tornar-se-á impossível fazer valer estas novas definições para a gestão, se a equipe escolar incorporar o espírito participativo e transformar, dia-a-dia, a realidade escolar. Assim, cabe a todos definir se as leis ficarão apenas nas letras ou se transformarão realidades. No entanto, torna-se relevante considerar os pensares de Brandão (2005, p. 26) em relação a esse inciso:

Para todas as pessoas que defendem uma Educação pública gratuita, democrática, laica e de qualidade, esse é um dos princípios mais importantes, tendo sido incluído, com muito custo, no texto final da LDB. Porém, não sem que o Ministério da Educação conseguisse restringi-lo, pois se refere apenas ao ensino público e, por meio das expressões “*na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino*”, postergar sua normatização para a legislação dos sistemas de ensino (federalis, estaduais e municipais).

Como menciona Brandão, mesmo que com um tom de maior flexibilidade, o Ministério da Educação restringe a autonomia, até porque, ao pensar a LDB, os ditames internacionais não foram esquecidos, pois em função das metas estabelecidas na Conferência Mundial de “Educação para Todos”, realizada na Tailândia no início dos anos 90, e dos recursos financeiros cedidos pelos organismos internacionais, vale lembrar que o governo deve resultados e números, fazendo com que o controle em relação às instituições de ensino seja inevitável. Ainda assim, uma oportunidade foi dada. Cabe a todos utilizá-la da forma como melhor deseja, pois não se pode esquecer que a lei está a serviço da sociedade e o contrário.

A Gestão Democrática aparece novamente no artigo quatorze, discorrendo acerca do sistema de ensino: “*Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes*”. Diante deste artigo, é possível perceber novamente e intenção de flexibilidade da lei, dando a oportunidade de uma organização mais autônoma para a escola. Entretanto, é importante perceber um detalhe que escapou a alçada da lei, quando refere-se à participação na elaboração do PPP, esquecendo dos profissionais em educação não-docentes. Mesmo assim, a lei traz a responsabilidade docente no pensar da escola. Assim, se isto não acontece, desta vez, a culpa não é do governo ou das leis. Quanto à participação das comunidades, ai está aberto, na lei a possibilidade de integração da sociedade na escola. Cabe então a ela, agora, buscar a sociedade para contribuir e construir uma instituição melhor. Entretanto, mesmo diante dos benefícios, Brandão (2005, p. 57), analisando este artigo, remete para uma questão importante, que é a eleição direta da direção. Então, segundo o autor:

O que o artigo não trata, e que consideramos de fundamental importância quando se fala em “*gestão democrática do ensino público*”, seja na educação básica, seja no ensino superior, é da questão das leis diretas para diretores de escolas. Torna-se impossível acreditar na idéia de “*gestão democrática do ensino público*” quando, por exemplo, o cargo de diretor de escola é um “cargo de confiança” do Poder Executivo (governos, prefeitos) e/ou do Poder Legislativo (deputados, vereadores) como tem sido muito comum no Brasil. (...) Nessa questão, a nosso ver, os legisladores que aprovaram essa LDB perderam uma oportunidade histórica de avançar na democratização da escola pública (...).

Esta questão trazida pelo autor é imprescindível, pois apesar da LDB ter passado em branco em relação à eleição de diretores, alguns estados e municípios, acreditando na democracia, há anos conquistaram o direito e a escolha de voto direto. No caso do Rio Grande do Sul e do município de Santa Maria, a eleição da direção é através do voto direto, direito conquistado, mas que não é a realidade de todos os estados e municípios do país, já que isto não ficou estipulado na lei. E obviamente, que nos lugares que não há essa possibilidade é porque há interesse de políticos. Mesmo assim, o lado positivo é que houve mobilizações em busca da democracia, mesmo não estando na letra da lei, evidenciando, que a democracia pode ser construída, só depende da vontade da escola e da luta que esta deve se engajar. Ficar em estado de inércia e despejar a culpa na política, muitas vezes, é um caminho para não

incorporar a gestão democrática na escola, até porque, muitos a veem como difícil, como trabalho excessivo, como movimentação desnecessária.

Assim, a observação de Brandão acerca da lei, também faz com que, apesar dos avanços, questione-se a lei, reflita-se sobre ela, e entenda alguns movimentos do governo em relação a uma centralização e formas de controle. Entretanto, é somente através de uma leitura crítica da lei e compreendendo os raios de ação que esta possibilita à escola que seja possível construir um trabalho diferenciado e colaborativo na mesma. Isso exige com que o professor tome partido da gestão escolar também, colaborando através de ideias para uma maior autonomia da escola. Pela lei, ele não é impedido.

Por fim, depois de uma passagem tão breve em relação à gestão na LDB, depara-se com o artigo quinze, considerado por Demo (1997) o ápice do espírito flexibilizador da lei, que traz o seguinte: “*Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivamente graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público*”. Pode-se dizer, então, que este artigo torna-se o ápice, pois garante graus progressivos de autonomia nos setores principais setores escolares, que são o pedagógico, o administrativo e o financeiro. A maior prova de confiança e abertura, com certeza, foi a autonomia do financeiro. Entretanto, questiona-se estes progressivos graus de autonomia, pois quais são os parâmetros para definirem qual escola está e qual escola não está ainda em uma gestão com alto de autonomia?

Mesmo diante disso e de alguns questionamentos que este artigo pode trazer por ser muito vago e talvez, ambíguo, novamente chama-se a atenção para as possibilidades que a lei traz e a vontade, que deve estar intrínseca, em realizar um trabalho em equipe e democrático nas escolas. E, essa vontade, supera, inclusive, o que Demo (19997) angustia acontecer, que é ficarem estas possibilidades somente na letra morta da lei. Em relação a este mesmo artigo, vale refletir sobre a opinião de Brandão (2005, p. 58) sobre ele:

Na maioria das vezes, quando o legislador não quer que determinada idéia, conceito ou concepção esteja presente no texto legal, mas ao mesmo tempo, não quer ser acusado de ser explicitamente contra essa mesma idéia, conceito ou concepção, a solução encontrada é a palavra “progressiva”, suas derivações (progressivos, progressivamente, progressividade, etc), ou seus sinônimos (gradativo, gradual, etc).

Esta reflexão de Brandão é interessante, pois por mais leigo quem leia a LDB, compreende que o termo “progressivos” nos remete a certo controle e é justamente interpretando os movimentos dos governantes e os movimentos das instituições do lócus de trabalho, ou seja, a escola, que é possível, diante destas limitações, construir uma gestão mais democrática. Assim, apesar das passagens tímidas de Gestão na LDB pode-se sim buscar mais autonomia e mais participação de todos. Uma formação de professores engajada, não só na parte pedagógica, mas também na gestão, é um grande passo para a mudança de visão, posicionamento e ação dos profissionais da educação dentro das escolas.

Inclusive, pensar a gestão democrática escolar, partindo do princípio e da crença que os contingentes da população que não “tem” devem ser educados para a humanidade e igualdade de oportunidades, tendo da escola o incentivo de sempre continuar, pode ser o para a efetivação desta gestão. Sendo assim, se este novo paradigma, ou seja, a gestão educacional que, se assenta, na gestão democrática, tem como adjetivo a democracia, logo, todos têm o direito de um ensino com qualidade.

Para tanto, não é somente em função de que a escola é pública e de que o público-alvo de algumas instituições são pessoas com uma infraestrutura socioeconômica inferior que não devam ter qualidade no ensino. Não é somente porque a escola é pública e que a “autonomia” é um pouco maior, comparando com escolas particulares, que se deva cair o rendimento do trabalho e fazer de qualquer maneira. Se a gestão é democrática, é para todos e com a participação de todos. Portanto, ricos ou pobres, todos têm o direito de ter uma educação de qualidade, construída através da participação efetiva de todos e de uma liderança efetiva e qualificada. Entretanto, sob este enfoque de gestão, outro fator influenciador tem de ser levado em consideração, a formação dos profissionais da educação que gestarão a escola. Assim, é necessária uma formação que contemple os saberes básicos da gestão.

6 ABORDAGEM METODOLÓGICA

6.1 Temática da pesquisa

A delimitação do tema para esta pesquisa emergiu de angústias e inquietações provocadas frente ao trabalho em grupo e inúmeros diálogos desenvolvido no GPFOPE - Grupo de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas do Ensino Básico e Superior.

Assim, através de interações e discussões e, diante da possibilidade de ingresso no curso de Gestão Educacional, buscou-se dialogar sobre o significado e concepções de gestão. Percebendo a falta de clareza sobre o tema nestes diálogos informais, surge, aí a questão: que conhecimento as acadêmicas do curso de Pedagogia da UFSM estão construindo? Considerando-se que esta interrogação remete a temática inserida nos estudos de formação de professores, o estudo aqui proposto é um desdobramento do projeto de pesquisa *Aprendizagem Docente e Processos Formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior*, também desenvolvido pelo grupo mencionado anteriormente.

Frente a isso, a temática balizadora desta pesquisa é a construção do conhecimento das acadêmicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSM, sobre a temática da Gestão Educacional. Para tanto, tem-se como objetivo compreender quais concepções sobre este tema esta sendo construído pelas acadêmicas no curso. Assim, este estudo tem duas premissas. Uma é a oportunidade de novamente repensar a formação de professores, pois segundo Mizukami (2002), a formação inicial é relevante, mas é somente o primeiro passo, já que o conceito de formação para esta autora implica um contínuo de ações e aprendizagens. A outra premissa é a temática da gestão na formação e suas implicações para a atuação do professor. Neste sentido, para Lück (2006, 2007, 2008) uma gestão de qualidade reflete diretamente no desempenho dos alunos. Desta maneira, a participação de todos nas decisões da escola e uma liderança forte se fazem mister. Entretanto, para isto tudo, é necessário formação. Assim, pensar a gestão na formação e de que maneira este tema é abordado é imprescindível, já que, conhecer este tema é fundamental para os enfrentamentos vividos na realidade escolar.

Então, diante da temática e das indagações desta pesquisa, segue, a opção metodológica escolhida de acordo com as necessidades da investigação.

6.2 Um estudo de cunho qualitativo

Dentre as abordagens metodológicas existentes para o desenvolvimento de pesquisas encontra-se na **abordagem qualitativa-narrativa**, de cunho sociocultural, as características e os fundamentos necessários e condizentes com o que se pretende desenvolver neste estudo. Neste sentido, nesta pesquisa buscou-se compreender a interpretação das falas de sujeitos, valorizando a subjetivação e os significados particulares dado pelas colaboradoras à realidade vivida.

Sob esta óptica e de acordo com as intenções de pesquisa vale destacar que: “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” (Chizzotti, 2006, p. 79).

Ressalta-se também como característica da abordagem qualitativa e, de acordo com as ações que se pretende tomar durante a pesquisa, a questão da interação do sujeito pesquisador, sendo este parte importante e atuante na investigação, deixando de lado a passividade diante a pesquisa, característico de outras abordagens. Para tanto, de acordo com Chizzotti (2006) “o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado”. (p. 79).

Nesta perspectiva, pode-se considerar que na abordagem qualitativa há uma construção do conhecimento e não só participação, à medida que o pesquisador é parte integrante da pesquisa e, através da interação, produção de dados e interpretação dos mesmos, ele constrói, juntamente com os significados dados em relação ao mundo pelos colaboradores, o conhecimento e as novas formas de agir sobre determinada realidade e/ou determinada insatisfação do contexto atual.

Assim, na ânsia de agir sobre uma realidade considerada não satisfatória, o pesquisador delimita a questão de pesquisa, delimita o contexto e os sujeitos pesquisados, seleciona métodos e processos de coleta de dados e, a partir da interação com o pesquisado, durante a produção de dados e as relações estabelecidas, percebe as necessidades e constrói conhecimentos e estratégias para uma possível solução ao problema encontrado. Inclusive, é em função deste enfoque de metodologia que utilizamos a expressão *dados produzidos* e não coletados, ao passo que há a interação entre pesquisador e pesquisado, fazendo com o que sujeito observador também produza significados.

Neste rumo, de acordo com Chizzotti (2006, p. 104), “a pesquisa qualitativa objetiva, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios

pesquisadores dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los”.

Vale destacar ainda o caráter flexível da pesquisa qualitativa à medida que estuda fenômenos relacionados às relações interpessoais de sujeitos e o comportamento humano. Assim, conceitos preestabelecidos, respostas ou reações esperadas não podem fazer parte das expectativas do pesquisador, já que certo caráter de imprevisibilidade faz parte uma vez que as ciências humanas têm suas especificidades, entre elas o desenvolvimento da psique humana. Inclusive, é diante também desta característica de flexibilidade da pesquisa qualitativa que se opta por construir dimensões categoriais e não categoriais.

Dentro dos aspectos presentes na abordagem qualitativa, vale tomar ciência de alguns, que são importantes para a condução da pesquisa. Assim, o problema não pode ser algo carregado de preconceitos. Precisa ser uma questão a investigada e não um conceito pré-estabelecido que será, somente, comprovado através dos dados produzidos; o pesquisador é parte integrante da pesquisa, participando ativamente no processo de descobrir, através da pesquisa a campo, o que os pontos de interrogação e os sujeitos têm a desvelar; os pesquisados são ativos também, a partir do momento que são produtores de conhecimentos práticos que colaborarão na intervenção dos problemas; assim, os dados produzidos não são lineares e estanques, mas devem dialogar e provocar interpretações e [re] interpretações para a análise reflexiva e a construção mais significativa de soluções possíveis aos problemas. Isso, novamente, justifica a opção por dimensões categoriais, justamente pela flexibilidade, não linearidade e estático.

Por fim, as técnicas características desta abordagem, devem ser selecionadas de acordo com o problema de pesquisa e com os seus intentos. Isto fica a critério do pesquisador. Nesta mesma direção Chizzotti (2006, p. 85) afirma que:

A pesquisa qualitativa pressupõe que a utilização dessas técnicas não deve construir um modelo único, exclusivo (...). A pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa.

Desta maneira, pretende-se seguir os pressupostos desta abordagem por acreditar-se que esta se inter-relaciona com os propósitos e intentos da pesquisa vigente. Contudo os laços com a abordagem escolhida não são rígidos e lineares, servindo como baliza as atividades delimitadas para a investigação do estudo.

6.3 Procedimentos Metodológicos

De acordo os intentos desta pesquisa, que é compreender como se dá a construção do conhecimento das acadêmicas do curso de Pedagogia da UFSM em relação á temática da gestão, acredita-se a **abordagem narrativa sociocultural** a alternativa mais pertinente para a pesquisa. Neste sentido, as narrativas dos sujeitos de pesquisa se tornam reveladores para a pesquisa, ao passo que torna relevante o contexto que envolve a realidade destes sujeitos.

Assim, através das narrativas, os dados são produzidos através da interação entre colaborador e pesquisador, fazendo com que o conhecimento acabe sendo construído a partir desta interação e considerando todo o contexto social que os sujeitos carregam e expressam em suas falas. Segundo Bolzan (2006) através da abordagem narrativa sociocultural é possível compreender os significados dados pelos sujeitos em relação ao que vivenciam de acordo com o seu contexto, com a sua realidade.

Neste sentido, a busca pela compreensão destas narrativas não se tornam fácil, a medida que envolve grande subjetividade, pois elas revelam os significados individuais e singulares que cada sujeito possui em relação á suas vivencias naquele contexto. Mesmo assim, esta abordagem se torna relevante para a pesquisa em função da possibilidade de compreensão de como o contexto se dinamiza na realidade dos sujeitos através das interpretações destes expressos em suas falas.

As narrativas, então, possibilitam uma visão do contexto, mas também das ideias, crenças, pensamentos, conhecimentos acerca dos que os sujeitos vivenciam. Inclusive, Bolzan (2002, p. 73) sobre as narrativas ressalta que

a construção do conhecimento fundamenta-se, primeiramente, no uso de um amplo conjunto de instrumentos simbólicos e na interação com outras pessoas, favorecendo ao indivíduo o acesso aos significados culturais do seu grupo social. Entre estes instrumentos simbólicos de mediação, a linguagem ocupa lugar privilegiado (...).

Assim, esta abordagem, através das narrativas, possibilita além de compreender o contexto em sincronia com os significados dados pelo sujeito, também propicia a construção de conhecimento compartilhado, à medida que há interação entre sujeito e pesquisador, fazendo com que produza-se dados, como acredita-se pertinente neste trabalho e não só coleta-se dados. Por estes motivos, percebe-se a abordagem narrativa sociocultural uma forma pertinente de desenvolver esta pesquisa.

6.4 Instrumentos da Pesquisa

De acordo com os intentos da pesquisa, como passo inicial, optou-se como técnica de levantamento de dados a **entrevista narrativa semi-estruturada**, de cunho sócio-cultural, desenvolvida com acadêmicas do curso de Pedagogia da referida instituição de ensino superior em diferentes níveis do período do curso. Dialogar-se-á, através das entrevistas, com acadêmicas de diferentes semestres, sendo eles: quinto e sétimo. Este recorte se justifica pela relevância, para o presente estudo, no fato de que acadêmicas deste período do curso já terem contato e experiência com as disciplinas referentes à Gestão Educacional, como também já tendo cursado estas disciplinas.

Assim, a opção pela entrevista narrativa faz-se pertinente à medida que tem como característica a participação e interação entre pesquisador/pesquisado. O entrevistador não vai com o objetivo de coletar informações, com uma posição, muitas vezes, de o detentor de um saber, mas como um construtor/produtor de saberes, que são compartilhados, à medida que ambos interagem, através de conversas, emoções e sentimentos.

Estas entrevistas semi-estruturadas terão como tópicos balizadores a compreensão das acadêmicas em relação à temática da Gestão Educacional e sua importância para a formação e carreira docente. Neste sentido, os tópicos são abrangentes, possibilitando também uma relação com a trajetória acadêmica dos sujeitos de pesquisa, bem como um diálogo entre pesquisador e pesquisado, sem que preocupe-se com um engessamento por parte do pesquisador durante a emissão dos discursos com receio de influência.

Essas influências ocorrem, muitas vezes, sem a intenção, entretanto, como a entrevista também constrói uma inter-relação, pela simples troca de olhar ou em função de uma gesticulação, pesquisador e pesquisado dialogam, se influenciam. Inclusive, Bauer e Gaskell (2002, p. 83) que “o entrevistador deve estar atento e interessado naquilo que o entrevistado diz: devem ser dados encorajamentos através de contato com o olhar, balançando a cabeça e outros reforços”.

Então, é sob este aspecto que se pode perceber a riqueza da entrevista narrativa, ao passo que, proporciona uma troca de saberes e conhecimentos, uma produção dos mesmos e não, somente, uma coleta de dados. Assim, este instrumento de pesquisa torna possível uma maior abertura ao pesquisador para o compartilhar, pois muitas pesquisas perdem seu caráter de enriquecimento, quando pesquisadores se deparam, algumas vezes, com “acervos históricos vivos”, mas acabam por não aproveitar em função de uma postura rígida e imutável

em função da “posição” de pesquisador. Inclusive, Pérez Gómez (2001) discorre da mesma opinião em relação à possibilidade de construção do conhecimento compartilhado através da entrevista. Desse modo, Pérez Gómez (2001, p. 73) apud Carspecken evidencia que:

A entrevista é um instrumento e uma ocasião inigualável par propiciar a construção compartilhada do conhecimento através do diálogo e do contraste, sempre que se estimule uma interação real entre as idéias dos participantes entre si e com o investigador.

Sob este olhar, a entrevista narrativa deixa de lado uma hierarquização que pode ocorrer entre pesquisador e pesquisado, para horizontalizar o diálogo, fazendo com que ambos troquem, ambos aprendam, ambos reflitam e ambos saiam diferentes desta experiências, pois a cada interagir, a cada compartilhar, o sujeito constrói e reconstrói conhecimentos. Desta maneira, vale ressaltar a importância de estar atento aos acontecimentos durante as entrevistas, pois através dos gestos, olhares, entonações de voz, que devem também ser registrados, muitas interpretações e olhares, então, podem emergir.

Para tanto, também ressalta-se em relação à entrevista narrativa o seu aspecto de imprevisibilidade, na qual, como se constitui por uma busca sem um roteiro estático e imutável, gestos, expressões, atitudes e falas podem acontecer sem que se esperasse.

Também, em função da questão “expectativa”, que aparece na entrevista narrativa como aspecto influenciador, até porque, é inevitável o fato de o entrevistador esperar algo pré-estabelecido em relação ao entrevistado e vice versa, é importante estar preparado para deparar-se como o imprevisto. Sendo assim, uma das expectativas (tanto do entrevistador, quanto do entrevistado) podem não ser atendidas, causando, às vezes, situações inusitadas.

Neste sentido, a entrevista narrativa é calcada em trocas, pois tanto o entrevistador quanto o entrevistado tem algo a contribuir um com o outro, fazendo com que um diálogo horizontal seja uma maneira positiva de conduzir a pesquisa. Outra questão importante, que Bauer e Gaskell (2002, p. 91) mencionam em relação a esta técnica de coleta de dados é o fato de que as narrativas são um contar história. Diante disso, estes autores revelam que:

Através das narrativas, as pessoas lembrar o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos, tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Diante disso, deste contar história e rememorar vivências é que se confirma, mais uma vez, a questão da imprevisibilidade de acontecimentos, já que através das narrativas, o

sujeitos relembra, revive, suas histórias, seus pensamentos, suas ideias e crenças, muitas vezes, repensando-os imediatamente. É pertinente revelar, também, que para esta pesquisa e para realização das entrevistas, far-se-á o uso de gravador, como instrumento de produção de dados. Inclusive, os autores mencionados anteriormente aconselham que a justificativa sobre o uso do gravador deve ser algo descontraído, explicitando a necessidade do instrumento colaborar com a memória e o registro dos dados que serão produzidos.

Em sequência, utilizando a técnica da **análise de conteúdo**, far-se-á uma reflexão e análise sobre os discursos coletados, a fim de destacar as concepções produzidas pelas alunas em relação à temática, através das dimensões categoriais. Sendo assim, através das narrativas e de uma análise das mesmas busca-se encontrar subsídios e evidências que contemplem os objetivos da pesquisa, tendo o cuidado no momento da interpretação destas outras vozes para que não haja distorções. Inclusive, é sobre este aspecto que se percebe a complexidade deste instrumento de pesquisa. Neste sentido, em relação à análise de conteúdo, Franco (2005, p. 8) discorre:

(...) análise de conteúdo (...). Dentre as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e a seus componentes psicossociais.

Dessa maneira, a análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, ou seja, a linguagem. Esta linguagem, de acordo com os instrumentos que optou-se são as narrativas, os discursos produzidos das entrevistas que serão submetidas a um estudo, a uma interpretação e, posteriormente, a inferências do pesquisador no sentido de buscar compreensão do problema em questão e alternativas para sua possível solução, inclusive as inferências produzidas pelo pesquisador tem grande importância e é decisiva nesta técnica de pesquisa. Neste caso, não é válido somente a transcrição das narrativas, mas sim a construção de hipóteses, a partir da análise destes conteúdos, a fim buscar um redimensionamento do contexto estudado. Isto é possível a partir da inferência, pois esta é a fase intermediária entre a descrição e a interpretação. Assim, segundo Franco (2005):

Produzir inferências (...). É ela que confere a este procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre o conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados.

Vale destacar que, para esta inferência ser possibilitada, é importante que se faça uma análise do conteúdo “oculto” como denomina Franco (2005), ou seja, interpretar as entrelinhas, considerando o contexto, as emoções, as ideologias, entre outros aspectos que influenciam as mensagens emitidas e, no momento em que estas mensagens estão sendo emitidas. Logo, ao analisar o conteúdo oculto a interpretação ficará mais rica e as inferências mais significativas.

Dentro dos campos da análise de conteúdo, o que a presente pesquisa se enquadra é o método lógico-semântico-estruturais, que segundo Franco (2005), é o que se desenvolve a universos psicossociais-semânticos ou sociossemânticos mais amplos. Neste sentido, o autor chama a atenção para a complexidade deste campo de análise, já que envolve a percepção do contexto e da realidade em que o sujeito se insere, bem como suas interpretações e significações e as emoções que perpassam suas narrativas. Para tanto, mesmo envolto de tal subjetividade, vale ressaltar que esta técnica, tem sim, seu caráter científico, como também, seus delineamentos a seguir e organização para garantir a eficiência das análises e o sucesso da pesquisa. Neste sentido, a subjetividade emerge das diferentes influências presentes na emissão das narrativas, sendo através dos contextos, das realidades vivenciadas, das experiências, dos tempos históricos, dentre outros.

Outro aspecto a ressaltar em relação a esta técnica é organização necessária para o desenvolvimento da pesquisa e, apesar do caráter subjetivo, como mencionado anteriormente, é preciso que haja o delineamento de um plano de pesquisa. (Franco, 2005). Inclusive, o autor faz uma analogia que esclarece essa questão, até mesmo para ratificar que mesmo sendo técnicas e procedimentos de uma pesquisa qualitativa, que busca a interpretação e compreensão de fatos e fenômenos, realidade que causa um olhar de desqualificação das pesquisas para muitos, ainda assim, o caráter de cientificidade e busca de conhecimentos significativos valem para estas pesquisas:

(...) mediante a analogia entre um plano de pesquisa e o projeto de uma construção de uma casa. Sem um projeto, materiais de construção poderão ser reunidos, mas não haverá orientação alguma quanto ao tipo ou quantidade necessários. (...). Tanto na casa, quanto em análise de conteúdo sem um bom plano, antecipado e consistente, pode ser difícil descobrir qualquer uso para o produto final.

As unidades de análise também são aspectos que merecem cuidados e destaque nesta técnica de pesquisa. Estas precisam ser bem definidas para nortear o estudo. Também são consideradas um desafio e, sem elas, o estudo sem rumo pode não contemplar seus objetivos, fazendo com que este torne-se sem relevância e sem um destino e chegar e atingir.

Franco (2005) também chama atenção para a organização das análises, pois a partir das unidades de análises definidas, chega o momento de entrar em contato com o material produzido. Para tanto, traz alguns passos como alavancadores deste processo, bem como responsáveis pela sua eficiência. Assim, a pré-análise tem sua função de organização e consiste em escolha dos documentos, hipóteses e/ou objetivos e indicadores. Uma leitura prévia é relevante, caracterizando o contato primeiro com o material. A sua seleção deve ser criteriosa e atender as necessidades da pesquisa e, após uma leitura mais aprofundada, a emergência dos indicadores, que, segundo o autor supracitado, são resultados de uma frequência de aparições de certas questões nas narrativas dos sujeitos de pesquisa.

Enfim, chega-se as dimensões categoriais; estas são consideradas pano de fundo da análise de conteúdo, caracterizando-se como um processo longo e desafiante. Desta maneira, Franco (2005, p. 58) afirma:

Não existem “fórmulas mágicas” que possam orientá-lo, nem é aconselhável o estabelecimento de passos apressados ou muito rígidos. Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição.

Sendo assim, as dimensões categoriais compreendem um processo longo, implicando idas e vindas, constantes leituras e atenção, tanto com as narrativas quanto com a teoria. Nesta perspectiva, vale lembrar que, apesar da complexidade da análise de conteúdo e sua subjetividade, esta possui uma organização e delineamentos a serem seguidos, garantindo, a partir de um compromisso ético, a cientificidade da pesquisa.

Em complemento as técnicas supracitadas, para o desenvolvimento desta pesquisa, também será realizada uma análise do currículo vigente do curso, percebendo as ementas das disciplinas referentes à Gestão Educacional e como estas estão configuradas de acordo com os objetivos das disciplinas. Para tanto, vale ressaltar que esta análise não será aprofundada e cansativa, contribuindo para aludir às análises das narrativas. Assim, os documentos são uma fonte de informação. Desta forma, através do registro, as instituições “escrevem” suas histórias e mapeiam suas formas de organização, colaborando para as pesquisas realizadas.

Nesta perspectiva, e intentando o maior número de informações, a análise deste documento só tem a enriquecer a pesquisa e as reflexões, somando assim, as narrativas com os documentos formalizados.

Logo, através das entrevistas narrativas e da análise do PPP será possível perceber as relações interpessoais e as experiências vividas em sala de aula que interferem e contribuem para a construção dos conhecimentos das alunas sobre a temática referida acima.

6.5 Sujeitos e o contexto

O presente estudo foi desenvolvido com professoras em formação do curso de Licenciatura em Pedagogia diurno, da Universidade Federal de Santa Maria, sendo esta uma instituição pública e pertencente ao governo federal. Assim, o Centro de Educação, compreende dois cursos de graduação, sendo as licenciaturas de Educação Especial e Pedagogia, na modalidade diurno e noturno, compreendendo duas matrizes curriculares diferentes. Ainda conta com o Programa de Pós-graduação, sendo a especialização em Gestão Educacional, o Mestrado em Educação e o Doutorado em Educação. O centro permanece aberto nos três turnos em função das modalidades de ensino de graduação e pós que possui. A aparelhagem eletrônica (ar-condicionado, data-show, retroprojeto, televisões, videocassete, dentre outros) é satisfatória na maioria de suas salas, que distribuem-se em três andares do prédio sede.

O curso de Pedagogia, em especial, conta com aproximadamente 600 alunos, em seus semestres que vão do primeiro ao oitavo, ministrados em dois turnos, diurno e noturno. O curso conta, em relação a equipe diretiva, com uma coordenadora, uma vice-coordenadora, o secretariado, bem como inúmeros professores pertencentes aos quatro departamentos pertencentes ao Centro de Educação, sendo eles, Metodologia do Ensino (MEN), Administração Escolar (ADM), Fundamentos da Educação (FUE) e Educação Especial (EDE). Estes professores dividem-se nas categorias de professor adjunto, associado e titular, na qual em sua maioria são doutores e, professor substituto, na qual alguns possuem graduação e outros mestrado.

Os sujeitos da pesquisa são as alunas do curso de Pedagogia diurno, que no momento da entrevistas, encontravam-se nos quinto e sétimo semestre, que ingressaram no curso nos anos de 2006 e 2005 respectivamente. Ainda vale ressaltar que as alunas do quinto semestre ingressaram na UFSM na matriz de 2006, a qual sofreu alterações em função das diretrizes curriculares nacionais da Pedagogia. Já as alunas do sétimo semestre ingressaram na UFSM na matriz de 2004, a qual sofreu adaptações, levando as acadêmicas a fazerem disciplinas e DCG³ a fim de concluírem sua formação na “nova matriz”.

Além disso, outro fator condicionante na pesquisa em relação aos sujeitos desta, é que a intenção primeira seria entrevistar acadêmicas dos quinto, sexto e sétimo semestres do

³ Disciplina Complementar de Graduação.

curso. Entretanto, diante da dificuldade de conseguir colaboradoras para a pesquisa observando grande resistência por parte das acadêmicas em expor seus conhecimentos, foi possível produzir dados com acadêmicas somente do quinto e sétimo semestre. Mesmo assim, acredita-se que apesar desta resistência, os dados produzidos nesta pesquisa são de grande valia, colaborando de forma decisiva para repensar a formação inicial e a construção de conhecimento.

Ainda, torna-se imprescindível ressaltar que, durante as análises dos dados, sentiu-se grande necessidade de ouvir os professores das disciplinas referentes à gestão educacional, além das acadêmicas e das ementas. Para tanto, num segundo momento da pesquisa, pretender-se dialogar com os professores regentes, buscando compreender suas metodologias e ações pedagógicas para o desenvolvimento destes conteúdos.

Quadro demonstrativo dos sujeitos de pesquisa

	Idade	Ano de ingresso no curso	Semestre que cursa	Disciplinas já cursadas sobre gestão
Juliana	20 anos	2006	5º	Políticas Públicas na Educ. Básica e Gestão da Educação Básica
Bernadete	21 anos	2005	7º	Políticas Públicas na Educ. Básica, Gestão da Educação Básica e Políticas e Gestão das Modalidades Educativas
Luciane	23 anos	2005	7º	Políticas Públicas na Educ. Básica, Gestão da Educação Básica e Políticas e Gestão das Modalidades Educativas
Tassia	22 anos	2005	7º	Políticas Públicas na Educ. Básica, Gestão da Educação Básica e Políticas e Gestão das Modalidades Educativas
Gabriela	23 anos	2005	7º	Políticas Públicas na Educ. Básica, Gestão da Educação Básica e Políticas e Gestão das Modalidades Educativas
Maria	21 anos	2006	5º	Políticas Públicas na Educ. Básica e Gestão da Educação Básica

Quadro 1 – quadro demonstrativo dos sujeitos de pesquisa

6. 6 Dimensões Categorias: uma opção diante a realidade

Após a realização das entrevistas, se dá o início a uma outra e longa caminhada de análise, ou seja, a leitura, a compressão e a discussão das narrativas dos sujeitos de pesquisas.

Desta maneira, diante do material produzido e da temática em questão, optou-se por trabalhar com dimensões categorias, a fim de buscar uma maior flexibilidade nas análises, de acordo com as narrativas produzidas. Desta maneira, pesquisando no dicionário Priberam (via web) é possível perceber que categorias tem o significado de classificação, dando uma idéia estática e de pouco versatilidade. Em função disso, acredita-se que as dimensões categoriais são mais pertinente, uma vez que não engessam a análise das narrativas, pois muitas são recorrentes em mais de uma dimensão categorial. Sendo assim, quatro foram às dimensões categoriais que emergiram das vozes das acadêmicas entrevistadas: *gestão educacional*, *políticas públicas*, *formação inicial e funções na gestão*.

Diante destas dimensões, a dimensão categorial de gestão emergiu diante das diversas formas que as acadêmicas compreendem o significado de **gestão educacional**. Para tanto, algumas se aproximam muito do conceito de gestão trabalhado por Lück (2007), outras apresentam contradições, evidenciando a falta de apropriação dos conteúdos. A questão da participação é algo que aparece muito dentro desta dimensão, sendo a essência da gestão democrática.

Já, a dimensão categorial de **políticas públicas** emergiu em função da forma que as acadêmicas percebem estas em meio a gestão educacional. Com grande recorrência, as políticas públicas apareceram em suas falas como resolução de problemas. Ainda foi possível observar a frequência com que as alunas mencionam a ineficiências das disciplinas em relação ao assunto das políticas públicas.

Em relação à dimensão **formação inicial** foi possível observar nas falas das colaboradoras o quanto as disciplinas contribuíram para a construção dos conhecimentos das acadêmicas sobre a temática gestão educacional. Neste sentido, em relação à fala dos sujeitos de pesquisa evidenciou-se a ineficiências destas disciplinas, quando afirmam que não lembram destes conhecimentos, a ausência de prática diante desta temática e, ainda, não recordam dos nomes das disciplinas, que foram cursadas em semestres anteriores ao que estavam no momento da entrevista.

Por fim, surge como dimensão categorial, as **funções na gestão**, pois diversas vezes foi possível observar quais as concepções que as acadêmicas têm em relação ao desempenho do papel, principalmente, do diretor e do professor em meio à gestão. Desta maneira, ficou claro que, basicamente, o diretor centraliza o poder e, o professor, atua somente dentro das paredes das salas de aulas.

Sendo assim, estas dimensões emergem dos elementos recorrentes e expressos nas narrativas das colaboradoras, explicita pelas concepções que têm acerca da temática da **gestão educacional**, ao buscarem subsídios nos conteúdos trabalhados na formação inicial sobre o assunto.

7 AS VOZES E CONCEPÇÕES DAS ACADÊMICAS SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL

De acordo com as falas das colaboradoras do curso de Pedagogia da UFSM, foi possível refletir sobre quais concepções acerca da Gestão Educacional está sendo construída. Assim, iniciando as análises, as reflexões feitas são calcadas nas vozes de seis colaboradoras, sendo elas: Bernadete, Gabriela, Juliana, Luciane, Maria e Tássia⁴, pertencentes aos quinto e sétimo semestre do curso, na data da realização das entrevistas.

Neste sentido, torna-se imprescindível esta reflexão, para que seja possível compreender quais concepções sobre gestão educacional está sendo construída no curso, já que o professor em formação precisa ter bem claro que seu papel, em instituições educacionais, transcende as paredes das salas de aula. Em geral necessitarão atuar conjuntamente com as diversas instâncias institucionais, como a direção e setor pedagógico da escola. Assim, os conhecimentos sobre gestão educacional se fazem mister para a formação de Pedagogos, pois muito além de somente cuidar, como muitos encaram a função dos professores da Educação Básica, estes tem a função de construir conhecimento e colaborar na gestão da escola, buscando um ensino de qualidade.

Desta forma, abaixo evidencia-se as dimensões categorias, bem como suas características de acordo com as falas das acadêmicas:

DIMENSÕES CATEGORIAIS	ELEMENTOS CATEGORIAIS
GESTÃO EDUCACIONAL	<ul style="list-style-type: none">• Contradição;• Fragilidade de apropriação conceitual;• Compressão de Gestão;• Visão restrita de Gestão;• Participação como essência da Gestão/importância do trabalho coletivo;
	<ul style="list-style-type: none">• resolução de problemas;

⁴ Os nomes das acadêmicas são pseudônimos, modificados como forma de preservar a identidade dos sujeitos de pesquisas, de acordo com as orientações do Comitê de Ética da instituição sede da pesquisa.

<p>POLÍTICAS PÚBLICAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • falta de apropriação dos conhecimentos; • ineficiência das disciplinas
<p>FORMAÇÃO INICIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ineficiências das disciplinas; • não recordam o nome das disciplinas; • ausência de inserção nas práticas escolares nas disciplinas de Gestão; • mais marcante das disciplinas foram a documentação/legislação;
<p>FUNÇÕES NA GESTÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • dificuldade do trabalho coletivo; • o diretor como papel central; • papel do professor restrito à sala de aula; • compreensão das funções na gestão

Quadro 2 – síntese das dimensões categoriais

Diante, então, da leitura e da compressão das narrativas das colaboradoras-sujeitos em convergência com o aporte teórico construído para esta pesquisa que imbrica as concepções de gestão educacional abordada, atualmente, por autores brasileiros, bem como a formação de professores, diante de seus aspectos negativos e das novas perspectivas para uma formação mais significativa, surgem às dimensões categorias citadas anteriormente que darão suporte as discussões deste estudo.

A primeira dimensão categorial que emerge é a **gestão educacional**, que é manifestada diante do questionamento em relação ao que as colaboradoras entendem por este tema. Assim, esta dimensão traz as concepções das colaboradoras diante a temática da gestão, fazendo com que, entre as narrativas, apareçam compreensões e contradições sobre esta concepção. Além disso, apesar das contradições, a questão da participação e sua importância é evidente na narrativa das colaboradoras.

A segunda dimensão categorial é **políticas públicas**, na qual emerge do questionamento de como as colaboradoras compreendem e vislumbrar as políticas públicas dentro do processo de gestão educacional. Frente esta dimensão a principal característica que foi possível observar são as políticas como forma de resolução de problemas. Ainda assim, a ineficiência das disciplinas e a falta de apropriação também são características recorrentes desta dimensão categorial.

Diante da questão da influência das disciplinas e do que estas representaram na formação das acadêmicas, surge à dimensão categorial **formação inicial**, na qual evidencia aspectos revelados nas narrativas das colaboradoras a respeito da temática da gestão e das disciplinas referente a esta temática no período de sua formação. Assim, ineficiência das disciplinas e a ausência de prática para o estudo destes conteúdos são fatores condicionantes que emergem nesta dimensão categorial.

Por fim, emerge a dimensão categorial que se refere às **funções na gestão**. Esta categoria evidencia-se, à medida que as colaboradoras narram, em meio a compreensão de gestão, como percebem os papéis que são desempenhados no processo de gestão. Assim, como características aparecem o diretor como papel central e a o professor apenas com funções pedagógicas na escola.

Diante disso, inicia-se este diálogo, evidenciado as concepções de **gestão educacional**, como dimensão categorial. Assim destaca-se duas falas de acadêmicas:

(...) Eu acredito que, como centraliza na figura do diretor, ele deve distribuir cargos, funções, competências para cada pessoa para cada funcionário. (...) E que também não seja só ele que fale, que diga o que cada pessoa quer fazer, o que cada pessoa deve fazer. [acadêmica Juliana – 5º semestre]

(...) Gestão, logo que me vem à cabeça é a administração da escola. Trabalho que não só os professores, mas também os diretores, os coordenadores, todos eles fazem junto com a comunidade da escola, os alunos. Todo esse trabalho em busca do melhor ensino para aquela escola, um trabalho em conjunto. Aí na parte dos gestores... buscam recursos, cuidam da administração, da infraestrutura da escola, mais essa parte administrativa que eu lembro, que me vem a cabeça, mas também eu sei que é feito trabalho... que a escola, não sei se é toda a escola, faz essa participação junto com a comunidade, escolar. Mas eu acredito que seja isso, um trabalho em conjunto, para um melhor ensino daquela escola, para os alunos da escola. [acadêmica Luciane – 7º semestre]

Em ambas concepções de gestão educacional apresentadas pelas colaboradoras é possível observar contradição. Assim, os conceitos de gestão e de administração que, segundo Lück (2007) são distintos, se imbricam nas falas. Na primeira narrativa, por exemplo, a figura do diretor aparece centralizando os comandos e a distribuição de cargos, mas na segunda parte da mesma narrativa, a colaboradora já emite sua opinião sobre como ele deve comandar e

distribuir funções na escola, colocando-o como dono do poder. Diante disso, é possível perceber a falta de clareza diante do conceito de gestão e das funções que cada sujeito desempenha dentro dela. Para tanto, a autora supracitada colabora à medida que esclarece a questão da importância de um trabalho coletivo e não centralizado na figura de uma só pessoa:

Assenta-se, portanto, sobre a mobilização dinâmica e em equipe do elemento humano, coletivamente organizado, enfocando-se em especial sua energia e competência como condições básicas e fundamentais da qualidade da educação e das ações realizadas nos sistemas de ensino, assim como, em última instância, da transformação do próprio significado da educação brasileira, dos sistemas de ensino e de suas escolas. (LÜCK, 2006, p. 23).

No caso da colaboradora Luciane, estas mesmas ideias são evidenciadas, pois o conceito de gestão ainda é ligado ao de administração. Assim, observa-se uma confusão entre os conceitos na narrativa da colaboradora, à medida que ela mescla gestão e administração. Logo, afirma que gestão lembra administração, questão que efetivamente é considerada errônea, por serem dois paradigmas diferentes a partir de suas características. Além disso, traz a questão da participação, que faz parte da gestão sim, mas evidenciando uma confusão ao mesclar com conceitos de administração.

E neste ponto é importante trazer as ideias de Lück (2007) quando diz que a gestão é uma nova perspectiva que supera a administração, mas que não a exclui. Entretanto, há diferenças significativas nestes dois conceitos, nas quais a gestão democrática é articulada de forma que de conta da subjetividade que envolve as instituições educacionais, diferente de uma empresa. Sendo assim, são dois conceitos diferentes e Lück (2007, p. 47 - 48) ressalta isso, afirmando que:

verifica-se que, de modo equivocado, o termo gestão tem sido muitas vezes utilizado como se correspondesse a simples substituição ao termo administração. Essa situação é observada em trabalhos que apresentam as mesmas concepções e enfoques convencionais da administração sob a denominação de gestão. Comparando o que se propunha sob esta denominação e o que se propõe sob a denominação de gestão e, sobretudo, a alteração de princípios, valores, concepções, orientações e posturas que vêm ocorrendo em todos os âmbitos e que contextualizam as alterações no âmbito da educação e o modo de sua organização e liderança, conclui-se que a mudança é significativa, uma vez que paradigmática, isto é, caracterizada por mudanças profundas e essenciais em seu modo de ser e de fazer, mediante uma mudança de visão do conjunto todo.

Dessa forma, é possível observar que há contradição na fala das colaboradoras, uma vez que elas caracterizam a gestão como sinônimo de administração, porém, enfatizando a

questão do trabalho em conjunto, em equipe que, por sinal, é fundamento da gestão democrática. Nesta perspectiva, mesmo havendo contradições nas falas, o trabalho coletivo é reconhecido como importante para a educação e para a gestão e, isto, é um fator positivo na narrativa. Inclusive, de acordo com Lück (2007), a participação é inerente à gestão. Segundo a autora não existe gestão democrática sem participação.

Em outras narrativas a fragilidade na apropriação conceitual da concepção de gestão educacional é observado. Porém nos discursos que seguem são outros aspectos que aparecem misturados. Segue as falas:

Tá, bom, gestão: eu, a primeira coisa que me vem na cabeça, quando fala em gestão, é administração. Primeira coisa: administrar, administrar e administrar. (...) então assim, eu não tenho muita noção do que, pra mim é isso sabe, gestão é tu ta dentro de uma escola, tem funções pra fazer e, além disso, trabalhar com outros professores, alunos, sabe, é isso que eu penso. [acadêmica Gabriela – 7º semestre]

Bom, eu trabalho no Colégio Industrial, ali na parte... no departamento pedagógico, então a minha visão de gestão seria mais essa parte mais burocrática, de políticas, da construção do PPP, o controle dos professores, de alunos, mais essa parte assim, que é o que agente trabalha ali. Então seria a parte das políticas, das leis que regem, das diretrizes, leis. [acadêmica Maria – 5º semestre]

Na primeira narrativa, da colaboradora Gabriela, é possível perceber, novamente, a mistura de noções acerca dos conceitos de gestão e de administração. A sua narrativa indica um conceito como sinônimo do outro. Desta forma, isto evidencia uma fragilidade na apropriação dos conceitos básicos de gestão educacional, pois à medida que a colaboradora mistura conceitos distintos e que são difundidos teoricamente por estudiosos, remete a conclusão de que estes conteúdos não foram internalizados.

Entretanto, como já mencionado, Lück (2007, p. 34) é categórica ao afirmar que “a gestão aparece, pois, como superação das limitações do conceito de administração (...) como resultado de uma mudança de paradigma”. Assim, apesar de serem duas concepções distintas, a gestão supera, mas não exclui completamente a administração. Desta forma, torna-se imprescindível estas questões estarem bem claras na formação de professores, já que estes professores estarão atuando na escola e sendo peças fundamentais também para a organização destas instituições.

Já a colaboradora Maria traz uma nova forma de ver a gestão, enfatizando somente as questões burocráticas e documentais. Esta visão de gestão é limitada, porém, muitas vezes, a mais comum. Assim, a burocracia que acaba sendo sinônimo de organização da escola é entendida como parte principal da gestão. Contudo, por mais que a gestão seja sim uma forma

de organizar a escola e o sistema, inúmeros fatores fazem parte desta gestão. Os documentos são fundamentais para esta organização, mas apenas uma parte dela. Estes são uma parte que serve para colaborar com o processo, estruturando os sistemas de ensino, mas não um fim por si só. Os documentos são um meio, ou seja, um fator colaborador da gestão educacional. Vale lembrar que esta visão restrita de gestão, relacionando a documentos/legislação é uma característica da administração, que se prende a estes papéis, muitas vezes, truncando o processo organizacional da escola.

Diante disso, Lück (2007) chama a atenção sobre esta questão, enfatizando que:

na medida em que sistemas de ensino continuem organizando seu trabalho ordenado e orientado a partir de um enfoque meramente administrativo, será muito difícil que a escola, por iniciativa própria, e na contramão das iniciativas orientadoras do sistema, venha a dar um salto de qualidade em seu processo de gestão, como se pretende. (LÜCK, 2007, p. 26).

Logo, compreender a gestão educacional apenas com a parte burocrática evidencia uma fragilidade na apropriação teórica dos conteúdos, havendo confusão dos conceitos de gestão e administração. Sendo assim, Lück (2007, p. 23 - 24) colabora com as reflexões, uma vez que reconhece a necessidade de formação sobre esta temática na docência:

muito mais do que em quaisquer outras épocas, (...) há necessidades, hoje, de considerarmos que o desenvolvimento de conhecimentos e a formação de profissionais entendidos de gestão educacional, (...), é prioritário por ser condição fundamental para o imprescindível salto qualitativo da educação brasileira.

Assim, os temas relacionados à gestão devem ser trabalhados de forma significativa na formação inicial, para que os futuros profissionais sejam capazes de atuar nas escolas dentro de uma gestão forte e bem desenvolvida.

Seguindo a discussão, diante das narrativas anteriores e da fala da acadêmica Juliana, que vem a seguir, é possível perceber o quanto a participação está como questão principal da gestão educacional nas concepções por elas apresentadas. E, assim, a colaboradora conceitua gestão:

(...) Acho que gestão não, gestão é participação. Cada pessoa vai ter um cargo, vai ter uma ocupação, mas todo mundo vai procurar se ajudar, vai procurar trabalhar junto, unido. Ninguém vai centralizar o trabalho. [Acadêmica Juliana – 5º semestre]

Diante desta narrativa, torna-se positivo observar a visão coletiva de trabalho impressa nas falas. Como mencionado, por mais que haja confusão ou contradição entre os conceitos de

gestão e de administração, a participação e o trabalho coletivo estão explicito nas concepções das colaboradoras. Entretanto, deve haver um cuidado, pois esta visão de gestão pode, também, tornar-se restrita, pois a participação é sim, condição fundamental da gestão, mas não sua única característica.

Lück (2007) colabora para a compreensão de gestão quando afirma que há outras características, além da participação, que configuram a gestão, como a autonomia (tomada de decisões para a solução de problemas), o autocontrole (avaliação e reflexões sobre as ações) e a responsabilidade (demonstrar ao público a qualidade do ensino). Neste sentido, a gestão educacional é um processo e, bem amplo, que imbrica o macro sistema e o micro sistema; um é influenciador do outro, fazendo com que ambos se complementem. Lück (2007, p. 25) esclarece este conceito:

Portanto, quando se fala sobre gestão educacional, faz-se referência à gestão em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores do sistema de ensino, e em âmbito micro, a partir das escolas. A expressão gestão educacional abrange a gestão de sistemas de ensino e a gestão escolar.

Assim, faz-se mister a formação dos profissionais em educação perceberem o quanto a gestão educacional é um processo amplo e complexo, uma vez que inclui as instâncias superiores e que estas condicionam, muitas vezes, a realidade escolar, influenciando o professor e suas práticas escolares.

Desta maneira, o macro influencia no micro, e a forma de gestão estabelecida neste espaço micro, que é a escola, também influencia as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro das salas de aula. Em convergência a esta ideia, uma das colaboradoras expõe esta concepção de forma interessante:

(...) de gestão... eu vejo o professor, o professor que eu tenho, pelo menos, no meu imaginário assim, é aquele professor que constrói o conhecimento, que produz o conhecimento e pra ele produzir o conhecimento, seja na sala de aula, ele também sofre influência de todos os acontecimentos da escola, se a escola passa por um processo de dificuldade financeira, de dificuldade administrativa, isso influencia dentro da sala de aula. [acadêmica Tássia – 7º semestre]

Neste sentido, é possível evidenciar nas concepções apresentadas anteriormente que há a noção das influências da gestão dentro das salas de aula e que o professor deve estar atento a isso, colocando-se como parte fundamental deste processo. Logo, o trabalho do professor não se restringe, somente, às práticas pedagógicas, mas também nas decisões de cunho gestor da escola.

Em convergência com a narrativa anterior, Libâneo (2005, p. 38) colabora à medida que traz em seu discurso a posição docente na gestão escolar, bem como a influência constante das instâncias da gestão, em efeito dominó, uma vez que uma complementa a outra:

É comum constatar que as expectativas da sociedade acerca dos papéis profissionais do professor são freqüentemente cingidas a seu desempenho em sala de aula. É certo que a sala de aula representa o principal espaço de atuação dos professores, mas a prática docente não acontece apenas ali. Ressalta-se, assim, a importância de compreender as ligações do espaço escolar com o sistema de ensino e com o sistema social, para articular as práticas pedagógico-didáticas com as demais práticas sociais concorrentes.

E esta ampliação do trabalho docente é pertinente, pois quem melhor do que o professor para saber quais as necessidades da educação? Quem está dentro das salas de aulas, mediando os processos de aprendizagens é o professor. Logo, estes profissionais são os que percebem efetivamente as necessidades para o ensino e para a escola, bem como os pontos negativos e o que há de ser superado. Melhor do que ninguém, os professores e os alunos sabem o que seria interessante para alavancar a qualidade das instituições de ensino. Entretanto, se os professores se encerrarem nas salas de aulas, as ações desenvolvidas podem não ser satisfatórias para a prática pedagógica, uma vez que serão ações isoladas. Neste caso, também ficará difícil para que o professor reivindique suas necessidades se estiver isolado.

Como já mencionado, outro fator interessante, observado nas narrativas, foi a valorização e a importância do trabalho coletivo e participativo. Mesmo assim, isto não é o único pré-requisito para uma gestão democrática, mesmo assim, é essencial e imprescindível. Neste sentido, a participação é uma característica bem visível e valorizada nas narrativas das colaboradoras.

(...) graças à Deus agente tinha uma movimentação muito grande e agente tinha participação em planejamento e agente tinha participação mesmo na gestão da escola, do processo total, inclusive na reformulação do PPP agora, foi solicitado a participação dos professores, junto com a escola, o que agente pode fazer pra melhorar essa escola, agente tem que ir em busca dos pais, tem que ir em busca dos pais também pra participar da educação de seus filhos (...). [acadêmica Tássia – 7º semestre]

(...) Eu acredito primeiro que a gestão deveria, dentro da escola, já ser democrática (...). Eu acredito que a Gestão, ela deveria ser uma forma de que todos os componentes da escola, professores, direção, coordenação, todos, enfim, pra que eles conseguissem dialogar e refletir sobre as coisas que acontecem na escola realmente, apesar de não acontecer assim, infelizmente. [acadêmica Bernadete – 7º semestre]

Na primeira narrativa, é importante perceber que a colaboradora estimula-se ao relatar a oportunidade que teve de participação. Isto evidencia que mesmo entre confusões de

conceitos, elas já conseguem reconhecer que trabalhar coletivamente torna mais eficiente e dinâmica a organização e o andamento da escola. Isto também pode ser observado na segunda narrativa. Então, a escola necessita ouvir os seus principais componentes, que são os professores e os alunos, que são os envolvidos direto na principal função que a escola desempenha, ou seja, a construção de conhecimento.

De acordo, então, com a importância do trabalho coletivo, observado e revelado pelas colaboradoras, Alarcão (2001, p. 19) colabora com estas reflexões afirmando que:

(...) a escola (...). para mudá-la é preciso envolver as decisões político-administrativo-pedagógicas, os alunos e os professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e os membros da comunidade. É preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca. A escola inovadora é a escola que tem a força de se pensar a partir de si própria e de ser aquilo que mais adiante designarei por escola reflexiva.

Para tanto, como Alarcão menciona, é importante que a escola reflita a partir de si próprio sobre as suas necessidades e, para isso, nada melhor do que a participação de seus membros, que vivenciam a escola diariamente, para fazer isso.

Além das concepções de Alarcão (2001) sobre a participação, Lück (2008) também contribui através de outro olhar sobre esta questão, revelando que a participação tem seus princípios, pois não é qualquer participação que colabora para o desenvolvimento da escola. Tem que ser efetiva e planejada, caso contrário, torna-se um participar por participa, ou uma participação com fins já prescritos. Segundo, a mesma autora, a participação ocorre, muitas vezes, de forma equivocada nas escolas, ou é uma participação para decisões de eventos extracurriculares, como festas, promoções, atividades de campo, ou é uma participação nas quais os problemas são apontados pela direção e as soluções também, cabendo aos professores, pais e alunos somente votar aquelas decisões já pré-estabelecidas. Inclusive, sobre a efetiva participação a autora evidencia que:

A participação efetiva na escola pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinam caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares. (LÜCK, 2008, p. 33)

Assim, nem toda participação é uma participação efetiva. Inclusive, a colaboradora Bernadete, ao relatar uma ida à escola com o projeto de pesquisa na qual atua, através da temática da gestão, menciona a falsa democracia que acontece nestes espaços, evidenciando-

se a distorção do significado da gestão, uma vez que acreditam utilizar vidros no lugar de paredes, buscando uma maior transparência no trabalho da escola. Este acontecimento é descrito pela colaboradora:

(...) até teve uma escola que agente foi (...) e a professora a professora falou orgulhosa, nos surpreendemos quando entramos na escola, que era tudo, tudo com vidro, nas salas de aula tu conseguia enxergar tudo, assim, tu passava pelo pátio da escola e tu via tudo dentro da sala de aula porque metade das paredes de vidro. Em tudo, em tudo, nas salas de aula, na sala da diretora, na biblioteca, tudo era assim. E nós ficamos espantadas. Nos espantamos com isso e uma das professoras nos disse bem orgulhosa que a escola delas era democrática, que até agora a diretora tinha mandado colocar vidro em todas as salas para que os professores pudessem se ver. [Bernadete - 7º semestre]

Isso evidencia que, muitas vezes, a participação e a gestão ocorrem de forma equivocada nas escolas, ou por falta de conhecimento ou por ações que têm algum intento que, podem ser de alienação, dominação e controle. Sendo assim, torna-se imprescindível uma formação qualificada sobre esta temática para que equívocos não sejam cometidos na gestão das escolas, pois como já debatido neste texto, uma gestão realizada de forma não satisfatória, interfere diretamente nos processos de aprendizagens e nas práticas docentes.

Ainda, dentro da dimensão categorial de gestão, foi possível observar concepções de gestão no sentido proposto por Lück (2007), quando menciona a complexidade e amplitude do processo de gestão educacional:

(...) Gestão Educacional!? Bom, a gestão educacional, eu acho que é um processo bem mais amplo do que a gestão da escola. Eu acho que o espaço micro da escola, ele se organiza de uma forma diferente e os seus atuantes: professores, alunos, pais, a comunidade, se organizam dentro desse espaço, tanto físico, quanto estrutura, digo estrutura de recursos financeiros também pra ta fazendo a gestão da escola, mas eu encaro a gestão educacional como algo mais amplo, como algo que, não só a escola é responsável pela sua manutenção, tanto a escola, como a comunidade, quanto o governo, todos tem as suas obrigações dentro desse contexto, porque a escola sozinha, ela não se modifica (...). [acadêmica Tássia – 7º semestre]

Nesta narrativa, então, nota-se a compreensão clara de gestão, calcada nos novos princípios que alguns estudos teóricos trazem, na busca da superação da visão e de práticas de administração. Assim, a colaboradora tem a visão de gestão como um processo, que transcende os muros da escola, pois há o espaço micro (escola) e o espaço macro (sistema) que se influenciam. E torna-se interessante observar que a colaboradora compreende que a escola não é a única responsável por todos os acontecimentos que ali ocorrem, já que há um sistema educacional que também se torna responsável. Vale lembrar, inclusive, que este

sistema precisa ser fator condicionante de colaboração para com a escola, dando os suportes e segurança necessária para que esta desenvolva da melhor forma suas funções.

A próxima dimensão categorial discutida, **políticas públicas**, emerge do questionamento às colaboradoras sobre como elas compreendem o papel das políticas públicas na gestão. Nesta dimensão foi possível observar elementos recorrentes, como a visão das políticas públicas como resolução de problemas da escola e a ineficiência das disciplinas, pois segundo as colaboradoras, os conteúdos ofertados nas disciplinas não deram conta o suficiente para que elas se aprimorassem.

Sendo assim, para a acadêmica Luciane falar sobre políticas públicas implica:

(...) As políticas públicas? Eu acho que eu tenho que saber. É diante de um problema que tiver na escola, um problema de uma criança, por exemplo, como tu tens que agir frente a isso, se a criança está sofrendo abuso? Qual é a primeira coisa que tu tem que fazer? Tu tens que... os pais, o conselho tutelar, o que tu tem que fazer? Então frente a esses problemas, ou algum... no ambiente de trabalho mesmo, alguma outra coisa que tu esteja vendo que está errado. Então tu vai buscar as leis da melhor forma pra resolver isso. Então frente aos problemas. [acadêmica Luciane – 7º semestre]

Desta maneira, fica bem clara a visão das políticas públicas apenas como resolução de problemas dentro da escola, deixando de lado sua vasta dimensão de influências dentro da gestão educacional. Sabe-se, contudo, que as leis não existem somente para resolução de problemas, mas também para a garantia de direitos e deveres dos cidadãos; neste sentido a legislação educacional tem sua importância destacada. As leis, de certa forma, organizam e garantem padrões de igualdade e direitos, mas também, segundo Libâneo (2005, p. 31) “são portadoras de intencionalidades, idéias, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos”.

Esta organização do ensino através da lei estabelece padrões mínimos de aprendizagens frente a um país tão extenso e diverso como o Brasil. Claro, estes padrões mínimos buscam respeitar a diversidade cultural, mas ainda creem na possibilidade de que aprendizagens básicas todos devem se apropriar para dar continuidade nos estudos. Esta questão, na lei, também remete à organização da escola. Desta maneira, mesmo diante da diversidade de realidades existente, também existem questões de organização e gerenciamento da escola que devem estar de acordo com padrões mínimos. Logo, muito mais que somente servir para resolução de problemas, a legislação ampara, organiza e colabora na condução dos processos escolares.

E, por isso, a importância do professor não pensar que a legislação é apenas um mero manual a ser consultado quando há um problema na escola e com algum aluno, mas uma fonte de disseminação de ideologias. Ideologias estas que podem estar a favor de um sistema hierárquico e alienador, ou, de um sistema mais justo, democrático e igualitário. Dentro desta perspectiva, o professor precisa estar atento a estes indícios, analisando criticamente e coletivamente as leis e documentos que são postos para as instituições educacionais.

Neste sentido, Libâneo (2005, p 33) destaca:

que não se confunda uma atitude de respeito ao legal com uma atitude legalista, de subordinação inconseqüente ao *império da lei*⁵. A orientação que adotamos é a de reconhecer a importância das políticas educacionais e das normas legais para o ordenamento político, jurídico, institucional e organizacional do sistema de ensino, sempre submetidas a uma avaliação crítica do ponto de vista social e ético. As leis devem estar a serviço do bem comum, da democracia, da justiça, da solidariedade, dos interesses de grupos e culturas particulares.

Desta maneira, não é somente porque a legislação vem de instâncias maiores que o professor e a escola devem posicionar-se ingenuamente diante dela. As leis não devem ser acatadas, mas interpretadas e pensadas. Inclusive, Libâneo (2005, p. 33) também ressalta que: “as atuais políticas educacionais e organizativas devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo”. Diante disso, e da perspectiva Neoliberal, que imprime novas exigências para a sociedade, para a educação e para o perfil de novos profissionais, Libâneo (2005) afirma que a tendência é a constante criação de novas reformas educacionais.

E, é justamente por este quadro que se configura, que há a necessidade do professor olhar criticamente para o cenário Neoliberal, para as políticas públicas decorrentes desta vertente e a situação escolar que emerge, no sentido de criticar, questionar e/ou colaborar, buscando uma educação melhor. Sendo assim, uma formação que estimule, não só os conhecimentos dos documentos legais, mas a visão da situação internacional atual, bem como um olhar crítico em relação a estes documentos é imprescindível para a atuação do professor na escola.

Ainda sob o questionamento do papel das **políticas públicas** na gestão foi possível observar a ineficiência das disciplinas em relação a esta temática, pois segundo afirmação das colaboradoras, elas não sabem o que pensar e falar sobre, ou acreditam muito pouco nos

⁵ Grifo do autor.

conteúdos e aprendizagens diante da realidade que enfrentarão nas escolas. Desta maneira, as falas se configuram assim:

(Risos)... ai ... não sei! Assim , pensando nas disciplinas que eu tive e trazendo pra cá eu não consigo lembrar. O que eu posso falar? O problema são as políticas sabe. Para mim é difícil, porque eu não sou muito ligada a política. Eu estou agora, que eu to estudando porque uma coisa que eu não me via era, era trabalhando com gestão, sabe, estudando gestão, então para mim está sendo um desafio. Então quando tu me pergunta de políticas eu já fico.... meio, eu não sei muito o que responder, por não ter ainda... [acadêmica Gabriela – 7º semestre]

(...) Eu, na minha formação, agente teve duas cadeiras de políticas públicas, eu acho que é muito pouco, eu acho que dentro do curso nos falta bastante isso, nos falta conhecimento das leis, nos falta.... porque é importante ter a parte pedagógica, também é importante saber da onde vem as determinações para escola (...). [acadêmica Tássia– 7º semestre]

Frente a estas narrativas, um tom de ineficiências das disciplinas referentes a esta temática paira. Na primeira fala, é possível observar que a ausência de recordação, pode-se atribuir, um pouco pelo falta de gosto da colaboradora pela temática. Já na segunda, a colaboradora deixa bem claro que acredita pouco explorados os conteúdos referentes às políticas públicas. O que vale refletir é que, novamente, em ambas as falas evidenciam-se uma ausência de apropriação dos conteúdos, fazendo com que a explicitação dos conhecimentos das colaboradoras apareça de forma insegura, imbricada. Antes mesmo de efetivamente dissertarem sobre a temática e seus significados, justificam uma ausência de conhecimento, ou pela falta de gosto pela temática ou por acreditar mal explorado o conteúdo nas disciplinas do curso.

Frente a isto, a necessidade de refletir sobre a formação torna-se imprescindível, pois as políticas públicas têm papel crucial para a gestão, organizando o sistema e indicando passos a serem seguidos em direção a uma educação de qualidade. Assim, é importante que o professor em formação tenha consciência destas relações que envolvem gestão educacional, gestão escolar e políticas públicas.

Diante desta realidade, Libâneo (2005) colabora com as reflexões ao trazer o histórico das disciplinas relacionadas à estrutura e à organização do ensino. Neste sentido, o autor afirma que desde “a estruturação do curso de Pedagogia em 1939, esteve presente a preocupação com os aspectos legais e administrativos da escola, agrupados geralmente na disciplina *Administração Escolar*” (p. 38). Entretanto, ao longo dos tempos e das reformas, estas disciplinas foram apenas mudando a nomenclatura, mas não, efetivamente, o conteúdo delas, segundo este mesmo autor. Isto faz com que estas disciplinas não fossem repensadas, em seus objetivos, seus conteúdos e suas metodologias.

Nesta perspectiva, pode-se compreender, então, que esta realidade histórica influencia, à medida que as mudanças centram-se mais na nomenclatura destas disciplinas do que em seus objetivos e metodologias, especificamente. Mesmo assim, redimensionar esta situação é evidente e, repensar os objetivos e metodologias destas disciplinas pode ser o primeiro passo rumo a uma mudança desta situação.

Além disso, refletindo, então, em relação à realidade do curso de Pedagogia da UFSM, observa-se que as colaboradoras que estavam no quinto semestre até a data da entrevista, e já tinham cursado duas disciplinas referentes à temática da gestão e, aquelas que estavam no sétimo no mesmo período da entrevista já tinham cursado as três disciplinas referentes à temática em questão.

Como, então, deparar-se com respostas que indicam uma aparente ausência de conhecimento em relação aos conteúdos?

Seguindo esta linha de reflexão, vale observar os escritos no Projeto Político Pedagógico do curso, na qual, neste documento é mencionada a atuação do professor, pois no documento registra-se, dentre as áreas de atuação dos pedagogos, a “III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (CNE/CP, 2006)” (PPP da Licenciatura em Pedagogia da UFSM). Diante disso, outra pergunta se impõe: como estes profissionais atuarão na gestão sem ter clareza das políticas públicas e de suas funções na gestão? Sendo assim, configura-se a necessidade de problematizar a formação inicial e repensar estas disciplinas para qualificar a formação destes profissionais.

A questão da falta de apropriação dos conteúdos, também foi evidenciada na dimensão categorial de **políticas públicas**, pois diante da reflexão em relação às funções das políticas públicas na gestão educacional, a colaboradora apresentou uma visão ingênua desta. Segue, então, a narrativa de Maria:

Eu acho que algumas são efetivadas, realmente efetivadas, só que tem umas que são muito bonitinhas na teoria e que não é colocado em prática, não se consegue colocar em prática realmente essas políticas... não sei se era mais ou menos isso? [5º semestre].

Este tipo de concepção denota uma falta de compreensão dos conteúdos, pois a afirmação de que algumas políticas públicas são efetivadas e outras não, pode se referir a qualquer política pública legislada no país, relacionada a qualquer setor. Entretanto, a reflexão deveria estar relacionada ao papel destas na gestão educacional, dirigindo os pensares para o tipo de relação que estas políticas estabelecem com a educação, com a escola, com as práticas

pedagógicas e quais suas funções. Diante disso, é possível observar que a colaboradora não expressa nenhuma dessas relações e das funções das políticas para a educação brasileira.

Demo (1997), por exemplo, faz uma extensa análise da LDB – Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação. O autor afirma que a última LDB teve sim avanços para a educação do país, diante sua historicidade, mas manteve alguns ranços. A questão da gestão educacional mesmo é um exemplo. Pode-se dizer que avançou, à medida que recebeu certa atenção na lei, mesmo assim, ainda foi pouco mencionada, perto de sua relevância para o andamento das escolas no desempenho de suas funções. Assim, esta visão objetiva e crítica sobre os documentos legais é imprescindível para que se construa desde a formação inicial de professores, as noções essenciais sobre a temática em pauta.

Inclusive, sobre isto, vale trazer o objetivo da ementa da disciplina de Políticas Públicas da Educação Básica, que é “compreender as estruturas do sistema educacional brasileiro através do estudo descritivo, interpretativo e crítico dos aspectos organizacionais da educação básica, procurando desenvolver uma atitude reflexiva e responsável com vistas à profissionalização do educador”. (PPP da Licenciatura em Pedagogia da UFSM).

Também vale trazer as contribuições de Sander (2005) quando menciona as políticas públicas e a atenção a elas como possível solução aos impasses que o paradigma Neoliberal traz a educação brasileira. Assim, o Neoliberalismo, através dos organismos internacionais e dos financiamentos, deseja números como resultados, deixando de lado a qualificação efetiva. Sendo assim, se o país, bem como os atores do cenário educacional não refletirem sobre isso e somente retornarem números, a situação da educação fica comprometida. Então, diante a narrativa e da falta de clareza em relação às políticas, pode-se pensar que este perfil de profissional vai ao encontro do que as influências internacionais parecem desejar, ou seja, números e não qualidade, não reflexão e profissionais críticos.

Diante destas questões, fica clara a necessidade de um estudo mais minucioso e crítico quando se fala de **políticas públicas** na formação docente. Assim, uma visão ingênua e vaga em relação a elas torna a atuação do professor na escola, também ingênua e vaga. Como afirma Demo (1997), tanto a LDB, mas pode-se estender a outras políticas, elas vêm permeada por uma ideologia. Este fator deve estar bem claro para os professores, desde sua formação, pois são estas políticas que guiarão seu trabalho na escola. Sendo assim, as reflexões críticas de Demo sobre a LDB alertam para a importância o professor estar bem preparado e atento para as políticas públicas educacionais do país, tendo a possibilidade de vislumbrá-las de uma forma consciente e crítica. Portanto, analisar, refletir, questionar sobre o que se legisla no país também é uma função da escola e do professor.

Outra dimensão categorial discutida é a **formação inicial**. Esta dimensão emerge diante da possibilidade dos sujeitos de pesquisa expressar o que se recordam das disciplinas, o que mais marcou, que conteúdos foram mais significativos, enfim, narrar o que ficou de conhecimento, de apropriação em relação ao que foi ministrado nestas disciplinas. Frente a isso, foi possível observar questões que marcaram em relação a estas experiências, como por exemplo, a necessidade de mais prática nas disciplinas referentes à temática da gestão, como forma de alavancar as aprendizagens nestas disciplinas. Outro ponto que, novamente, apareceu e já foi discutido anteriormente é a ineficiências das disciplinas, dentre outras questões que serão abordadas posteriormente.

Logo, a ineficiência das disciplinas é explicitada nas narrativas das colaboradoras quando evidenciam que:

(...) Então, com as disciplinas que eu tive, sabe que não lembro muito bem, quase nada assim oh, eu teria que pegar o material que eu tenho pra mim recordar, pra mim... tu entendeu?! não foi uma coisa... [acadêmica Gabriela – 7º semestre]

(...) Bom, pensando no curso eu não teria muito o que falar, porque, realmente, não foi muito válido, não foi muito válido essas disciplinas pra mim, mas pensando em algumas coisas que eu li, no decorrer do tempo, eu acredito que a gestão educacional, primeiro ela se diferencia um pouco da Administração, que era o termo que era usado anteriormente, mas está relacionado aos processos, de gerir dentro da escola, relacionado aos modos de ser e de fazer do processo educacional mesmo. [acadêmica Bernadete – 7º semestre]

Na fala da colaboradora Gabriela, fica evidente a ausência de apropriação dos conteúdos referentes à gestão, ao afirmar que as disciplinas não tiveram grande valor para a formação. Assim, a colaboradora, ao procurar falar sobre o que mais marcou na formação sobre a temática da gestão, ressalta que as disciplinas não se fizeram significativas, pois dependendo destas, não recorda efetivamente de conceitos sobre a temática.

Já, na fala da colaboradora Bernadete, apesar dela não reconhecer o valor destas disciplinas em sua formação, foi buscar de forma extracurricular leituras e conteúdos que dessem substância para sua formação. Este esforço foi evidenciado, pois sua concepção em relação à **gestão educacional** é bem pertinente, à medida que já tem clara a distinção entre gestão e administração.

Diante esta situação, pensar na organização curricular das disciplinas referentes à gestão educacional em comparação com outras licenciaturas colabora para algumas reflexões. Cientificamente, neste momento, não é possível evidenciar como se dá a formação de professores em relação à temática da gestão educacional, pois não houve pesquisa específica para isso. Entretanto, se comparar a carga horária de disciplinas pedagógicas existente na

Licenciatura de Pedagogia e nas demais licenciaturas, é possível observar um número bem inferior nas outras licenciaturas (Licenciatura em Pedagogia – 4 disciplinas, fechando em uma carga horária total de 240hs e, nas demais licenciaturas – 1 disciplina, fechando em uma carga horária total de 75hs, sendo 60hs reservada para teoria e as 15hs restante para a prática. Fonte: www.ufsm.br). Este fato permite a seguinte reflexão: mesmo a carga horária das disciplinas referentes à gestão, no curso de pedagogia, seja maior que comparado a outras licenciaturas, a ausência de compreensão de conceitos básicos é percebido. Isto mostra, novamente, a necessidade de repensar os objetivos e metodologias e não só mudança de nomenclatura, como evidencia Libâneo (2005), e/ou aumento de cargas horárias.

Diante desta situação vale trazer as colaborações de Libâneo (2005) em relação ao papel do professor na escola e repensar a formação inicial, para que esta dê conta das características relacionadas ao trabalho docente que o autor menciona. Sob esta óptica, Libâneo (2005, p. 37 – 38), afirma que:

Incluimos como ingredientes do profissionalismo do professor o conhecimento das dimensões socioeconômica, política e cultural da educação, o conhecimento da legislação e da estrutura organizacional do sistema escolar, a co-responsabilidade tanto na organização e na gestão da escola, por meio de sua participação nos processos organizacionais e na tomada de decisões, como nas relações da escola com a comunidade.

Assim, o autor evidencia a importância de novos ingredientes na formação docente, fazendo com o professor atue muito além de somente nas salas de aula. Entretanto, diante a incerteza e o não reconhecimento dos valores das disciplinas referentes à gestão na formação das colaboradoras, há, então uma necessidade de repensar a formação, tanto sob a óptica docente universitária, quanto sob a óptica discente universitária.

Outros depoimentos considerados interessantes e com evidências importantes em relação às disciplinas referentes à gestão foram aqueles que explicitam que, ao serem questionadas sobre o semestre que se encontravam as colaboradoras e quais disciplinas já teria cursado em relação à gestão, muitas não recordavam dos nomes das mesmas, evidenciando um descaso, até mesmo, com o tema e o quanto estes conteúdos passaram despercebidos pela sua formação.

Desta maneira, Bernadete e Luciane afirmam que:

(...) Agora não sei se eu lembro direito. Acho que teve gestão... (tempo para pensar) eu não vou lembrar o nome! Não sei se era gestão... (tempo para pensar novamente). Não sei... não sei te dizer mesmo. [acadêmica Bernadete – 7º semestre]

(...) Uma era...ai eu não me lembro. A última eu acho que foi com a professora “X” de Gestão.. ah não me lembro o resto... eu sei que era gestão. Tinha políticas também que tinha alguma coisa a ver, com o professor “Y”. Acho que foram essas assim. A que eu mais me lembro é a do professor “X”, que abriu mais... assim. [acadêmica Luciane – 7º semestre]

Frente a isso, novamente é possível compreender o quanto a disciplinas referentes à temática da gestão não foram significativas na formação das colaboradoras. Isto leva a mencionar, novamente, em dois aspectos: repensar a formação pela parte professor universitário e repensar a formação pela parte do aluno universitário.

Marcelo García (1999) traz importantes colaborações em relação à aprendizagem de adultos, através do conceito de andragogia, ressaltando os aspectos autônomos que existem nessa aprendizagem, bem como a disposição para isso. Sendo assim, este autor, ao falar em formação traz o componente pessoal que envolve, ou seja, a vontade, a disposição para formar-se. Entretanto, chama a atenção para que este componente pessoal da formação de professores não é sinônimo de auto-didatismo e autonomia completa. Ainda, chama atenção para o fato de que adultos são estimulados a aprender através de problemas_e não somente conteúdos, evidenciando a importância da prática nas disciplinas, bem como também estimulam-se a aprender a partir da evolução de tarefas a desempenhar.

Desta maneira, o desafio e a ascendência de responsabilidade são motivadores para a construção de conhecimento de adultos, colocando-os sempre numa posição ativa quanto a suas aprendizagens.

Ainda, no “não recordar” há inúmeros elementos que podem estar envolvidos, como a não significância da temática para aquele sujeito, a não significância dos conteúdos em função de alguma metodologia que não chamou atenção, dentre outros.

Além destas reflexões, Mizukami (2002) também traz outro olhar, quando afirma que os cursos de licenciaturas do país ainda são calcados no modelo da racionalidade técnica, na qual a teoria vem primeiro e em detrimento da prática. Vale lembrar que Saviani (2009) também menciona essa problemática, que há anos, já faz parte da realidade dos currículos das licenciaturas. Nesta perspectiva, os estudos destes autores podem ser um indicativo, também, de fator influenciador para a aprendizagem docente das colaboradoras acerca da temática da gestão educacional. E, inclusive, estes fatores são contrários as características da aprendizagem de adultos, abordada por Marcelo Garcia (1999).

Ainda, na dimensão categorial **formação inicial** foi possível perceber duas situações preocupantes.

A primeira é a necessidade de prática imbricada com as disciplinas referentes à gestão, pois as colaboradoras manifestam essa necessidade. E, a segunda é o fato de que em muitos casos, o que fica de mais marcante das disciplinas que abordam a organização e estrutura da escola no curso de Pedagogia (UFSM) são os documentos/legislação. Entretanto, é sabido que gestão não se resume somente a participação ou a documentos. Desta maneira, a fala da colaboradora Juliana evidencia essa questão:

(...) Eu não lembro, assim, muito detalhadamente do que agente trabalhou. Eu lembro que estas reformas educacionais, LDB, Referencial Curricular Nacional... (...) Eu achava, uma parte bem mais... muita legislação. Não era uma parte que eu achava interessante. [Acadêmica Juliana – 5º semestre].

Ainda, a colaboradora Maria, diante da pergunta do que mais marcou em suas experiências com as disciplinas referentes à gestão responde:

É... do PPP e de todas as políticas, porque foi... tem as legislações, foi reformulado também todo, então porque o PPP envolve... não sei... toda uma legislação, tem todo. Então foi mais ou menos o momento que nós tava mexendo nisso na escola, então, as legislações, o PPP. [acadêmica Maria – 5º semestre]

Na primeira narrativa, Juliana recorda mais dos documentos trabalhados nas disciplinas. Entretanto isso pode até parecer uma contradição diante da questão que apareceu na dimensão categorial anterior, na qual, as colaboradoras não tinham clareza de falar das políticas públicas. Mesmo assim, a colaboradora deixa transparecer que sua recordação é vaga e mais relacionada aos nomes dos documentos e não o que eles trazem de importante e significativo para a educação. Vale observar também, que Juliana deixa clara a ausência de empatia com a temática da gestão.

Já na narrativa de Maria, é possível observar sua recordação dos documentos, em evidência o PPP da escola, pois está relacionando com uma experiência prática concomitante com os conteúdos trabalhados na disciplina referente à gestão. Isso evidencia a importância da prática juntamente com a teoria para a formação, pois potencializa a aprendizagem.

Entretanto, o que vale compreender é que gestão educacional é muito mais que somente a documentação/legislação. Estes servem como apoio para a escola e sua organização, mas não são um fim por si só. Inclusive Lück (2007) chama atenção que a burocracia excessiva trunca, muitas vezes, os processos nas instituições educacionais e que importância demasiada para estes aspectos são características do paradigma de administração, concepção esta que necessita ser superada. Sendo assim, em meio a este processo os

documentos e as leis devem estar a serviço da escola e das pessoas e não o contrário. Devem ser vistos como um meio para organizar a escola e atingir de forma mais eficiente os objetivos dela. Sendo assim, recordar as experiências com a temática da gestão na formação docente e recordar somente de documentos é reduzir e restringir a concepção de **gestão educacional**.

Ainda, diante destas narrativas, torna-se pertinente revisitar algumas contribuições de Libâneo (2005) em relação a formas que os conteúdos de estrutura e organização escolar são trabalhados, bem como o peso das leis como conteúdos destas disciplinas:

Ressalta-se, o peso da legislação, o constituído, o estabelecido, como eixo básico da disciplina. A escola e a organização do ensino são expressões da legislação que constitui esses elementos. (...). Na organização do ensino escolar, privilegia-se a descrição dos órgãos e seu funcionamento, bem como a análise de seus componentes administrativos e curriculares, por meio de textos legais – leis, decretos, resoluções, pareceres, indicações e outros.

Assim, o autor corrobora que a legislação e documentos tornam-se o principal foco destas disciplinas, quando se deve ser mais uma das partes importantes que envolve a gestão. Um diretor, por exemplo, precisa ter noções significativas sim da legislação e dos órgãos que compõe o sistema de ensino, entretanto, deve ter noções também do que é uma gestão democrática, quais seus princípios, suas perspectivas, como pode realizá-la em sua escola, etc. Só o conhecimento dos documentos legais que organizam o sistema educacional não garante uma gestão democrática bem desenvolvida.

Além das falas das colaboradoras, enfatizando os documentos como marca registrada das disciplinas de gestão, outro fator foi mencionado por elas, em função de não terem claro algumas funções que se desempenham na gestão escolar, como por exemplo, a ausência de práticas nestas disciplinas, a ausência de pesquisas de campo para esta temática. Desta maneira, revelam o que destacam como importante:

(...) É, fica essa coisa que eu falei da questão mais de conhecer, de poder ir na escola, participar, pra depois poder dizer assim: “Não.. eu isso, eu acho aquilo!”, ou... tem algum outro pensamento em relação ao gestor, porque as vezes, eu tenho colegas assim oh.. que não querem ser professoras, não querem dar aulas, querem outras partes, vamos dizer, da escola, mas não conhecem, não sabem, e aí? Eu acho importante ter uma disciplina, não sei, ou dentro da própria disciplina sabe?! [acadêmica Gabriela – 7º semestre]

(...) E eu ate, seria interessante, nem tinha pensando nisso, porque agente pode la... trabalhando e não trabalhar frente as crianças, aos alunos, pode ser que agente trabalhe, mas... não sei. Mas agente não tem essa vivência, para saber como é. Seria interessante ir na secretaria, ver como é feito, como eles fazem o trabalho ali da secretaria, das diretoras, o que elas fazem, como é feito o trabalho delas. Seria interessante, para agente aprender. Mas primeiramente é estudar, saber como é. [acadêmica Luciane – 7º semestre]

Nas duas narrativas as colaboradoras deixam clara a necessidade de prática, de pesquisa a campo nas disciplinas referentes à temática da gestão. Sendo assim, as colaboradoras se dão conta que não conhecem de forma significativa o que ocorre nos setores responsáveis diretamente pela organização da escola. Também reflete que nem todas as colaboradoras desejam ser professoras e que a gestão seria outra área de atuação. Porém, se dão conta de que a ausência de prática e de conhecimento destas questões as impedem de atuar. Assim, é lançar mão das representações do imaginário em relação à prática que faz com que as colaboradoras se dêem conta da necessidade de ir à escola e incorporá-la como locus de aprendizagem, considerando o exposto em suas narrativas.

Inclusive, Marcelo García (1999), traz como um dos princípios da formação de professores o contato com o contexto escolar como fonte de construção de conhecimento para professores, tanto em formação quanto em serviço.

Em convergência as idéias de Marcelo Garcia, as colaboradoras, ao pensarem na atuação do professor, perceberam a necessidade de prática desde a formação inicial.

Além disso, analisando as falas das colaboradoras e olhando para a historicidade dos cursos universitários, bem como especificamente para a formação de professores, a ausência de prática sempre foi uma constante. Um exemplo disso, é que as universidades medievais, segundo Rossato (1998) enfatizavam muito o saber do passado, crendo que a prática cotidiana era um desvirtuamento. Assim, é possível perceber que a problemática da dicotomia teoria-prática é uma questão antiga nas universidades. Vislumbrando as universidades modernas, a única que se aproximou significativamente da prática e das necessidades cotidianas da sociedade, rompendo com qualquer modelo histórico de universidades, foi a universidade pragmática, ou seja, a americana (E.U.A), no fim do século XIX, que, diga-se de passagem, foi um dos modelos de universidade moderna que menos influenciou as brasileiras.

E, por falar em universidades brasileiras, estas inicialmente eram completamente baseadas e comandadas pela universidade de Coimbra, sem ao menos olhar para as necessidades da colônia. Com isto, seria previsível que pensar em teoria e prática para melhorar o ensino nestas instituições era algo impossível. No período pós-independência, em torno de 1834, segundo Saviani (2009), se pensou pela primeira vez em formação de professores. Algumas legislações entraram em vigências, entretanto esta formação centrou-se nos conteúdos a serem transmitidos para as crianças, deixando de lado a formação didático-pedagógica. Neste período, marcar-se-ia, de forma mais significativa ainda, a dicotomia teoria-prática existente nos cursos de formação de professores das universidades brasileiras

até hoje. Inclusive, Saviani (2009, p. 147), ressalta, em seus estudos, sobre os cursos de Pedagogia que:

O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objetivo próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Vale ressaltar que, segundo este autor, para o modelo pedagógico-didático a formação só se completa com a inclusão do preparo pedagógico-didático e para o modelo conteudista culturais-cognitivos considera-se relevante para a formação a cultura geral e o domínio específico das áreas de conhecimento. Sendo assim, o autor, segundo suas pesquisas, afirma que o modelo que mais predominou nos cursos de Pedagogia foi a ênfase no domínio dos conteúdos, em detrimento da prática. Isto, de certa forma, explica o porquê de muitos acadêmicos ainda sentirem a necessidade de práticas nas disciplinas dos cursos formadores de professores, percebendo o quanto somente a teoria não dá conta do momento em que terão de assumir uma sala de aula ou a gestão de uma escola.

Libâneo (2005), na discussão referente às disciplinas que trabalham a organização e estrutura da gestão do ensino, traz a sugestão de inserir o relato de pesquisa e temas-pretexto de investigações para estes conteúdos. Assim, o aluno, muito além de somente decodificar os documentos legais, poderá ir às escolas com temas referentes à gestão para investigação e pesquisa, enriquecendo assim, a apropriação do conhecimento. Esta ideia vai ao encontro da fala das colaboradoras, na qual reconhecem a ausência de prática nestas disciplinas e sugerem este fator, como item a ser repensado.

Nesta direção os estudos de Libâneo (2005, p. 44) indicam que é necessário:

(...) aliar ensino e pesquisa, para tornar o processo de ensino/aprendizagem mais dinâmico e reflexivo, além de desenvolver habilidades de investigação. O trabalho acadêmico, nesse caso, não fica restrito à transmissão-assimilação passiva dos conteúdos; ao contrário, o conhecimento deve ser procurado, investigado e produzido pelos alunos com a orientação e a mediação do professor. A investigação pode, (...) extrapolar o que vem sendo o convencional na sala de aula.

Assim, como Libâneo (2005) aborda em seus estudos, o ideal é repensar as metodologias e objetivos destas disciplinas constantemente, para que a formação de

professores esteja, cada vez mais, de acordo com as questões que perpassam a escola brasileira atualmente.

Entretanto, diante dessa vasta contribuição teórica, é possível observar que a problemática teoria-prática é uma questão histórica, que vem desde a criação das primeiras universidades, bem como da criação das universidades brasileiras e, especificamente, nos cursos de formação docente. Desta forma, é uma realidade a ser repensada, e isso fica claro como ideal nas quais as colaboradoras acreditam, porém não se torna um trabalho tão fácil por ter raízes muito profundas e que envolve uma série de fatores a serem estudados e redimensionados.

Por fim, a última dimensão categorial discutida é **funções da gestão**, que traz três evidências significativas, sendo elas o papel do diretor como central na gestão, a restrição do papel docente somente como pedagógico na escola e a dificuldade do trabalho coletivo. A primeira questão é o papel central do diretor que as colaboradoras acreditam, ainda, muito presente nas escolas e a outra são algumas compreensões sobre estas funções. Nesta perspectiva, vislumbrando o diretor como papel central nas escolas, as colaboradoras revelam em suas narrativas que:

(...) porque eu acredito que na escola, ainda, tem muita a hierarquia, de que o diretor é o que comanda, é o que toma as decisões principais, os professores geralmente são questionados só sobre as festinhas que vão acontecer na escola ou sobre as rifas que tem que ser vendidas para arrecadar fundos, só pra essas coisas assim, e os professores acabam não participando das questões mais importantes (...). [acadêmica Bernadete – 7º semestre]

É eu penso em todos, só que penso assim, que um teria mais, vou usar esta palavra, poder que outros, mas acredito que a Gestão não aconteça com todos, não só com o administrador ou, sei lá, diretor ou, não sei como é que... acredito que é isso. [acadêmica Gabriela – 7º semestre]

Frente às narrativas apresentadas, é possível evidenciar uma oposição com as características de uma gestão democrática. Duas hipóteses podem ser pensadas para esta contradição presente nas falas das colaboradoras. Primeiro que, por mais que elas acreditem numa gestão democrática, não vislumbram a efetivação desta gestão na escola, em função de que o diretor ainda ocupa papel central, ou segundo, percebem essa centralidade na função do gestor por falta de apropriação dos conceitos e características de uma gestão democrática.

Na primeira narrativa, é possível observar que há uma crítica em relação a centralização do poder e o “deixar de lado” a opinião dos professores para questões escolares realmente importantes. Assim, é possível observar que a colaboradora acredita que a participação do professor é imprescindível. Inclusive, Lück (2008) colabora com estas

reflexões quando menciona nas diferentes formas de participação que há, sendo que nem todas participações são efetivas. Em relação à participação que Bernadete menciona, na qual os professores opinam somente em questões mais secundárias, a autora denomina como “participação como tomada de decisão”, lembrando de seu caráter de falsa democracia.

Já, na segunda narrativa, é possível observar uma incerteza ao explicitar as compreensões sobre as **funções na gestão** quando o assunto é o gestor. Mesmo percebendo a importância do trabalho coletivo, a colaboradora ainda acredita que um detém mais o poder, secundarizando a ação dos outros membros da comunidade escolar. Esta visão se torna errônea, quando se pensa numa gestão democrática.

Neste aspecto, cabe mencionar Lück (2008), na qual afirma que gestão democrática implica liderança e não autoritarismo ou centralização de poder. Assim, segundo a autora a liderança é importante na gestão sim, entretanto de forma conquistada, compartilhada e respeitada pelos colegas de trabalho. Inclusive, diante da relação de gestão e liderança, Lück (2008), p. 97 corrobora:

(...) entendidos dessa forma, os conceitos de liderança e de gestão se complementam (...). Esses elementos dizem respeito à dimensão humana do trabalho e sua mobilização. O exercício da gestão pressupõe liderança, pois que não se pode fazer gestão sem liderança.

Outra questão que aparece na dimensão categorial **funções na gestão**, e que faz com que seja possível observar o quanto a visão das colaboradoras em relação ao papel do professor na escola ainda é restrito, é o fato de os relatos indicarem que o professor é gestor somente de suas práticas. Neste sentido, as narrativas que seguem enfatizam o trabalho docente:

(...) Ah eu concordo que é produzir conhecimento, não é uma transferência, tu não estar lá, tu é o que sabe e a criança não sabe nada, tu sabe que a criança traz uma bagagem, então tu tá ali pra fazer com que ela produza, tu vai desafiar ela, através do teu trabalho, de tudo que tu aprendeu, tu não vai lá como se ela não tivesse nada, então é isso, eu acho. [acadêmica Luciane – 7º semestre]

(...) Ah... é uma pergunta meio difícil, sabe, (risos), porque eu tenho que imaginar alguém, porque eu não me... eu não consigo... não sei... o papel do professor na Gestão? Bom, eu acho assim oh, (pausa) é que eu to com as coisas meio do projeto sabe?! Porque é da Gestão Pedagógica. (...) Isso, então agente sempre trabalha que o professor é o gestor de si mesmo ele tem que procurar, pesquisar, planejar junto com os alunos, com os outros professores, pra mi é isso sabe, agora, hoje é isso, antes eu pensava diferente. Acho que é isso... não sei. [acadêmica Gabriela – 7º semestre]

Na narrativa da colaboradora Luciane fica clara sua visão restrita em relação à ação do professor, vislumbrando seu papel somente na dimensão pedagógica. Mesmo refletindo sobre a questão do professor valorizar os conhecimentos adquiridos pelos alunos em sua trajetória de vida, a acadêmica deixa de lado as outras funções que o professor necessita desempenhar na escola.

Diante disso, Libâneo (2005) afirma que ao pensar no profissionalismo docente é imprescindível pensar no professor e em suas diversas funções a desempenhar na escola, interagindo com todos os seguimentos da escola. Interagir com todos estes segmentos é uma forma de colaborar com a gestão e o desenvolvimento da escola, já que, o professor, sujeito envolvido diretamente nas ações para o alcance dos objetivos das instituições educacionais, pode contribuir de forma decisiva para a evolução e aperfeiçoamento da estrutura e qualidade do ensino.

Na segunda narrativa, a visão restrita do professor como gestor apenas de suas práticas pedagógicas também é evidenciada. Vale ressaltar, novamente, que a colaboradora ao dissertar sobre suas concepções apresenta certo grau de insegurança em suas afirmativas, revelando que pensar na função do professor é ter que recorrer ao imaginário, uma vez que não há experiência e, conseqüentemente, prática em meio sua formação profissional.

No entanto, este tipo de concepção evidencia as influências ainda presentes do paradigma da administração, pois é para esse paradigma que o trabalho do professor se restringe somente a sala de aula. Contrária a esta posição, outros estudos teóricos, como os de Alarcão (2001), Ferreira (2003), Lück (2006, 2007, 2008), Libâneo (2005) chamam, de diferentes formas, atenção para as novas exigências e transformações da sociedade, bem como um novo perfil de profissional da educação. Assim, o professor necessita estar presente nas decisões da escola, nas ações desenvolvidas para o desenvolvimento dos objetivos da escola, pois é o porta-voz das reais necessidades da mesma, estando em contato com os alunos e com a função primordial dela, que a construção de conhecimento.

Além deste questionamento, vale lembrar, como bem expressou a colaboradora Tássia, que esta formação, que não dá conta destes conhecimentos para a prática do professor nas instituições educacionais, trunca também, de certa forma, o trabalho coletivo que se tenta realizar na escola, pois no lugar de discussões e construções de conhecimento compartilhado, dá-se lugar as práticas individualistas e isoladas.

Neste sentido entra a questão da dificuldade do trabalho coletivo que se percebe nas escolas e que, quase unanimemente, aparece na fala das colaboradoras durante as entrevistas. Desta maneira, a dificuldade do trabalho coletivo é um fator que aparece, recorrente em quase

todas as dimensões categorias, mas de forma mais significativa na dimensão **funções na gestão**. Sobre isso, os sujeitos de pesquisa relatam o seguinte:

(...) Eu acho bem complicado, porque gestão é uma coisa que é bem falada, bastante discutida... tudo, que é participação. Só que o que enxergamos dentro da escola, hoje, muitas vezes não é isso. A figura do diretor centraliza e coordena todo o resto. (...) O que agente enxerga, muitas vezes, dentro da escola é uma competição. Um quer fazer o trabalho a mais, quer aparecer mais que o outro (...). [acadêmica Juliana – 5º semestre]

(...) agente perceber que os professores se reúnem somente em reuniões para decidir coisas, vamos dizer assim, fúteis: festinhas, coisas assim. Ou, se tu entrar na sala dos professores no intervalo, por exemplo, eles vão estar falando coisas que não tem nada a ver com a escola em si, geralmente, alguém vende alguma coisa, ou fala do vizinho, ou até comenta dos estudantes, mas geralmente é daquele que tem problema, daquele que incomoda, daquele que conversa muito. E eu não vejo os professores se reunirem pra que aconteça uma discussão importante, sabe... relacionada a escola, aos estudantes, a qualidade do ensino, a produção do conhecimento desses estudantes. Isso eu não enxergo na escola (...) [acadêmica Bernadete – 7º semestre].

(...) Se ele realmente é um professor participativo, só que eu acho assim, a escola tem feito esse processo, não tanto... não sei se por desconhecimento ou então é... por, não seria desconhecimento, mas eu acho que a escola não ta conseguindo articular muito bem isso, eu vejo a escola hoje como um processo obrigatório de carga horária das reuniões pedagógicas, que é um lugar onde os professores nem sempre estão ali, muitos estão de corpo presente, eu acho que esse processo ainda não, não entrou na concepção da escola(...). [acadêmica Tássia – 7º semestre].

A narrativa da colaboradora Juliana, ao expressar a dificuldade do trabalho coletivo, menciona a questão da competitividade existente, muitas vezes, na escola. Desta forma, fica subentendida a mensagem de que em função da competição, os professores, às vezes, se negam a trabalhar coletivamente, pois enxergam o colega de profissão como um adversário e não como um companheiro de profissão que tem desafios, angústias, realizações, dúvidas parecidas em função do exercício da docência. Desse modo, e refletindo a luz da teoria de Vygotski (1998), por exemplo, é possível compreender que esta é uma realidade que necessita ser repensada, pois segundo o autor, através das ZDP's, ou seja, da interferência e de mediação na aprendizagem entre pares, a construção do conhecimento é potencializada. Assim, a atividade entre pares só beneficia as aprendizagens, pois ao entrar em contato com outros pontos de vista, o professor pode redimensionar saberes e fazeres. Diante disso, fica clara a importância do trabalho coletivo e colaborativo na escola.

Já na segunda narrativa, uma outra perspectiva da dificuldade do trabalho coletivo é apresentada, ou seja, a colaboradora menciona a falta de interesse de alguns professores ao se encontrarem, no sentido de debaterem questões secundárias e/ou não relacionadas à escola. Portanto, deixa de lado uma oportunidade de dialogarem e refletirem sobre questões importantes da instituição e de suas realidades dentro das salas de aulas. Logo, perde-se momentos de reflexões coletivas, no sentido de busca de mudanças e qualificação do trabalho.

Sob esta óptica, pensando na formação inicial e em possibilidades de redimensionamento desta, Bolzan (2002) traz ricas reflexões ao pensar na construção do conhecimento dos profissionais da educação de forma compartilhada. Assim, busca em Vygotski e Bakhtin suas bases teóricas para corroborar a grande diferença que se evidencia na formação destes profissionais quando esta formação é calcada em ações compartilhadas de construção do conhecimento, em ações que possibilitem a discussão e o confronto de ideias. Inclusive, quando o assunto é legislação, por exemplo, a reflexão, a discussão e o confronto de ideias se faz mister, uma vez que somente a letra da lei, não garante uma formação, mas sim uma alienação ideológica. Sendo assim, Bolzan (2002, p. 13) colabora para esta discussão através de seus estudos evidenciando que:

freqüentemente, um indivíduo pode ter uma compreensão parcial de aspectos de uma teoria, mesmo permanecendo sem compreendê-la no seu todo, pois nunca a discutiu com ninguém, nem mesmo confrontou pontos de vista comuns ou divergentes.

Ainda, a mesma autora, afirma que através das discussões e ações coletivas o sujeito tem a possibilidade de expressar seus conhecimentos, bem como seus mal-entendimentos, confrontando ideias e reconstruindo saberes. Para tanto, pensando nestas possibilidades, é possível perceber que novas práticas se fazem necessário para a formação inicial de professores, práticas mais socializadora e coletivas, numa perspectiva de incentivo ao trabalho em grupo, para que o profissional em formação crie esta situação como um hábito e perpetue em sua atuação na escola posteriormente.

A colaboradora Tassia, também traz uma questão importante e relação à dificuldade do trabalho coletivo, que é a dificuldade de articulação da escola para este tipo de atividade, pois para este trabalho acontecer, o professor precisa disponibilizar-se e ter vontade para realizá-lo, além de a escola propiciar e incentivar estes momentos. Sobre esta questão, Luck (2008) colabora quando afirma que através de uma liderança significativa, o líder deve ser um motivador, um incentivador, um mobilizador e estimulador das ações coletivas e serem desempenhadas na escola para sua melhoria.

Diante estas discussões, é possível refletir, também, que a formação deficitária, por exemplo, nas licenciaturas em relação à gestão trunca o trabalho coletivo, pois à medida que o professor não tem claro o seu papel dentro da escola acaba por utilizar os momentos junto aos demais colegas com diálogos não tão produtivos para os rumos da escola (Libâneo 2005). Assim, acreditam que seu papel é desempenhar as atividades didático-pedagógicas e ponto

final, não participando da gestão da escola e não trabalhando, muitas vezes, coletivamente, situação que deve ser repensada.

Por fim, a última análise é sobre a compreensão das **funções na gestão**. Entretanto, vale ressaltar que diante do material coletado, foi possível reconhecer a compreensão de como exercer as funções dentro de uma gestão democrática. Para tanto, segue a colaboradora afirma:

(...) que o trabalho do professor, ele é muito mais do que apenas entrar dentro da sala de aula e dar aula. Se eu não me envolver com todos os segmentos da escola, eu não tenho completamente certeza do porque eu estou ali dentro, do que eu estou fazendo ali dentro, de quem são os meus alunos... [acadêmica Tássia – 7º semestre]

Assim, Tássia mostra a função do professor também como gestor, muito além do trabalho somente em sala de aula, que é o que a gestão busca, já que as decisões e rumos da escola devem ser pensados coletivamente, incluindo o professor, independente de sua área de atuação. Mas para isso, como já discutido anteriormente, há necessidade de uma liderança forte e consciente, que promova a motivação, o estímulo e a articulação do trabalho coletivo entre a comunidade escolar.

Finalizando a análise das narrativas, fica, cada vez mais clara, a necessidade de constantemente repensar a formação docente, com intuito de redimensionar práticas, metodologias, objetivos, conteúdos, concepções, dentre outros aspectos em convergência com a constante mudança da sociedade. Sendo assim, refletir, repensar a formação e construir o conhecimento de forma compartilhada rumo a novos caminhos para a formação e, conseqüentemente, para a atuação dos professores nas escolas é imprescindível para a construção de uma gestão mais forte e uma educação de qualidade.

Além disso, também é possível pensar que as muitas concepções expressas pelas colaboradoras em relação a temática da gestão e como se conduz a organização escolar são fruto, segundo Sander (2005) de nossa historicidade administrativa escolar. De acordo com os estudos deste autor, inicialmente, a organização escolar era baseada nos princípios administrativos empresariais. Ainda, esta organização escolar também se baseou, por influências externas, no modelo escolástico de administração, fazendo com que normas e regras enrijecessem estas ações. Diante disso, por muito tempo o modelo de administração imperou, fazendo com que, seja notável que sua superação será lenta e gradual, pois envolve uma mudança de paradigma, de ações, de concepções, de ideias que já estavam, de certa forma, internalizadas na formação dos profissionais da educação.

Entretanto, repensar e redimensionar nunca é tarde. É bem possível!

8 A BUSCA POR NOVOS CAMINHOS

Este estudo, diante de experiências compartilhadas, emerge através do objetivo de compreender como se dá a construção do conhecimento das acadêmicas do curso de Pedagogia, da UFSM, sobre a temática da gestão educacional. Assim, o foco central da pesquisa diz respeito às compreensões das acadêmicas, em diferentes semestres do curso, acerca desta temática. Diante disso, emergiram quatro dimensões categoriais, sendo elas **gestão educacional, políticas públicas, formação inicial e funções na gestão**.

Logo, o percurso de produção de dados e análise dos mesmos, algumas questões colaboraram para as compressões que emergiram. A falta de clareza da concepção de gestão educacional ficou clara nas narrativas. Neste sentido, pode-se observar que no percurso de apropriações teóricas das colaboradoras, a distinção entre os paradigmas de gestão e de administração não ficou explícito, pois diante das falas, a mescla desses dois conceitos foi uma constante. Ora, caracterizando a gestão educacional, relacionando-a as questões típicas, como por exemplo a participação e, ora emergiam questões da administração, como a centralização do poder, dificuldade do trabalho coletivo e o trabalho docente, destacando como função pedagógica, dentre outros.

Neste percurso de análise, foi possível observar outra evidência significativa, entre as narrativas, e que permeou a maioria das dimensões categoriais, que foi a questão da ineficiência das disciplinas. Desta maneira, esta questão foi expressa pelas colaboradoras através de relatos evidenciando não recordarem dos nomes das disciplinas e não recordarem o que foi trabalhado nelas, em afirmativas que mencionavam a não contribuição para suas apropriações atuais, etc. Inclusive, sobre isto, muitas vezes, um tom de insegurança era observado no momento em que as colaboradoras iriam explicitavam seus conhecimentos acerca da temática.

Ao depara-se com esta concepção em relação às disciplinas referentes à temática da gestão, foi indispensável reportar-se ao Projeto Político Pedagógico do curso, e observar o que constava nestas disciplinas. Neste sentido, a matriz curricular apresenta quatro disciplinas que contemplam essa temática, sendo elas: Políticas Públicas na Educação Básica, Gestão da Educação Básica, Políticas e Gestão das Modalidades Educacionais e Organização da Ação Pedagógica. Observando as ementas destas disciplinas e refletindo acerca do que as colaboradoras tinham como conceito destas, é possível observar que uma delas (Políticas Públicas na Educação Básica) daria conta de trabalhar os documentos legais gerais, como

LDB, PCN, Diretrizes, dentre outros e também, uma outra (Gestão da Educação Básica) que poderia focar questões de compreensão da concepção de gestão, como este processo se desenvolve, suas premissas, sua diferenciação do paradigma de administração, acaba voltando-se, novamente, aos documentos. Nesta mesma disciplina, observa-se que o processo de gestão é mais focado no espaço micro (escola), em detrimento do macro (sistema). Diante disso, vale lembrar que somente conhecer os documentos legais não garante a compreensão do funcionamento do sistema de gestão. Até porque, para esta compreensão, é necessário estar claro a concepção de gestão e suas características.

Desse modo, as outras duas disciplinas parecem mais específicas, uma em relação às modalidades e outra direcionada ao trabalho pedagógico do professor. Diante desta observação dos programas disciplinares, ainda é pertinente mencionar outras concepções das colaboradoras, como por exemplo, as políticas públicas reduzidas à solução de problemas e o que mais marcou das disciplinas foram os documentos/legislação.

Considerando estas reflexões, torna-se pertinente trazer as idéias de Libâneo, quando através de um histórico realizado referente à temática da gestão ao longo dos anos, observa que em sua maioria as disciplinas tiveram suas nomenclaturas modificadas. Assim, o mesmo autor revela a importância de repensar objetivos e metodologias para estas disciplinas, inclusive evidenciando formas com que ao longo dos tempos estas disciplinas vem sendo trabalhadas, ou seja, calcadas em textos legais e na letra da lei, denominado por ele como abordagem legalista e formal.

Ainda sob estas ideias, as reflexões de Libâneo (2005) vão ao encontro de duas afirmativas das colaboradoras, sendo elas, os documentos e a legislação como ponto marcante das disciplinas e a ausência de prática nelas. Inclusive, este aspecto foi também evidenciado pelas colaboradoras, dentro da reflexão em relação a sua formação. Assim, ao mobilizar suas apropriações e as funções que se desempenham na gestão, as participantes desta pesquisa sentiram insegurança ao narrar, expressando, então, a necessidade de prática nestas disciplinas, a necessidade de pesquisa a campo sobre esta temática, ou seja, uma aproximação com as ações relacionadas à organização da escola.

Ainda, frente às narrativas, em alguns momentos as colaboradoras, ao justificarem suas inseguranças ao expressar seus conhecimentos, revelaram que havia falta de interesse e estímulo pela temática. Em alguns casos, expressaram não imaginar trabalhar com esta temática, sendo que não estavam em suas preferências de estudo. Neste sentido, torna-se pertinente observar esta questão como, também, fator influenciador na apropriação dos conteúdos, à medida que segundo Marcelo García (1999), a intenção e vontade de formar-se é

um condicionante na formação de adultos, já que estes tem um certo grau de autonomia em suas aprendizagens.

Outra questão que se pode observar é que, até o momento da produção de dados, as colaboradoras que estavam no quinto semestre tinham cursado duas disciplinas referentes à temática, sendo elas Políticas Públicas na Educação Básica e Gestão da Educação Básica. Já as colaboradoras do sétimo semestre, até o momento da produção de dados, tinham cursado três disciplinas e uma em andamento, sendo elas respectivamente, Políticas Públicas na Educação Básica, Gestão da Educação Básica, Política e Gestão das Modalidades Educativas e Organização da Ação Pedagógica. Entretanto, mesmo com esta diferença de conteúdos já trabalhados, foi possível observar que as narrativas das colaboradoras do quinto e do sétimo semestre, quando comparadas, não apresentavam grandes diferenças. Quando questionadas sobre sua concepção sobre de gestão educacional, as narrativas delas aproximaram-se em termos de concepção sobre o tema.

Isso revela que, mesmo que a legislação seja trabalhada e conhecida pelas colaboradoras e que o trabalho docente, que faz parte da gestão do pedagógico, também seja compreendido, a concepção que norteia esse trabalho pedagógico e estas leis ainda não está sendo apropriado de forma significativa. Assim, muito mais que conhecer as leis, os documentos oficiais e as funções pedagógicas docentes, o professor necessita compreender o processo de gestão educacional em sua complexidade, compreender o que significa este novo paradigma e, principalmente, suas características para poder exercer na escola uma gestão democrática.

Vale lembrar, diante destes pensares, que durante as análises das narrativas sentiu-se a necessidade de ter dialogado com os professores regentes das disciplinas referentes à temática da gestão educacional, pois acredita-se que através deste olhar e não somente das narrativas das acadêmicas e das ementas das disciplinas, seria possível construir outras hipóteses, também significativas, para a redimensão das práticas desenvolvidas sobre esta temática.

Como evidencia Libâneo (2005), o professor, atualmente, já não é mais visto como um profissional que atua somente entre as paredes da sala de aula, mas também realizando tarefas com responsabilidades maiores. Em sequência a este pensamento, que inclusive também é recorrente para as considerações deste trabalho, “esses elementos do profissionalismo do professor levam a postular tarefas novas para a formação inicial, bem como para a formação continuada”. (Libâneo, 2005, p. 37).

Desta forma, através das narrativas e das lacunas percebidas na formação, é confirmado, cada vez mais, a necessidade de repensar a formação docente e, refletir sobre ela,

como Bolzan (2002) e Powaczuk (2008), Dalla Nora (2008), Rodrigues (2008) (colaboradoras) explicitam em seus estudos.

Assim, ao refletir sobre a conjuntura desta pesquisa, observa-se a formação inicial sobre a temática da gestão de dois ângulos. O primeiro, da perspectiva discente, na qual imprime a vontade e disposição de formar-se, como Marcelo García (1999) menciona. Nesse aspecto, muitas vezes, pareceu que não há grandes entusiasmos pela temática da gestão. Entretanto, ao compreender o que é este processo e sua relevância para a organização da escola e das práticas pedagógicas, com certeza mais valor estes estudos receberiam.

O segundo é, compartilhando das ideias de Libâneo (2005), repensar metodologias e objetivos destas disciplinas, retornando sempre a elas e seus programas, além de verificar formas e conteúdos relevantes como mediadores da apropriação de conhecimento para os alunos. Desta forma, acrescentar a prática a estas disciplinas se faz necessário, pois é uma forma de aproximar, através da pesquisa de campo, os acadêmicos, da realidade gestonária da escola.

Acredita-se, pois, que é importante pensar mais na forma com que adultos apropriam-se de conhecimento. Sob esta perspectiva, Marcelo García (1999), através de seus estudos sobre a andragogia, evidencia características importantes e peculiares sobre a construção de conhecimento de adultos. Este assunto se torna sugestivo, quando se pensa em redimensionar a formação docente inicial, impulsionando, também, práticas pedagógicas desenvolvidas nas IES para esta formação.

Sendo assim, pensando no que as construções teóricas trazem como gestão educacional, suas características e concepções e, fazendo uma relação com as concepções construídas pelas colaboradoras, o presente estudo traz inúmeras inquietações, uma vez que a gestão democrática dentro das escolas é imprescindível e afeta diretamente no rendimento escolar. Entretanto, diante das concepções que estão sendo construídas, há muito que ser repensado e reavaliado na formação docente quanto o assunto é gestão.

Desta forma, independente da óptica que se observa a problemática desta pesquisa, o que se afirma é que um olhar sobre a formação docente é imprescindível sempre. Mesmo assim, o olhar específico desta pesquisa não buscou delimitar ações e nem prescrever soluções, mas evidenciar indícios de uma situação que pode ser mudada e repensada coletivamente.

Sob esta óptica, na perspectiva de Vygotski (1998), através da interação entre pares, e dos estudos de Bolzan (2002, 2009), em relação à construção do conhecimento compartilhado, acredita-se que as possíveis ações a serem repensadas e, talvez,

redimensionadas devem ser feitas coletivamente, pois diante deste estudo, as inquietações se tornam maiores, servindo como estímulo para a descoberta de novos caminhos para a formação de pedagogos.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANASTASIOU, L. das G. Construindo a docência no Ensino Superior. In: **Didática e práticas de ensinar: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOLZAN, D. P. V.. **Formação de professores** – compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. P. V. Verbetes. In: MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**, Glossário II. Cap. X, 2006.

BOLZAN, D. P. V.. Projeto de Pesquisa: “**Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior**”, registro no GAP n° 020117, CE/UFSM, 2007-2009.

BOLZAN, D. P. V.; ÁVILA, Vera Maria Z. Construção de conceitos: percursos Vygotskyanos. In: **Cadernos do aplicação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (1986).

BOLZAN, D. P. V; ISAIA, Silvia. **Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?** In: Revista Educação/CE, UFSM, Vol. 7, n. 2, Santa Maria, 2004.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, Silvia. **Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações**. In: IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS. São Leopoldo/RS, 2005.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S.; MACIEL, A. M. da R. (orgs.). **Pedagogia universitária – tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

BRANDÃO, C. da F. **LDB: passo a passo**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15 abr de 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, M. I. da. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. In: XIV ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e prática de ensino. POA: Anais Seiva Publicações, 2008.

DALLA NORA, L. dos S. **A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória: um estudo no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria**. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

Dicionário Priberam. Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx?pal=categorias>. Acesso em: 20/jan/2010.

FERREIRA, N. S. C. (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, M. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GÓMEZ, Pérez A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HENGEMÜHLE, A. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.
<http://raivaescondida.wordpress.com/2008/07/28/o-neoliberalismo-em-crise/>

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização.** 2ª Edição – São Paulo: Cortez, 2005.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel L. P. (orgs). **Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências.** In: Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Vol. II. 3ª ed. Petrópolis: RJ: Editora Vozes, 2006.

LÜCK, H. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. 3ª ed. Petrópolis: RJ: Editora Vozes, 2007.

LÜCK, H. **A Gestão participativa na escola.** Vol. III. 3ª ed. Petrópolis: RJ: Editora Vozes, 2008.

LÜCK, H. **Liderança na gestão.** Vol. IV. 3ª Ed. Petrópolis: RJ: Editora Vozes, 2008

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

MIZUKAMI, M. da G. N. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

POWACZUK, A. C. H. **As Trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade de alfabetizadora.** 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

RODRIGUES, F. L. **O currículo escolar e a construção da cultura escrita na alfabetização: um estudo voltado para o 1º e 2º anos do ensino fundamental.** 2008. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

ROSSATO, R. **Universidade:** nove séculos de história. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

ROSSATO, Ermelio. **Modelos da universidade brasileira (1920 - 1968)** Santa Maria: Biblos, 2008.

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

SANTOS, E. G. dos. 2008. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**. Anped, n. 40, p. 143 – 155, Jan/Abr. 2009.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do Neoliberalismo. In: **Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1995.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. **Projeto político pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. 2006

VEIGA, I. P. A. (org.). **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo – 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.cv

ANEXOS

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisadora responsável (a): Doris Pires Vargas Bolzan
Fone: 32222046

Pesquisador (a): Francine de Bem Rossi.

Título do estudo: A construção do conhecimento das acadêmicas do Curso de Pedagogia/UFSM sobre a temática da Gestão Educacional

Objetivo do estudo: Compreender como se dá a construção do conhecimento das acadêmicas do curso de Pedagogia sobre a Gestão Educacional

Justificativa: Este estudo tem sua importância baseada na necessidade de constantemente refletir sobre a formação inicial, bem como em quais bases epistemológicas as acadêmicas do curso de Pedagogia/UFSM constroem ao longo do curso. Ainda assim, pensar na temática da Gestão Educacional significa um possível redimensionar das práticas desenvolvidas em escolas direcionadas a esta temática.

Instituição/Departamento: UFSM/CE – Fone: 32208208

Local da coleta de dados: UFSM/CE - Fone: 32208208

Procedimentos. A participação nesta pesquisa consistirá apenas em responder algumas questões que fazem parte da pesquisa semi-estruturada e aberta. Para tanto, será contatado os possíveis colaboradores (acadêmicas do curso de Pedagogia/UFSM) e esclarecido todos os aspectos relacionados à coleta de dados. Logo, particularmente, em instalações no CE, serão realizadas as entrevistas, nas quais, os colaboradores necessitarão apenas narrar suas concepções, opiniões e histórias de vida de acordo com a temática que se foca o presente trabalho.

Riscos. Os riscos que poderão ocorrer nos sujeitos de pesquisa deste estudo serão constrangimentos no momento da entrevistas e/ou stress, variância de humor, variância no estado emocional em função do que as lembranças e recordações, durante as narrações, poderão desencadear no sujeito.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, bem como um acréscimo a prática das acadêmicas do curso de Pedagogia/UFSM.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Prezado(a) colaborador (a):

- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.
- Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas desta entrevista semi-estruturada de forma totalmente voluntária.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder a esta entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.

Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar.

Ciente e de acordo com o que foi, anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, _____ de _____ de 200____.

Sujeito de Pesquisa

DECLARO QUE OBTIVE DE FORMA APROPRIADA E VOLUNTÁRIA O CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTE SUJEITO DE PESQUISA OU REPRESENTANTE LEGAL PARA A PARTICIPAÇÃO NESTE ESTUDO.

Orientador (a)

Pesquisador (a)

Contato CEP:

**Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702
Cidade Universitária - Bairro Camobi
97105-900 - Santa Maria - RS
Tel.: (55)32209362 - Fax: (55)32208009
e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br**